

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO**

**GESTOR, EU? DO “SACRIFÍCIO” À REALIZAÇÃO DE UM  
PROJETO COLETIVO DE UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL:  
Implicações da aprendizagem de competências gerenciais**

**LUCINEIDE PEREIRA DE ARAUJO FEITOSA**

**2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO**

**GESTOR, EU? DO “SACRIFÍCIO” À REALIZAÇÃO DE UM  
PROJETO COLETIVO DE UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL:  
Implicações da aprendizagem de competências gerenciais**

**LUCINEIDE PEREIRA DE ARAUJO FEITOSA**

*Sob Orientação da Professora*

**Beatriz Quiroz Villardi**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Administração** no Programa de Pós-Graduação em Administração, Área de Concentração em Gestão e Estratégia.

Seropédica, RJ  
Dezembro de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F311g FEITOSA, LUCINEIDE, 1973-  
GESTOR, EU? DO "SACRIFÍCIO" À REALIZAÇÃO DE UM  
PROJETO COLETIVO DE UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL:  
Implicações da aprendizagem de competências gerenciais  
/ LUCINEIDE FEITOSA. - Rio de Janeiro, 2019.  
135 f.

Orientadora: Beatriz Villardi.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em  
Administração, 2019.

1. aprendizagem gerencial. 2. competências  
gerenciais. 3. aprendizagem coletiva. 4. professor  
gestor de pós-graduação stricto sensu. 5. concepções  
decorrentes da vivência, IFES. I. Villardi, Beatriz,  
1956-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Administração  
III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de  
Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas/Instituto Multidisciplinar/Instituto Três Rios  
Programa de Pós-graduação em Administração-PPGA  
Mestrado Acadêmico em Administração-MAA

**LUCINEIDE PEREIRA DE ARAÚJO FEITOSA**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Administração, na área de concentração em Gestão e Estratégia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 17/12/2019.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beatriz Quiroz Villardi

Orientadora – Presidente

Membro Interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Curzel

Membro Interno

UFRRJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Asunción Loaiza Calderón

Membro Externo

UNIGRANRIO

## AGRADECIMENTOS

*A Deus, inteligência suprema e causa primeira de todas as coisas, por ter me dado forças e me revestido de saúde;*

*A Jesus Cristo e todos os irmãos na espiritualidade maior que me sustentaram nesta jornada;*

*Ao GEAL pelos tratamentos espirituais e orações;*

*Ao meu pai (in memorian), por ter me amado e confiado em mim incondicionalmente;*

*À minha mãe (in memorian), por todo o amor incondicional e cuidado comigo, durante os anos de estudo nos quais me acompanhou;*

*Ao meu marido, por acreditar nas minhas loucuras, por ter feito o mestrado comigo e pela paciência e carinho;*

*Ao meu bebê de “quatro patinhas”, por ter ficado ao meu lado durante longas horas de estudo;*

*A meu sobrinho pela compreensão das minhas ausências;*

*À toda minha família pela torcida, mesmo à distância;*

*Aos meus amigos desta e de longa data por compreenderem minhas ausências nas nossas “confras”;*

*À minha equipe médica e de saúde pelos tratamentos prescritos, cuidados e atenção comigo, em especial Luís Mario Duarte, Rita de Cássia Pereira, Marcia Salles, Anilza Nolasco, Carlos André de Andrade, José Luis Vianna, Maria Helena Modesto, Ivone Pérez;*

*Aos Pró-Reitores e servidores técnicos-administrativos da PRoPPG da UFRRJ, pela compreensão, confiança e ajuda de sempre;*

*Aos colegas de mestrado, em especial Ruane, Gabriel, Bruno e Iaísa, por me fazerem acreditar que eu era capaz de finalizar o mestrado;*

*Aos professores do mestrado, por dividirem comigo seus conhecimentos;*

*Aos professores que participaram desta pesquisa, nas entrevistas e/ou observações, por me dedicarem uma parte de seu escasso tempo e compartilharem preciosas vivências e emoções;*

*Às professoras das Bancas de Qualificação e Defesa, que compreenderam meu estado de saúde, dispuseram de tempo de leitura, presença e contribuíram para que este estudo se tornasse melhor;*

*E à minha incrível, admirável e fraterna orientadora, Beatriz Villardi, por compreender meu estado de saúde, me incentivando a lutar o bom-combate, pela amizade nas horas difíceis e pelo apoio incondicional, carinho e zelo nas orientações, leituras, escritas e compartilhamento de saberes únicos.*

*Aos meus amados pais Sebastião e Maria (in memoriam),  
que com os seus ensinamentos e exemplos de  
amor, união, humildade e resiliência, me  
presentearam com a formação moral e humana,  
necessárias ao enfrentamento da vida.*

*Ao meu sobrinho Giovani,  
pelo amor e momentos felizes.*

*Ao meu esposo Roberto, pela admiração,  
respeito, amorosidade e por estar ao meu lado  
nesta jornada “punk” junto com nosso filho de  
“quatro patinhas”, Joey, que nos trouxe  
muitas alegrias e bênção de Deus.*

*Ao meu médico, guru e amigo, Luís Mário Duarte, pelos  
cuidados, sabedoria, amizade e orações, que  
me fizeram retornar à luz.*

## RESUMO

FEITOSA, Lucineide Pereira de Araujo. **GESTOR, EU? DO “SACRIFÍCIO” À REALIZAÇÃO DE UM PROJETO COLETIVO DE UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL: Implicações da aprendizagem de competências gerenciais: Seropédica, RJ.** 2019. 142p Dissertação (Mestrado em Administração). Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

Os docentes que ingressam no magistério superior federal – conforme prevê o art. 2 da Lei Nº 12.772/2012 realizam atividades de ensino, pesquisa e extensão, e as inerentes ao exercício dos cargos de direção, chefia, coordenação e assessoria. Contudo, esse instrumento legal e normativo, não indica parâmetros da capacitação específica desses docentes que, em sua maioria, não têm experiência na área de gestão, porém como professores-gestores passam a ser responsáveis pelo funcionamento acadêmico e administrativo dos cursos de doutorado e mestrado da pós-graduação stricto sensu pública brasileira – PPGss. Na ausência de capacitação específica em uma instituição federal de ensino superior – IFES centenária para coordenar PPGss visou-se neste estudo identificar como o professor de um Programa de Pós-Graduação stricto sensu em uma Instituição Federal de Ensino Superior – IFES, aprende a ser gestor e desenvolve sua competência gerencial. Para tal se configuraram as concepções dos professores sobre a competência gerencial decorrentes da vivência na sua prática cotidiana de trabalho, se identificaram as suas formas de aprendizagem gerencial, e se apontaram implicações teóricas e práticas dos resultados assim como diretrizes para subsidiar uma capacitação gerencial dos professores gestores de PPGss. O presente estudo qualitativo interpretativista foi realizado com pesquisa de campo cujos dados empíricos se levantaram mediante pesquisa documental e entrevistas individuais semiestruturadas com roteiro junto a doze coordenadores de PPGss da IFES. Os dados levantados interpretados hermeneuticamente com aproximação fenomenográfica geraram seis categorias descritivas das competências e aprendizagem gerenciais desenvolvidas e, das concepções decorrentes da prática cotidiana vivenciada pelos sujeitos. Os resultados indicam que o professor(a)-gestor de PPGss ao entrar em exercício na IFES atua com base em sua vivência prévia, no significado atribuído a sua profissão e com sua (in) experiência prévia em gestão. Nesse processo aprende informalmente resolvendo os problemas vividos, consultando os mais experientes, participando das reuniões sobre PPG e por sua iniciativa, lendo as normas e regulamentos pertinentes ao sistema acadêmico e administrativo internos e aos sistemas de avaliação externos. Ao resolver problemas e participar de reuniões dos colegiados da IFES, interage e recebe reconhecimento do trabalho que faz no PPGss, nas outras instâncias da IFES e dos órgãos externos avaliadores. Mediante sua ação e reflexão sobre as ações tomadas o professor aprende a ser gestor de PPG, membro da PPGss e as atividades próprias da gestão inclusive a enfrentar ausência de recursos laborais mínimos. Refletindo sobre o aprendizado de suas competências evidenciadas nos resultados alcançados por seu PPGss, reconhece as competências que ainda carece desenvolver em si. Desenvolver suas competências gerenciais na prática cotidiana vivida, suscita no professor-gestor novas concepções sobre o que significa um gestor competente, quais as competências requeridas da função gerencial e as requeridas do iniciante na gestão de PPG, assim como permite elencar a preparação mínima a ser fornecida e como um iniciante aprendê-las. Destarte, aprendendo informalmente e de modo contextualizado, agindo e refletindo, individual e coletivamente, desenvolve sua capacidade de gestão do PPGss e atribui significado ao trabalho de gestão que realizou. Embora o reconheça necessário, a gestão ainda é por ele(a) vivenciada como um dilema em sua carreira profissional docente cujo significado vai desde “sacrifício das atividades de pesquisa e ensino”, “forma de retribuição” até “participar de um projeto coletivo de universidade pública”. Conceitualmente, revelou-se uma aprendizagem sócio construída na

interação vivida num contexto organizacional da qual decorrem concepções que efetivamente orientam suas ações sob uma lógica processual relacional que reconhece as dinâmicas de tensão contínua por recursos e poder na IFES. Assim, resolvendo problemas e refletindo sobre as soluções e ações realizadas, desenvolve competências técnicas, capacidade política, habilidades e atitudes, porém sem um conhecimento específico em gestão que foi substituído pelo conhecimento gerado na sua experiência prévia individual, profissional e de vida, característico do conceito de gestor emergente. Deste modo se ampliou a abordagem racionalista de competências e foram elencadas questões para aprofundar a pesquisa e diretrizes para capacitação gerencial pertinente a realidade dessa IFES.

**Palavras-chave:** aprendizagem gerencial, competências gerenciais, aprendizagem coletiva, professor-gestor de pós-graduação stricto sensu, concepções decorrentes da vivência, IFES.

## ABSTRACT

FEITOSA, Lucineide Pereira de Araujo. **MANAGER, ME? FROM “SACRIFICE” TO THE IMPLEMENTATION OF A COLLECTIVE PROJECT AT A FEDERAL PUBLIC UNIVERSITY: Implications of learning management skills: Seropédica, RJ.** 2019. 142p Dissertation (Master's in Administration, Applied Social Sciences). Institute of Applied Social Science , Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

Professors who join the federal higher education public service as provided for in art. 2 of Law Nr. 12.772/ 2012 carry out teaching, research, and extension activities, and managerial ones, such as leadership, coordination, and advisory roles. However, this law does not include parameters for professor's adequate training so, even without experience in the management area professor-managers, become responsible for the academic and administrative functioning of doctoral and master's courses of Brazilian public stricto sensu postgraduation programs – PPGss. Thus, although untrained specifically on how to coordinate PPGs professors become managers in a centennial federal higher education institution – a federal HEI. This study aimed at identifying how a professor learns to be a manager and develops managerial competencies while working at a stricto sensu Graduate Program in a federal Higher Education Institution - FHEI. Therefore, professors' conceptions about managerial competence resulting from their daily work practice were configured, their managerial learning processes were identified, theoretical and practical implications of the results were pointed out, and guidelines to support PPGss professor-manager's training and development T&D, as well. In this qualitative interpretative study field research empirical data were collected through documentary research and semi-structured scripted individual interviews amongst twelve professors responsible for PPGss coordination. Phenomenographic approach guided the collected data hermeneutical analysis generating six descriptive categories to reveal their competencies and managerial learning processes developed during lived daily practise that resulted in evolving conceptions. The outcomes indicate that the PPGs professor-manager accomplishes their administrative activities based on previous experience, profession attributed meaning and previous management (in)experience. In this competency development process, they learn informally by solving managerial perceived problems, consulting most experienced colleagues, participating in PPGs meetings and on his own initiative by reading rules and regulations that are pertinent to the internal academic and administrative system and external evaluation systems. While solving problems and attending PPGs meetings, professors interact and obtain recognition for their accomplished work from other FHEI instances and external assessment too. Through acting and reflecting on their taken actions, interviewed professor-managers learn to be a PPG manager, a PPG member and learn their own managerial activities, including that to cope with scarce working resources. Reflecting on the learning competencies processes which were evidenced in the results achieved by their PPGss, they recognize the competencies that still need to be developed. Developing managerial competencies within daily lived practice generates new conceptions about the meaning of being a competent manager, what the required competencies are for accomplishing the managerial function and the ones required for beginners in PPG management, and also the minimum training and ways the beginner would learn them. Thus, by learning informally and in a contextual way, acting and reflecting, individually and collectively, interviewed professor-managers develop their PPG management capacity and give meaning to the management work they'd accomplish. Although recognizing it as necessary, management role is still experienced by them as a dilemma in their professional scholar career. So managerial activities adopted meanings such as “sacrificing of research and teaching activities”, “form of retribution” and “participating in a collective project of public university”. Conceptually, a social learning process built on lived daily interactions within an

organizational context it was evidenced from which conceptions that effectively guide their actions are generated under a relational procedural logic that recognizes a continuous tension dynamics competing for resources and power at the examined FHEI. Therefore, solving problems and reflecting on the solutions and actions they'd taken, professor-managers develop technical competencies, political capacity, and attitudes, without a specific management knowledge, replacing it by the knowledge generated within their previous individual, professional and life experiences. A kind of knowledge belonging to the emerging manager concept. In this way the rationalistic approach of competences was expanded, and questions were raised to deepen research and propose guidelines for pertinent managerial qualification to the reality of this federal HEI.

**Keywords:** managerial learning, managerial competencies, collective learning, stricto sensu postgraduate programs, professor-manager at HEI, conceptions arising from experience, Higher Education Institutions.

## **LISTAS DE TABELAS**

**Tabela 1** – Relação de programas e cursos de mestrado e doutorado recomendados e reconhecidos por região

**Tabela 2** – Matrículas em cursos de Pós-Graduação presencial e a distância em relação às funções docentes no setor público e privado – Brasil [1998-2016]

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** – Demonstrativo do aumento de cursos de graduação pela implementação do REUNI

**Quadro 2** – Perspectivas norteadoras da aprendizagem

**Quadro 3** – Escolas de Aprendizagem na Ação

**Quadro 4** – Definições e desdobramentos dos conceitos de competências

**Quadro 5** – Matriz de Categorias Descritivas

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** – Evolução dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* Brasileira nos últimos 50 anos [1965-2015]

**Figura 2** – Comparação do Modelo de Aprendizagem vivencial com um modelo de processo de resolução de problemas.

**Figura 3** – O objeto de estudo em Fenomenografia.

## LISTA DE ABREVIACÕES E SÍMBOLOS

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CAPES/PROEX – Programa de Excelência Acadêmica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa  
CPGss – Cursos de pós-graduação *stricto sensu*  
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos  
GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas da Fundação CAPES  
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MP – Mestrado Profissional  
MSF – Magistério Superior Federal  
PGss – Pós-Graduação *Stricto Sensu*  
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação  
PPGss – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*  
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
T&D – Treinamento e Desenvolvimento  
UFRRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1 Um breve panorama da pós-graduação brasileira .....	16
1.2 Pergunta de Pesquisa .....	23
1.3 Objetivos de Pesquisa .....	24
1.4 Relevância do Estudo .....	24
1.5 Delimitação do Estudo .....	25
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	26
2.1 Gestão Universitária e a Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil .....	26
2.2 Aprendizagem Gerencial: Conceitos e Desenvolvimento .....	28
2.3 Competência do profissional no trabalho: Conceitos e Desenvolvimento .....	36
2.4 Capacitação e Desenvolvimento de Gestores nas Organizações .....	45
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	48
3.1 Delineamento da pesquisa .....	48
3.2 Sujeitos da pesquisa e critérios de seleção .....	49
3.3 Métodos de Coleta de Dados: instrumentos e procedimentos .....	50
3.4 Métodos de análise de dados coletados .....	50
3.5 Limitações dos métodos selecionados .....	51
<b>4 ANÁLISE E RESULTADOS EMPÍRICOS DA PESQUISA</b> .....	53
4.1 Perfil dos Sujeitos de Pesquisa .....	53
4.2 Análise e Categorização das entrevistas .....	54
<b>5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS EMPÍRICOS</b> .....	82
<b>CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PRÁTICAS E CONCEITUAIS</b> .....	86
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	89
<b>APENDICE A</b> .....	99
<b>APENDICE B</b> .....	100
<b>APENDICE C</b> .....	101
<b>APENDICE D</b> .....	102
<b>APENDICE E</b> .....	112
<b>ANEXO A</b> .....	135

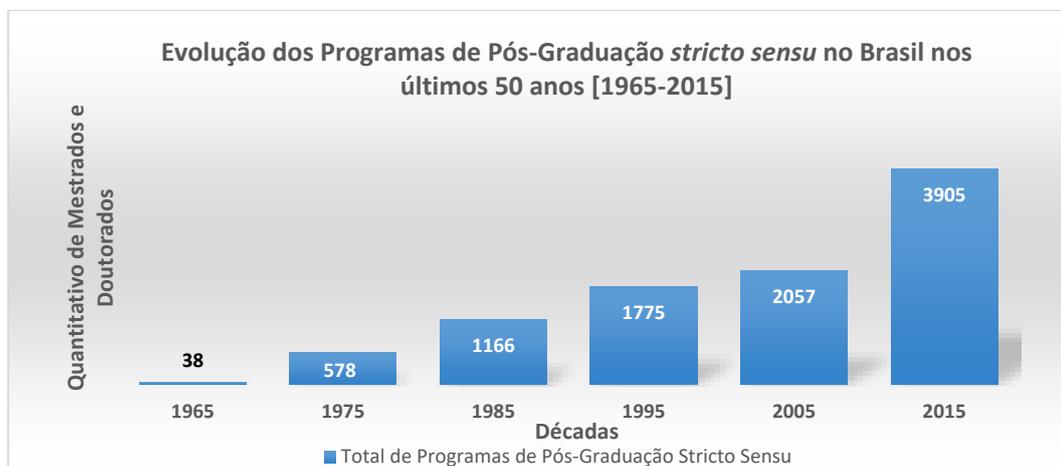
# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Um breve panorama da pós-graduação brasileira

Instituída sob a tutela da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior<sup>1</sup> para fins de acompanhamento e avaliação de seus cursos, a Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil, expandiu-se e consolidou-se, obtendo excelência na qualidade de seus cursos e credibilidade internacional em várias áreas do conhecimento (KUENZER; MORAES, 2005).

Os números que descrevem a magnitude do sistema da Pós-Graduação *stricto sensu* brasileira, conforme a Figura 1, destacam nos últimos 50 anos, o quantitativo de Programas de Mestrado e Doutorado que superou, em mais de 100 vezes, os 38 programas institucionalizados no país em 1965, ano da regulamentação desse nível do ensino superior<sup>2</sup> (BRASIL, 2016a).

**Figura 1** – Evolução dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* Brasileira nos últimos 50 anos [1965-2015]



**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados estatísticos disponíveis no GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas (BRASIL, 2016a).

Observa-se na Figura 1, que no período compreendido entre os anos de 1965 e 1985, a Pós-Graduação *stricto sensu* brasileira cresceu mantendo a sua expansão em cerca de 120% (cento e vinte por cento), nas décadas seguintes, em relação ao número de mestrados e doutorados reconhecidos e/ou recomendados no país (BRASIL, 2016a).

Esse impressionante crescimento da PGss – Pós-Graduação *stricto sensu* brasileira, se deve em parte, ao ápice da industrialização nacional e a complexidade da administração pública, vivenciadas pelo Brasil desde a década de 1950 e, nas seguintes, ao consenso no governo federal de que, dominar o conhecimento científico e tecnológico, promoveria o desenvolvimento econômico, social e consolidação nacional (FERREIRA; MOREIRA, 2002).

Naqueles anos, o intenso debate sobre a normatização, somado à imprecisão quanto à natureza dos cursos, a indefinição dos fins, dos objetivos e da estrutura da PGss brasileira, ensejaram a elaboração – pelo relator Professor Newton Sucupira – do Parecer CFE nº 977/65,

<sup>1</sup> A Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior foi criada em 1951 e tornou-se Fundação Pública do Ministério da Educação (MEC), por meio da Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, com o objetivo de expandir e consolidar a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação (FERREIRA; MOREIRA, 2002).

<sup>2</sup> Os dados quantitativos dos PPGs brasileiros estão organizados no Anexo X desta pesquisa e disponíveis para consulta no site do GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas da Fundação CAPES em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/#>

impulsionando a regulamentação da Pós-Graduação *stricto sensu* no país (BRASIL, 1965; FERREIRA; MOREIRA, 2002; SANTOS; AZEVEDO, 2009).

Assim, a Pós-Graduação *stricto sensu* brasileira, foi regulamentada com a aprovação do Parecer nº 977 em 3 de dezembro de 1965 – conhecido como Parecer Sucupira – pela Câmara de Ensino Superior (CES) do então Conselho Federal de Educação (CFE) que compunham, à época, o MEC – Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1965; FERREIRA; MOREIRA, 2002; SANTOS; AZEVEDO, 2009).

O objetivo do Parecer nº 977/65 era fomentar a geração de novos conhecimentos, por meio da pesquisa científica e tecnológica, tendo em vista que, “seria impossível proporcionar um treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação” (BRASIL, 1965; SANTOS; AZEVEDO, 2009).

Inspirado nos modelos norte-americano e francês de ensino, o Parecer nº 977/65 estruturou a PGss brasileira em cursos *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado)<sup>3</sup>, subsequentes à graduação e os reconheceu como parte integrante do sistema universitário público e privado do país (BRASIL, 1965; SANTOS; AZEVEDO, 2009).

Adicionalmente, a Reforma Universitária de 1968, dentre outras medidas, instituiu que as universidades federais seriam norteadas pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, organizadas por departamentos – a menor unidade acadêmica funcional da universidade – e constituídas por um quadro docente estável contratado em regime de 40 horas com dedicação exclusiva para atender a demanda do sistema universitário público brasileiro (BALBACHEVSKY, 2005; OLIVEIRA, 2015).

Desde então, nas universidades federais, os cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, são organizados em Programas – de Doutorado, de Mestrado Acadêmico e, mais recentemente, de Mestrado Profissional<sup>4</sup> – e seu quadro funcional, composto por docentes e servidores técnico-administrativos visam atender aos alunos que são admitidos, mediante edital específico de seleção acadêmica (BALBACHEVSKY, 2005; OLIVEIRA, 2015).

Os maciços investimentos de agências financiadoras do governo e instituições internacionais<sup>5</sup>, realizados ainda na década de 1970, na PGss brasileira, contribuíram para o crescimento exponencial do número de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (PPGss) oferecidos no país, tanto é que, em 1975, o Brasil somava 429 programas de mestrado e 149 de doutorado, conforme se verifica na Figura 1 (BALBACHEVSKY, 2005; CAPES, 2016b).

Concomitantemente e no intuito de aferir a qualidade das PGss brasileiras, a CAPES instituiu processos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, inicialmente pensados para gerar parâmetros orientadores da distribuição de bolsas de estudo, concentrando as avaliações na produção científica dos professores ligados a cada programa (BALBACHEVSKY, 2005; CAPES, 2011).

Para cada área do conhecimento, no final da década de 1970, foram criados comitês avaliadores que contavam com prestigiados pesquisadores, gerando ao longo dos anos, fóruns para a indicação dos parâmetros de qualidade da pesquisa e da carreira acadêmica, legitimando objetos de estudo, teorias, metodologias nacionais e valorizando padrões de publicação e de interação com a comunidade internacional (BALBACHEVSKY, 2005; CAPES, 2011).

<sup>3</sup> Em sentido estrito (*stricto sensu*), a estrutura organizacional da Pós-Graduação brasileira manteve uma linha de continuidade entre seus dois níveis de formação – mestrado e doutorado – até os dias atuais, apesar do Parecer CFE nº 977/65, não estabelecer pré-requisitos entre esses cursos, tanto para efeito de ingresso quanto de conclusão (KUENZER; MORAES, 2005).

<sup>4</sup> Os Mestrados Profissionais (MP) foram criados pelo MEC por meio da Portaria nº 080 de 16 de dezembro de 1998 e expandiram-se rapidamente através de políticas de indução promovidas pela Portaria Normativa nº 7 de 22 de junho de 2009 que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES (OLIVEIRA, 2015).

<sup>5</sup> Os aportes financeiros na PGss brasileira eram realizados por instituições, tais como: o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e Banco Mundial (BALBACHEVSKY, 2005; OLIVEIRA, 2015).

Destarte, nas décadas seguintes, a CAPES implementou critérios para avaliação dos PPGs na tentativa de diminuir distorções tais como: adotou parâmetros de qualidade internacional; deu ênfase a produtividade acadêmica dos professores; os PPGs passaram a ser avaliados conjuntamente a cada triênio e, a eles atribuindo, o grau 6 ou 7 se considerados bons ou de excelência, bem como o grau 3, se atenderem o mínimo exigido para serem reconhecidos (BALBACHEVSKY, 2005; SANTOS; AZEVEDO, 2009; CAPES, 2011; OLIVEIRA, 2015).

Esse crescimento exponencial se manteve, a ponto de a CAPES mapear em 2016, o total de 4.255 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (PPGs), sendo 3.510 programas de mestrados acadêmicos e doutorados e 745 programas de mestrados profissionais oferecidos no país como se mostra na Tabela 1, a seguir (CAPES, 2016a):

**Tabela 1** – Relação de programas e cursos de mestrado e doutorado recomendados e reconhecidos por região<sup>6</sup>

Região	Total de Programas de Pós-Graduação					Total de Cursos de Pós-Graduação			
	Total	ME	DO	MF	ME/DO	Total	ME	DO	MF
Centro-Oeste	346	138	9	47	152	498	290	161	47
Nordeste	860	387	14	136	323	1183	710	337	136
Norte	232	106	4	44	78	311	184	82	45
Sudeste	1914	396	41	368	1109	3023	1505	1150	368
Sul	903	290	10	150	453	1355	743	462	150
<b>Total</b>	<b>4255</b>	<b>1317</b>	<b>78</b>	<b>745</b>	<b>2115</b>	<b>6370</b>	<b>3432</b>	<b>2192</b>	<b>746</b>

Fonte: Sistema Nacional de Pós-Graduação. Plataforma Sucupira. Data de atualização: 10/08/2016.

Legenda: ME: Mestrado Acadêmico | DO: Doutorado | MF: Mestrado Profissional | ME/DO: Mestrado e Doutorado

Observa-se na Tabela 1 que os PPGs estão distribuídos nas cinco regiões do território nacional, concentrados em maior número na região sudeste do Brasil, totalizando 6.370 cursos de pós-graduação *stricto sensu* [CPGs], sendo 3.432 mestrados acadêmicos, 2.192 doutorados e 746 mestrados profissionais (CAPES, 2016a).

Esses CPGs são oferecidos por Instituições de Educação Superior que receberam 266.818 matrículas nos PPGs brasileiros, como mostra a Tabela 2, a seguir (CAPES, 2016b):

**Tabela 2** – Matrículas em cursos de Pós-Graduação presencial e a distância em relação às funções docentes no setor público e privado – Brasil [1998-2016]

Ano	Matrículas			Funções Docentes		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
1998	76.084	66.907	9.177	58.237	54.027	4.210
2016	266.818	225.978	40.840	95.182	82.584	12.598
$\Delta$ (%)	<b>251</b>	<b>238</b>	<b>345</b>	<b>63</b>	<b>53</b>	<b>199</b>

Fonte: elaborado pela autora a partir da base de dados estatísticos do GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas (CAPES, 2016b)

Do total de 225.978 [84,7%] alunos inscritos no setor público do ensino superior, 155.791 [58,4%] matricularam-se na categoria administrativa federal, 68.962 [25,8%] na estadual e 1.225 [0,5%] na municipal, e a rede particular, contabilizou 40.840 [15,3%] das matrículas realizadas nos cursos de mestrado e doutorado do país (CAPES, 2016b).

Por outro lado, há na Tabela 2, um total de 82.584 [86,8%] de professores vinculados ao ensino público superior, dos quais 56.971 [59,9%] ingressaram nas universidades federais, 25.133 [26,4%] nas estaduais e 480 [0,5%] nas municipais, enquanto a rede particular de ensino, contabilizou 12.598 [13,2%] dos docentes ligados à PGs ou aos cursos de mestrado e doutorado do país (CAPES, 2016b).

<sup>6</sup> Dados obtidos em <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>. Acesso em: 10 ago. 2016.

Verifica-se na Tabela 2 que, em 18 anos, as matrículas na categoria administrativa federal da PGss, aumentaram 238% (duzentos e trinta e oito por cento), enquanto o quantitativo de docentes cresceu apenas 53% (cinquenta e três por cento), em relação à expansão das matrículas pós-graduação *stricto sensu* do país (CAPES, 2016b).

Para atuar como docente num PPGss de uma universidade federal, é necessário ingressar no MSF – Magistério Superior Federal – conforme prevê a Lei nº 7.596/87, por meio de concurso público de provas escrita, prática (prova de aula) e de títulos, de doutorado, embora para atuar na graduação admita-se professores com o título de mestre (BRASIL, 1987).

Ainda, os docentes que ingressam no magistério superior federal – conforme prevê o art. 2 da Lei Nº 12.772/2012 – devem realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão, somadas àquelas inerentes ao exercício dos cargos de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência (BRASIL, 2012).

Contudo, esse mesmo instrumento legal e normativo, não menciona parâmetros para fornecer uma capacitação específica os docentes que ingressam no MSF, desconsiderando que em sua maioria, não têm experiência na área de gestão, mas devem atender com o mínimo de qualidade e efetividade, às atividades docentes nas áreas de ensino, pesquisa, extensão, **incluindo-se, a gestão** dos cursos dos PPGss e das universidades públicas do país (BRASIL, 2012).

Dessa forma os cursos de doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, são coordenados por professores doutores que ingressam no MSF e assumem o papel de ‘gestores’, não somente dos PPGss, mas das próprias universidades federais e suas unidades acadêmicas e/ou administrativas.

A Lei 9.192 de 21 de dezembro de 1995 regulamenta o processo de escolha dos dirigentes universitários, precisamente de Reitores, Vice-Reitores, Diretores e Vice-Diretores de unidades universitárias, mas deixa a escolha dos Coordenadores de PPGss e Chefes de Departamento, por exemplo, a critério do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1995).

Na **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ**, contexto de estudo desta pesquisa, a regulamentação da sua Pós-Graduação, vigente em dezembro de 2016, foi autorizada pela Deliberação nº 152/12 e o funcionamento dos seus cursos *stricto sensu*, obedece às diretrizes das respectivas Leis, Decretos Federais e Portarias Normativas do Ministério da Educação (MEC) e à regulamentação da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (UFRRJ, 2012).

Essa regulamentação da Pós-Graduação da UFRRJ, determina que o Coordenador e o Vice Coordenador dos seus PPGss devem ser professores do quadro permanente e a escolha das coordenações, formalizada mediante votação de docentes, discentes e técnicos-administrativos com votos paritários “segundo normas estabelecidas pelo colegiado de cada programa, tendo mandato de dois anos, com possibilidade de até três reconduções” (UFRRJ, 2012, art.50º, §único).

Uma vez eleitos Coordenadores e Vice Coordenadores, esses docentes são designados e nomeados pela Reitoria da UFRRJ, mediante portaria específica para o período do mandato e entram em exercício na função de coordenar – que vai além do ensino, pesquisa e extensão – mesmo sem receber capacitação específica para esse fim.

Nesse contexto questiona-se **como esses professores aprendem a ser gestores e desenvolvem suas capacidades gerenciais**, considerando o acréscimo de atividades (gestão, ensino, pesquisa e extensão), desafios e as características do trabalho de gestão que esses docentes assumem, quando se tornam Coordenadores de Programas/Cursos de Pós-Graduação.

### 1.1.1. Dados e/ou informações que dimensionam a situação problema

A IFES – Instituição Federal de Ensino Superior – em estudo, sendo uma universidade centenária (UFRRJ, 2014) compõe o contexto da expansão desordenada de matrículas nos sistemas da educação superior realizadas desde a década de 1960 que promoveu a disseminação de IES atuando em condições inadequadas de infraestrutura e recursos humanos (PEIXOTO, 2009). Entretanto, explica o autor, a busca por formas de aferir o trabalho e sua eficácia se tornou constante visando legitimar e redirecionar os recursos e investimentos nelas aplicados.

A IFES foco neste estudo, é uma instituição pública de educação superior, credenciada junto ao MEC como **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ**, cujos PPGs são regidos pelas diretrizes da Deliberação nº 152, de 04 de outubro de 2012 e às Leis, Decretos Federais e à Regulamentação Capes<sup>7</sup>, respectivamente (UFRRJ, 2012).XXXX

Na UFRRJ<sup>8</sup>, as vagas para admissão de professores visam atender as demandas dos cursos de graduação<sup>9</sup> da IFES e têm sua remuneração estabelecida de acordo com a Lei 12.772/2012 (BRASIL, 2012), em função do nível de formação e tempo de serviço do professor na carreira.

Uma vez aprovados no concurso público específico e nomeados pela UFRRJ, os docentes são alocados no curso de graduação que disponibilizou a vaga e passam a integrar – se optarem por fazer credenciamento – os colegiados dos Programas de Pós-Graduação da IFES, ministrando aulas, orientando e pesquisando também nos cursos de Mestrado e Doutorado do Instituto/Departamento na qual estão vinculados.

Assim, os docentes passam a atuar na graduação e na pós-graduação sem alteração de suas condições de trabalho e cumprem 40 horas semanais de carga horária com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa e extensão, e esta participação na PG é considerada em sua produção para efeito de promoção na carreira do magistério superior, até alcançar a posição máxima de professor titular (BRASIL, 1987; BRASIL, 2012).

As atribuições dos professores do magistério superior na UFRRJ envolvem lecionar, pesquisar, produzir textos científicos, elaborar e executar projetos de pesquisa e extensão, compor comissões de trabalho nas graduações, PPGs ou noutras instâncias superiores, porém, a função de Coordenador de PPGs, é considerada uma função gratificada mensal de cerca de R\$ 800,00 reais em 2015 adicionado ao vencimento básico do professor-gestor em exercício.

Dessa forma, esses docentes na UFRRJ – neste estudo chamados de **professores-gestores** – acumulam as atividades de ensino, pesquisa e extensão inerentes a graduação e, as demandas dos cursos de Mestrado e Doutorado onde estiverem vinculados, executando também a gestão acadêmica e administrativa dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e de seus colegiados representando-os em todas as instâncias da Universidade e fora dela.

Adicionalmente, esse professor que se torna gestor, enquanto Coordenador da Pós-Graduação *stricto sensu* da UFRRJ, é o responsável por atender as exigências da CAPES na avaliação externa periódica dos PPGs, que até 2014 era trienal e, em 2015, passou a ser quadrienal (BRASIL, 2014), ou seja abrangendo de 2013 até 2016 ao invés de 2013 até 2015.

<sup>7</sup> Criada em 1951, a CAPES torna-se Fundação no início dos anos de 1990 (KUENZER; MORAES, 2005).

<sup>8</sup> Inseridas no contexto da administração pública, as universidades federais orientam a seleção dos seus professores – dentre outros instrumentos normativos – também pela Lei nº 8112/90, que prevê a realização de provas ou de provas e títulos, por meio de concurso público, para o ingresso no magistério superior federal (BRASIL, 1990).

<sup>9</sup> Conforme Editais de Concurso para a Carreira de Magistério Superior, compreendidos no intervalo 2006-2016, consultados na Coordenação de Admissão e Progressão da UFRRJ e conversa informal com os responsáveis pela extinta Coordenação de Redimensionamento e Mapeamento Institucional da UFRRJ.

No contexto da avaliação externa periódica dos PPGs, são registradas na Plataforma Eletrônica de Dados Sucupira da CAPES, informações específicas<sup>10</sup> dos cursos de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado para credenciá-los e mantê-los no sistema como Recomendados e/ou Reconhecidos pela própria CAPES, mediante as notas a esses cursos atribuídas após o período de avaliação e consolidação nacional dos dados (CAPES, 2016a).

Essa pontuação atribuída aos PPGs pela CAPES nas avaliações periódicas, varia entre o grau 3 para os Programas Iniciantes e, grau 7 para Programas considerados de excelência, representando a nota mínima 3 condição indispensável à continuidade de oferta de cursos de Mestrado e Doutorado pela UFRRJ, bem como, a possibilidade de receber da CAPES recursos financeiros (CAPES, 2016a). Destarte, significa dizer que é necessário ao professor que se torna gestor, aprender a lidar com o Sistema de Avaliação CAPES, além do Sistema de Pós-Graduação da UFRRJ, pois cabe ao Coordenador da Pós-Graduação *stricto sensu* da UFRRJ, inserir os dados referentes aos PPGs, aos seus docentes e discentes em ambos os Sistemas de Tecnologia da Informação, aumentando assim, a própria carga horária de trabalho.

Um outro fator relevante cabe ser considerado nesse cenário que impactou a carga laboral docente: o REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), cuja adesão pela UFRRJ ocorreu no ano de 2008 (UFRRJ, 2009), aumentou o quantitativo de alunos atendidos por professor, como se verifica no quadro 1 (UFRRJ, 2014).

**Quadro 1** – Demonstrativo do aumento de cursos de graduação pela implementação do REUNI

**Tabela 3 - Indicadores e dados globais do Acordo de Metas do REUNI da UFRRJ**  
**TABELA DE INDICADORES E DADOS GLOBAIS**  
**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**

Indicadores		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2017	
Graduação	Número de Cursos	Total	31,00	31,00	40,00	53,00	59,00	59,00	
		Noturno	12,00	12,00	19,00	19,00	24,00	26,00	26,00
	Vagas anuais	Total	2.190,00	2.190,00	2.825,00	3.515,00	3.830,00	3.830,00	3.830,00
		Noturno	785,00	765,00	1.200,00	1.465,00	1.555,00	1.555,00	1.555,00
	Matricula Proj. (MAT)	Total	10.525,45	10.526,45	13.518,15	16.863,66	18.367,74	18.367,74	18.367,74
		Noturno	3.504,15	3.504,15	5.438,50	6.704,46	7.142,31	7.142,00	7.142,00
	Alunos Dipl. (DIP)	Total	1.037,00	1.103,00	1.600,00	1.795,00	1.989,00	2.535,00	3.443,00
		Noturno	118,00	123,00	543,00	604,00	581,00	1.047,00	1.397,00
	Taxa conclusão graduação (TCG)		0,65	0,72	0,94	1,10	0,94	1,16	0,90
	Pós-Graduação	Número de Cursos	Mestrado	14,00	15,00	16,00	17,00		17,00
Doutorado			8,00	8,00	10,00	11,00	13,00	14,00	14,00
Matriculas		Mestrado	537,00	614,00	684,00	741,00	763,00	825,00	808,00
		Doutorado	338,00	347,00	397,00	422,00	472,00	507,00	532,00
Número de Professores Equivalentes		1.012,00	1.139,50	1.351,50	1.553,00	1.630,50	1.665,85	1.656,80	
Número de Professores com Equivalência DE (DDE)		552,90	735,16	871,94	1.001,94	1.051,94	1.069,94	1.069,94	
Dedução por Integração da Pós-Graduação (DPG)		32,55	36,76	43,60	50,10	52,60	53,45	53,45	
Corpo Docente Ajustado (DDE-DG)		620,26	696,40	828,34	951,84	999,34	1.015,49	1.015,49	
Relação de Alunos de Graduação por Professor (RAP)		16,97	15,07	16,32	17,74	18,38	18,09	18,09	

Fonte: UFRRJ, Acordo de Metas nº. 40, 2008, p. 4.

Fonte: Predes (2015, p. 103).

O quadro 1 mostra que enquanto o quantitativo na oferta de cursos na graduação da UFRRJ cresceu em torno de 80% (oitenta por cento), o número de professores cresceu cerca de 64% (sessenta e quatro por cento), indicando aumento do trabalho docente (PREDES, 2015).

Se por um lado, a UFRRJ cumpriu o seu Projeto de Reestruturação e Expansão junto ao MEC, no tocante a oferta de cursos de graduação e minimizou as evasões, por outro, a carência de gestores qualificados e o pouco tempo de planejamento, afetaram a implementação do

<sup>10</sup> São exemplos a produção científica de mestrandos, doutorandos e respectivos orientadores, participação docente e discente em eventos da área de estudo, em projetos de pesquisa, o cumprimento de prazos nas defesas de dissertação e teses, a infraestrutura do PPG, dentre outras (BRASIL, 2016b).

REUNI na universidade (PREDES, 2014), agravando a sobrecarga de trabalho dos professores-gestores pesquisados.

Segundo Predes (2014), as Comissões Consultivas que acompanhavam a implementação do REUNI na UFRRJ, era composta por docentes ocupantes de cargos de direção de unidades acadêmicas na Universidade com limitada qualificação no tocante à gestão pública, o que prejudicou a implementação do Programa nessa IFES.

Assim, foi evidenciado o professor que passa a atuar na gestão universitária de uma IFES necessitar estar preparado para enfrentar atividades e demandas cíclicas e sazonais e, por vezes, intermitentes, do exercício da função gerencial em IFES ao mesmo tempo que continua a atender sua carga de trabalho na graduação e na pós-graduação. Neste estudo, se examinaram os gestores na Coordenação de Mestrados ou Doutorado,

O professor que passa a atuar na gestão de PPG de Mestrado e Doutorado, assim como outros servidores públicos gestores, têm sua carreira regulamentada pela Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012). Todavia, nessa Lei a atividade administrativa de docentes consta no artigo 12º inciso IV sem detalhar ou apontar uma capacitação específica na gestão:

“Art. 12. [...] § 3º A promoção ocorrerá observados o interstício mínimo de 24 (vinte e quatro) meses no último nível de cada Classe antecedente àquela para a qual se dará a promoção e, ainda, as seguintes condições: [...] IV – para a Classe E, com denominação de Professor Titular: a) possuir o título de doutor; b) ser aprovado em processo de avaliação de desempenho; e c) lograr aprovação de memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou defesa de tese acadêmica inédita.” (BRASIL, 2012)

Ainda, a mesma Lei 12.772/12 no artigo 24º, menciona a atividade acadêmica e administrativa para fins de avaliação de desempenho do estágio probatório realizado nos três primeiros anos de exercício do serviço público:

“CAPÍTULO VI – DO ESTÁGIO PROBATÓRIO DOS SERVIDORES DO PLANO DE CARREIRAS E CARGOS DE MAGISTÉRIO FEDERAL (...) Art. 24. Além dos fatores previstos no art. 20 da Lei nº 8.112, de 1990, a avaliação especial de desempenho do docente em estágio probatório deverá considerar: (...) III -análise dos relatórios que documentam as atividades científico-acadêmicas e administrativas programadas no plano de trabalho da unidade de exercício e apresentadas pelo docente, em cada etapa de avaliação.” (BRASIL, 2012).

Logo, embora as atividades acadêmicas e administrativas em unidades de lotação e na gestão institucional onde o docente estiver vinculado sejam mencionadas na lei mais uma vez, não há referência nem se condiciona o exercício da gestão à uma capacitação específica para o professor do magistério superior que exerce gestão de curso de PPG.

Um instrumento legal para auxiliar na aprendizagem e desenvolvimento visando a profissionalização de seus servidores incluindo professores-gestores, bem como, da gestão da Administração Pública Federal, foi promulgado pelo governo em 23 de fevereiro de 2006, o Decreto Nº 5707/2006, que instituiu o PNDP – Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, dentre outros órgãos, nas Universidades Públicas Federais, mediante o Sistema de Gestão de Pessoas por Competências (BRASIL, 2006).

Dentre os objetivos da PNDP, estão o permanente desenvolvimento do servidor público –com prioridade aos gestores de instituições públicas<sup>11</sup>–, a adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, o gerenciamento das ações de capacitação e a efetividade desses gastos (BRASIL, 2006).

<sup>11</sup> De acordo com a Lei nº 7.834, de 6 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989).

Assim, verifica-se que, por um lado a Lei Nº 12.772/2012, instituiu o Plano de Carreira do Magistério Superior, mencionando a obrigatoriedade do envolvimento docente nas atividades de gestão; por outro, o Decreto Nº 5707/2006 estabeleceu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, destacando a importância da capacitação e desenvolvimento de competências para desempenho das funções no serviço público federal em seu Art 3º. III “promover a capacitação gerencial do servidor e sua qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento” (BRASIL, 2006).

Entretanto, a UFRRJ, até o final do ano de 2016, não condicionou ou ofereceu uma capacitação específica voltada para o professor que assume o papel de gestor quando designado a coordenar os PPGs da universidade, para prepará-los, ao exercício das atividades administrativas, inclusive para lidar com as demandas externas dos órgãos reguladores.

Sendo assim, apesar da Legislação Federal incentivar a capacitação de servidores públicos federais, como os professores na carreira do magistério superior, ainda parece recorrente e pouco questionada a prática docente de exercer a função de gestor mesmo sem receber uma capacitação administrativa e gerencial ofertada pela IFES na qual está vinculado.

Nos estudos organizacionais se reconhece a ausência de capacitação específica aos docentes para desempenharem a função gerencial (MENDONÇA et al., 2012; BARBOSA; MENDONÇA, 2014), e ainda persiste, uma carência nacional de pesquisas que abordem os processos pelos quais esses professores se tornam gestores (SILVA; CUNHA, 2012).

Nesse contexto nas organizações públicas, ainda se observa a presença de um modelo estrutural burocrático weberiano coexistindo com os traços culturais brasileiros (VILLARDI; FERRAZ; DUBEUX, 2011) e, com as mudanças promovidas em função das características do modelo gerencial, implementado no final dos anos de 1990 pretendem tornar a administração pública mais eficiente (BRESSER-PEREIRA, 1997; 1998; 2008) porém, sem sucesso na adoção do modelo.

Assim, a gestão de pessoas nas organizações públicas que passou por mudanças nas últimas décadas (LEME, 2014) visando ampliar as lentes da abordagem tradicional burocrática de pessoas para uma visão de gestão estratégica de pessoas (DUTRA, 2017) sem ainda obter.

As abordagens tradicionais de gestão de pessoas distinguem-se da estratégica quanto à perspectiva de compreensão do ser humano nas organizações e, pela ênfase na recomendação de mudança do foco sistêmico-controlador para foco no desenvolvimento das pessoas nas organizações (DUTRA, 2017) como se defende na lógica processual-relacional de caracterizar organizações definida por Watson (2005). Ou seja, voltada ao reconhecimento das dinâmicas humanas, políticas e sociais de tensão permanente (WATSON, 2005), e sob uma visão não racionalista, mas interpretativista, de explicar a construção do sentido do trabalho e das competências humanas nas organizações (SANDBERG, 2000; WATSON, 2001).

Assim, o contexto empírico descrito na IFES examinada e a lacuna conceitual nos estudos científicos em administração pública sugerem o questionamento desvendado nesta pesquisa.

## 1.2 Pergunta de Pesquisa

Diante do exposto e na ausência de uma capacitação específica para o exercício da gestão, pelo professor designado para coordenar Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* de uma IFES indaga-se: **como um professor de um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em uma Instituição Federal de Ensino Superior – IFES, aprende a ser gestor e desenvolve sua competência gerencial?**

### 1.2.1 Suposição Inicial e Pressupostos de Pesquisa

Supôs-se inicialmente que a aprendizagem e o desenvolvimento de competências gerenciais do professor gestor dos PPGs da UFRRJ, se realizam por meio da experiência vivida ou, vivência do próprio docente, mesmo sem ter recebido, capacitação específica institucional em gestão.

Os pressupostos que nortearam esta pesquisa estão descritos a seguir:

- Os professores gestores desenvolvem suas competências mediante aprendizagem na ação gerencial e,
- As competências do professor-gestor se evidenciam por meio dos resultados alcançados pelo docente no exercício da função gerencial e reconhecidos na IFES.

Assumiu-se como premissa dessa pesquisa que o desenvolvimento de competências gerenciais e a capacidade gerencial dos docentes que exercem atividades gerenciais, se realiza mediante sua capacidade de aprendizagem e propicia aumentar a eficiência da gestão dos PPGs da IFES estudada.

### 1.3 Objetivos de Pesquisa

#### 1.3.1 Objetivo Final

Para responder à pergunta de pesquisa formulada estabeleceu-se como objetivo final desta pesquisa: **Identificar como o professor de um Programa de Pós-Graduação stricto sensu em uma Instituição Federal de Ensino Superior – IFES, aprende a ser gestor e desenvolve sua competência gerencial.**

#### 1.3.2 Objetivos Intermediários

Para alcançar o objetivo final desta pesquisa, foi necessário previamente:

- a) Configurar as concepções dos professores-gestores sobre a competência gerencial que desenvolvem na sua prática de trabalho;
- b) Identificar empiricamente, as formas de aprendizagem gerencial e desenvolvimento de competências gerenciais dos professores-gestores que atuam na gestão da Pós-Graduação stricto sensu da UFRRJ;
- c) Apontar as implicações teóricas e práticas dos resultados da pesquisa para os estudos de aprendizagem gerencial e desenvolvimento de competências gerenciais dos professores-gestores atuantes na gestão de PPGs em IFES e
- d) Elaborar recomendações práticas para a capacitação gerencial dos professores gestores de PPG stricto sensu da UFRRJ.

### 1.4 Relevância do Estudo

A identificação dos processos pelos quais professores-gestores aprendem, agrega conhecimento ao cenário de pesquisa tido por Barbosa e Mendonça (2016) ainda carente de desenvolvimento de competências gerenciais de docentes, e subsidia uma proposição de uma capacitação gerencial pertinente à realidade dos docentes e da própria IFES em estudo.

Os resultados desta pesquisa viabilizaram um levantamento minucioso da realidade e necessidades dos servidores docentes e oferecem subsídios a implementação de uma política de desenvolvimento de pessoas pertinente ao contexto laboral de seus professores gestores na IFE.

Outra relevância prática decorre de os resultados terem produzido conhecimento fundamentado nas respectivas vivências, úteis para os professores-gestores refletirem sobre suas experiências, formas de aprender, ambiente social e cultural que impactam no seu desenvolvimento no trabalho e na sociedade, seus relacionamentos interpessoais e sociais e sobre ser agente capaz de mudar a realidade e de obter resultados na organização pública em que atuam.

Os resultados positivos obtidos nas avaliações externas realizadas pela CAPES, aumentam a avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos no país, e revelam excelência acadêmica nas IFES na pesquisa da pós-graduação *stricto sensu* do país.

Logo, professores-gestores, mais capacitados, são diferenciais na conquista de objetivos estratégicos da organização que num contexto de imprevisibilidade e instabilidade, propicia captação de recursos para a IFES por meio de programas como o CAPES/PROEX, por exemplo.

Destarte, identificou-se como esse aprendizado contribui para obterem sua capacidade de cumprir o papel de gestor atribuído aos docentes – em sua maioria oriundos de diversas áreas do conhecimento e sem formação específica para atuar como gestor – e se agrega embasamento teórico e prático para docentes executarem suas atividades gerenciais no cotidiano de trabalho de gestão da Universidade.

Esta pesquisa enriquece, ainda, a produção acadêmica sobre gestão por competências na esfera da administração pública que, segundo Antonello e Godoy (2009), carece de estudos sobre o desenvolvimento de competências e aprendizagem de gestores em sua prática cotidiana.

### 1.5 Delimitação do Estudo

Este estudo delimitou-se conceitualmente à gestão universitária em IFES, aprendizagem individual, gerencial e coletiva, competência humana no trabalho, competência gerencial, portanto, não se abordaram diretamente o recrutamento, seleção, avaliação de desempenho, salarial e de recompensas, carreiras e sucessão de um sistema de gestão estratégica de pessoas.

Temporalmente se abrangeu a avaliação trienal da CAPES 2011- 2013 para Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFRRJ, registrada no Portal Eletrônico Sucupira da CAPES porque em 2015 ocorreu a mudança para avaliação quadrienal cujo resultado foi previsto para 2017 fora do prazo de realização do mestrado. A pesquisa se focou em 3 dos 4 campi com cursos de Mestrado Acadêmico, Doutorado e Mestrado Profissional dos PPGs, dos municípios de Seropédica, Nova Iguaçu e Rio de Janeiro onde funcionam estes cursos. No quarto campus Campos de Goytacazes funciona um laboratório experimental de apoio as pesquisas originadas nos 3 campi. Ainda, os cursos dos PPGs do campus Três Rios não foram incluídos por estarem em processo de aprovação.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A seguir se apresenta a base empírico conceitual dos estudos sobre gestão universitária e Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, aprendizagem gerencial, competência profissional desenvolvida no trabalho e capacitação gerencial.

### 2.1 Gestão Universitária e a Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil

As universidades, criadas na Idade Média, se caracterizavam por reuniões livres de homens comprometidos com o desenvolvimento das ciências. Com a expansão do comércio, as universidades se contrapunham a lógica mercantil, avançando em seus estudos (PONCE, 2010). A partir de sua consolidação na Europa, a universidade obteve reconhecimento público de sua legitimidade e atribuições, e internamente de sua estrutura, regras, normas e valores. No contexto moderno as universidades se legitimam com base no conhecimento produzido de lógica própria do saber, invenção, descoberta ou sua transmissão (CHAUÍ, 2013).

Contudo, as Reformas do Estado Brasileiro inseriram as IFES em um ambiente orientado pelas regras do mercado e diversos papéis a elas atribuídos de modo que, no período da ditadura militar as universidades, partes integrantes do Ministério da Educação e Cultura -MEC, recebiam aportes financeiros<sup>12</sup> para se profissionalizar e qualificar mão de obra para o mercado de trabalho e assim, atender o vigente sistema econômico (LOSEKANN; SALDANHA, 2007).

Nesse contexto a pós-graduação brasileira, antes limitada por relações tutoriais entre professores catedráticos – brasileiros ou não – de pequeno número de alunos, foi desde 1965 reconhecida como um novo nível de ensino, pelo parecer 977/65, o Parecer Sucupira, se instituindo o formato institucional da pós-graduação em dois níveis, mestrado e doutorado (KUENZER; MOARES, 2005).

A pós-graduação no Brasil, integra o sistema universitário e, foi instituída sob a tutela da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES<sup>13</sup>, com o objetivo de formar professores competentes para atender a expansão do ensino superior e subsequente desenvolvimento da pesquisa científica, porém, contrariando o princípio da autonomia, as políticas e financiamentos para o seu crescimento decorreram de alianças entre elites militares, acadêmicas, intelectuais, cientistas e órgãos internacionais (KUENZER; MOARES, 2005).

Desse modo, as universidades foram colocadas em posição estratégica, e a elas foi atribuído o papel de agências executoras da lógica do mercado, onde sua autonomia científica e a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão são pleiteadas em meio as demandas econômicas que definem quais pesquisas, sobretudo nas áreas da ciência, tecnologia e inovação (SILVA JUNIOR, FERREIRA; KATO, 2013).

Até o final da década de 1970, o Sistema de Avaliação de Cursos de Pós-graduação, instituído pela CAPES em 1976, limitava-se a uso interno e condicionava a distribuição de bolsas aos cursos de pós-graduação à classificação destes no processo de avaliação. Contudo um movimento de gestão por resultados, típico da reforma gerencial, se iniciou na pós-graduação a partir de 1980, quando a CAPES implementou o Sistema Nacional de Avaliação da Pós-graduação, vinculando os resultados dessa avaliação externa à alocação de recursos e estabelecendo uma escala classificatória única de cinco níveis (NASCIMENTO; SALVÁ, 2013).

---

<sup>12</sup>Foram provedores de recursos financeiros ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), principal financiador da educação, agências financiadoras do governo e instituições internacionais, tais como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e Banco Mundial, respectivamente (LOSEKANN; SALDANHA, 2007).

<sup>13</sup> Criada em 1951, a CAPES torna-se Fundação no início dos anos de 1990 (KUENZER; MORAES, 2005).

Uma nova lógica se instituiu nos anos noventa com a reforma do Estado implementada no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e fundamentada em indicadores de desempenho para aferir a gestão de recursos e produtividade, incitando a concorrência por recurso público, a competição por financiamentos privados e a disputa por editais de agências de fomento à pesquisa (LOSEKANN; SALDANHA, 2007).

De acordo com a sistemática Capes de Avaliação, implementada a partir do biênio 1996-1997, os cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado eram avaliados, uma vez a cada triênio, sendo a eles atribuídos conceitos ou notas que variam de 1 a 7 para modalidade acadêmica e de 1 a 5 para a modalidade profissional e condicionados ao envio de relatórios anuais à CAPES pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* (NASCIMENTO; SALVÁ, 2013).

Os conceitos 1 e 2 implicam no descredenciamento do curso. Os conceitos 3, 4 e 5 classificam os cursos em “regular”, “bom” e “muito bom”, respectivamente. Já, os conceitos 6 e 7, atribuídos somente aos programas que têm doutorado na modalidade acadêmica, expressam excelência constatada em nível internacional. Assim, a nota final atribuída expressa o padrão de qualidade de desempenho de cada programa avaliado (NASCIMENTO; SALVÁ, 2013).

A avaliação com base em indicadores, implementada pela CAPES, muda o perfil da pós-graduação brasileira, até então delineado para a formação de docentes, redesenhando-o para formar pesquisadores originando a ideia de Programa como unidade básica da pós-graduação *stricto sensu* e não mais de cursos de mestrado e o doutorado, avaliados isoladamente e, ganham ênfase e relevância linhas, projetos e produtos de pesquisa principalmente bibliográficos, bem como, publicações em periódicos nacionais e internacionais (KUENZER; MOARES, 2005).

Esse contexto estabeleceu nas universidades brasileiras, a ideologia do *produtivismo acadêmico* (grifo dos autores, p. 446), concretizado por meio de múltiplas formas de produção intelectual<sup>14</sup>, mediadas pela CAPES, CNPq, FINEP e BNDES, entre outros órgãos reguladores e financiadores e que se apresenta como instrumento de troca registrado no Currículo Lattes (CV-Lattes)<sup>15</sup> na disputa por editais públicos e oferta de serviços de consultoria a empresas estatais e corporações mundiais (SILVA JUNIOR; FERREIRA; KATO, 2013).

Destarte, essa reforma gerencial aplicada às IFES ocasionou (i) a precarização do trabalho docente e contratações temporárias, uma prática recorrente nos governos posteriores ao governo FHC, (ii) a intensificação do regime de trabalho, (iii) a competição entre indivíduos e (iv) o aumento nas disputas por poder (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006). Essa flexibilização do trabalho promovida pela descentralização da administração pública, destacam os autores, gerou a redução dos quadros de pessoal e os docentes foram compelidos a desenvolver também a atividades de apoio a gestão, além de terem sua eficiência e produtividade aferidas mediante índices gerados por múltiplos e rigorosos sistemas avaliativos.

A expansão das universidades públicas e a interiorização (e descentralização) do ensino superior foi promovida pelo Programa REUNI, que promoveu a criação de novos cursos de graduação e pós-graduação, além do acesso a estes, por camadas sociais antes excluídas (PEREIRA; SILVA, 2011).

Dentre os efeitos do REUNI nas IFES da região sudeste do país, houve aumento do número dos cursos de mestrado acadêmico no período de 2004 a 2009, cerca de 35,9%, os cursos de doutorado em 34,4% e em 104,2% no mestrado profissional (NASCIMENTO; SALVÁ, 2013).

<sup>14</sup> Produção de livros, de seção de livros, de publicação de artigos em periódicos nacionais e internacionais, capítulos e trabalhos completos publicados em anais de eventos (SILVA JUNIOR; FERREIRA; KATO, 2013).

<sup>15</sup> O Currículo Lattes representa o portfólio de doutores, formados a partir da implantação do Novo Sistema CAPES de Avaliação, estimulando-os na busca de pós-doutoramentos, de publicações, de bolsas de produtividade e de participação em congressos bem classificados academicamente (SILVA JUNIOR; FERREIRA; KATO, 2013).

Esse crescimento continuou até 2012 como revelado em sete IFES<sup>16</sup> da região sudeste do país que expandiram o número de matrículas no período 2004-2012 na graduação [77,4%] e a pós-graduação *stricto sensu* [155,1%], níveis do ensino superior (SILVA JUNIOR; FERREIRA; KATO, 2013).

Essa expansão, viabilizada pelo REUNI até o ano de 2012, é considerável tendo em vista o período de 1976 a 2009, onde houve um crescimento de 370,3% no número de cursos de mestrado acadêmico e 685,6% nos cursos de doutorado lembrando que em 1976 não havia cursos de mestrado profissional (NASCIMENTO; SALVÁ, 2013).

Se por um lado a expansão da pós-graduação é louvável, por outro, esse crescimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, trouxe impactos no trabalho docente, isto é, requereu novos processos de gestão e relações de produção que alienam o professor do seu trabalho, do seu produto e de si mesmo (SILVA JUNIOR; FERREIRA; KATO, 2013).

Em meio aos imperativos econômicos e transformações políticas que envolvem toda a sociedade e o Estado, se faz necessário adequar a realidade das IFES a este cenário e entender que a universidade deve ser gerida como uma instituição social para a qual a sociedade representa o seu “princípio e sua referência normativa e valorativa” (CHAUÍ, 2013, p. 6).

Considerar a importância estratégica da universidade e de sua autonomia é fundamental para dissociá-la do papel de mera transmissora do conhecimento e para desenvolver uma estrutura que suporte a crítica, concepção e reprodução do conhecimento visando ao desenvolvimento da sociedade (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006).

A autonomia das universidades inclui a gestão administrativa, financeira, patrimonial, e a escolha autônoma de seus dirigentes embora ainda influenciada por aspectos políticos, assim, os designados para os cargos de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência não estão necessariamente preparados para atuar como gestores, pelo qual a capacitação gerencial deve considerar as especificidades das universidades viabilizando assim o alcance de sua autonomia (PEREIRA, 1997).

A capacidade do gestor em desenvolver suas competências para administrar uma universidade, bem como, internalizar as políticas formuladas para o seu desenvolvimento são essenciais para o crescimento institucional (HARDY; FACHIN, 2000).

Entretanto, segundo Marra e Mello (2005), deve-se considerar que pesquisas sobre o trabalho do gerente evidenciam uma dificuldade em estabelecer com precisão os limites, as atribuições, as prioridades e expectativas para o nível gerencial. As autoras acreditam que o aprofundamento nos estudos sobre a questão gerencial seja relevante para contribuir e esclarecer as práticas gerenciais contemporâneas.

Neste sentido Motta (2003, p.20) ressaltara “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”. Desse modo o autor revela que a sensação de apagar incêndios, trabalhar muito, não ver o resultado do trabalho e de se dedicar por muitas horas além da jornada diária e semanal fazem parte do trabalho gerencial.

Para diminuir essa ambiguidade do trabalho um gestor aprende a gerir e desenvolver suas competências gerenciais e seus processos de aprendizagem na ação cotidiana das organizações e cabe as organizações fornecer capacitação específica visando seu desenvolvimento contínuo cujos conceitos teórico-empíricos são a seguir apresentados.

## 2.2 Aprendizagem Gerencial: Conceitos e Desenvolvimento

---

<sup>16</sup> As IFES investigadas no período de 1995-2010 foram: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Universidade Federal Fluminense (UFF); e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

As instituições de ensino buscam atividades e processos formais que estimulem a inovação e transformação das esferas econômicas, éticas, políticas sociais e ambientais para colaborar com a formação do gestor e enfrentar as responsabilidades e desafios inerentes às funções gerenciais (CLOSS; ANTONELLO, 2010).

Capacitar os gestores é fundamental para compreensão dos diferentes aspectos que envolve lidar e gerir as incertezas em um ambiente globalizado, bem como, reunir críticas e/ou dúvidas acerca dos objetivos, métodos e efetividade dos processos de aprendizagem bem como para a criação de sistemas efetivos no auxílio ao gestor em sua tarefa de aprender a gerenciar (SILVA; MORAES; MARTINS, 2003).

Os processos formais de aprendizagem desempenham importante papel na aprendizagem dos indivíduos, são estruturados, apoiados institucionalmente e associados a métodos de ensino tradicionais como treinamentos, escolas, cursos, entre outros (FLACH; ANTONELLO, 2010).

A educação gerencial formal tem relevância, dado que os docentes, em sua maioria, carecem de formação para desempenhar e assumir funções gerenciais nas IFES, o que as torna vítimas do próprio despreparo gerencial, pois essa transição de papéis não acompanhada de preparação prévia ou treinamento formal, acentua o improviso, o imediatismo e a falta de planejamento na prática laboral gerencial cotidiana (BARBOSA; MENDONÇA, 2013).

Entretanto, a visão tradicional do desenvolvimento gerencial por meio da educação formal tem recebido crítica pela sua realização de forma isolada e alheia ao cotidiano de trabalho do gestor. Ainda, focar em aspectos técnicos ou teórico-instrumentais não estimula a reflexão crítica necessária à tomada de decisão em situações de incerteza e não há no desenvolvimento gerencial tradicional preocupação com aspectos político-sociais, fundamentais no confronto em ambientes turbulentos, dada a influência do gestor sobre os indivíduos, comunidade e contexto no qual está inserido (MORAES; SILVA; CUNHA, 2004; CLOSS; ANTONELLO, 2010).

A exigência de articular conhecimento científico, visão política e sensibilidade social às práticas laborais cotidianas indicam, para Nicolini (2007) que uma formação mais completa ao dirigente público é alcançada quando se combina teoria e prática na aprendizagem. Cinco abordagens teóricas norteadoras da aprendizagem (SILVA, 2009) constam sintetizadas no quadro 2.

**Quadro 2** – Perspectivas norteadoras da aprendizagem

<b>Perspectivas Teóricas</b>	<b>Como ocorre a aprendizagem?</b>
<b>Behaviorista</b>	pela mudança de comportamento das pessoas, sendo determinada pelo ambiente.
<b>Cognitiva</b>	pela interpretação do ser humano de suas sensações e conferindo significado aos eventos, agrupando-os cognitivamente até encontrar uma solução.
<b>Humanista</b>	pela motivação e aceitação do indivíduo das responsabilidades que envolvem a aprendizagem. As pessoas aprendem porque almejam crescimento.
<b>Social</b>	pelo processo de observação de outras pessoas em um ambiente específico e da interação entre indivíduo, ambiente e comportamento.
<b>Transformadora</b>	pela experiência que é vivenciada por uma pessoa, levando-a a fazer associações com os pressupostos, crenças, valores e conhecimentos criando um quadro de referência. Ela interpreta e age em função dessa associação e o significado adquirido pela experiência é influenciado pelas expectativas, estruturadas em pressupostos e suposições.

Fonte: Adaptado com base em SILVA (2009, p. 146-150)

As perspectivas Behaviorista e Cognitiva estão associadas ao paradigma positivista, uma vez que mantém a centralidade no processamento da informação cuja transmissão mecânica levaria a aprendizagem enquanto as abordagens Humanista, Social e Transformadora estão relacionadas ao paradigma construtivista de aprendizagem, segundo o qual, o conhecimento é construído pelo indivíduo que percebe o mundo numa realidade não apenas objetiva e considera

a aprendizagem um processo singular dos indivíduos de construir significados e transformar as compreensões iniciais (SILVA, 2009).

Coadunando com a visão construtivista do aprender, Silva (2009, p. 152) defende que a aprendizagem de gestores “é um processo que ocorre na prática gerencial, por meio da vivência de experiências no trabalho e na vida pessoal” ; logo, aspectos subjetivos da atividade do gestor envolvem o seu processo de aprendizagem na prática.

O autor explica que a prática gerencial é “um conjunto de ações que abrange as atividades e os papéis exercidos por gerentes, vivenciada em um contexto social e ligada ao saber prático ou entendimento prático” dessa forma vinculando o conhecimento à experiência por meio do saber prático do gestor (SILVA, 2009, p.55).

Nesse sentido, Watson (2001, p. 221, tradução livre) considera que, as pessoas no trabalho gerencial não 'se tornam' gestores de repente e que, uma vez estabelecidos na carreira, não deixam de aprender e se desenvolver como indivíduos ou trabalhadores gerenciais.

Para o autor, ‘tornar-se gestor’ é um processo contínuo, que começa antes mesmo do exercício gerencial, nas experiências familiares, nas atividades escolares e de lazer, e no envolvimento ocupacional pré-gerencial, isto é, as vivências do indivíduo constrói o gestor e ao aceitar ser gestor, continuará no decorrer da carreira profissional, aprendendo sobre gestão e modificando seus entendimentos e práticas (WATSON, 2001, p. 221-222, tradução livre).

Dessa forma os indivíduos, grupos sociais, organizações, são reconhecidos fruto das realizações contínuas na interação humana, isto é, as pessoas e seus mundos estão em processo contínuo de aprendizagem pela interação das culturas e discursos (WATSON, 2001, p. 222, tradução livre):

os seres humanos estão constantemente criando (ou 'construindo socialmente') um conhecimento ou 'sentido' de quem são, do que fazem e de onde vão. Os indivíduos estão constantemente em um processo de 'tornar-se'. E o mesmo se aplica à dimensão organizacional (WATSON, 2001, p. 222, tradução livre).

Em síntese, aprendizagem gerencial decorre de o indivíduo investigar “tanto *o que é* adquirido quanto *o como* essa aquisição ocorre quando indivíduos e grupos sociais adquirem a habilidade de gerenciar (BURGOYNE; REYNOLDS, 1997 *apud* MORAES; SILVA; CUNHA, 2004, p. 11). Para estes autores, a aprendizagem gerencial é um campo emergente nos estudos organizacionais que envolve a prática profissional e a investigação teórica, diminuindo-se assim as lacunas entre teoria e prática nos processos de educação continuada e de desenvolvimento gerencial. No mesmo sentido Silva (2008) reconhece que a aprendizagem gerencial surgiu para suprir a lacuna entre a teoria e a prática da educação e do desenvolvimento gerencial, entendida como fenômeno coletivo que ocorre em um contexto de participação social.

Complementa Silva (2009) que a aprendizagem gerencial, ocorre mediante um processo multidimensional que abrange uma dimensão objetiva e outra subjetiva da prática gerencial. Na primeira, a aprendizagem ocorre por meio de processos formais com vistas à formação técnico-profissional, aquisição de conhecimento e competências técnicas. Na dimensão subjetiva, o processo envolve autoconhecimento, reflexão sobre as experiências vividas, as crenças, os traumas pessoais, o sofrimento, o medo (SILVA, 2009). Para este autor o estudo do processo de aprendizagem gerencial tem como ponto de partida a educação de adultos, isto é, a andragogia, a qual é entendida por Pacheco *et al.* (2009, p.21) como “a arte e a ciência de levar o adulto a aprender” utilizando princípios, crenças, metodologias e didática que consideram a complexidade envolvida na aprendizagem deste indivíduo.

Os autores salientam que o desenvolvimento de metodologias de aprendizagem para adultos se configura um desafio para as organizações, pois cabe a estas alinhar aquilo que o adulto decidiu aprender à necessidade institucional. Contudo, a aprendizagem de adultos ocorre pela experiência e significado percebido que esta aprendizagem traz ao seu cotidiano (PACHECO *et al.*, 2009).

Compreender como ocorre a aprendizagem gerencial, envolve não somente a forma como os gestores aprendem, mas inclui fatores que facilitam ou dificultam a aprendizagem gerencial, os quais são divididos em dois níveis: organizacional -cultura organizacional, pressão e crise, estrutura e estratégia, clima organizacional e liderança- e, individual englobando características pessoais, família e identificação com a cultura da organização. (BOTELHO, MACEDO; GAUTHIER, 2012).

Em seu estudo sobre fatores pessoais e organizacionais facilitadores ou inibidores da aprendizagem de gestores no setor bancário Antonacopoulou (2001) concluiu que os gestores ao se depararem com facilitadores ou inibidores da aprendizagem, em determinado contexto, desenvolvem três tipos de comportamento que denomina matofobia, filomatia e aprendiz. Segundo a autora, os **gerentes matofóbicos** são os que, mesmo reconhecendo a necessidade de aprender, resistem a fazê-lo, pois esperam que a organização disponibilize os recursos necessários para aprendizagem, pelo qual não apresentam iniciativa pessoal para buscar conhecimento, desenvolver-se ou para progredir na carreira. Os **gerentes filomáticos** de outro lado, buscam aprendizagem contínua pelo prazer de aprender. Estes gestores, conscientes da necessidade de aprendizagem, aproveitam as oportunidades e recursos disponíveis, inclusive nos momentos de mudanças, para se aperfeiçoarem (ANTONACOPOULOU, 2001).

No entanto, a filomatia difere do autodesenvolvimento, tendo em vista que este diz respeito às habilidades pessoais e disposição para aprender, enquanto a filomatia, consiste na “riqueza dos mapas cognitivos do indivíduo, os fatores psicológicos e emocionais que sublinham sua resposta positiva a uma necessidade de aprendizagem identificada” em síntese, filomatia “é a paixão por autodesenvolvimento” (ANTONACOPOULOU, 2001, p. 270). Já os **gerentes aprendizes** são questionadores, criativos e buscam o desenvolvimento contínuo por iniciativa própria, independente dos recursos a eles oferecidos e da vontade da organização. Estes gestores procuram integrar seus interesses de aprendizagem com os interesses do grupo do qual fazem parte, além de serem emocionalmente equilibrados, pois conseguem entender e tratar suas necessidades de autorrealização e autossatisfação com o sentimento de pertencer e de ser aceito em um grupo social (ANTONACOPOULOU, 2001).

A prática de aprendizagem gerencial promove três tipos de aprendizagem: pela prática efetiva, pela prática reflexiva e pela prática crítica reflexiva (BURGOYNE E REYNOLDS, 1997 *apud* BOTELHO; MACEDO; GAUTHIER, 2012).

Mediante a **prática efetiva** os gestores não conseguem explicar o sucesso de suas ações e por isso não conseguem transferir o conhecimento adquirido. Diante da **prática reflexiva**, os gestores conseguem articular a teoria com a prática, formular proposições e transmitir o que aprenderam na prática da gestão e pela **prática crítica reflexiva**, se favorece o questionamento contínuo do gestor sobre as teorias que subjazem o próprio trabalho, contribuindo para a construção de sentido de suas experiências (BURGOYNE; REYNOLDS, 1997 *apud* BOTELHO; MACEDO; GAUTHIER, 2012).

Exercitar reflexão crítica sobre o trabalho permite avaliar as próprias ações e promover mudanças quanto ao posicionamento dos gestores na condução de suas atividades gerenciais. Assim, o processo de refletir e pensar, possibilita ao indivíduo agir com um objetivo em vista, a medida em que realiza esforços intencionais para descobrir as conexões específicas entre as próprias ações e as consequências que delas resultam num processo contínuo de reflexão, minimizando dessa forma, as soluções com base na tentativa e erro (ELKJAER, 2001).

A capacidade de reflexão do gestor orienta as ações do seu cotidiano do trabalho: “refletindo a experiência vivida [o gestor] esclarece sua percepção das situações e melhor funda as intuições que o guiarão no exercício de sua atividade” (AKTOUF, 1996, p.148).

Entretanto, os estudos sobre aprendizagem e reflexão gerencial no Brasil são incipientes pelo qual se recomenda levar em conta recursos como a reflexão e a experiência, considerados

críticos para desenvolver competências gerenciais específicas (MORAES; SILVA; CUNHA, 2004); logo, cabe investigar os processos de aprendizagem que envolvem a prática gerencial.

A aprendizagem gerencial inclui a **aprendizagem em ação** que se baseia na relação entre reflexão e ação, isto é, aprender por meio da experiência envolve o ato de refletir sobre acontecimentos passados, reavaliando-os e atribuindo sentido as próprias ações gerando novas formas de atuar em eventos futuros. Assim, reflexão “é uma condição prévia para a ação efetiva de aprender com a experiência [...] aprender não é fazer; é refletir sobre o fazer” (SILVA; SILVA, 2011).

Refletir envolve a reflexão **na** ação e a reflexão **sobre** a ação, a primeira refere-se a uma “forma de **conversa**ção com as ações do próprio indivíduo durante o processo de agir”. Já a reflexão sobre a ação envolve **estudar** as próprias ações depois que as finaliza, avaliando os resultados alcançados e, os meios pelos quais foram alcançados (VILLARDI; VERGARA 2011, p. 802). Quatro escolas de aprendizagem na ação foram identificadas por Marsick; O’neil (1999), que no quadro 3 são sintetizadas com seus respectivos processos.

**Quadro 3** – Escolas de Aprendizagem na Ação e seus processos

ESCOLA	Como ocorre a aprendizagem na ação?
<b>Científica</b>	Por meio da resolução de problemas e da compreensão do sistema onde surgem estes problemas, despertando a intuição ou <i>insight</i> para solução destes. O gestor confronta as expectativas anteriores ao problema com o que está acontecendo em dado momento para identificar divergências; em seguida analisa o problema e com base em experiências anteriores propõe soluções.
<b>Tácita</b>	Por meio da exposição a problemas reais as pessoas aprendem acidentalmente, ou seja, de forma não intencional. Também chamada de aprendizagem incidental ou não planejada, a aprendizagem tácita ocorre na execução de atividades do dia a dia através de repetição de tarefas, interação entre as pessoas, resolução de problemas e compartilhamento de significados. Apesar do compartilhamento de significados, nesta forma de aprender não há dinâmica de reflexão sobre as ocorrências com vistas ao desenvolvimento de ações promovidas a partir da aprendizagem.
<b>Vivencial</b>	Por meio do conhecimento produzido no trabalho e da ação estudados por Kurt Lewin na década de 1940. Desde então, busca-se entender como ocorrem a educação gerencial, a resolução de problemas, os processos de decisão e a aprendizagem organizacional a partir da compreensão dos estilos individuais de aprendizagem e dos processos de aprendizagem.
<b>Reflexão Crítica</b>	Por meio da análise profunda dos problemas sob o olhar de diversas perspectivas, superando pressupostos aparentes, reformulando problemas em busca de novas soluções. Nesta escola se acredita que a reflexão da Escola Vivencial não é suficiente para gerar aprendizado

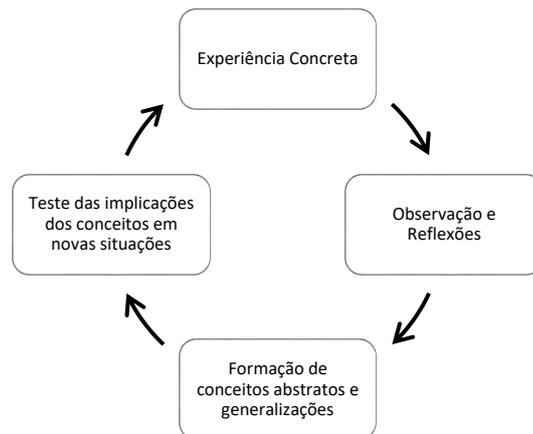
**Fonte:** Síntese com base em Marsick e O’Neil (1999), Antonello (2009) e Salles (2013).

A aprendizagem cognitiva é indissociável da **aprendizagem experiencial** que permite o desenvolvimento quando há associação da cognição com a reflexão, configurando-se então a aprendizagem (ELKJAER, 2001).

O Modelo de **Aprendizagem Vivencial ou experiencial** proposto por Kolb (1997), constituído por quatro fases, associadas aos estilos de aprendizagem individuais. A base do processo de aprendizagem vivencial encontra-se na experiência concreta (EC), isto é, na vivência do gestor em determinada situação, o “sentir”.

Quando o gestor busca refletir sobre essas experiências e observá-las por outras perspectivas, ele desenvolve uma observação reflexiva (OR), o “observar”. A partir da observação reflexiva o gestor desenvolve novas teorias por meio de uma conceituação abstrata (CA), o “pensar” (KOLB, 1997).

A experimentação ativa (EA) apresentada no processo de aprendizagem vivencial corresponde à aplicação dos novos conceitos desenvolvidos para tomada de decisão e resolução de problemas, o “fazer” (KOLB, 1997).

**Figura 1** - Modelo de Aprendizagem Vivencial

Fonte: Kolb (1997, p.323)

Kolb (1997) associa dois modos de percepção individual: (a) experiência concreta e (b) conceitualização abstrata, a dois modos de transformação de experiência: (a) observação reflexiva e (b) experimentação ativa, objetivando aprender as especificidades de um determinado assunto e permitir que o indivíduo descubra suas próprias forças e fraquezas como aprendiz, ou seja, “aprender a aprender pela experiência” (KOLB, 1997, p. 330).

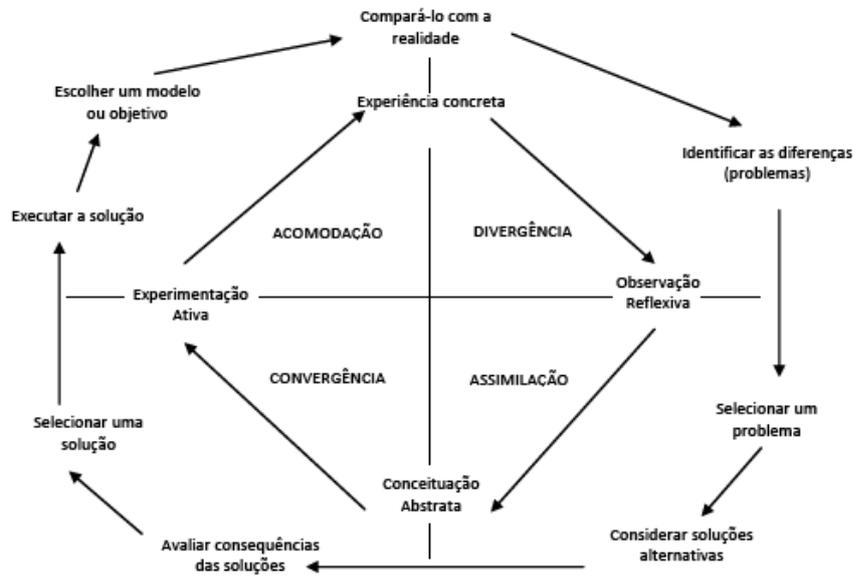
Para o autor cada pessoa é capaz, de acordo com sua hereditariedade, vivência e ambiente, de desenvolver determinadas habilidades em detrimento de outras (KOLB, 1997).

Essas diferenças foram percebidas por Kolb (1997) por meio de um estudo realizado com 800 gestores e estudantes de cursos de extensão universitária em administração. Nessa pesquisa o autor constatou que os indivíduos desenvolveram quatro perfis diferentes de aprendizagem de acordo com a ênfase pessoal atribuída a determinada fase do processo de aprendizagem vivencial, são eles:

- a) **Convergente** – no processo de aprendizagem as fases CA-EA são predominantes. Estes indivíduos aprendem melhor por meio de problemas específicos utilizando a dedução e por meio da aplicação prática de ideias;
- b) **Divergente** – no processo de aprendizagem prevalecem as fases EC-OR. Estes indivíduos são capazes de ver situações concretas sob várias perspectivas;
- c) **Assimilador** – no processo de aprendizagem as fases CA-OR são predominantes. Estes indivíduos se sobressaem pela capacidade de assimilar modelos teóricos por meio do seu raciocínio indutivo;
- d) **Acomodador** – no processo de aprendizagem prevalecem as fases EC-EA. São pessoas com capacidade de executar planos e experimentos e de envolver-se em novas experiências.

Comparando o Modelo de Aprendizagem Vivencial com um modelo típico de resolução de problemas Kolb (1997) relacionou cada perfil de aprendizagem gerencial a fase mais adequada à resolução de problemas.

**Figura 2** - Comparação do Modelo de Aprendizagem vivencial com um modelo de processo de resolução de problemas.



Fonte: Kolb (1997, p.332).

Para Reynolds (2009) a teoria de Kolb, de perspectiva cognitivista, representa uma alternativa à relação hierárquica aprendiz-professor nas organizações, e interliga aspectos sociais e políticos do trabalho com os problemas e impasses inerentes à experiência de trabalho.

A teoria da aprendizagem vivencial, apresenta pressupostos do **cognitivismo**, isto é, o pensamento se dá separado da vivência e da ação, gerando um dualismo entre reflexão e pensamento, pois nessa abordagem a ação segue o pensamento (HOLMAN *et al.*, 1997).

Portanto, para Holman *et al.*, (1997), a teoria de Kolb (1997) precisa de uma releitura no sentido de selecionar estilos de **aprendizagem pertinentes a cada situação** associando-as às habilidades de apreender, compreender e transformar pela reflexão por meio da intenção consciente e reconhecendo que esses pressupostos cognitivistas, integram cinco princípios característicos da teoria da aprendizagem vivencial, sendo os dois primeiros referentes a natureza dos processos mentais da aprendizagem e os três últimos às relações dos gerentes com seus contextos. De modo que, as interações interpessoais são internalizadas e permitem as pessoas, experimentar, sentir e agir no mundo (HOLMAN, *et al.*, 1997).

A **aprendizagem na ação** é marcada pela escola vivencial, segundo a qual o aprendizado surge da necessidade de resolver problemas mediante experiências concretas e envolve o diálogo entre o concreto-abstrato e a dimensão ativa-reflexiva, permitindo ao indivíduo observar, analisar, processar e abstrair ideias que possam ser aplicadas à novas situações (BITENCOURT, 2005).

Destarte, a partir das abordagens do **construtivismo social e da teoria-ação**, se propõe que os indivíduos não sejam mais vistos como autossuficientes nem menosprezar as relações sociais, pois a **aprendizagem se ancora nas relações entre self, pensamento e ação**, ou seja,

[...] A aprendizagem pode ser considerada como um processo de argumentação em que pensar, refletir, experiência e ação são aspectos diferentes do mesmo processo. É a argumentação prática consigo mesmo e em colaboração com os outros que realmente constitui a base para a aprendizagem. Se os gestores foram estimulados a perguntar “O que estou defendendo? Todo o foco da aprendizagem iria mudar a partir de uma reflexão interna para uma ação baseada na crítica externa [...]” (HOLMAN *et al.*, 1997, p. 145, tradução livre).

Assim, o construtivismo social e a teoria-ação apresentam formas diferentes de entender os processos de aprendizagem gerencial, tendo em vista que, **na perspectiva socioconstrutivista**, os gestores são indivíduos atuantes e conscientes da própria mudança, reconhecendo os limites de seus contextos culturais e sociais. Nesse sentido, as pesquisas que envolvem a aprendizagem gerencial contribuem para que gestores e educadores gerenciais agreguem a ação prática sua imaginação, visão, ética, sentimentos e valores (HOLMAN *et al.*, 1997).

Sendo assim, sob o socio construtivismo a ação e o trabalho dos gestores são consideradas práticas sociais e como tal devem ser compreendidos a partir da inter-relação dos planos organizacional e comportamental, considerando o contexto da sociedade em que estão inseridos (MARRA; MELO, 2005).

A aprendizagem gerencial envolve também aspectos relacionados a **aprendizagem social** e é entendida como um processo emergente das relações sociais, normalmente no cotidiano do trabalho, nos processos políticos, na cultura e nas relações de poder. Neste sentido, a aprendizagem social se preocupa com a maneira pela qual as pessoas atribuem significado às suas experiências de trabalho (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001).

E, Closs e Antonello (2010, p. 22) também ressaltam que a aprendizagem gerencial “é um processo dinâmico e situado, ou seja, é um processo social imbricado em um contexto organizacional e social, quer em ambientes formais ou informais, nos quais os indivíduos estão inseridos” estando dessa forma intrinsecamente ligados e permeando a individualidade do gestor.

O processo de **aprendizagem situada** é parte inerente da prática social, ou seja, emerge das relações sociais e nas organizações ocorre no ambiente de trabalho. Já a perspectiva situacional de aprendizagem não se alicerça nos indivíduos, mas nos processos e estruturas sociais que são construídos e reconstruídos por meio da interpretação e reinterpretação do mundo em que vivemos, sendo assim, uma abordagem construtivista social (ELKJAER, 2001).

Para a abordagem construtivista social explica Elkjaer (2001), a aprendizagem é parte intrínseca do trabalho, isto é, as práticas de trabalho são construções sociais decorrentes da narração e do contar histórias em determinado ambiente organizacional, construções sociais estas que são compreendidas como *comunidades de prática* (ELKJAER, 2001).

O termo **comunidade de prática** criado por Jean Lave e Etienne Wenger foi definido no livro *Situated Learning: Legitimate peripheral participation* como um conjunto de relações entre as pessoas, entre outras comunidades, suas atividades e o mundo através do tempo dando suporte interpretativo ao conhecimento e fazendo com que este tenha sentido (LAVE; WENGER, 1991).

Dessa forma a cognição individual é substituída pela Participação Periférica Legítima – PPL e a aprendizagem decorre dessa participação na prática, ou seja, a aprendizagem ocorrerá entre mestre e aprendiz interagindo, compartilhando conhecimento, adquirindo habilidades, aprendendo novas tarefas num processo contínuo e dinâmico no contexto social ou organizacional (LAVE; WENGER, 1991).

Pesquisando o processo de aprender a governar de funcionários públicos para as carreiras de Estado no Brasil, foi evidenciado que uma comunidade de prática resulta de uma iniciativa espontânea que promove o engajamento mútuo e permite a conexão entre seus membros, produzida mediante integração das pessoas (NICOLINI, 2017).

Destaca o autor que, o engajamento mútuo é fundamental para manutenção da comunidade de prática, pois a partir de pessoas engajadas em ações cujos significados são compartilhados e negociados entre elas se permite a concretização da prática em si. Dessa forma “participar de uma determinada prática na organização se torna uma forma de adquirir conhecimento-na-ação e, ao mesmo tempo, de manter ou mudar práticas da organização” (VILLARDI; VERGARA, 2013, p. 5).

Nas comunidades de prática, as relações são criadas em torno de atividades e estas se concretizam por meio da experiência e das relações sociais daqueles que as executam (GHERARDI; NICOLINI, 2000).

Esta perspectiva de abordagem social da aprendizagem traz ao contexto deste estudo um teórico da abordagem social da aprendizagem organizacional, Albert Bandura, defensor da teoria de aprendizagem social ou, de forma mais abrangente, da *teoria cognitivo-social* (GODOI; FREITAS, 2008). Na concepção de Albert Bandura, a Teoria de Aprendizagem Social ou Teoria Cognitivo-Social, considera relevantes os comportamentos que resultam da experiência, da observação e da imitação, pois aceleram a aprendizagem e evitam consequências negativas da experiência direta, uma vez que, consequências positivas perpetuam-se, e as consequências negativas tendem a desaparecer (GODOI; FREITAS, 2008).

As autoras explicam que a **aprendizagem por meio da observação e imitação** se desenvolvem na interação social onde as pessoas também aprendem via estímulos oferecidos pelo ambiente social no qual estão inseridas; logo, o desenvolvimento e a aprendizagem seriam processos indissociáveis se complementando mutuamente de acordo com a compreensão da aprendizagem como participação na prática social (GODOI; FREITAS, 2008). A aprendizagem via observação e imitação também é chamada de aprendizagem **Vicária**, ou seja, o gestor escolhe um modelo como referência para sua aprendizagem que pode ser outro indivíduo, filmes biográficos, registros, manuais ou explicações verbalizadas ou escritas (VILLARDI; VERGARA, 2013).

Neste sentido Villardi e Vergara (2013, p. 5) pesquisando a aprendizagem de docentes de graduação em universidades consideram que nessa interação interpessoal entre pares e com os estudantes as aprendizagens “se processam pela observação da ação e do resultado obtido por outrem, permitindo a reprodução de ações, atitudes e respostas emocionais” contemplando quatro subprocessos, quais sejam: atenção, retenção, reprodução motora e motivação que conferem maior rapidez a aprendizagem e permitem evitar erros desnecessários.

Sendo uma prática social, a experiência é necessária ao processo de aprendizagem entretanto, não consiste em mero fazer, mas da reflexão de ações anteriores a fim de prever consequências futuras (ELKJAER, 2001), ou seja:

“a simples participação na prática, na ação, não cria aprendizagem. Uma pessoa está aprendendo somente quando é capaz de refletir sobre suas ações e reorganizar, assim como reconstruir experiência, por meio de um processo contínuo de reflexão – pensamento como um meio de atuação” (Elkjaer, 2001, p.113).

Logo, destaca a autora que uma situação de aprendizagem é ampliada por tentativas, ações e reflexão sobre consequências a fim de resolver quaisquer problemas potenciais, ou seja, debruçar-se nas questões sobre “o quê” aprender, aperfeiçoando os “como” e discutir os “porquês” da realização de determinada atividade gerencial.

Além da reflexão individual, o contexto social contribui para a aprendizagem dos gerentes, uma vez que, a experiência e aprendizagem social é condição necessária para a formação de sua competência profissional, que implica o gestor alcançar maior compreensão do papel que suas vivências ao longo da vida exercem na sua prática gerencial (SILVA, 2009).

### 2.3 Competência do profissional no trabalho: Conceitos e Desenvolvimento

O termo competência tem sido utilizado desde o final do século XV, na Idade Média quando se restringia à linguagem jurídica designando autoridade e legitimidade atribuídas a um tribunal para apreciar e julgar certos assuntos, mas a partir do século XVIII; seu significado foi ampliado para designar a capacidade de alguém de deliberar sobre assuntos específicos obtida

com base no saber e na experiência, simbolizando assim, o reconhecimento social do indivíduo (DOLZ, 2004).

No final do século XIX a sociedade industrial urbana se consolidou, alterando radicalmente a configuração do trabalho antes essencialmente agrícola, artesanal, e com o advento da Administração Científica, as organizações aperfeiçoavam em seus funcionários habilidades requeridas ao exercício de funções enfatizando aspectos operacionais do trabalho e especificações do cargo (ZARIFIAN, 2001).

Assim, num contexto de trabalho industrial, emprego formal e atividades previsíveis, a competência de um trabalhador, passa a ser associada à qualificação profissional para tornar apta uma pessoa ao exercício de um cargo ou ocupar um posto de trabalho, contudo, sem considerar os conhecimentos pessoais, a iniciativa e as emoções dos trabalhadores (ZARIFIAN, 2001).

Os estudos sobre competências individuais se desenvolveram sob duas correntes, a corrente anglo-saxã e a corrente francesa (FLEURY; FLEURY, 2001), a primeira corrente representada pelos estudos de McClelland (1973), quem relacionou a competência ao alto desempenho do indivíduo na realização de uma tarefa ou a uma situação específica. Agregaram-se os estudos de Boyatzis (1982) na década de 1980, relacionando a competência à eficiência advinda da inteligência e personalidade das pessoas, isto é, à combinação de conhecimento, habilidades e atitudes (ou estoque de recursos que o indivíduo detém) que promoveria um resultado efetivo para a organização.

Embora o foco de análise seja o indivíduo nos estudos de McClelland (1973) e Boyatzis (1982), as competências individuais ainda estão atreladas às necessidades de cargos ou posto de trabalho, ou seja, fundamentam-se num elenco de qualificações necessárias ao desempenho superior em determinada posição na organização (FLEURY; FLEURY, 2001). Ainda, os estudos dessa corrente abordam comportamentos observáveis do indivíduo, indicando uma concepção behaviorista de competências (BITENCOURT, 2005).

Por sua vez, a corrente francesa de estudos iniciou os debates sobre competências a partir da observação das divergências entre a qualificação e formação técnica e as necessidades do mundo trabalho (FLEURY; FLEURY, 2001).

Nas décadas de 1980 e 1990 a intensificação da reestruturação produtiva, o ambiente globalizado, a incerteza da economia, dos mercados e das sociedades, o fortalecimento das atividades de serviço, o trabalho intermitente e informal e as crises mundiais e sindicais provocaram um novo entendimento sobre competência associando-a ao desenvolvimento de capacidades que são mobilizadas em situações imprevisíveis (RUAS, 2005).

Segundo o autor este cenário promoveu uma nova configuração e organização do trabalho, isto é, o trabalho passou de estável e previsível à diferenciado e fluído com foco “*naquilo que deve ser obtido (resultado) e não na forma como deve ser feito (processo)*”. Dessa forma o trabalhador “além de saber fazer, deve apresentar, em muitos casos, a capacidade de *identificar e selecionar o como fazer* a fim de se adaptar à situação específica que enfrenta” (RUAS, 2005, p. 36).

A corrente francesa, formulou uma relação entre situação profissional, competências e saberes (o saber agir) por meio da associação do ensino das reais necessidades da organização à capacitação dos trabalhadores de maneira que aumentassem as chances de se empregarem (FLEURY; FLEURY, 2001). Assim, a definição inicial de competências segundo a corrente francesa concebida pelo Conselho Nacional do Patronato Francês (CNPf atual Medef) indica:

“A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de validação” (ZARIFIAN, 2001, p. 66).

Dessa forma na corrente francesa a noção de competência vai além da qualificação, congrega a ideia de que, as competências dos indivíduos só se manifestam na atividade prática e por meio dessa atividade é possível avaliar as competências nela utilizadas, afastando-se dos sistemas tecnocráticos que desconsideram as condições concretas de sua realização (ZARIFIAN, 2001).

Nesse sentido, esta noção de competência supera a inicial focada em qualificação pois busca entender o processo de trabalho e, não somente, o cargo ou posto ocupado pelo profissional. O conceito de competência não se refere apenas a um elenco de atributos que a constituem, mas também à forma como são explicitadas na organização, pois envolve mudança na estrutura e no significado das práticas do trabalho (ZARIFIAN, 2001).

Neste contexto, a abordagem de competência sob a corrente francesa é analisada em três perspectivas por Zarifian (2001):

a) Evento – são situações não programadas que podem implicar em inovação e gerar retorno para a organização, exigindo assim, competências além do posto de trabalho;

b) Comunicação – compreender os problemas e obrigações dos outros e de si mesmo. Permite compartilhar saberes entre os envolvidos, condicionando assim, a qualidade e o significado do trabalho e,

c) Serviço – é o que modifica o estado, as condições de atividade de outro humano ou de uma instituição, denominados clientes no setor privado e, usuário no setor público (ZARIFIAN, 2001). O autor aponta três definições de competências e seus desdobramentos, sintetizadas no quadro 4:

**Quadro 4** – Definições e desdobramentos dos conceitos de competências

Definições	Desdobramentos
(a) “A competência é “o tomar iniciativa” e o “assumir responsabilidade” do indivíduo diante de situações com as quais se depara” (ZARIFIAN, 2001, p. 68).	(a) mudanças no trabalho, minimizando a prescrição de competência restrita a aspectos operacionais, tornando-a mais ampla e assim, criando espaços para autonomia e automobilização do indivíduo.
b) “A competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações” (ZARIFIAN, 2001, p. 72).	(b) associação entre competência e ação, enfatizando a dinâmica de aprendizagem, essencial à competência.
c) “A competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de corresponsabilidade” (ZARIFIAN, 2001, p. 74).	(c) a ideia de coletividade no trabalho, ou seja, os indivíduos interagem e se auxiliam no cotidiano do trabalho, compartilhando o sentimento de participar das mesmas implicações de uma situação trabalho, sendo responsáveis pessoal e coletivamente pelas consequências de suas ações.

**Fonte:** Síntese com base em Zarifian (2001, p. 68-74).

Dessa forma Zarifian (2001), trouxe um novo olhar para o conceito de competências, até então vinculado à qualificação profissional do trabalhador no exercício de determinado cargo, ou seja, considerou aspectos intrínsecos do ser humano como autonomia e automobilização; o local e situações de trabalho e, por fim, o senso de coletividade no trabalho, onde os trabalhadores interagem e se auxiliam mutuamente na execução de tarefas, compartilhando sentimentos e implicações quanto a resolução, a responsabilidade e as consequências de suas ações na construção de suas competências profissionais.

À noção de competência descrita por Zarifian (2001) se soma a este contexto as contribuições de Le Boterf (2003) que ressalta o saber-agir diante de uma situação específica. Para o autor, saber agir significa saber o que fazer, ou seja, agir de maneira pertinente, interpretando, compreendendo e reconhecendo o que é preciso fazer e assim desenvolver ações que contribuam para a resolução de um problema ou execução de determinada atividade, pois

“fazer sem agir é operacionalizar uma técnica ou realizar um movimento sem projetar o seu sentido e os encadeamentos que ele supõe” (LE BOTERF, 2003, p. 46).

Dessa forma, a ação tem um significado para o sujeito, fazendo da competência uma ação ou um conjunto de ações úteis com uma finalidade específica e que tem sentido para o profissional possibilitando a este, atuar em contextos considerados normais, imprevisíveis e de crise (LEBOTERF, 2003).

A transformação do saber à ação é um processo de valor agregado que envolve a construção/reconstrução de conhecimentos, habilidades cognitivas, intrapessoais e interpessoais, ou seja, a competência não reside nestes recursos, mas mobilização desses recursos; entretanto, apesar de não constituírem a competência, esses atributos podem aumentar ou diminuir a chance de o profissional ser competente (LE BOTERF, 2003).

Assim sendo, Le Boterf (2003) situa a competência em três eixos: na pessoa (biografia e socialização), formação educacional e experiência profissional e acrescenta os aspectos da legitimidade e responsabilidade à noção de competências. A legitimidade refere-se ao reconhecimento por partes dos superiores, pares, subordinados em relação à capacidade de agir e responder a situações que surgem, e a responsabilidade diz respeito ao domínio de sua área de trabalho e o comprometimento com sua atividade (BITENCOURT, 2005).

Contudo, autores críticos como Amaro e Brunstein (2011), vêm apresentando novas perspectivas à compreensão da competência e de seu desenvolvimento com foco no estudo da experiência dos sujeitos e dos processos de aprendizagem que desenvolvem uma competência; dentre eles, destaca-se o trabalho de Jörgen Sandberg (2000; 1996), quem propõe uma análise alternativa não racionalista para pesquisar competência.

As pesquisas de Sandberg (2000) fazem uma crítica às abordagens racionalistas dominantes nos estudos e modelos de competência nos quais a competência humana é descrita como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA), ou seja, como um conjunto de atributos específicos (AMARO; BRUNSTEIN, 2011).

Sandberg (2000) explica que as abordagens até então pesquisadas revelam um cunho racionalista, isto é, a competência é descrita como um elenco de atributos genéricos, transmissíveis e aplicáveis a quaisquer situações de trabalho, desconsiderando a realidade do trabalho, a experiência e o significado do trabalho para as pessoas, ou sujeitos. Portanto o autor defende uma abordagem interpretativista com base na fenomenografia como alternativa para os estudos sobre competência.

A crítica de Sandberg (2000) à abordagem racionalista de competência, destaca que estudos e modelos de competências têm sido analisados em três perspectivas: (i) orientada ao trabalhador, (ii) orientada para o trabalho e (iii) orientada para o multimétodo. Na perspectiva orientada ao trabalhador, a competência é relacionada a atributos que o trabalhador detém intrinsecamente.

Na segunda, orientada para o trabalho, identifica atividades necessárias para realização de determinado trabalho e as transforma em atributos pessoais e na terceira perspectiva, inspirada nas duas anteriores, se adotam vários métodos para identificar os atributos que constituem a competência independentemente do contexto, por exemplo, a habilidade de comunicação, tem um significado fixo, em si mesmo, independentemente da situação na qual será aplicada (SANDBERG, 2000).

Essas três perspectivas da abordagem **racionalista** de competências, alerta Amaro (2012): (a) dissociam o sujeito da realidade, consideram que o mundo é objetivo e que por meio de observações sistemáticas é possível aproximar-se da realidade; (b) entendem a linguagem como sinônimo da realidade objetiva; (c) explicam a realidade objetiva mediante relações causais; (d) limitam a ação humana ao ser humano e ao ambiente; (e) veem o ser humano como uma ferramenta para que as organizações atendam as próprias necessidades.

Já nos estudos de abordagem **interpretativista** a pessoa e o mundo são considerados indissociáveis da experiência vivida no mundo pelo indivíduo, o conhecimento a respeito da realidade é socialmente construído e as pessoas agem de acordo com a sua compreensão do mundo (AMARO, 2012).

Nesse sentido para Dall’Alba e Sandberg (1996, p. 441), o trabalhador e as formas pelas quais ele realiza o trabalho estão unidos por meio da experiência vivenciada no trabalho, sendo a competência “constituída pelo significado da tarefa ou trabalho assumido pelo profissional”. Os autores ressaltam ainda a natureza dinâmica, o caráter pluralista e a intersubjetividade das práticas de trabalho dentro das instituições e apoiam a sua interação com a teoria.

Por meio de uma pesquisa realizada na Volvo, Sandberg (2000) constatou que os engenheiros da empresa mobilizavam diferentes competências quando realizavam o trabalho de otimização de motores, sendo essas competências, resultado das diferentes formas pelas quais eles compreendiam essa atividade.

Assim, diferentes percepções do trabalho geravam mobilização de competências distintas para sua realização. Dessa forma a compreensão do significado do trabalho e a experiência vivenciada pelo gestor na realização de suas atividades, promovem uma mudança na estrutura e no significado de suas práticas de trabalho que são o ponto de partida para o desenvolvimento de suas competências (DALL’ALBA; SANDBERG, 1996).

Essa perspectiva, para Bitencourt (2005) implica em uma visão compartilhada de competências e uma análise e construção de um trabalho unificado, onde as competências se desenvolvem por meio da interação entre as pessoas no ambiente de trabalho. Segundo a autora as abordagens de Sandberg e Le Boterf se complementam:

“Assim: (i) a interação entre as pessoas propicia uma melhor articulação das diretrizes e dos níveis organizacionais; (ii) a identificação do significado da competência permite a sua legitimação; e (iii) a experiência relaciona-se diretamente à formação, no sentido de capacitação, que implica visão pessoal, educacional e profissional. Portanto, a competência pode ser explicada com base em sua concepção, suas redes de trabalho e seus recursos” (BITENCOURT, 2005, p. 36).

Neste sentido parece que as noções de competência e de seu desenvolvimento, apresentadas por Sandberg (2000), Le Boterf (2003) e Zarifian (2001) são úteis aos gestores de IFES, pois de acordo com Zarifian (2001, p. 100) no modelo burocrático de gestão das universidades a “hiperautonomia desresponsabilizante de professores” associada ao excesso de regras formais de controle podem servir de antimodelo para que os docentes sejam os primeiros a repensar suas práticas de trabalho. Desse modo, o autor destaca que a autonomia da universidade e a oferta de seus serviços permitem articular a mobilização de competências de seus trabalhadores à produção de valor para os usuários da instituição e produz uma consciência profissional.

Significando que o sentimento que o indivíduo vivência ao realizar um trabalho bem-feito, bem como, a compreensão da utilidade deste trabalho, associados a responsabilidade pelas consequências de suas ações, produzem uma consciência profissional do gestor, assim como, o reconhecimento da importância de seu papel na organização e na sociedade (ZARIFIAN, 2001).

Para Zarifian (2001), o trabalho é a concretização da ação humana e sua dinâmica é estabelecida diretamente pelo ser humano, à medida que ele é capaz de dominar e aperfeiçoar suas ações profissionais. Segundo o autor, a compreensão do “por que” e não somente do “como” realizar suas atividades ou exercer um cargo, permite que a mobilização de competências faça sentido para o trabalhador, e este possa aplicar conscientemente, ações adequadas à resolução de problemas considerando o contexto ou situações específicas, além das restrições e recursos inerentes à realidade da organização.

A consolidação da noção de competência como mobilização de recursos para obtenção de resultados, gera a ideia de algo a ser construído, aperfeiçoado e corrigido e dessa forma a competência se insere numa perspectiva construtivista, onde o processo no desenvolvimento de competências vai além da abordagem de resultados, privilegiando a aprendizagem, autonomia e autodesenvolvimento (MOURA; BITENCOURT, 2006).

Assim, parece que a importância do elemento humano nas organizações não decorre apenas de sua participação em processos produtivos porque se reconhece que as pessoas “constituem o princípio essencial de sua dinâmica, conferem vitalidade às atividades e processos, inovam, criam, recriam contextos e situações” (DAVEL; VERGARA, 2001, p. 31), portanto, para os autores os indivíduos não atuam dissociados de suas emoções e experiências por sua própria natureza humana.

Nesse sentido, o ser humano, as experiências por ele vivenciadas e sua subjetividade seriam centrais na consecução no processo de desenvolvimento de competências incluindo as gerenciais.

Tendo em vista a complexidade do setor público advinda da evolução histórica da Administração Pública Brasileira, da globalização, das desigualdades econômicas, da diversidade do país e aspectos políticos que envolvem poder nas instituições públicas (ÉSTHER, 2010), as contribuições da corrente francesa associadas à perspectiva interpretativista e fenomenográfica de Sandberg (2000; 1996), parecem mais adequadas para investigar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências gerenciais, pois incluem o significado atribuído pelo gestor ao trabalho o que propiciaria mudar a estrutura e o significado de suas práticas de trabalho e não apenas se focar no entendimento do cargo ou nas ações isoladas de gestores considerados competentes.

A figura do gestor público é relativamente nova e por isso a dificuldade no reconhecimento de sua identidade e resistência quanto à aceitação do seu papel, além do que os cargos de gerência na administração pública são caracterizados pela alta rotatividade por questões políticas, duração dos mandatos ou pela falta de visão de longo prazo, ou seja, a falta de continuidade na execução de projetos e ações iniciadas por gestores anteriores (LONGO, 2003). No entanto, ressalta o autor que o gestor público não é um mero aplicador de normas e instruções, mas um tomador de decisões.

O foco de atuação do gestor deixa de ser o de controlar recursos e agir como um canal de informação para assumir o papel de criar um contexto que viabilize um bom desempenho das atividades, mesmo que o ambiente não seja simples, lógico ou controlável (ANTONELLO, 2006). Nesse sentido, Salles e Villardi (2014) afirmam que a atividade gerencial não é simples, ela é permeada por ambiguidades e dualidades tornando-a fragmentada e intermitente.

Em decorrência da intensa carga de trabalho, interrupções constantes em sua rotina e, as frequentes tarefas imprevistas que exigem do gestor clareza de direção e tomada de decisões urgentes, muitas vezes embasadas por informações incompletas e imperfeitas, o alto grau de incerteza, as dinâmicas de poder e alianças políticas são constantes no desempenho da função gerencial (MOTTA, 2003).

O mesmo autor ressalta ainda que as decisões dos gestores sofrem influência de seus superiores, de seus pares e subordinados, do ambiente interno e externo à organização e das características pessoais de cada indivíduo. Esse cenário demanda comportamentos diferenciados, dadas às especificidades das organizações, exigindo do gestor o desenvolvimento de competências gerenciais pertinentes e integradas ao contexto organizacional (MOTTA, 2003).

E, num ambiente de incertezas, imprevistos, acontecimentos não rotineiros, é necessário ao gestor mobilizar seus conhecimentos e os modificar mediante análise e compreensão dos fatos e pela reflexão posterior a ação (PEREIRA; SILVA, 2011). Para tal, se faz necessário:

“(...) compreender a situação, seus elementos (materiais ou humanos), o objetivo da ação, suas implicações (julgamento e responsabilidade) e a interação com o outro (colega, cliente, gestor), estabelecendo um agir prático inteligente e empático que satisfaça aos aspectos objetivos (externos, do contexto) e subjetivos (percepções, emoções) envolvidos nesse agir” (PEREIRA; SILVA, 2011, p. 633).

O perfil do gestor está também associado ao ambiente e às circunstâncias que demandam uma ótica flexível, dinâmica e adaptável para que o gestor possa desenvolver suas capacidades e se adequar as novas demandas da função gerencial e do mundo do trabalho (ODERICH, 2005).

Trazendo essa problemática para a realidade das IFES, Ésther, Silva e Melo (2010) explicam que as universidades possuem singularidades que superam aspectos tecnicistas, como por exemplo, existência de centros de poder que envolvem a comunidade acadêmica, junto à liberdade acadêmica que lhes proporciona autonomia no desenvolvimento do conhecimento as quais devem ser compreendidas pelos seus gestores e desenvolvam práticas gerenciais adequadas à sua manutenção.

Entretanto, no contexto do gestor universitário, a experiência e a competência são consideradas sinônimos, o que leva boa parte dos gestores a acreditar que a experiência é suficiente para o exercício da atividade gerencial, menosprezando a contribuição do aprendizado gerencial para elaboração de conhecimento sistematizado; outros ainda creem que as qualidades para gerir são inatas, qualificando-os para o exercício da gestão (ÉSTHER; SILVA; MELO, 2010).

Logo, acreditar em capacidades inatas pode tornar míope a visão do gestor, pois somente a experiência de um indivíduo em gerir não lhe garante habilidade gerencial para pensar e agir estrategicamente de forma a alinhar análises e métodos racionais que deverão ser internalizados pelo indivíduo (MOTTA, 2003).

Haja vista que as competências dos gestores de universidades envolvem em grande parte aspectos políticos; o aspecto técnico não é considerado por estes gestores como relevante (ÉSTHER; SILVA; MELO, 2010). Os autores identificaram com base em seus estudos sobre das competências gerenciais dos Reitores de Universidades Federais em Minas Gerais, a necessidade de desenvolver nesses gestores um entendimento de que embora as universidades apresentem singularidades, elas são organizações como as demais.

Nesse sentido os gestores universitários apresentam dificuldade no aprendizado gerencial, pouca experiência em atividades desse porte e sentem necessidade de capacitação formal para suas responsabilidades administrativas (MARRA; MELO, 2003). Alertam esses autores que até mesmo os professores de administração no ensino superior não praticam o que ensinam nos cursos de graduação, evidenciando práticas ainda práticas gerenciais vinculadas à burocracia e ao patrimonialismo (MARRA; MELO, 2003).

Em virtude das especificidades do cotidiano do gestor no contexto das universidades e, dada a importância dessas competências para o desempenho individual e institucional, os estudos sobre as competências gerenciais têm despertado interesse por parte das IFES e pesquisadores (BARBOSA; MENDONÇA, 2013).

No contexto organizacional das IFES, há necessidade de profissionalização por meio das competências gerenciais tendo em vista a ampliação do contexto da ação gerencial e implementação de novos processos gerenciais nas IFES, em função da interiorização destas, do aumento na oferta de cursos, assim como, do aumento do investimento em infraestrutura e da contratação de novos servidores (PEREIRA; SILVA, 2011).

Segundo esses autores, cabe ao gestor coordenar e promover o desenvolvimento de competências necessárias às suas equipes de servidores para obter a maior na qualidade nas práticas de trabalho, resolução de problemas e melhoria no desempenho, e no caso das universidades, ampliar seu papel social e a eficiência na utilização de recursos públicos,

contribuindo para a criação de uma imagem institucional que possa tornar-se referência em práticas de gestão pública (PEREIRA; SILVA, 2011).

Nas universidades o desempenho esperado do docente envolve pelo menos cinco papéis: o acadêmico, o administrativo, o político, o de liderança e o gerencial (BARBOSA; MENDONÇA, 2013). Os autores explicam que o papel gerencial exige do docente, atuar como político, agente de mudança, comunicador, gerenciador de conflitos e de diversidade, gerente financeiro e acadêmico, construtor de relações com a sociedade, planejador e líder de equipe, profusão de papéis que interfere na identidade do docente dado que:

“Na fase de mudança de professor para administrador, o indivíduo não atua exclusivamente na profissão acadêmica. As novas atribuições também não permitem a ele fazer do trabalho universitário sua identidade central. Ele continua sendo um professor, mas com uma nova identidade profissional – a de gerente” (MARRA e MELO, 2003, p. 4).

Por sua vez, a partir de uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Silva *et. al* (2001) descrevem seis principais competências que cabe aos professores aprender para o exercício do cargo gerencial: assumir a natureza política da função, lidar com conflitos e diferenças, envolver pessoas, conhecer o ambiente, gerenciar recursos e lidar com questões legais.

Nesse sentido o PNPD – Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, por meio do Decreto Nº 5707/2006 representa a iniciativa do governo federal para desenvolver e capacitar o servidor-docente no exercício da função gerencial (BRASIL, 2006).

O decreto aborda a competência vinculada a Gestão por Competências entendida como uma “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição” (BRASIL, 2006).

Assim, a proposta do PNPD parece ir de encontro à noção dinâmica da corrente francesa e de Sandberg (2000; 1996), pois atrela o desenvolvimento de competências a um estoque de atributos, desconsiderando a mobilização dessas competências a situações específicas e o significado do trabalho para o gerente, visando somente o resultado organizacional.

No entanto, já se reconhece que as mudanças que ocorreram no mundo trabalho implicam em novas ações de ensino e aprendizagem que permitam aos servidores atenderem as demandas impostas pelo novo modelo de gestão adotado pela administração pública brasileira e nesse sentido Carvalho *et al.* (2009, p. 33) a “abordagem de competências é uma nova maneira de encarar a qualificação para o trabalho, quer o desenvolvimento de competências aconteça antes ou durante o exercício profissional” de modo que,

Logo, desenvolver competências não se limita à capacitação formal. Mas, de maneira geral, as instituições públicas ainda mantêm o foco na perspectiva de qualificação profissional para o exercício de cargo ou posto de trabalho, prática observável na estrutura dos concursos, nos planos de carreira e nas avaliações de desempenho (AMARAL, 2006). Contudo, observa-se na literatura estudos que convergem para o entendimento de que:

[...] a noção de competência gerencial deve ser pensada como uma ação através da qual se mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais e profissionais a fim de cumprir com uma certa tarefa ou responsabilidade, numa determinada situação. A noção de competência se torna efetiva através de ações que mobilizam capacidades. (RUAS, 2005, p. 49)

Nesse sentido, os modelos de competências gerenciais possibilitam a reflexão sobre as necessidades de planejamento, desenvolvimento e acompanhamento do perfil e formação gerencial, a partir da realidade individual e da estratégia organizacional, caracterizando uma

visão processual, ou seja, desenvolvimento de competência, não mais como uma listagem de atributos que, isoladamente, não agregam valor à organização ou às pessoas (BITENCOURT, 2002a).

Assim sendo, o desenvolvimento de competência ocorre por meio da aprendizagem, caracterizada como um processo multifacetado, que está sujeito a variáveis contextuais que influenciam a forma como as pessoas enxergam o mundo e atribuem significados aos eventos que ocorrem no contexto (SILVA, 2009).

O autor esclarece que desenvolver competências, associadas aos eventos decorrentes da prática gerencial, ajuda o gerente a compreender o dinamismo, a complexidade, e a multidimensionalidade que envolvem os processos de aprendizagem gerencial, que não são passíveis de serem instrumentalizados de forma linear e sistemática (SILVA, 2009).

Assim, o desenvolvimento de competências gerenciais está intrinsecamente ligado aos processos de aprendizagem e a ação gerencial vai além dos aspectos puramente técnicos e instrumentalizados, envolve a subjetividade do indivíduo, sua razão e sua emoção que passam a ser mediadas pela experiência (SILVA, 2009).

O desenvolvimento de competências gerenciais ajuda o docente a superar a inadequação entre sua formação técnica e a demanda da função gerencial de administrar pessoas, dado que habilidades gerais adquiridas ou o doutorado em determinada área de conhecimento não prepara o docente para ser gestor, daí que ele normalmente aprender a gerenciar por tentativa e erro (MARRA; MELO, 2003).

Tendo em vista que **as atividades exercidas por docentes na função gerencial excedem os processos administrativos, pois estão diluídas em práticas sociais, exigem visão estratégica, bom relacionamento interpessoal e habilidade para negociação**, as atividades de docente a de pesquisador **geram sobrecarga de trabalho**, aumentando o número de horas trabalhadas e leva os docentes a utilizar seus alunos da pós-graduação nas atividades de ensino e pesquisa, estratégia muito utilizada nas universidades federais, tendo em vista a redução do quadro de docentes e o aumento das atividades científicas e acadêmicas dos mesmos (MARRA; MELO, 2003) .

No que tange ao mecanismo decisório de colegiado e a burocracia da universidade, se **por um lado deliberar com o colegiado facilita o cotidiano do gestor, pois torna coletivas as decisões e divide a responsabilidade** pela condução dos programas e cursos da IFES, de outro limita a autonomia gerencial.

Nesse sentido, Marra e Melo (2003) explicam **que o colegiado passa a ter mais poder que o próprio gestor, levando-o ao exercício do papel de mero executor das decisões coletivas, mas a cobrança pela execução das decisões e a responsabilidade por erros cometidos, recai sobre a figura do gestor, fato que aumenta ainda mais o caráter contraditório dessa função**.

A burocracia, incluindo as normas contidas no estatuto e regimento da universidade, embasam as decisões e práticas gerenciais, protegem os gestores de erros, mas é vista como culpada por erros ou problemas na decisão dos gestores (MARRA; MELO, 2003).

Para os autores a burocracia torna as decisões dos gestores e os processos mais morosos, tirando a agilidade necessária para atuação gerencial fazendo com que decisões simples se tornem problemáticas, pois devem constar em processos que tramitam por diversas instâncias da universidade (MARRA; MELO, 2003).

Ainda, os gestores encontram dificuldades de relacionamento com os outros docentes, ou seja, seus pares, o que acaba criando problemas para si mesmos e para outros colegas gerentes quando a autoridade do gestor nem sempre é reconhecida por seus pares ou superiores, pois na **universidade a hierarquia é vinculada ao conhecimento e não aos cargos que o gestor ocupa**. Destarte, ocorrem intensas disputas de poder entre os docentes mesmo que estas sejam de maneira velada, isto é, não admitida por eles (MARRA; MELO, 2003).

Parece que a atuação do docente na função gerencial não coaduna com as explicações da abordagem prescritiva racionalista de competências e aprendizagem. Diferentemente, **a corrente francesa associada às contribuições de Sandberg (2000) considera a noção de competências como um processo contínuo de construção, levando em conta a realidade na qual o gestor está inserido.**

O desenvolvimento de competências envolve um processo social de aprendizagem por meio das interações sociais com toda a comunidade, com os pares, subordinados e com todos os problemas inerentes a esse contexto de modo que o gestor desenvolve suas competências dentro do ambiente em que atua, sendo o condutor de mudanças culturais que permitem questionar a si mesmo, lidar com riscos, incertezas e aprender coletivamente (ÉSTHER, 2010).

Mediante a rede de trabalho que envolve a interação com outras pessoas dentro e fora do ambiente laboral os gestores podem definir o volume de trabalho a realizar, além de sentirem-se mais competentes para alcançar resultados esperado (ZARIFIAN, 2001).

Identificar esse processo de tornar-se mais competente é possível por meio do entendimento da concepção do fenômeno de competência na perspectiva do gestor, posto que sua concepção decorrente da própria vivência gerencial oferece, um significado a esse processo (SANDBERG, 2000). Para tanto cabe **entendê-lo como sujeito que articula e pratica as ações que permeiam seu processo de desenvolvimento de competências gerenciais, pela sua capacidade de aprendizagem.**

As **abordagens dominantes** sobre o estudo da competência e de seu desenvolvimento são de **cunho racionalista** que, **resultam em um elenco de atributos genéricos e simplificados** não representando, adequadamente, a complexidade de competência no desempenho no trabalho **desconsiderando o significado do mesmo para quem o realiza, além de criar um dualismo: trabalho e trabalhador** (SANDBERG, 2000).

Em oposição às abordagens racionalistas sobre competências, Sandberg (2000) apresentou uma **alternativa interpretativista com base fenomenográfica e por meio de suas pesquisas, constatou que as compreensões – ou concepções – que os trabalhadores dão às suas atividades contribuem para a formação e desenvolvimento de suas competências.** Os resultados destas pesquisas indicaram que **as concepções dos trabalhadores sobre suas atividades é que criam, formam e organizam conhecimentos, habilidades ou quaisquer outros atributos em competências específicas** (AMARO; BRUNSTEIN, 2011).

Dado que os professores-gestores realizam atividades diferentes das de pesquisa e docência cuja capacidade foi aferida no concurso público aprovado, caberia a organização prover capacitação gerencial específica.

#### 2.4 Capacitação e Desenvolvimento de Gestores nas Organizações

O conceito de organização, não se resume apenas ao setor empresarial, vai além das esferas do Estado, do mercado e da sociedade e determina o rumo dos indivíduos e de toda a coletividade (ROSA; TURETA; BRITO, 2006).

Os membros de uma organização compartilham uma rede de significados subjetivos formando um sistema de conhecimento o qual em processo de troca com o ambiente existe como um organismo adaptativo, garantindo assim o funcionamento da organização (SMIRCICH, 1983).

Visando ao desenvolvimento das organizações os processos de capacitação e o desenvolvimento de competências gerenciais são fundamentais tendo em vista que cabe ao gestor propiciar dentre os demais colaboradores, as competências necessárias ao bom desempenho da instituição, assim como facilitar na prática sua internalização junto à organização (BITENCOURT, 2005).

Nesse sentido, Pereira e Silva (2011), explicam com base em pesquisa empírica junto a IFES que, o desenvolvimento de competências requeridas dos gestores para sua atuação profissional, e sua mobilização, é capaz de estimular o desenvolvimento de competências institucionais nas IFES.

A partir da reforma gerencial do Estado, surgiram quatro tendências-chave na demanda que cidadãos e políticos colocam aos seus governantes: (a) os gestores públicos devem provar os resultados obtidos (*accountability for performance* ou responsabilização pelo desempenho); (b) o governo deve, por meio da terceirização ou privatização, subcontratar a prestação de determinados serviços; (c) o governo deve reduzir e enxugar sua força de trabalho utilizando a contratação temporária e, (d) deve-se atribuir aos cidadãos um papel mais ativo na tomada de decisões governamentais (NEWCOMER, 1999).

O cotidiano laboral do gestor público para esse autor, exige conhecimento da linguagem utilizada por ambos os setores, além da racionalidade política das normas e dos costumes da esfera pública necessárias para agir no contexto com sabedoria (NEWCOMER, 1999).

Todavia, Mintzberg (1998) alerta que as atividades do governo são complexas, interconectadas e, muitas vezes ambíguas, portanto, uma racionalidade puramente econômica ou gerencial não seria apropriada para se gerir o setor público e medir seus resultados.

Dessa forma, desde o DASP, têm se consolidado no setor público as atividades de treinamento nas áreas de pessoas, orçamento, gestão, logística e patrimônio como mecanismos de profissionalização do servidor (SALLES, 2013).

Entretanto, a capacitação proporcionada aos docentes ainda não acompanha as premissas da reforma gerencial que demanda do docente desenvolver também um perfil de gestor, exigindo deste, preparo para gerir e atender os desafios impostos às IFES, incluindo os professores-gestores de programas de pós-graduação *stricto sensu* (SALLES, 2013).

A possibilidade de capacitar gestores públicos na perspectiva da esfera privada, pode não ser a mais adequada, mas é possível considerá-la, tendo em vista, a falta de atualização dos conhecimentos e aplicação de ferramentas de gestão, solicitados pela reforma gerencial NEWCOMER (1999). A autora enfatiza que os processos de capacitação não devem se restringir a treinamentos estanques, mas a um movimento de capacitação profissional continuada e, pertinente no contexto de mudanças rápidas em que se vive. Desta forma, a capacitação profissional habilitaria o trabalhador a compreender e desenvolver atividades específicas inseridas num contexto organizacional sistêmico (NEWCOMER, 1999).

A atividades de capacitação são distintas das de T&D – Treinamento e Desenvolvimento, a capacitação busca levar o indivíduo a compreender a sua atividade e contribuição para a organização enquanto o T&D se limita ao adestramento do indivíduo nas atividades que realiza. (SALLES, 2013). A lógica do treinamento ocorre sob uma perspectiva de mudança adaptativa processual cujo objetivo é corrigir erros, ainda“ são limitadas a disposição e a abertura da organização para mudar e permitir que os indivíduos desenvolvam sua criatividade, autonomia e capacidade de reflexão” (SALLES, 2013, p. 32).

Embora existam no Brasil programas destinados a melhorar as condições do trabalho docente e das atividades de pesquisa<sup>17</sup>, nenhum deles capacita o docente ao exercício de cargos inerentes a administração de universidades, apenas ao exercício de atividades de ensino, pesquisa e extensão (SOARES, 2002).

O PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação referente ao período 2011-2020, também ressalta a necessidade de capacitação de docentes e quadros funcionais para atender as demandas de desenvolvimento brasileiro, porém não indica como fazê-lo (BRASIL, 2010).

---

<sup>17</sup>São exemplos o PQI – Programa de Qualificação Institucional, o MINTER – Programa de Mestrado Interinstitucional, o PICDTec – Programa Institucional de Capacitação Docente promovidos pela CAPES e o Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa oferecido pelo CNPq (SOARES, 2002).

Nesse sentido, o Decreto nº 5707/2006 (BRASIL, 2006) aprovado no contexto do Programa GESPUBLICA (BRASIL, 2005), contribuiu apontando necessário ter processos de capacitação e desenvolvimento de competências do servidor público, e em seu Art. 2º, parágrafo I, define capacitação como um “processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais” (BRASIL, 2006).

A definição de capacitação atribuída pelo referido artigo 2º pode ser entendida como uma alternativa no enfrentamento dos desafios impostos pelo cotidiano laboral, ao servidor e ao docente, ao ser designado gestor, além de contribuir com a organização na elaboração de mecanismos para desenvolver suas competências institucionais por meio do desenvolvimento das competências individuais de seus colaboradores; essa sistemática é possível, por meio dos processos de aprendizagem (PACHECO *et al.*, 2009).

No ambiente das organizações, a aprendizagem possui caráter dinâmico, está associada a processos contínuos de mudança, e integra os níveis individual, grupal e organizacional que estando em conjunção revelam aprendizagem organizacional – AO (ANTONELLO, 2005).

A repercussão do trabalho do gestor e sua influência sobre indivíduos, sociedade e instituições, demanda maior desenvolvimento gerencial (CLOSS; ANTONELLO, 2010), o que no setor público, encontra sustentação apenas no Artigo 3º, inciso III do referido decreto 5707/2006, mediante uma de suas diretrizes “promover a capacitação gerencial do servidor e sua qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento” (BRASIL, 2006).

O desenvolvimento gerencial está associado à AP – Aprendizagem Gerencial (SILVA, 2000), porém, as pesquisas no campo da Aprendizagem Gerencial com foco nos docentes, considerando a complexidade e a interdependência que permeiam a organização, ainda são incipientes no Brasil (SILVA; MORAES; MARTINS, 2003).

Logo, parece necessário compreender como a aprendizagem gerencial se desenvolve para subsidiar capacitação específica a realidade organizacional.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico iniciou-se com o delineamento da pesquisa e seleção dos sujeitos, prosseguindo com a coleta, análise dos dados empíricos coletados e a identificação das limitações dos métodos de análise e coleta utilizados.

#### 3.1 Delineamento da pesquisa

Neste estudo delineou-se a pesquisa pressupondo com Heidrich (2011) que a capacitação e desenvolvimento de competência de gestores de orientação epistemológica interpretativista, afasta-se do enfoque racionalista que acredita na objetividade e independência entre a realidade e a ação humana, portanto parece mais adequada para responder a questão central de pesquisa, ou seja, *como o professor de um Programa de Pós-Graduação stricto sensu de uma IFES, aprende a ser gestor e desenvolve sua competência gerencial?*

Assim para propor formas de capacitar e desenvolver a competência desses gestores a pesquisa se orientou por uma epistemologia interpretativista hermenêutica nos termos de Capalbo, (1983) e do método da fenomenografia – cujo foco está na compreensão intersubjetiva de como o mundo é experienciado/vivenciado, afastando-se da epistemologia racionalista positivista que acredita na objetividade e independência entre a realidade e a ação humana (HEIDRICH, 2011).

Interpretativista porque busca compreender e explicar o mundo social a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas nos processos sociais, mediante a experiência subjetiva dos indivíduos, a Hermenêutica, segundo Capalbo (1983), se volta para a interpretação da existência humana por meio de símbolos, que indiquem ou façam referência vaga e mesmo indireta além do que foi dito, enunciado ou expresso pelo sujeito e que tenha sido encoberto por sua própria sedimentação histórica. Ou seja, esses símbolos traduzidos e decodificados, funcionaram como ‘pistas’ na interpretação mais aproximada ou assertiva do objeto de análise, expresso pelo sujeito (CAPALBO, 1983).

Esta perspectiva epistemológica coaduna com a de Sandberg (2000) quem defende a indissociabilidade entre as pessoas e o mundo, por ambos estarem intimamente relacionados pela experiência vivida das pessoas no mundo, ou seja, o trabalhador e sua atividade laboral estão intrinsecamente ligados pelas experiências vividas pelo trabalhador no seu cotidiano.

O presente estudo de natureza qualitativa, busca “compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p.58). O objetivo da pesquisa qualitativa é explorar e revelar conhecimentos por meio das experiências vivenciadas pelos sujeitos, ou seja, refere-se ao contexto da descoberta e não ao contexto da verificação que caracteriza a pesquisa quantitativa (MOREIRA, 2004).

A abordagem fenomenográfica originada na fenomenologia, é utilizada nesta pesquisa qualitativa para focar no desenvolvimento de competências e aprendizagem gerenciais, o fenômeno examinado nesta pesquisa. A fenomenologia explora situações, valores e práticas com base na visão de mundo os próprios sujeitos, descobrindo conhecimentos ao invés de verificar aqueles já existentes (VERGARA, 2005). Logo, foram usadas amostras intencionais e experiências singulares os resultados da pesquisa e não se visou generalizar estatisticamente.

Esta pesquisa é de cunho descritivo, pois descreve e compreende determinado fenômeno, não pela frequência com que ocorre, mas pela sua relevância e representação para os membros do meio social em que estão inseridos, ou seja conforme Gil (1999, p.44), a pesquisa descritiva é aquela que objetiva descrever as “características de determinada população ou fenômeno”, neste estudo, foi descrito como o professor de um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* de uma IFES, aprende a ser gestor e desenvolve sua competência gerencial com base os processos de aprendizagem na ação no cotidiano do trabalho.

Realizou-se também levantamento documental da IFES em estudo para caracterizá-la buscando materiais que como explica Gil (1999) ainda não tenham recebido tratamento analítico ou possam ser reelaborados.

Por se tratar do desenvolvimento de competências de professores-gestores de uma IFES, o estudo refere-se a um grupo específico, estruturado socialmente e inserido num determinado contexto, logo configurando-se segundo Gil (1999) como uma pesquisa de campo.

A pesquisa no campo se focou no desenvolvimento de competência por meio de processos de aprendizagem e não se restringiu apenas a identificar uma listagem de atributos necessários a este processo.

Esta pesquisa foi configurada como um estudo de caso instrumental, pois segundo Alves-Mazzotti (2006):

“o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.641-642).

Dessa forma se desenvolveram *insights* para a sistematização de conhecimentos sobre o fenômeno, visando a capacitação dos professores-gestores da IFES sob estudo.

Cabe salientar que este estudo se delimitou à descrição da aprendizagem individual dos gestores acadêmico-administrativos da UFRRJ sem se aprofundar nos processos de sua disseminação e institucionalização para a aprendizagem organizacional. Tratou-se em específico, dos coordenadores de PPG.

### 3.2 Sujeitos da pesquisa e critérios de seleção

Os sujeitos de pesquisa do presente estudo são os servidores professores aprovados em concurso público para ingresso na carreira do Magistério Superior Federal, sob o regime da Lei nº 8112/1990 que atuam como gestores, Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, Diretores dos Institutos de Agronomia, Ciências Exatas, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Sociais e Aplicadas, Educação, Florestas, Tecnologia, Veterinária e Zootecnia, e Coordenadores de Programas e Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* do campus sede da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro totalizando 104 (cento e quatro) indivíduos na UFRRJ.

A escolha destes gestores feita mediante seleção intencional ou proposital como definido por Gil (1999), foi baseada em três critérios:

- a) participar em conselhos que definem diretrizes para a UFRRJ por entender-se que esses têm papel relevante na tomada de decisão acadêmico-administrativa no processo de gestão de Programas e Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFRRJ.
- b) atuar diretamente na gestão de Programas e Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* da IFES e, como docentes não terem recebido capacitação para o exercício do cargo de gestor.
- c) ter sido escolhido por meio de processo eleitoral e ocupar o cargo com função gratificada.

Assumiu-se que esses critérios não garantem por si só que estes gestores apresentem as competências necessárias para o exercício de cargos de gestão acadêmico-administrativa dos Programas e Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* da IFES, e assumiu-se que mesmo não tendo recebido capacitação específica, aprenderam a solucionar os problemas nos PPGs que perceberam em sua gestão.

### 3.3 Métodos de Coleta de Dados: instrumentos e procedimentos

Dada a natureza qualitativa desta pesquisa de abordagem interpretativista, a entrevista nos termos de Vergara (2009) se mostrou ferramenta adequada para a coleta de dados no campo, permitiu compreender mediante os depoimentos em torno de um roteiro semiaberto de entrevistas, a subjetividade, a experiência vivida e o significado de um fenômeno no contexto social do entrevistado.

Para validar o roteiro de entrevista se realizou uma entrevista piloto cujo resultado indicou os ajustes necessários para o roteiro utilizado. Sendo de estrutura semiaberta como apontado por Vergara (2009) foi possível fazer inclusões, exclusões, mudanças nas perguntas, explicá-las ao entrevistado, ou seja, espaço de improvisar, flexibilidade. No apêndice C se encontra na íntegra tal roteiro validado composto de 27 perguntas

O levantamento dos dados se realizou também pela observação direta no campo, o que permitiu fazer o registro de uma situação, evento ou fenômeno durante sua ocorrência, que possibilitou contrastar as informações obtidas nas entrevistas conforme Vergara (2009).

Assim, se observou mediante prévia autorização a dinâmica das reuniões a câmara de pós-graduação onde os coordenadores e PPGs se reúnem mensalmente para deliberar sobre a gestão de seus respectivos PPGs sob a presidência do ProReitor de Pesquisa e Pós-Graduação da IFES examinada.

### 3.4 Métodos de análise de dados coletados

Nesta pesquisa qualitativa interpretativista hermenêutica se utilizou de uma abordagem do método fenomenográfico para análise dos dados coletados, numa perspectiva interpretativista nos termos de Sandberg (2000). No Brasil o método fenomenográfico foi aplicado por Amaro e Brunstein (2012), Lopes (2012) e Heidrich (2011).

A fenomenografia tem como objetivo identificar as diferentes formas pelas quais os indivíduos vivenciam, interpretam, entendem, percebem ou conceituam um fenômeno, premissa básica desse método (LOPES, 2012).

As entrevistas coletadas no campo foram transcritas e analisadas com base no processo fenomenográfico como apontado por Amaro e Brunstein (2012), ou seja, construindo *categorias de descrição*, que consiste no mapeamento das concepções de competências desde a ótica dos sujeitos de pesquisa. Após mapear as concepções de competências e criar as categorias de descrição, foram ordenadas hierarquicamente definindo-se, o *espaço de resultados* do fenômeno.

Dessa forma as diferentes formas de vivenciar o fenômeno sob estudo representaram capacidades diferentes para lidar com esse fenômeno, sendo possível definir uma hierarquia das categorias de descrição, que consta adiante no quadro 5 - Matriz categorial (AMARO; BRUNSTEIN, 2012).

Para efeito de análise, a leitura das transcrições foi feita várias vezes, alocando cada entrevistado nos grupos de concepções correspondente a sua categoria de descrição como recomenda Sandberg (2000). Nas transcrições que representam as formas de vivenciar um fenômeno por um grupo específico de pessoas em um momento particular em resposta a uma determinada situação (LOPES, 2012) identificaram-se as ideias centrais para categorizar. No apêndice D encontra-se uma planilha de análise para ilustrar.

A figura 3 mostra o foco de pesquisa na fenomenografia, ou seja, a relação entre o sujeito e o fenômeno:

**Figura 3:** O objeto de estudo em Fenomenografia.



**Fonte:** Lopes (2012, p. 93).

Este método de análise fenomenográfica não se preocupa com atributos pessoais dos sujeitos de pesquisa, tais como aspectos psicológicos, estado mental, sentimentos ou emoções ou ainda com aspectos específicos do fenômeno (LOPES, 2012). O foco foi investigar a experiência do sujeito com relação ao fenômeno ou, seja:

“... compreender as diferentes formas de se perceber um fenômeno a partir de um determinado grupo de pessoas que possui experiência em relação a este fenômeno. Assim pessoas externas têm acesso a percepção daqueles que fazem parte dele e que vivenciam o fenômeno” (LOPES, 2012, p. 92).

A fenomenografia admite que os pressupostos do pesquisador estão presentes na realização da pesquisa, diferentemente do positivismo que admite que os pressupostos do pesquisador devem ser retirados, pois “contaminam” uma neutralidade esperada de uma pesquisa científica (LOPES, 2012).

Portanto, orientada pelo interpretativismo a pesquisadora explicitou seus pressupostos *a priori* mantendo continuamente uma compreensão distanciada do que foi verbalizado pelo entrevistado, com vistas à conferir credibilidade e confiabilidade dos resultados apresentados como apontara Sandberg (2000). As categorizações criadas pela pesquisadora foram refinadas em discussão contínua com a orientadora como forma de validação com especialista (LOPES, 2012).

Dessa forma se categorizaram as concepções do trabalho e experiências vivenciadas sob a ótica dos sujeitos de pesquisa visando à criação do espaço de resultado do fenômeno da aprendizagem e competência explicitados pelos entrevistados nas entrevistas e nas ações observadas no campo. Em seguida as concepções foram ordenadas de modo que foi possível identificar uma hierarquia das categorias de descrição derivadas das experiências relatadas pelos sujeitos de pesquisa.

### 3.5 Limitações dos métodos selecionados

No escopo deste estudo foram percebidas as limitações quanto aos métodos selecionados para o desenvolvimento deste trabalho, como descritas a seguir.

### 3.5.1 Limitações dos métodos de coleta de dados no campo

De acordo com Vergara (2012) nas entrevistas ocorre a possibilidade do entrevistado ser influenciado pelo entrevistador, bem como, podem existir barreira na comunicação de ambos e do tempo disponibilizado para a condução do trabalho. Para superar essas limitações ser realizou uma entrevista piloto, se informou ao entrevistado o objetivo da pesquisa e se confirmou previamente a sua disponibilidade de horário. E, mediante observação direta no campo foi possível complementar os depoimentos das entrevistas.

A pesquisa documental se limitou aos documentos disponibilizados e armazenados no período da pesquisa de campo. Dados que ainda não haviam sido registrados nos documentos da IFEs examinada foram levantados mediante observação direta nas reuniões e disponíveis pelo site da CAPES tais como as avaliações disponíveis na Plataforma Sucupira.

Assim, para superar essas limitações foram complementados os dados coletados mediante entrevistas presenciais individuais, levantamento documental e por observação direta no campo.

### 3.5.2 Limitações dos métodos de análise e tratamento de dados

O método fenomenográfico de análise de dados vem sofrendo críticas pela carência de informações sobre os procedimentos para sua realização, e pela falta de critérios para realizar análise crítica dos procedimentos utilizados e resultados apresentados.

Junto com a fenomenografia se seguiu abordagem hermenêutica para interpretar os dados coletados posto que essa, nos termos de Vergara e Caldas (2005, p. 68), “preocupa-se em compreender e interpretar os produtos da mente humana, que constroem o mundo social e cultural, que destaca a importância do contexto no processo de análise”.

Esses dados levantados em entrevistas por meio de perguntas do roteiro sobre as práticas de trabalho, ou seja, sobre as ações dos sujeitos de pesquisa e sua respectiva vivência gerencial tinham o intuito de provocar-lhes uma reflexão e por meio desta acessar as crenças internalizadas semi-inconscientes que foram assim, explicitadas pelos gestores através de relatos concretos de sua ação na gestão dos respectivos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Ou seja, o objetivo da entrevista como ferramenta de coleta não foi o de alcançar o inconsciente dos indivíduos, mas a provocar-lhes uma reflexão para que as crenças internalizadas fossem explicitadas mediante os relatos seus de ações concretas no campo, exemplo de episódios vividos foram solicitados nas entrevistas.

Tanto para a coleta como a análise a capacidade de escuta atenta aos entrevistados e de interpretação das ideias centrais de seus depoimentos foi propiciada na pesquisadora mediante ensaio prévio no piloto de entrevista e de análise, antes de ir a campo de pesquisa.

## 4 ANÁLISE E RESULTADOS EMPÍRICOS DA PESQUISA

Dos trinta e oito cursos de pós-graduação da instituição nos quais se oferecem cursos de mestrado e doutorado na Instituição de Educação Superior – IFES, doze foram entrevistados de modo a abranger: as áreas de conhecimento (Ciências da Terra, Exatas, Sociais, Sociais Aplicadas); tempo de criação, desde os mais antigos com 40 anos até os mais novos recém aprovados pela capes com 2 anos de funcionamento, e nota de avaliação CAPES de 3 até 6.

A lista completa dos PPGs da IFES se encontra no apêndice B.

### 4.1 Perfil dos Sujeitos de Pesquisa

O perfil dos doze professores-gestores entrevistados foi configurado mediante entrevista e pesquisa documental nas pastas funcionais, currículo lattes e na plataforma sucupira. Segue detalhado no quadro 4.

**QUADRO 4 – PERFIL GERAL DOS ENTREVISTADOS**

INDICADOR	ENTREVISTADO Coordenador(a) de PPGs	Tempo na docência superior	Vivência (em anos) na UFRRJ	Tempo total de experiência como gestor	Vivência em coordenação PPGs/UFRRJ	OBSERVAÇÕES
E1	CPGP1	4	0,3	2,6	2,6	Em 2º mandato, reeleito
E2	CPGP2	13	4	3,2	1,6	13 anos de vivência prévia como professor, 6 meses como gestor formal mais 1 ano coordenador informal do PPG
E3	CPGP3	5	5	10,9	3	Em dezembro de 2015 finalizando o 1º ano do 2º mandato na Coordenação do PPG
E4	CPGP4	21	21	7,6	5,2	4 anos vice coordenador e 1 ano e 2 meses coordenador PPG
E5	CPGP5	0,3	9	11,1	1,6	De agosto de 2014 a dezembro de 2015
E6	CPGP6	34	32	14	12	Coordenador de PPG desde 2001, com uma interrupção de 2 anos
E7	CPGP7	11	6	7,2	1,2	Seis anos coordenador de PPG em IES Privada
E8	CPGP8	18	18	15	2,2	1º mandato Out/2013 a Dez/2015: Coordenador de PPG. Reeleito mais 2 anos.
E9	CPGP9	10	10	4,5	2,5	Dois anos como vice coordenador e 5 meses eleito Coordenador PPG
E10	PRP1	17	17	17	10	8 anos coordenador e 2 anos vice coordenador PPG
E11	CPGP10	14	5	3,3	3,3	Vice coordenador desde o APCN aprovado em dez 2012 e em set/2015 Coordenador de PPG.
E12	CPGP11	4	4	3,6	0,2	2 meses como vice coordenador e cobriu férias do coordenador de PPG.

**Fonte:** Elaboração própria com base nas pastas funcionais e currículo lattes em dez 2015.

Dos 12 (doze) entrevistados, 5 são do gênero feminino e 7 do masculino, com idades variando entre 34 e 60 anos de idade. Sua experiência na docência superior varia entre 34 e 3 anos, e o tempo de casa na IFES entre 32 anos o mais antigo e, 3 anos o mais recente. Sua experiência em gestão incluindo a gestão coordenação do PPGs até dezembro 2015 varia entre 17 anos o mais experiente e, 3 anos o mais recente. Sua vivência de gestão do PPGs seja em coordenação ou em vice coordenação varia de 12 anos até 2 meses o mais recente.

Voltando à questão de pesquisa formulada: *“como o professor de um Programa de Pós-Graduação stricto sensu em uma IFES, aprende a ser gestor e desenvolve sua competência gerencial?”*, é possível respondê-la empiricamente com base na análise interpretativa

hermenêutica (Capalbo,1983), e as categorias descritivas elaboradas das transcrições literais das entrevistas, realizadas presencial e individualmente com doze sujeitos de pesquisa, coordenadores em exercício de 12 (doze) Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, da seguinte forma:

Um professor(a) de PPGss que assume a coordenação do programa na IFES atua com base em sua vivência prévia docente, no significado atribuído a sua profissão e com sua (in) experiência prévia em gestão, dando início à gestão do PPGss, aprende com os problemas vividos, resolvendo-os; são exemplos, conciliar suas atividades, conciliar as decisões coletivas tomadas no PPGss, entre outros.

Aprende consultando os mais experientes, participando das reuniões sobre PPG e estudando as normas e regulamentos pertinentes ao sistema acadêmico, administrativo internos e aos sistemas de avaliação externo.

No processo de resolver problemas, participar de reuniões dos colegiados da IFES, nas interações e com o reconhecimento do trabalho que faz no PPGss e nas várias instâncias da IFES e dos órgãos externos avaliadores e financiadores, o professor aprende a ser gestor de PPGss, a ser membro da PPGss, identificar quais as atividades próprias da gestão do PPGss e até a agir na ausência de recursos laborais mínimos para o PPGss. Desse aprendizado decorrem competências evidenciadas pelos resultados alcançados no PPGss assim como o próprio reconhecimento das competências que ainda precisa desenvolver em si.

Desenvolver suas competências vivenciando o exercício da gestão suscita ao professor-gestor, refletir sobre o significado de um gestor competente, sobre as competências requeridas dessa função gerencial e sobre as requeridas do iniciante na gestão de PPGss, assim como sobre a preparação mínima a ser fornecida aos iniciantes e como um iniciante pode aprendê-las.

Destarte, aprendendo, agindo e refletindo individual e coletivamente de modo informal, desenvolve sua capacidade de gestão do PPGss e, passa a atribuir significado ao trabalho de gestão realizado, que reconhece ser necessário ao docente na gestão de PPGss, porém, a gestão ainda é por ele(a) vivenciada como um dilema em sua carreira profissional.

A resposta do campo foi obtida mediante a categorização realizada a seguir explicada.

#### 4.2 Análise e Categorização das entrevistas

Fundamenta-se a resposta acima mediante seis categorias descritivas criadas e seu detalhamento articulando-as entre si consta na Matriz de categorias do quadro 5.

**Quadro 5 - MATRIZ DE CATEGORIAS DESCRITIVA**

<b>CATEGORIAS DESCRITIVAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
1ª) VIVÊNCIA PRÉVIA EM DOCÊNCIA	1.1 Docência vivenciada
	1.2 Significado atribuído à docência
2ª) VIVÊNCIA PRÉVIA EM GESTÃO E INÍCIO DO EXERCÍCIO NO PPGss	2.1 Gestão vivenciada
	2.2 Início do exercício no PPGss
3ª) APRENDER COM OS PROBLEMAS VIVIDOS RESOLVENDO-OS	3.1 Conciliando suas atividades e as decisões coletivas tomadas no PPGss
	3.2 Ser gestor de PPGss e a ser da PPGss
	3.3 As atividades de gestão do PPGss
	3.4 Nas interações e no reconhecimento do trabalho que faz no PPGss
	3.5 Aprender a agir na ausência de recursos mínimos para o PPGss
4ª) COMPETÊNCIAS EVIDENCIADAS E A DESENVOLVER	4.1 Resultados alcançados no PPGss
	4.2 Competências que precisa desenvolver em si
5ª) O SIGNIFICADO DE UM GESTOR COMPETENTE	5.1 Refletindo sobre as competências requeridas da função gerencial
	5.2 Refletindo nas competências requeridas do iniciante na gestão de PPG;

CATEGORIAS DESCRITIVAS	SUBCATEGORIAS
	5.3 Refletindo na preparação mínima aos gestores iniciantes em PPGss
	5.4 Como o iniciante aprender para o exercício da gestão
6ª) SIGNIFICADO DO TRABALHO REALIZADO NA GESTÃO E SUA CARREIRA	6.1 Significado do trabalho realizado no PPGss
	6.2 Significado da Gestão na Docência

**Fonte:** elaboração própria com base na análise das entrevistas com os coordenadores de PPGss.

A seis categorias descritivas foram detalhadas em dezessete subcategorias assim:

### 1ª) VIVÊNCIA PRÉVIA EM DOCÊNCIA DO PROFESSOR(A)

O grupo de doze sujeitos entrevistados, abraçou a carreira de magistério superior na qual se realizam atividades de ensino, pesquisa e extensão, formação profissional e educação. No sistema federal e na IFES todos os docentes ingressaram mediante aprovação em concurso público autorizado e aberto para ocupar vaga de magistério superior para graduação.

**1.1 *Docência vivenciada*** – A experiência prévia em docência de nível de ensino superior dos doze entrevistados varia entre 3 e 34 anos no setor público, dois deles também com experiência na educação básica e, outros dois em ensino no setor privado:

[Antes] *De chegar na universidade? Eu fui, durante dez anos, professor da rede pública estadual, né, como eu falei. Ministrava aula no período noturno (E9, 10 anos docência prévia, 2,5 anos gestor do PPGss).*

*Sim, no curso de graduação em uma universidade privada, entre 2005 e 2006. Tive a oportunidade de criar o curso de licenciatura em [ ] em uma universidade privada no interior do [ ] e foi uma experiência muito interessante também. De natureza bastante diferente do que a de hoje né, mas foi interessante (...) montagem de curso, de disciplinas também, diálogos com professores, com os conselhos da faculdade, né, como um todo (E2, 13 anos vivencia prévia em docência, 1 ano e 6 meses como gestor do PPGss).*

**1.2 *Significado atribuído à docência*** – Os entrevistados assumem ter seguido a carreira no setor público por vocação e a estabilidade que fornece, não pelos ganhos financeiros como afirmado pelos entrevistados E6 e E12:

*Eu me tornei docente por opção. Opção de ser docente. Não por ser o único emprego disponível. Quando eu me tornei docente, quando eu concluí o doutorado, eu poderia ter migrado pra função de pesquisador junto a [ ]. Mas eu achei que a oportunidade de permanecer numa universidade permitia uma conjuntura, se não financeira, porque na [ ] era muito melhor, mas uma conjuntura de experiências diferentes muito maior do que a de pesquisador. A outra questão é que a universidade te dá uma independência de escolha de projetos, de escolha de ações que nenhum outro setor dá (E6, 34 anos na docência superior).*

[o trabalho docente] *significa de forma pessoal, ou... é, tem que ser pessoal né? É o meu estilo de vida. É o que me motiva, eu gosto de ensinar, gosto de estar presente na vida das pessoas, na formação acadêmica delas, e digamos assim, como eu posso dizer... Éh.:; eu tento mostrar para os alunos que o conhecimento científico não é uma brincadeira, o conhecimento científico ele é muito sério, porque as pessoas vão passar a acreditar naquilo que você diz. E então eu tento através do ensino, da pesquisa, transmitir essas informações para os meus alunos, que trabalham diretamente comigo. Ensino para mim é a minha vida, é o meu estilo de vida, não tem outra explicação, é o que eu faço para viver (E12, 4 anos de docência superior).*

## 2ª) VIVÊNCIA PRÉVIA EM GESTÃO DO PROFESSOR E INÍCIO DO EXERCÍCIO NO PPG

2.1 *Gestão prévia vivenciada* – A experiência prévia em gestão entre os entrevistados varia de 2 até 17 anos em gestão acadêmica, ocupando cargos de coordenação na graduação, chefia de departamento, entre outros, como apontado pelo entrevistado E7:

*Bom [minha experiência em gestão], ela começou lá no mestrado acadêmico de [---] né. Eu fui eleita também lá pra ser coordenadora. Lá eu tinha que gerir, né, gerenciar pessoas, né, e dar conta de metas que não era construída por nós, porque como uma empresa particular, essa meta vinha lá de cima. No caso, era preparar o programa para um doutorado, né. Eu saí de lá com isso colocado, né. Quer dizer, pontuado pela CAPES como possibilidade (E7, 6 anos de experiência prévia em gestão).*

E, apresentaram experiência tanto em gestão acadêmica, como também em gestão pública tal como o entrevistado E5:

*... eu tive uma trajetória um pouco diferente, eu imagino, da maioria dos professores que tem cargos assim, porque durante quase... durante sete anos que eu fui da prefeitura [---], eu trabalhei na [---], companhia de limpeza urbana, companhia municipal de limpeza urbana, e eu tive um cargo de gerente de [---] (...) Eu era da prefeitura, e aí fui chamada, fui convidada pra assumir um cargo de gerente [---]. Um cargo bacana, ganhava muito bem etc. (E5, 7 anos de experiência prévia em gestão, 1,5 anos na gestão do PPGs).*

Os entrevistados ao gerenciar, revelaram que trazem à tona sua a experiência pregressa de gestores de projetos de pesquisa e até como discentes bolsistas de PPGs que foram, como ilustra o entrevistado E10:

*... não sei, acho que o fato de eu ter estudado [fora do país] me ajudou muito nesse aspecto gerencial, ... eu aprendi muito (...) nessa questão de organização, de pensar o que você tem que fazer, quais são suas metas, o que você quer, onde é que você quer chegar. ... acho que talvez isso tenha me dado um... com certeza me ajudou bastante para que eu pudesse chegar no colegiado, (...). Então, no início... e a partir daí eu comecei, por exemplo, ficar responsável por todos os relatórios de todos os alunos do programa. (...). E a partir daí a coisa foi evoluindo, (...) essa demanda do que nós precisamos... qual gerenciamento? E aí (...), (...) nós que não somos da área de administração, às vezes a gente tem uma dificuldade muito grande nesse aspecto de você, assim, os profissionais da área de administração já têm, pela formação, mas as outras áreas, (...) ... tendem, talvez... não tem essa percepção, não é? (E10, 10 anos em coordenação de PPGs).*

Destarte, com experiência em gestão de serviços públicos e em gestão acadêmica os gestores coordenadores de PPGs começam a exercer seu mandato ao fim do mandato do antecessor.

2.2 *Início do exercício como coordenador do PPGs* – A função de coordenador de PPGs se realiza mediante eleição pelo colegiado do PPGs na IFES examinada e para tal, se formam chapas de dois candidatos um a coordenador e outro a vice coordenador, obrigatoriamente ocupantes do cargo docente do magistério superior, que apresentam suas propostas de mandato. Geralmente, tanto para gestor de PPGs como para chefia de departamento não se dá efetivamente uma disputa, haja vista, os poucos docentes que se candidatam, como se ilustra da entrevista E8:

*O que acontece? Alguns cargos eles são assim bastante trabalhosos e desgastantes. E a chefia do departamento é longo. Porque na chefia dos departamentos, na verdade, você trabalha com administrativo acadêmico e como síndico de prédio. É, porque você tem que cuidar da água que está vazando na torneira do banheiro, você tem que cuidar da lâmpada que queimou. Então é um cargo desgastante, e com uma gratificação muito baixa. Correto? Então ninguém quer ser chefe de departamento. O problema com as chefias, diferente dos cargos maiores da universidade, é que ninguém aparece como candidato. E na época que eu fui, porque eu era mais novo no departamento, foi a minha vez de carregar o piano. E assim como tem sido nos últimos anos. Porque os mais novos assumem esse tipo de chefia. Correto? (E8, 2,2 anos na gestão do PPGss, reeleito no cargo, 15 anos de gestão na universidade).*

Nos PPGss, para designar um coordenador, os professores formam uma chapa de candidatos a Coordenador e Vice coordenador na qual, sem mais interessados, acaba sendo única e assim, eleitos pelos membros do PPGss em reunião de colegiado exercem mandato de dois anos renováveis até duas vezes, ou seja, até por seis anos consecutivos, se reeleitos.

Quando ocorre um pedido de afastamento do coordenador em exercício o vice coordenador assume ou, a Direção Superior designa como pró-tempore, outro docente do PPGss até acabar o período do mandato ou, se abre nova eleição de modo que o PPGss sempre seja conduzido por um responsável na Coordenação como se ilustra das entrevistas de E3 e E12.

*Eu participei da elaboração do projeto [de criação do curso PPGss]. Aí nós tínhamos uma coordenadora que foi éh... ela... saiu da Rural e foi pra [---]. Então ela era nossa coordenadora no momento. E aí como eu tava junto das pessoas [colegiado] que elaboraram o projeto, numa reunião, me escolheram. Não houve uma campanha, inscrição de chapa... não. ... Então não houve uma disputa eleitoral, mesmo porque nós não temos nem cargo comissionado, nem nada... é muito voluntário. Então foi assim: era a pessoa que tava afim, que tava disposta e me escolheram dessa forma. Eu me apresentei, me escolheram. Não houve uma disputa eleitoral. (E3, 10 anos em gestão prévia, 3 anos gestor do PPGss).*

*E uma professora desistiu de ficar como vice coordenadora, e por votação unânime foi a minha escolha para assumir. E não tem nenhum outro professor no programa de pós que queira assumir por livre e espontânea vontade a posição (E12, 2 meses na coordenação do PPGss).*

Assim, seja designado ou, eleito como chapa única, assumir a função de coordenar é considerada, pelos entrevistados, uma obrigação, de modo que nos PPGss com poucos docentes ou nos cursos novos, deliberam informalmente, fazer rodízios como revelado na entrevista E9:

*[(risos)], a gestão ela veio meio que na obrigação, né. (...) eu fui vice coordenador do nosso programa de pós-graduação aqui do Instituto, durante dois anos, né, desse programa. E quando eu saí da vice coordenação, eu vim pra vice chefia aqui do departamento. A gente conseguiu estabelecer, um ano e pouco atrás, o rodízio entre os professores, né, dentro do departamento, e aí, como eu era um dos mais antigos, (...), eu era o mais próximo, então eu assumi a vice chefia, até a eleição para o [programa atual] [---], quando eu então saí da vice chefia e assumi a coordenação do [---], há alguns meses atrás (E9, 2,5 anos gestor do PPGss).*

Raros são os docentes que se candidatam formando uma chapa ou mais de coordenador e vice coordenador voluntariamente e disputar a eleição como apontado na entrevista 8:

*O primeiro cargo [de chefe de departamento] foi [exercido por mim] obrigado. Aí na pós, eu fui consultado se eu gostaria. Aí eu achei que estava no meu momento de ser coordenador, né, já estava mais maduro, etc, etc, já tinha um bom grupo de trabalho, aí eu assumi, me candidatei, e fui eleito por unanimidade, pra coordenador da pós,*

*né. Daqui há dois anos eu saio. Correto? E eu já estou pensando, hoje, quem que eu vou convidar pra me substituir. Entendeu? Já tenho que começar a pensar (E8, 15 anos prévios em gestão acadêmica e 2,5 anos gestor do PPGss).*

Destarte, mesmo sem treinamento específico fornecido pela IFES, como revelam os entrevistados E3 e E4:

*Eu não fui formado pra ser gestor. Eu fui formado pra ser cientista, pra ser professor. (...) Não é um sistema profissional. É um sistema que ele é amador, mas não é amador porque as pessoas éhh:::... não querem ser profissionais. É amador porque você não tem a formação profissional antes de exercer o cargo. Eu não fiz nenhum curso. No [emprego anterior] eu fiz treinamento. Quando eu entrei no [emprego anterior] eu fiz treinamento de gestão. Aqui você não tem treinamento nenhum! Você chega, assina o seu contrato, faz o seu exame médico, assume, te entregam as turmas que você vai dar aula e acabou. Você não tem treinamento de nada. Você não sabe como funciona absolutamente nada. Você não sabe é... você vai aprender as regras de...de...de...forma intuitiva, (...). Então esse sistema ele é amador por definição.. então eu sou um entusiasta de um processo de modernização das universidades (E3, 3 anos na coordenação do PPGss).*

*Olha [suspiro] assim... eu acho que pra você gerenciar alguma coisa, obviamente é... se... se você tivesse um treinamento seria ótimo. Se você tivesse um treinamento ou palestras, algumas atividades. Eu não digo assim, um curso, porque o tempo é muito pequeno, mas talvez algumas palestras, algumas coisas que tomassem um tempo de 2 horas, alguma coisa que te desse focos importantes sobre gerência, eu acho que isso iria ser fundamental pra facilitar né, a... a sua forma de gerir, o quê você tiver que gerir (E4, 5,2 anos na gestão do PPGss, reeleita 3 vezes).*

Os gestores de PPGss juntam sua (in)experiência prévia em docência e em gestão e, entram em exercício visando a cumprir sua proposta de mandato feita nas eleições para a função, como relatado na entrevista E10:

*[atuar na gestão] foi uma experiência minha, que eu tive, e que eu fui abraçando, depois na vice coordenação e depois assumi, como eu falei, fiquei quase oito anos na coordenação. A gente só tinha o mestrado, eu já pensei: “não, nós temos que fazer um doutorado, nós já temos...”, o curso foi criado em 95, 1995, em 2004, quer dizer, 2005 vai fazer dez anos, e já temos que pensar em alguma coisa, nós temos que pensar em um doutorado”. Aí já pensei na proposta, já trabalhei em cima da proposta, organizamos, enfim, conseguimos implementar o doutorado em 2005. Então foi essa a minha experiência, uma coisa mesmo pessoal de vontade de fazer as coisas para que as coisas acontecessem (E10, 10 anos atuando em coordenação de PPGss).*

Assumem a Coordenação de Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – PPGss, com cursos de mestrado e doutorado, ou somente de mestrado, tornando-se responsáveis pelo seu funcionamento contínuo o que abrange identificar e lidar como problemas e elaborar soluções a serem realizadas com sua equipe de secretaria e os recursos disponibilizados pela IFES e pela CAPES.

### **3ª) APRENDER COM OS PROBLEMAS VIVIDOS, RESOLVENDO-OS**

O gestor de curso de PPGss no início do seu exercício, se depara com estruturas administrativas, sistemas acadêmicos e de avaliação diferentes dos da graduação, aos quais lhe cabe manter em funcionamento. Assim, lhe cabe atender e resolver as situações problemáticas, provenientes tanto das demandas de alunos, docentes seus pares e, quanto das instâncias administrativas, das acadêmicas na IFES e das externas como a CAPES, órgão regulador e

indutor da Pós-graduação stricto sensu no Brasil. Os problemas percebidos, são simples e complexos tais como: (i) ausência de dados sistematizados para decidir, fazer relatórios, acompanhar e consultar os outros PPGss, (ii) seguir trâmites burocráticos longos, (iii) zelar pela qualidade da formação no PPGss, que se ilustram mediante trechos das entrevistas a seguir:

*Não tem um cadastro e existe na graduação, (...) eu não tenho onde procurar pra saber quais são as disciplinas, (...) que possa ser interessante para os meus alunos. Eu não tenho um banco de dados. Que agora a Rural, aparentemente, comprou e pretende ter. Mas ela vai ter para o futuro...e o passado? É o caos administrar sem dado. Seria como você produzir um carro sem você saber quais são as partes que são necessárias pra você. Então esse é, pra gente, um grande problema (E6, 12 anos em coordenação de PPGss).*

*Porque assim, eu acabei até comprando um modem da vivo, né, tem até a secretária aqui para desmentir... Internet, coisa básica, entendeu? (...) A universidade ela não dá suporte para as coordenações. A gente teve uma perda agora de um funcionário aqui dentro que foi assim, foi um... um... crime, sabe? Porque é um curso grande, cara. (...). Então você tem alunos de mestrado, alunos de doutorado, professores, um corpo docente grande, entendeu? (...) É... Chuva de e-mail, documento, entendeu? E perdemos um funcionário que era terceirizado e acabou cortando por causa dessa crise, que as vezes nem é culpa só da universidade (E1, 2,5 anos em coordenação do PPGss).*

*O primeiro problema eu acho que é a burocracia. A gente tem uma burocracia muito grande! Pra resolver pequenos problemas, né, então você emperra um milhão de assinaturas ou tem que passar por vários colegiados (...) e aí você não consegue trabalhar aquele dinheiro que você recebe, entendeu? Então, por exemplo, a gente tem verba PROAP [Programa de Apoio a Pós-Graduação da CAPES]. (...) Ela fica sob a gerência da universidade, então a verba vem para a universidade e fica no cofre da universidade. Então pra eu mexer nesse dinheiro eu tenho que usar a máquina da universidade que é o DMSA [Departamento de Materiais e Serviços Auxiliares]. E não consegue, a gente não consegue. Então, (...) os processos de 2014 [um ano de atraso] não foram fechados ainda (E4, 5,2 anos na coordenação do PPGss por reeleição).*

*Teve um dilema que nós tivemos ano passado, que foi muito difícil, que foi descobrir que um aluno, na defesa, que ele tinha plagiado parte da dissertação. Então foi uma coisa assim, isso foi uma questão ética. O que a gente faz? (...). Marcamos outra banca, aparece plágio de novo. (...) Aí na terceira banca houve defesa. E ele foi reprovado porquê de novo tinha plágio (...) (E11, 3 anos e 3 meses na coordenação de PPGss).*

A resolução dos problemas do curso e cumprir as deliberações do colegiado lhe exige disponibilizar mais de seu tempo, tentando conciliar suas atividades docentes, de pesquisa e, conciliar as decisões e interesses envolvidos do PPGss com a IFES como na entrevista E11:

*E ele foi reprovado porquê de novo tinha plágio. (...) As pessoas, os professores do programa estavam tão revoltados que queriam nem deixar o cara defender. (...) Eu fui procurar, o pró-reitor adjunto, e ele disse, “olha, tem que ter defesa. Não pode obrigar o cara a entregar a mesma dissertação, ainda mais se todo mundo sabe que a dissertação está em cópia. Ele tem que ter a chance. (...) Eu [voltando ao colegiado] digo, “olha, é isso. Legalmente é isso. Vocês podem xingar, xingar, mas legalmente é o que a gente tem que fazer”. Então tem as razões burocráticas, e tem as razões científicas. Isso foi uma coisa muito angustiante (E11, 3 anos e 3 meses na coordenação do PPGss).*

### 3.1 Conciliando suas atividades e as decisões coletivas tomadas no PPGss

Desde o início do seu mandato, cabe ao coordenador de PPGss manter o funcionamento dos cursos do PPGss ao mesmo tempo em que continua atuando em suas atividades de docência, de pesquisa e extensão, pois na IFES não se concede redução de carga horária do ensino na graduação a quem assume trabalho acadêmico ou administrativo (gestão) de PPGss.

Portanto, os coordenadores são levados a aumentar sua jornada de trabalho, reduzir atividades fora do PPGss e estruturar mais a sua organização pessoal como se ilustra:

*Uh... tá aí... é um grande desafio na verdade para mim porque... por essa questão de tempo. Então assim, é MUITO complicado esse aspecto de você conciliar pesquisa, gestão e ensino [bateu na mesa três vezes]. Então hoje, por exemplo, eu só estou dando aula na pós-graduação (...). E a pesquisa... e hoje eu tenho muitos alunos, (...) hoje eu estou com sete alunos de pós-graduação, quatro de doutorado, três mestrandos, tenho uma de iniciação científica. Então assim, é um desafio grande quanto gestor você ter esse tempinho aí para poder organizar. Então assim, eu acabo sobrecarregando um pouco assim, à noite, eu tenho que trabalhar um pouco mais, final de semana, porque senão eu não dou conta dessas atividades (E10, 10 anos na gestão de PPG).*

*As três coisas, é complicado, obviamente que a questão do tempo influencia muito. Eu tenho que escolher dias que eu estou disponível para a pós. Por exemplo, (...) eu só atendo se a pessoa marcou horário, se ela ligou, agendou. Porque se eu atender todo mundo que entrar nessa porta para resolver os problemas dela eu não consigo administrar o tempo. Entendeu? (...) Se o problema é grande, precisa de resolver, ela vai retornar. E se não pode ser resolvido, a princípio a pessoa deixou para a última hora, e aí já não é problema nosso (E12, 2 meses gestão do PPGss).*

Já, para conciliar as decisões do colegiado que representa com as instâncias superiores, os entrevistados revelaram duas formas: (i) levar adiante as deliberações tomadas pelo seu colegiado, sem se posicionar, a priori, se dispondo a esclarecer em caso de inconsistências apontadas pelas instâncias fora do PPGss; (ii) outros preferem separar o que é de sua atribuição conforme os regulamentos da IFES e, levar ao colegiado apenas o que a este lhe corresponde em específico (mudança de regimento interno, aprovação de calendário acadêmico, aprovação de processo seletivo, entre outras). Essas decisões são tomadas pelo colegiado em reuniões que o coordenador preside seja com o colegiado executivo do PPGss ou com o colegiado pleno, como se ilustra a seguir:

*Tem gente que tem o raciocínio que olha pra razão pública. Tem gente que quer torcer as coisas para o seu benefício. E a gente vê que prejudica o programa, porque é irracional. Eu vou dar um exemplo, tá. Se você tem um bolsista PNPd, não é pra colocar o bolsista PNPd pra preencher, na época, Coleta CAPES. E foi essa a proposta da coordenadora [anterior]. Aí todo mundo [do colegiado] olhou, “de jeito nenhum. Imagina”. Mas assim, então (...) o colegiado controlava imediatamente. A nossa pós-graduação é uma pós-graduação que desde o início funciona apenas com colegiado pleno. (...) A gente faz uma briga e consegue quórum. Mas assim, a maioria opta por ter um colegiado executivo, e a gente acha que tem que ter colegiado pleno para as pessoas se sentirem responsabilizadas. Mesmo que 50% venha com frequência e 50% não tem assiduidade, não é. Mesmo assim (E11, 3 anos 3 meses na coordenação do PPGss).*

O tempo do gestor também é demandado para participar das reuniões mensais dos colegiados, das instâncias internas – no próprio PPGss, instituto, área de conhecimento, câmara de pós-graduação, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e, Conselho Universitário da Universidade – e, das externas como, os seminários de avaliação da Capes, nas quais os

entrevistados revelaram ter aprendido o alcance de sua responsabilidade individualmente pelo PPGss como relatado na entrevista 6:

*Agora, essas [responsabilidades] que eu acabei de listar, das bancas, da aplicação do recurso, da prestação de conta, dos relatórios a administração superior da Rural e também a CAPES, essas são do gestor. Essas de responsabilidade, e é ele que assina, e é ele que tem a... e do edital, e é ele que é passivo de ser processado legalmente se ele faz alguma coisa errada (E6, 14 anos na gestão de PPGss).*

Revelaram ainda, ter vivenciado a efetiva priorização concedida à pós-graduação comparada a graduação da IFES em termos de recursos para seu funcionamento. Nessa disputa interna por recursos, os coordenadores entrevistados revelaram na IFES ter se destinado proporcionalmente mais recursos a graduação do que a pós-graduação, como segue:

*Pra você ter uma ideia quando o REUNI foi proposto, o coordenador geral do projeto REUNI, professor [---], que agora ele é [---], ele não incluiu bolsas pra pós-graduação. O REUNI, segundo ele, era exclusivo pra graduação. Foi a pressão oriunda do [Instituto X] que fez com que fosse incluída a pós-graduação. Então a pós-graduação não é reconhecida como importante na administração superior (E6, 12 anos na coordenação de PPGss).*

Em se deparando com esse contexto, o professor-gestor segue os procedimentos administrativos e acadêmicos estabelecidos para a pós-graduação na IFES e na CAPES e, percebe que um PPGss é hospedado e funciona com anuência da IFES, mas sua continuidade depende da avaliação da CAPES.

Daí a importância dada a elaborar e submeter o relatório anual de produção como estabelecido na ficha de avaliação da Área CAPES, usando a Plataforma SUCUPIRA e, dentro dos prazos. Portanto, ampliando sua atuação da graduação, passa a se entender como um gestor e integrante da pós-graduação.

### 3.2 Ser gestor de PPGss e ser da PPGss

Enquanto a graduação é externamente avaliada pelo ministério de educação, um curso de pós-graduação, mestrado e doutorado é autorizado e avaliado pela CAPES que estabeleceu um sistema de avaliação trienal até 2012, passando em 2015 a ser quadrienal, ou seja, à época da pesquisa o período abrangido de avaliação dos PPGss de 2013 até 2016.

Para receber tal avaliação periódica, em cada PPGss é elaborado pela coordenação do PPGss um relatório de atividades e produção do PPGss como estipulado nos documentos de área e ficha de avaliação da CAPES, registrado na plataforma Sucupira CAPES pelo gestor para até o início de 2017 para ser avaliado e divulgação do resultado previsto para setembro 2017.

Destaca-se que da avaliação da CAPES depende o funcionamento e os recursos financeiros destinados aos PPGss, portanto, os entrevistados trabalham para obter melhor nota de desempenho estipulado pela CAPES entre 3 e 7 e evitar obter nota abaixo de 3, porque nesse caso o PPGss é descredenciado pela CAPES cessando de funcionar ao término da última turma matriculada à época do resultado da avaliação.

Na IFES examinada, os cursos de PPGss estão subordinados a PROPPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e aos Institutos de origem e, os cursos de graduação subordinados a Pró-Reitoria de Graduação e aos respectivos institutos de origem que, em tempo de contingenciamento ou redução de verba federal, acabam competindo entre si pelos recursos físicos, infraestrutura, humanos e financeiros da universidade, como segue:

O gestor em exercício, depende dos recursos físicos e força de trabalho concedidos como contrapartida pela Universidade, com os recursos financeiros externos dos órgãos de fomento

à pesquisa e ensino de pós-graduação como Capes, CNPQ, FAPERJ, FINEP e do trabalho do seu colegiado como segue:

*(...) estamos brigando aí com a reitoria... não brigando né, mas brigando de uma forma harmônica para tentar resgatar essas pessoas que estavam trabalhando aqui com a gente [(secretária concursada e técnica-administrativa terceirizada)], para ver se a gente consegue sair desse buraco negro [(risos)], vê a luz no final do túnel, porque sempre tem uma demanda muito grande no final dos anos, entendeu? Todo ano né é uma demanda enorme. Você tem defesa, você tem solicitação de carro, você tem diária, compra de diária, passagem, né. Você tem que abrir o curso, né. Às vezes as funcionárias têm algum problema de saúde, então você tem que entender também (...) Isso aqui é uma comunidade que a gente fez aí dentro da universidade que é o mesmo problema... Internet, sala de aula, quadro, data show. As coisas básicas, entendeu? É... É... Infraestrutura física... Sala de aula, às vezes você não consegue sala de aula para marcar uma defesa... (E1, 2 anos e 3 meses [reeleito] na coordenação de PPGss).*

*(...) imagine um coordenador que é um cargo de responsabilidade, muita entendeu? Apesar né, de alguns acharem que a gente está aqui só por causa da comissão... Enfim... É um cargo máximo dentro da universidade. E se você levar o curso para o buraco, você vai ser taxado como gestor, né, o cara que fez a bobagem, entendeu? E aí? Como é que fica? Sozinho você da conta de tudo? Não dá... Não dá (...) E aí acham que o problema está só nas coordenações. O problema está na universidade, o problema da universidade é sério. É complicado. Isso eu não tenho medo de dizer (...) As universidades estão ficando sucateadas, as pessoas estão nessa correria dizendo que: “Ah agora eu tenho que publicar, tenho que fazer isso, tenho que fazer aquilo...” Eu estava lendo agora aqui ó, a demanda cada vez está mais alta e você sabe disso... (E1, 2 anos e 3 meses [reeleito] na coordenação de PPGss).*

*(...) A CAPES reduziu 75 por cento, [(risos)], do nosso corte orçamentário do PROAP. É... 25 por cento a gente está trabalhando e isso é trabalhar “o olho do pirata”, entendeu? “E a perna de pau” [(risos)]. Complicado. É muito complicado você administrar um curso hoje em dia do jeito que está às coisas. Esse ano ficou sério, né. Tomara que o ano que vem... Eu digo assim... Eu rezo todos os dias para que o ano que vem as coisas mudem [(risos)]. Mas não culpo também ninguém da administração superior. Eu acho que a administração superior está fazendo o papel dela e eu estou fazendo o meu papel. O meu papel é o de reivindicar se eles também estão reivindicando, né (E1, 2 anos e 3 meses [reeleito] na coordenação de PPGss).*

*A questão salarial, a questão de pagamento, né... Que eu sei que a universidade está com uma carência enorme de pagamento. Se você não paga, imagine gente querendo uma diária. Pagar dinheiro para professor e passagem, né. Inadimplência de empresas que fazem esse tipo de papel aqui dentro... Isso tudo eu estou sabendo. E é complicado, entendeu? E aí você vai vendo o caos lá no final, em fevereiro agora vai ser o estopim... Onde você vai ter o número máximo de defesas de mestrado e doutorado aqui do programa. Aí você me pergunta: “O que vai acontecer?” Eu não sei. Porque eu não sei se vai ter motorista, eu não sei se o carro vai ter gasolina para poder buscar o professor no aeroporto, eu não sei se eu vou conseguir diária, eu não sei se eu vou conseguir passagem. Então tudo é um fator complicado, tá? (E1, 2 anos e 3 meses [reeleito] na coordenação de PPGss).*

*Não...eu destaco que o... eu não sei porque o eu... eu converso com amigos de outras universidades que eles dizem que eles não têm esse problema. Eles não têm; que a verba eles gerenciam. Ele como coordenador ele gerencia essa verba PROAP, então eu teria muito mais agilidade né...com esse... com essa verba. Então as vezes eu tenho que devolver a verba porque eu não gastei a verba, não consegui gastar a verba; mas isso não é um problema que eu vejo só na pós-graduação. Eu agora participando de vários fóruns de discussão você vê que... que os departamentos não conseguem gastar o dinheiro, os Institutos não conseguem gastar porque tem um... um... é... é... a*

*máquina é muito emperrada de... de... de... de gerenciamento dessa verba, entendeu?* (E6, 12 anos na coordenação de PPGss).

A disputa constante por verba da CAPES e pelos recursos de contrapartida da IFES para o funcionamento do PPG, marca e intensifica as atividades do coordenador PPGss.

### 3.3 As atividades de gestão do PPG – as ações do gestor

As principais atividades do exercício da função gerencial se fundamentam no funcionamento regulamentado administrativa e academicamente na IFES e nos resultados estabelecidos nos respectivos documentos normativos, no APCN aprovado e na ficha de avaliação da Área, estabelecidos pela CAPES, tais como:

- (i) Lançamento de editais públicos de ingresso ao PPG (vista como de maior responsabilidade);
- (ii) Emissão de relatórios gerenciais para a administração superior da UFRRJ e para a CAPES que é a credenciadora do PPGss;
- (iii) Aprovação e validação de bancas de defesa de qualificação, dissertação e tese;
- (iv) Aplicação de recursos públicos e devida prestação de contas a órgãos reguladores;
- (v) Emissão de declarações, informações em geral, manutenção da página eletrônica do PPG;
- (vi) Planejamento e avaliação contínua dos resultados de produção do PPG e os recursos que ainda necessitar;
- (vii) Monitoramento e controle do andamento do ano letivo, os prazos de defesa;
- (viii) Lançamento nos sistemas eletrônicos administrativos de TI tanto para solicitar recursos como para gerar relatórios (SCDP, SIGAA, SUCUPIRA);
- (ix) Cumprimento do Estatuto da universidade, regulamento institucional de pós-graduação e regimento interno do PPG e esclarecê-lo ao colegiado do PPG como relatado nas entrevistas E6 e E4:

*A gestão e a parte de coordenação de pós-graduação, ela tem fases mais intensas ao longo do ano. Então nessas fases mais intensas, eu diria que o coordenador ele acaba tendo que se dedicar, quase que 100%, a isso. Que são as fases de relatórios, editais, ingressos de alunos, finalização de alunos, defesa de teses. Essas fases, são mais ou menos quatro períodos ao longo do ano, elas são fases em que nenhuma das outras atividades consegue ser conciliada. Então um coordenador, que realmente... que acha que isso é uma atividade importante, nesses momentos a vida familiar é prejudicada, as férias são prejudicadas, as relações pessoais são prejudicadas, em prol desses momentos. De todos eles, o pior são os relatórios da CAPES* (E6, 12 anos na coordenação de PPGss).

*(...) discutir o futuro do programa, o que envolve reuniões para discussão com professores para melhorar o programa, incentivar a publicação docente, a buscar recursos* (E4, 5 anos e 2 meses na coordenação do PPGss).

Ao realizá-las conta com as deliberações e decisões do colegiado e está previsto contar com uma secretaria de apoio para manter os registros e produzir os documentos e relatórios necessários,

*Ah, tem tanta coisa, sabe? É difícil dizer. A gente tem que estar de olho nos alunos (...). Então é um olho no aluno e um olho no professor. A defesa é até março, tem uma aluna que não qualificou. (...). Então a gente tem que estar com um olho na pessoa e com um olho nos orientadores. (...). Isso é uma coisa complicada. Assim. E tem toda a parte que a gente responde, pra CAPES e pra universidade. Tem que saber que*

*fazer planilha do PROAP, entendeu? (...) Pra mim, isso tudo que eu estou falando é gestão de pessoas. Então são tarefas diferentes de gestão de pessoas. Se eu vou dizer que meu inferno é a SUCUPIRA? É, sabe assim. Porque a gente sabe que se não preencher, a gente pode ter o melhor curso do mundo, se não preencher a desgraça do SUCUPIRA direito, vai contar zero (E11, 3 anos 3 meses na coordenação do PPGss).*

Quando um coordenador gerencia o PPGss, interage presencial e virtualmente pela internet, por celular com seu colegiado (docentes, alunos, equipe de apoio da secretaria) e com as internas da IFES (pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação, institutos, departamentos e instâncias administrativas até a Reitoria) e a CAPES.

### **3.4 Nas interações da PPG e o reconhecimento do trabalho que faz no PPG**

Um gestor conta com recursos disponibilizados e com o trabalho do seu colegiado o qual não necessariamente reconhece as prioridades e mecanismos, nem o apoia de início, induzindo o gestor a desenvolver capacidade de interagir, indicar o caminho que cabe o PPG seguir, disposto a se fazer entender, a agregar o colegiado em torno do benefício do PPG, a pesar das discordâncias e assim, obter o reconhecimento do seu papel de coordenar o PPG, mesmo tomando medidas duras, como relatado nas entrevistas E11 e E6:

*Nem sempre o que a gente propõe, entra. Às vezes pessoas [colegiado] vão na direção contrária do que a coordenação queria. Mas isso faz parte do processo democrático. As decisões são colegiadas, coletivas. Mas o ajuste diário é feito em quem está com a mão na massa... (E11, 3 anos e 3 meses na coordenação do PPGss).*

*Ele [o gestor do PPGss] não pode demitir ninguém, ele não pode... ele não influencia sobre os seus servidores, no sentido de cargos ou comissões, ou mais dinheiro, nada parecido, ele depende do chefe de departamento, de um diretor de instituto, de uma pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação. Mas ao mesmo tempo, está sobre ele toda responsabilidade se um curso vai bem ou mal. Então pra que o curso vá bem ou mal, ele precisa tomar decisões ruins, do ponto de vista de algumas pessoas, ele precisa credenciar, descredenciar, e toda vez que você descredencia alguém essa pessoa se torna um inimigo... (E6, 12 anos coordenação PPGss).*

Assim, atentando para as críticas que recebe, evita manifestar-se como indivíduo docente para assumir o papel de gestor:

*Como agora eu represento a coordenação, eu tomo muito mais cuidado com as coisas que eu falo. Certo? Então por exemplo, quando eu estou num colegiado qualquer, eu passo a não... não... eu não... eu... eu tento não dar a minha opinião pessoal; mas sim a opinião do... eu tô ali representando o colegiado, entendeu? (...) Mas eles em relação a mim, eu acho que não [mudaram]... eu acho que assim... talvez uma... porque todos já foram coordenadores, entendeu? (...). Então eu estou coordenadora, eu não sou coordenadora então são a... a... as críticas procuram ser construtivas, o relacionamento (...) – não sei tem uns que não são bons, mas no meu colegiado é bom. (E4, 5 anos e 2 meses na coordenação do PPGss).*

Como gestor, necessita apoio efetivo do colegiado para alcançar os objetivos do PPGss, tanto para manterem sua pesquisa e seus dados atualizados, quanto orientarem, alunos, ministrarem regularmente as aulas no curso conforme o calendário acadêmico anual aprovado pelo colegiado como revelado nas entrevistas E11, E3 e E1 para ilustrar:

*Uma das coisas mais complicadas, pra mim, é justamente a [plataforma Capes] SUCUPIRA. Por que o que acontece? Se [para elaborar o Relatório do PPGss] fosse,*

*“ah, basta baixar o LATTES”, não basta. Você tem que pedir detalhe. Então você tem que estar o tempo todo correndo atrás dos professores pra eles fazerem a informação que você não pode criar. Isso é um estresse, sabe? (E11, 3 anos e 3 meses na coordenação do PPGss).*

*(...) dá trabalho negociar com os professores pra que eles deem aula porque a universidade não tem uma política de encargos didáticos é... que beneficie você dar aula na pós-graduação. Ela não tem. (...). Então o meu professor, o que dá aula na pós-graduação, ele é voluntário. (...) Tipo assim: ela dá 12 horas na graduação e ele vai dar uma disciplina na pós, diminui 4 na graduação mas ele continua com as 12 horas, mesmo sabendo-se que um curso de pós-graduação é muito mais éh:::... extenuante pra um professor do que um curso de graduação. O máximo que a gente consegue é isso: que ele não aumente a sua...a sua carga horária. Nem todos os departamentos aceitam isso, alguns aceitam. é um trabalho voluntário. Então negociar com um professor pra ele dar aula é uma...é uma coisa cansativa (E3, 3 anos na gestão do PPGss).*

*Muitos docentes não entendem que tem que dar disciplina periodicamente, né. A pós-graduação acha que pós-graduação você não tem que dar aula. A gente tenta sempre motivar os colegiados, nas reuniões de colegiados, que os professores têm que oferecer disciplinas semestralmente e que a pós-graduação ela passa também de um ensino, né... (E1, 2 anos e meio coordenando o PPGss).*

Para aprender a realizar estas atividades, revelaram fazê-lo mesmo sem conhecimento específico em gestão como aponta a entrevista E12:

*Eu não sei [como aprendi a gestão do PPGss], mas eu acho que é a questão do meu perfil. Eu nunca li nada, não procurei informação técnica sobre gestão. Tenho curiosidade, gosto de ler a respeito, até peguei um livro, comecei a ler, sobre equipes, gerenciamento de equipes, comecei a ler esse livro nas minhas férias (...) mas não tem, não tenho formação alguma. A questão é perfil (E12, 2 meses na coordenação).*

No lugar, consultam à Capes, informalmente por sua iniciativa consultam os antecessores, às instancias de PPGss da IFES, leem as normas de PPGss e de avaliação da CAPES como ilustram as entrevistas E8:

*E o mais trabalhoso, e qual a gente tem que ter o maior cuidado, que é o preenchimento da plataforma SUCUPIRA. Entendeu? Por que? A plataforma SUCUPIRA, que substituiu o COLETA CAPES, né, ela efetivamente é um espelho do programa, é em cima daqueles dados que você colocou ali que você vai ser avaliado. Entendeu? Então nessa você não pode errar, de forma alguma (...). Então, mexendo, lendo, testando, ligando pra Brasília.... do pessoal da informática lá da coordenação de informática da CAPES (...) muitas vezes os caras também não conseguiam fazer, (...) E eu tenho um secretário, (...). Me auxiliou muito, a gente tentando descobrir como que faria as coisas, né (E8, 2 anos e 2 meses coordenador do PPGss).*

Inclusive aprendendo o papel político e regulador da CAPES como na entrevista E8:

*Com a CAPES, é de surpresa. Cada dia uma surpresa diferente. [(risos)]. A CAPES está passando por um momento, assim... começaram essa história de mudanças, né, da plataforma de coleta de dados, pra SUCUPIRA, .... A gente não sabe nem com que parâmetro a gente vai trabalhar pra classificar revista. (...). Por que? Geralmente o coordenador de área da CAPES é alguém do grupo também. Correto? (...) Só que a gente... o problema é dele pra diretoria superior da CAPES. Até eles são docentes como a gente. Aqui em cima [na CAPES] é uma diretoria política, entendeu? São os caras de segundo escalão que são colocados lá, pelos políticos.... têm um interesse mais político, favorecer uma região, favorecer não sei o que. Entendeu? Diferente do interesse [científico] do grupo em si. (E8, 2 anos e 2 meses coordenador do PPGss).*

Os gestores também revelaram aprender na interação com as instâncias internas da IFES, com o instituto, com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, com os outros PPGs, colegas mais experientes a exercitar com calma sua função e, por ensaio e erro, trazendo até suas experiências anteriores em gestão de projetos de pesquisa individuais e ainda a experiência pregressa vivenciando como discente desde a graduação, bolsista na pós-graduação como revelado na entrevista E12, E3, E9 e E1, respectivamente:

*Eu estou aprendendo a ter mais calma, porque é muito devagar as coisas, são muito devagar. As coisas não fluem no tempo necessário, fluem no tempo que dá. Entendeu? Então eu estou aprendendo a ter um pouco mais de paciência (...) Mas aqui na nossa administração, no nosso instituto, sinceramente, eu não consigo ter algum aprendizado significativo senão o fato de que está lento, pela situação que nós vivemos hoje, o nosso programa, o nosso instituto, a ação, ela não pode protelar, tem que tomar decisão rápida. (...). Se não tomar a decisão a curto prazo a tendência é acabar, inclusive o nosso programa (E12, 2 meses de coordenação de PPGs).*

*Você aprende batendo com a cara na parede. É assim que se aprende. É o que te falei: você tem a boa vontade de entrar e pegar regulamento, pegar portarias, assim você não conhece a todos, não sabe tudo o que acontece, aí vai lá e...bate com a cara na parede! Entendeu? Aparece um problema, aí você pára tudo que tá...que tá fazendo aí vai consultar pessoas mais antigas, pessoas mais velhas, ou então às vezes as respostas são contraditórias, aí você vai pra internet buscar o... é... é... entendeu? Então é assim: você aprende com os problemas, essa que é a verdade; e muitas vezes, você comete equívocos por isso... né. (E3, 3 anos na coordenação do PPG)*

*Ah sim [aprendi]. Foi participando efetivamente das atividades, né, participando, e correndo atrás de informação, né, perguntando. (...) Se você tem uma pessoa que ela já se interessou, como eu dei o exemplo, eu participei de centro acadêmico, participava de reunião de colegiado, de instituto, era representante em departamento, etc, você acaba aprendendo os ritos.... E tem sempre que dar uma olhada no regimento da instituição, no regimento e no estatuto da instituição, né, pra ver o que pode e o que não pode (E9, 2 anos e meio no PPG)*

*[Aprendi a gestão com] Meu orientador, meu orientador. Éh:...sempre tentei, me...me...seguir...a gente fala que o orientador é um pai, né? Mãe, pai, né...e é verdade...meu orientador foi um pai. E ele sempre...me levava para dentro da sala dele e me dizia o que tinha que fazer, como realizar, né...e não é à toa que ele tem setenta e dois anos, é pesquisador LATTES, CNPQ e é uma pessoa que atende todo mundo de igual para igual. Foi...foi uma das coisas que eu talvez venha... eu sentar aqui um dia como coordenador (E1, 2 anos e meio coordenador)*

Logo, seu aprendizado na função incluindo conhecer as atividades a realizar, interagir positiva e eficazmente junto ao colegiado e, agir mesmo com restrições nas condições de trabalho.

### **3.5 Aprende a agir na ausência de recursos mínimos para o PPGs**

A função de gestor de PPGs está prevista de realizar-se com recursos humanos, financeiros, físicos e instalações de infraestrutura, aprovados, previamente pela IFES e descritos no APCN quando da submissão a CAPES.

Dentre eles, uma secretaria designada e, em um espaço físico mínimos para ministrar aulas, reunir os professores e alunos e, meios de comunicação interna e externa. Recursos nem sempre recebidos em tempo enquanto está exercendo a função, induzindo-o a responder pelo funcionamento mesmo assim, seja para contar com as informações de que necessita e não recebeu, para atender a falta de recursos, para compor bancas de defesa com membros externos a IFES, revelado nas entrevistas E5 e E4:

(...) a contratação da multiconsultoria [empresa júnior da própria IFES] foi muito marcante. Mas é aquela história, foi uma iniciativa maluca da minha cabeça, todo mundo, “ah, existe isso? Como assim?”, e tal. E também, por acaso, tinha algum dinheiro. Hoje, por exemplo, não teria. Poderia ter essa... brincar de contratar uma empresa de consultoria [para fazer pela primeira vez um mapeamento das atividades do PPGss]. (...) a gente acha que administração era bobagem, qualquer um sabe fazer, entendeu? Então ninguém dava o valor que tem que ser dado. Então, “pra que contratar uma empresa de consultoria? Isso é coisa muito chique, você está viajando”. Eu tive meio que peitar pra conseguir contratar. Tive que provar que era legal sim (E5, 1 ano e seis meses na coordenação do PPGss).

o que eu vejo é: todo mundo sofrendo, todo mundo tentando fazer as coisas e não conseguindo fazer as coisas. (...). Agora mesmo sai de uma reunião o... o diretor falando assim: “não mandem memorando pedindo motorista, porque eu não tenho como motorista, não tenho diária, não tenho nada” (...). Aí eu falei: “[—], você quer que eu faça o quê? Que eu vá buscar de carro em Volta Redonda? O membro da banca? Então como é que vai ficar? Se você que é o diretor não quer fazer, sou eu chefe ou coordenadora que vou fazer? Não... não cabe a mim”. Entendeu? (...) Então eu vejo o quê? As pessoas também não... não... não... não sabem mais o que fazer. Entendeu? Você não tem disponível. Aquilo, entendeu? (E4, 5 anos e 2 meses na gestão do PPGss, 2º mandato pois foi reeleita).

Mesmo em PPGss mais consolidados se carece de preparação prévia em gestão, então o gestor aprende com seu antecessor e aprende também que lhe cabe compartilhar com o sucessor o que aprendeu pela sua vivência de gestor do PPGss, como revelado na entrevista E8:

Então o colegiado pediu pra que eu ficasse mais um mandato (...) ... vou preparar alguém pra assumir o meu lugar. E isso é importante. Ao menos aqui no departamento, na pós-graduação, como eu vou preparar alguém, os coordenadores antigos prepararam alguém. Como eu fui preparado pra assumir. Exatamente por que? Porque ninguém te ensina como chefiar, como coordenar nada. Você não tem um curso, você não tem formação pra isso, você não tem nada disso. Correto? (E8, 2 anos e 2 meses na coordenação do PPG).

Em outros PPGss, o coordenador na IFES examinada aprende por si só, improvisando e experimentando, como apontado na entrevista E7:

Eu acho que eu não aprendi [a ser gestor]. Eu acho que eu não aprendi. Eu vou olhando e vou... sabe assim? Vou olhando e vou tomando as minhas... assim, foi no achismo, vendo, observando de repente alguma coisa que eu vi interessante, “pô, o outro fez isso. Pô, isso é legal. Ah, então eu vou fazer também. Vamos ver se funciona”. Faço as minhas adaptações, entendeu? Pra isso eu estou sempre olhando (E7, 1 ano e 2 meses na gestão do PPGss).

Entretanto, este mesmo sujeito revelou haver vivenciado por seis anos, a gestão de PPGss no setor privado:

Bom [minha experiência em gestão], ela começou lá no mestrado acadêmico de [—], né. Eu fui eleita também lá pra ser coordenadora. Lá eu tinha que gerir, né, gerenciar pessoas, né, e dar conta de metas que não era construída por nós, porque como uma empresa particular, essa meta vinha lá de cima. No caso, era preparar o programa para um doutorado, né. Eu saí de lá com isso colocado, né. Quer dizer, pontuado pela CAPES como possibilidade. (E7, 6 anos de experiência prévia em gestão).

Aprendendo com os problemas que resolvem na prática e, informalmente por sua iniciativa, tornam-se capazes de refletindo, criar soluções, ou seja, desenvolver suas competências gerenciais e mediante autocrítica apontar as que lhes falta.

#### **4ª) COMPETÊNCIAS DO GESTOR, EVIDENCIADAS E AS QUE CARECE DESENVOLVER**

Com o aprendizado de suas (in)competências iniciais no exercício da gestão, os coordenadores de PPGs desenvolvem suas competências na prática, evidenciadas pelos resultados que eles alcançam no PPGs.

##### **4.1 Resultados alcançados no PPGs**

Dentre esses resultados alcançados pelo trabalho de gestão, os coordenadores revelaram ter conseguido:

- (i) criar um PPGs diferenciado e internacional (E6);

*No caso do [PPGs X], eu coordeno ele desde que ele foi criado, e eu participei da proposta de criação (...) tudo que existe de regimento, de documentos, de forma, de organização do programa, foi construído sob a minha coordenação, junto com o meu colegiado executivo. Foi uma inovação. Porque é o único programa de doutorado direto, você pode entrar com graduação.... A Rural inclusive no começo não queria aceitar (E6, 12 anos em coordenação de PPG);*

- (ii) implantar sistemas de gestão e critérios equitativos para conceder bolsas PIBIC;

*“olha, as pessoas estão falando bem do seu trabalho”. Bem como? “Não, que isso está funcionando, que bom que você organizou isso, isso e isso, que agora os critérios são mais claros nisso, nisso e nisso, que antigamente ninguém sabia como é que ganhava bolsa de iniciação científica e hoje está tudo no papel, todo mundo sabe qual é o critério, está ali, critério igual para todo mundo”. Então assim, de alguma forma, a gente tem um feedback de algumas pessoas (E10, 8 anos coordenador e 2 anos como vice coordenador de PPGs);*

- (iii) organizar editais institucionais para ampliar a infraestrutura dos PPG (E10);

*(...) eu participei aqui internamente também de todos os editais, CTI, que são editais institucionais de pesquisa da universidade, então eu participei de todos esses editais, elaborando proposta pelo meu departamento dentro do Instituto, auxiliando também depois a formação do processo. Então assim, na verdade, a gente deu uma visibilidade de um futuro nome, e a partir daí eles me chamaram se eu não queria, enfim, contribuir com a universidade, e aí eu me coloquei então à disposição para poder ajudar naquilo que eu podia... E onde eu tinha mais experiência que seria a pós-graduação (E10, 8 anos coordenador e 2 anos como vice coordenador de PPGs);*

- (iv) deixar mais infraestrutura pelos projetos aprovados em financiadores externos (E4);

*(...)É... eu tô tentando é... é... buscar recurso fora pra que eu consiga deixar alguma coisa de infraestrutura (...) eu quero tentar unir o grupo, eu quero tentar fazer uma parte de infraestrutura boa, melhor do que a que aqui encontrei; então é minha filosofia: eu quero deixar melhor do que eu encontrei (E4, 4 anos vice coordenador e 1 ano e 2 meses coordenador PPGs);*

- (v) obter fluxo de bolsas constante para o PPG (E8);

*Ah, uma coisa que eu consegui... que eu acho que eu fiz de... interessante, nós tínhamos um fluxo de bolsas irregular pra doutorado. Nós tínhamos um ano que nós tínhamos quatro, no outro ano nós tínhamos dez. Quatro, dez. Quatro, dez. Então ficavam turmas desbalanceadas, né. Hoje eu consegui, em função de bolsas que eu consegui ganhar a mais da CAPES, ter todo ano, no mínimo, dez. Entendeu? Essa eu acho que foi assim, a principal coisa interessante que eu fiz nesses dois anos (E8, 1º mandato Out/2013 a Dez/2015: Coordenador de PPGss reeleito por mais 2 anos);*

(vi) trocar equipe de secretaria e organizar o trabalho para que, uma vez rotinizado, o PPG funcione mesmo quando mudar o gestor, como apontado na entrevista E5:

*(...) ter peitado mudar a equipe (...). (...) eu dizia assim, “a gente não pode se dar ao luxo de ter uma secretária que não sabe nem teoria”. Pelo bem do programa, a gente precisa de trocar essa pessoa. Sinto muito. Se você gosta dela, dá uma flor de presente, leva ela pra passear, leva ela pra trabalhar com você. Agora, aqui não dá. A gente pagando com dinheiro de pesquisa uma pessoa que não trabalhava (...) Perdía tudo. Uma zona. A mesa dela era um caos. Então não dá. O programa não pode se dar ao luxo de ter uma pessoa como ela. (...) eu tive que ter coragem, e como eu era relativamente nova, não tinha esse histórico de afeto com ela, eu pude peitar de... enfim, pra mudar o quadro de [esse tipo de] servidores (...). É muito difícil (E5, 1 ano e 6 meses na coordenação do PPGss).*

Ainda, apontaram que mesmo com as falhas técnicas do sistema da Capes e da infraestrutura de internet da IFES, os coordenadores têm conseguido:

(vii) organizar os dados do antigo sistema Coleta Capes para o Relatório Sucupira Capes (E11):

*Vou te dizer que tudo que ela [a CAPES] exige, eu ajudei construir quando eu estava na História. Essas coisas que ela pede, saída do COLETA para o SUCUPIRA, é porque o SUCUPIRA não é aquilo que a gente tinha demandado, tá? Mas assim, o que a gente quer? Não pode um professor estar numa pós-graduação e a sociedade não saber o que ele está produzindo. Qual é a forma que a sociedade tem de saber disso? Através dos artigos que ele escreve. Um professor não vai escrever algo que ele não conheça. Não é pressuposto? (E11, Vice coordenador desde o APCN aprovado em dez 2012 e em set/2015 Coordenador de PPGss);*

(viii) obter credenciamento de um novo quadro docente em tempo hábil para cumprir o calendário letivo de aulas, sanando a saída dos que pediram descredenciamento (E9):

*A gente acabou de passar pelo processo de credenciamento de docentes, né. E aí a gente fez o processo,... a gente mandou uma carta para cada um dos professores, explicando, falando, e eu fiquei muito feliz com o retorno, com as respostas desses professores, né. Assim, mostrando uma grande disposição, uma grande vontade, né, de participar do programa. Então isso, assim, eu fiquei bastante feliz de ter esse retorno deles, né. Mas assim, tem tão pouco tempo que eu estou na coordenação. Apesar de ter participado da criação do programa, de ter sido representante no colegiado, ajudar muito a primeira e a segunda coordenações, eu acho que... assim, como gestor do próprio programa, assim, isso foi o que marcou mais. Assim, de resto, é muito pouco tempo pra dizer, sabe, “ah, isso foi muito legal, muito maneiro” (E9, 2 anos como vice coordenador e há 5 meses eleito Coordenador PPGss);*

(ix) relacionar-se politicamente e lidar com as pessoas e suas várias verdades (E6):

*A coordenação, seja de graduação ou de pós-graduação, tem que ser um professor. Porque existe uma característica inerente, que é a da relação com pessoas, que é de*

*ouvir, ouvir choros, dramas, problemas pessoais, brigas de coordenadores com aluno, e de orientados com orientadores, que só o professor consegue desenvolver. Então essa parte pessoal da relação do coordenador precisa ser por um professor. .... ele sabe perceber também problemas de outros professores que são professores orientadores no programa. E também sabe perceber demandas dos alunos frente as demandas dos professores. Então eu acho que a grande experiência adquirida ao longo de todo esse tempo foi na relação entre as pessoas. Foi lidar com esses conflitos e dilemas na coordenação. E é isso que faz com que um curso cresça, ou não. Porque o coordenador ele não tem poder de nada. Ele não pode demitir ninguém, ele não pode... ele não influencia sobre os seus servidores, no sentido de cargos ou comissões, ou mais dinheiro, nada parecido, ele depende do chefe de departamento, de um diretor de instituto, de uma pró reitoria de pesquisa e pós graduação. Mas ao mesmo tempo, está sobre ele toda responsabilidade se um curso vai bem ou mal. ... Essa experiência é imensa. Mesmo saindo da coordenação agora, eu acho que ela me mudou de como eu via as pessoas, me mudou de uma visão disciplinar da área de ciência, que tende a ser disciplinar, pra uma visão de que existem várias verdades, que a minha não é única, e de que pra você, no fundo, chegar a qualquer objetivo você tem que, de alguma forma, conciliar essas verdades. Se eu não tivesse me tornado coordenadora, eu nunca teria aprendido isso. Então eu acho que a experiência da gestão tem esse benefício. Depois de um certo tempo você começa a ser mais tolerante em relação a opiniões contrárias à sua. Você pode não aceitá-las, mas você pelo menos admite que elas existem e que elas podem ter algum fundo de verdade e serem corretas, de alguma forma (E6, Coordenador de PPG desde 2001, com uma interrupção de 2 anos);*

(x) ser democrático – lidar com pessoas (E9):

*Eu acho que, acima de tudo, você tem que pensar que você está lidando com humanos, com seres humanos, com pessoas, e que você precisa aprender a falar com elas, aprender a lidar, de tal forma que elas estejam junto com você, e não virem seus adversários, né. Eu acho que, além daquelas coisas que eu falei, ser claro, objetivo, lógico e organizado, eu acho que isso é essencial. Seja lidando com os alunos, seja lidando com os professores, seja lidando com os funcionários, você está lidando com pessoas. Então você tem que saber lidar com essas pessoas (E9, 2 anos como vice coordenador e eleito há 5 meses Coordenador PPGss);*

(xi) resolver os problemas internamente com transparência sem expor o PPGss (E7) como se ilustra das entrevistas E3 e E7:

*Ah...na verdade eu tento fazer da forma mais democrática possível. (...) Então o colegiado executivo é formado por 7 membros... (...) é muito raro, muito raro eu tomar uma decisão sem consultar o colegiado executivo, (...) se você começa a tomar decisões por exemplo, muito ad referendum sem consultar os seus colegas, você fica numa posição frágil porque se você comete o erro, foi você que errou, entendeu? Muitas pessoas pensando é mais difícil cometer o erro e aí, se muitas pessoas pensando cometem um erro é, assim, uma forma de todos aprenderem então você não fica numa posição tão frágil né, mas acho que tem funcionado essa ideia do colegiado executivo tem funcionado muito bem no nosso programa (E3, 3 anos coordenando o PPGss).*

*Porque eu só era política, agora eu sou... sou menos política e mais transparente. Essa capacidade de... assim, todo mundo... porque essa foi a minha fala de posse, por assim dizer. Eu reconheço a coordenação como um espaço de tensão. Aliás, eu espero que todos os problemas sejam trazidos à coordenação para que conjuntamente a gente resolva. (...) Elas não devem ser resolvidas de forma... lavagem de roupa, a gente não faz de forma coletiva [fora do PPGss] (...) Eu levo só soluções. Quando eu levo, já é memorando dizendo que fiz, pra ele [o pró-reitor de PPGss da IFES] ter ciência. Entendeu? Se eu ainda não resolvi, aqui está o problema. E aqui ficará.*

*Alguns eu deixarei para a próxima coordenação (E7, 1 ano e 2 meses coordenando o PPGss).*

Os coordenadores de PPGss revelam que ainda, o que percebem lhes faltar como gestor.

#### 4.2 *Competências que segundo o gestor, carece desenvolver em si*

Refletindo com autocrítica sobre o trabalho que fizeram os coordenadores apontaram sete competências que perceberam lhes fazer falta desenvolver em si, das mais simples até as mais complexas. Tais como:

(i) ter mais paciência para esclarecer e cobrar as responsabilidades respeitando os limites de cada um (E6, E11, E12) como na entrevista E12:

*Eu diria que eu não consegui desenvolver nesse processo inteiro paciência com pessoas que não colocam... que não cumprem o que é esperado delas. Tá? Isso ocorre em todos os níveis. Eu continuo sendo muito rígida em relação a isso (E6, Coordenador de PPGss desde 2001, com uma interrupção de 2 anos);*

*eu fico pensando, a capacidade de resolver coisas, de tentar mostrar para os outros que existe uma racionalidade nas coisas, que não é tudo uma arbitrariedade da CAPES que está nos infringindo coisas, entendeu? Que existe um processo lógico. Tentar convencer as pessoas das coisas. Nem sempre eu consigo... às vezes me falta paciência. Você explica uma vez, explica outra... sabe? Sabe assim? Aí vem o lado que não deveria ser o gestor, da pessoa que fica de saco cheio, furiosa (Vice coordenador desde o APCN aprovado em dez 2012 e em set/2015 Coordenador de PPGss);*

*até onde eu posso ir com isso. Essa é a minha maior dificuldade, porque o recurso humano, todo mundo tem o seu limite, e o limite do outro não é o meu limite. Então eu não posso ultrapassar isso, essa é a questão filosófica maior para eu poder gerenciar a minha equipe de melhor qualidade. Eu não quero que faça isso, eu não quero que ninguém sofra trabalhando ou fazendo pesquisa, tem que fazer porque gosta, porque se sente bem. Então a minha dificuldade é essa, onde que eu consigo ajustar tudo isso? Esse é um mecanismo que eu gostaria de aprender. E se tiver um curso aí eu faço [(risos)] (E12, 2 meses na coordenação do PPGss).*

Também consideram necessário a eles:

(ii) identificar as competências necessárias à sua unidade para que funcione sem depender de cada gestor em exercício (E10);

*Olha, eu acho assim, em termos assim, na estrutura da [—], ela está bem, até bem dividida. Mas assim, o que eu quero para o próximo ano, a gente tentar definir melhor exatamente assim, dentro de alguns setores a gente tem... ainda eu vejo que tem algumas competências, essa gestão de competência tem que ser melhor detalhada. Porque a gente, o que... como que falei antes para você, a gente quer deixar na verdade uma [—] um setor que possa caminhar sozinho, digamos assim, nos próximos anos (E10, 8 anos coordenador e 2 anos como vice coordenador de PPGss).*

(iii) levar as pessoas a ter um objetivo comum, pensar coletivamente formas de melhorar a universidade e sair do modelo tradicional de assumir a gestão como um projeto pessoal (E10);

*... tem que ser uma coisa que nós vamos fazer uma diferença, que nós vamos crescer todo mundo junto, a universidade. Essa sempre foi a minha visão de gestão administrativa (...) Eu só entendo dessa forma, para mim não tem outro jeito a não*

*ser, assim, a universidade, os setores, o crescimento, e lógico que com isso vai crescer todo mundo, pessoal, melhores condições de desenvolver as atividades, os alunos, destaque para a universidade. Para a universidade, e não pessoas. Meu não, tem que ser todo mundo (...) Eu acho que é importantíssimo justamente para tentar separar do projeto pessoal de um projeto de universidade (E10, 8 anos coordenador e 2 anos como vice coordenador de PPGss).*

(iv) entender sobre funcionamento de processos e compras públicas (E4); fazer o site do PPG e atualizá-lo (E11);

*Então eu acho que... não sei se seria eu que tenho que desenvolver, mas eu acho que o sistema tem que desenvolver ferramenta melhor de gerência entre quem precisa do serviço e quem vai contratar o serviço ou quem vai lá nas vias de fato pra botar aquilo pra andar (E4, 4 anos vice coordenador e 1 ano e 2 meses coordenador PPGss).*

*Eu queria saber montar um site, eu não consigo montar um site. As pessoas que mexem, que operam, tem um sistema que é um tanto caquético. Isso é puramente técnico, assim, não é nada subjetivo, não é nada... (E11, Vice coordenador desde o APCN aprovado em dez 2012 e em set/2015 Coordenador de PPGss).*

(v) interagir mais com os docentes (E1, E2),

*(...) ainda existe uma... uma barreira, né, entre o coordenador e o... e o... e o... e o professor do colegiado. Isso é uma das coisas que eu estou tentando quebrar, né, às vezes a gente tem um certo impasse, um certo embaraço, né, entre o cara ser o coordenador, ser o professor...e as pessoas às vezes elas... se... se... se limitam muito as formalidades, né? .... (...) Tô aprendendo eu como profissional, infelizmente né, a gente tem que lidar com todos, né? Os formais, os informais e os que querem dá porrada em você porque você não falou com formalidade o documento, porque você mandou aquele e-mail meio atravessado. Então são essas coisas que eu tô tentando éh:::... absorver.... melhorar, como se diz, né. Infelizmente a gente tem que fazer isso, né? Nosso ramo... profissional a gente tem que dizer: “Professor, doutor... vamos conversar”... então são umas coisas que eu tô conseguindo éh:::... melhorar um pouco mais (E1, em 2º mandato, reeleito para Coordenador de PPGss).*

(vi) organizar e monitorar mais a própria agenda, priorizar seu tempo e pensar estrategicamente (E9, E5):

*Organização (...) E ser um pouquinho menos procrastinador. Isso é... aquilo que eu não gosto de fazer, eu enrolo até a última pra fazer. O que eu gosto de fazer, eu faço. Rápido, né. Agora, aquilo que eu não gosto de fazer, eu procrastino até o último momento (E9, 2 anos como vice coordenador e eleito há 5 meses Coordenador PPG);*

*eu tenho que pensar a médio prazo e a longo prazo, o que eu preciso pensar do programa. Então estratégias, essas coisas... eu não sei fazer. Eu faço um pouquinho melhor, talvez, do que alguns colegas, mas eu não sei fazer. Eu não sei pensar estrategicamente. Eu adoraria fazer planejamento estratégico do programa. Não sei como é que faz (E5, de agosto de 2014 a dezembro de 2015, Coordenador de PPGss).*

Ainda, apontam necessário:

(vii) aprender a equilibrar a capacidade administrativa, política, acadêmica como se relata nas entrevistas E8 e E7:

*É... eu acho que é, principalmente, habilidade política pra resolver alguns problemas. E política no sentido de, efetivamente, dar... no sentido real da palavra político, né. Entendeu? Não da politicagem, mas da política efetivamente. Eu acho que isso é que*

*é o mais importante. Olha, eu acho que a gente continua desenvolvendo todas elas, entendeu? As políticas, as pessoais, as administrativas, estritamente, as acadêmicas... Eu acho que eu tenho que desenvolver todas elas. Inclusive a política, como eu falei, que eu acho ela uma das mais interessantes. Mas eu tenho que continuar desenvolvendo* (E8, 2 anos e 2 meses na coordenação do PPGss).

*Meu maior desafio é ser babá de professor. Cuidar das vaidades. E entender que coletividade não é a soma das pessoas, é aquilo que nasce na interface entre as pessoas. Então, coletivo não é a soma, coletivo é uma instância que é produzida pela ação das pessoas, né. E isso exige uma sensibilidade, que as pessoas não têm* (E7, 1 ano e 2 meses na coordenação do PPGss).

Reconheceram necessitar também

(vii), conhecer as rotinas para atender alunos e docentes como ressalta na entrevista E7:

*Eu gostaria de saber, por exemplo, aqui, olha, aqui... como a gente consegue passagens com trinta dias de antecedência? Eu gostaria de saber disso. Entendeu? Como a gente consegue alojamento pra um aluno carente da pós graduação? Eu gostaria de saber disso. Entendeu? Isso é um conhecimento que eu precisaria ter. Quer dizer, desenvolver. Quer dizer, conhecer. Mas é porque não existe. Assim, eu desconheço. Então... E aí não acho que... se bem que acho que, pelo que eu ouvi hoje lá no CEPE, algumas coisas já estão acontecendo nesse sentido. Então já já a gente já vai ter algumas rotinas, e aí, né, vai ficar mais fácil* (E7, 1 ano e 2 meses coordenação do PPGss).

Refletindo sobre sua prática e desenvolvendo no cotidiano suas competências de gestão os coordenadores atribuem, a posteriori, um significado ao necessário de um gestor competente de PPGss, elaboram recomendações para um gestor de PPGss iniciante e como este pode aprender essas competências para coordenar um PPGss.

## 5ª) O SIGNIFICADO DE SER UM GESTOR COMPETENTE

Mediante reflexão sobre as ações que realizam e realizaram os entrevistados revelaram detalhadamente sete significados atribuídos a um gestor capaz, ou seja, competente em sua ação gerencial.

Um gestor competente é para os coordenadores entrevistados, aquele capaz de:

(i) reconhecer que todos os membros do PPGss são necessários para obter os objetivos e trabalhar com celeridade coletivamente com o colegiado e sua equipe (E6, E2) como ilustra a entrevista E6:

*Então quando [o PPGss] conseguiu o SEIS, foi pra mim o momento mais marcante. Porque aquele trabalho de seis anos, que começou inclusive com inimizades, chegou à meta pretendida, que foi o SEIS [na avaliação CAPES cuja nota máxima é 7] (...)* (E6, 12 anos na coordenação de PPGss).

(ii) alcançar as metas que estabeleceu unindo o grupo e com conhecimento do funcionamento do PPGss implantando melhorias e evitando avaliação negativa da CAPES (E4, E9, E8, E7):

*Veja bem. Quando eu assumo qualquer coisa que eu vá fazer, independente se for coordenação, etc, etc, etc, eu tenho que fazer bem-feito. Seja uma pesquisa, seja dar uma aula, seja chefe de departamento, eu tenho que fazer o melhor possível. Aliás, isso é uma coisa que me desgasta muito, porque eu, literalmente assim, dou mais do*

*o meu suor praquilo andar bem. Pra você me entender. Então eu acho que essa capacidade de gerenciar está ligada, efetivamente, a vontade de você fazer bem-feito um negócio. Entendeu? Qualquer que seja. Não só iniciativa. Tem que fazer bem-feito* (E8, 2 anos e 2 meses na coordenação do PPGss).

(iii) administrar as pessoas, os conflitos e os recursos, resolvendo problemas e questionando regras quando necessário e para tal, o gestor capaz observa, diagnostica, propõe, ouve com atenção, democracia e transparência (E11, E10, E8);

*Tem muita coisa que a gente não entende como funciona (...) Olha, eu compreendo a partir da experiência dos outros, de outros que são mais experientes, que sabem resolver coisas (...) Ah, eles conseguem resolver coisas, elas são democráticas, tem liderança, tem espírito de organização, sabe?* (E11, Vice coordenador desde que o APCN foi aprovado em dez 2012 e em set/2015 Coordenador de PPGss);

*Um gestor competente, para mim, é aquele que, primeiro, enxerga, sabe, enxerga as limitações, faz um diagnóstico do que tem que... qual é a limitação que ele tem, e o que ele pode fazer, médio, a curto, médio e longo prazo, para melhorar as atividades daquele setor que ele está determinado.* (E10, 8 anos coordenador e 2 anos como vice coordenador de PPGss);

*elas conseguem pegar uma...uma...uma estrutura que não funciona, viciada e com muita luta com até desgaste político, transformar numa estrutura mais produtiva e mais profissional também, mais profissional. Em geral essas pessoas se cercam de outras pessoas que querem a mesma coisa* (E3, em dezembro de 2015 na metade do 2º mandato na Coordenação do PPG).

(iv) aprender o que o trabalho demanda e realizar as atividades bem-feitas mantendo calma, clareza e paciência (E3, E1, E9, E8, E3, E1);

*Agora se você conseguir conduzir dentro da norma, dentro da transparência né...ouvir as necessidades, tentar sanar todas as necessidades possíveis, tanto dos professores quanto dos alunos, dos projetos de pesquisa, acho que isso já te define como um gestor competente* (E3, em dezembro de 2015 finalizou o 1º ano do 2º mandato na Coordenação do PPG);

*Primeiramente ter calma...né...ter muita calma. Paciência... seria essa a... talvez esse adjetivo... a paciência é a soma de tudo. Eu, às vezes, não era muito paciente [paciente], confesso. Era muito...eu... eu sou hiperativo, né. Eu tenho hiperatividade, então eu tinha uma aceleração, às vezes eu ficava com muito... uma angustia, enfim, agora eu consigo éh:::... me controlar um pouco mais [(risos)], enfim... mas se... ter paciência cara...* (E1, em 2º mandato, reeleito para Coordenador de PPGss);

*Se dedicar. Se dedicar a função que está... que assumiu. Entende? E aí, em todos os sentidos, né. No nosso caso, principalmente, ser um gestor eficiente, eu acho que é manter o curso no nível 6. Entendeu? (...) Garantir a formação dos alunos, a defesa dos alunos, garantir que os alunos e os orientadores publiquem, fazer um relatório muito bem-feito, entendeu, SUCUPIRA muito bem-feito, porque em cima dele que nós somos avaliados* (E8, 1º mandato, Out/2013-Dez/2015, Coordenador de PPG. Reeleito por mais 2 anos);

(v) ser muito organizado e usar as tecnologias de informação e comunicação – TICs, tais como a plataforma sucupira e bases de dados nas nuvens e ver o PPGss no longo prazo (E5);

*eu acho que um bom coordenador é aquele que passa lá, faz uma reunião com a equipe, organiza o trabalho, vê as pendências, dá umas direcionadas, e vai embora (...) E a equipe, se precisar, sabe onde eu estou. Por e-mail, por telefone, por whatsapp, qualquer coisa, me procuram... Tem que estar atenta. A equipe precisou,*

*eu, “ah? Qual o problema? Então faz assim, assim, assim” (...) Mas eu acho que a gente tem que ter um treinamento em informática melhor, não só planilha Excel, mas assim, aprender tecnologias da informação, saber melhor usar as tecnologias que a gente tem hoje. Então a gente hoje tem uma agenda, Google Agenda, da coordenação, todo mundo tem acesso, a gente partilha documentos no Google Drive, todo mundo tem acesso. Coisas assim, tecnológicas (...) A SUCUPIRA é o coordenador, porque ela é muito acadêmica. O funcionário tem que saber alimentar, mas o coordenador tem que saber pra conferir, etc. Então eu acho que... eu não sei se seria o caso de procurar outros, oferecer cursos nessas áreas, gestão de tempo, gestão de pessoas, uso de ferramentas tecnológicas, plataforma SUCUPIRA. Acho que sim (E5, de agosto de 2014 a dezembro de 2015).*

(vi) gerenciar com bom senso, clareza e sem vaidade, sendo humano e disponível para se reunir regularmente com sua equipe com a qual organize o trabalho coletivo, evitando clima de fofocas, e distribuindo o trabalho de acordo com os potenciais identificados pelo coordenador na equipe (E5, E12, E7):

*O bom coordenador é aquele que trabalha bem de forma eficiente (...) o bom coordenador é esse, faz uma reunião por semana, encontra a equipe, ouve, fala, direciona, organiza, dá umas ideias, sugere, discute ali, dá um afago em cada um, porque está meio triste, ou está meio cansado, a gente brinca”, né, também quebra um pouco aquele clima de fofoca, porque fala tudo ali na frente, o mais importante (...) uma coisa também que eu aprendi, incluir o funcionário nas questões do programa como um todo. Então os meus e-mails, quando é pra dar uma notícia boa, “ganhamos o edital”, eu incluo os funcionários na mensagem (...) (E5, de agosto de 2014 a dezembro de 2015);*

*... ele faz com que o trabalho se dilua de forma homogênea dentro do grupo, preocupando-se em estar presente em momentos de execução. Não executando, ele não é responsável pela execução, mas sim pelo gerenciamento, pela distribuição do trabalho, e conseqüentemente ele é o ponto de retorno, é o feedback do retorno. Todos os pontos trazem a ele os resultados, e aí ele vai estabelecendo, conseguindo concluir essas metas estabelecendo novas. E para mim um bom gestor ele consegue estabelecer metas claras, concluí-las dividindo o trabalho dentro de sua equipe, e observando as potencialidades para que esse trabalho seja executado por pessoas específicas e não por todo mundo. Acho que é isso (E12, 2 meses como vice coordenador e cobriu férias do coordenador de PPG);*

(vii) produzir ciência, formar equipes de pesquisa e de trabalho administrativo e equilibrar o seu próprio tempo de trabalho e da família (E12, E5):

*Significa formar recurso humano na equipe, capacitado, capacitado na pesquisa, capacitado no gerenciamento de pessoas, entre trancos e barrancos, nós vamos conseguindo formar esses recursos humanos já, e há muitos anos. Significa para mim melhor qualidade de vida, poder gerenciar o meu tempo para que eu tenha tempo disponível para a minha família, ... Então eu preciso desse tempo. Então o gerenciamento me proporciona isso, me proporciona, (ou dei até a eles), ficar o meu tempo disponível e voltar (E12, 2 meses como vice coordenador e cobriu férias do coordenador de PPG);*

Apenas um dos doze entrevistados, questiona a existência da capacidade de gestão na IFES, dado que seus gestores de PPGs não são ainda avaliados formalmente pelos resultados do PPGs (E6) como apontado no trecho que segue, para ilustrar:

*Não sei. Porque não existem mecanismos de avaliação pra isso. Quais seriam os mecanismos de avaliação de um programa, que são os mecanismos de avaliação da CAPES. Mas não existem. Eu estou falando isso como crítica. Não existe nenhum*

*mecanismo, na Rural, pra avaliar se um gestor é competente. Nenhum. E isso é uma deficiência, porque você não pode avaliar se ele é competente, os coordenadores ficam, e permanecem, o programa não evolui, e eles permanecem coordenadores, porque te dá algumas regalias, sei lá se consideram isso regalia. Então não existe nenhum mecanismo de avaliação de competência. Se não existe, eu não sei o que é um coordenador competente. (E6, 12 anos na coordenação de PPGss).*

Ao refletir sobre sua própria atuação e suas competências evidenciadas, apontam as competências ainda requeridas da própria função de coordenar um PPGss na IFES.

### 5.1 Refletindo sobre as competências requeridas da função gerencial

Além de analisarem sua atuação, os entrevistados revelaram com base em sua experiência vivida na gestão do PPGss, seis competências desejáveis de serem desenvolvidas por todos na função, ou seja, competências ainda requeridas da função gerencial em todos os PPGss, tais como:

(i) transformar o *status quo* e tomar decisões, mesmo duras sem se intimidar com dissidências implementando mudanças mesmo com desgaste político reunindo as pessoas e consultando os mais experientes (E6, E3, E9, E1);

*...eu só consigo ser gestor porque eu consegui controlar o meu ímpeto. eu sempre fui assim muito turrão, de muita luta, muito ir atrás de é...ganhar discussões. Eu descobri que desse jeito eu não conseguia fazer nada. E pior: desse jeito eu era sempre mal interpretado. Então eu descobri ser mais easy-going, desenvolvi esse lado easy-going me ajudou absolutamente na gestão e, detalhe, escutar. Escutar. ... Não entrar muito afoito nas disputas, assim...mesmo sabendo que aquilo...que muitas vezes você é convencido de que o que você acha que é melhor, não é melhor. Esse talvez é o maior aprendizado que eu tive na gestão foi esse. É saber que o que você tem certeza que é melhor, não é o melhor; talvez seja o melhor pra você, mas não seja o melhor pra Instituição e pras outras pessoas. E a ser mais democrático né? (E3, em dezembro de 2015 finalizando o 1º ano do 2º mandato na Coordenação do PPG);*

*Eu acho que você tem que... além daquilo tudo que eu falei, tem que ouvir a base, né, ouvir os professores, ouvir os estudantes, ouvir os funcionários. Muitas vezes você tem uma ideia mirabolante, mas que só você acha que aquela ideia é mirabolante, é boa. Então você tem que fazer essa ponderação. Apresentar suas ideias, mas ouvir o que os outros tem a sugerir, né (E9, Dois anos como vice coordenador e 5 meses eleito Coordenador PPG);*

(ii) organizar seu trabalho e liderar com democracia (E11);

*A nossa primeira plataforma, era coleta CAPES ainda, quase que a gente não consegue achar o tempo, porque a primeira pessoa, coordenadora, estava ali, “não, mas não tem computador, não tem isso, não tem aquilo”. Nós ficamos três semanas pra resolver... (...) Aquilo foi um desespero. Quando a gente comparou com as avaliações de curso, as visitas, tudo foi organizado com antecedência, as tarefas foram distribuídas, não foram momentos tensos. (...) (E11, Vice coordenador desde o APCN aprovado em dez 2012 e em set/2015 Coordenador de PPG).*

(iii) Fazer o melhor, mesmo com escassez de recursos na IFES sabendo, porém, explicar ao colegiado o que não pode ser feito com receptividade, polidez e paciência (E4, E2, E7);

(iv) elaborar relatórios detalhados e estruturados e zelar pelo seu PPGss (E10);

(v) efetiva gestão dado que ainda inexistente (E8, E5);

(vi) manter o funcionamento do PPG, obtendo resultados positivos, formando os discentes e produzindo ciência (E12).

Entretanto, um dos entrevistados considera difícil ensinar as competências, pois estas se aprenderiam na prática, pela vivência mesmo, como aponta:

*Então eu acho que a gente vem com o dom, entendeu? Eu acho que isso vem de um dom, vem... vem logicamente vem de um...de um aprimoramento, né. Esse dom vai começando a se aprimorar, se aflorar, a medida que vai passando o tempo você vai aflorando, mas você não aflora se você não for coordenador [(risos)], né? Não adianta ser um – “ah, eu sou um grande administrador” – mas quando é que você realmente administrou? Nunca. Então você não é um grande administrador, infelizmente você tá ainda vivenciando uma suposição, uma hipótese que você é um bom administrador. Cê só vai ver virar um bom administrador quando você realmente levar o curso para cima e você for reconhecido por todo mundo... você fez um bom trabalho (E1, 2 anos e 6 meses na coordenação do PPGs).*

Considerando as dificuldades que eles mesmos encontraram ao assumir a coordenação de PPG, os doze coordenadores entrevistados teceram recomendações e elencaram competências gerenciais requeridas especificamente dos iniciantes na coordenação de PPGs. Desse modo, expressaram as “lições aprendidas” na função gerencial.

## **5.2 Refletindo sobre as competências requeridas do iniciante na gestão de PPGs**

Os entrevistados, baseados na experiência vivida de coordenar PPGs, fizeram seis recomendações de competências gerenciais necessárias de desenvolvimento, isto é, as requeridas pelos coordenadores de PPGs iniciantes para não passarem as mesmas dificuldades que os coordenadores enfrentaram. Tais como:

(i) tomar ciência das atribuições e responsabilidades específicas da função vivenciá-la com paciência, flexibilidade e assertividade (E4, E11, E3, E8);

(ii) recorrer aos antecessores, os experientes e a secretaria acadêmica da Pró-reitoria de PPGs,

(iii) promover reuniões de colegiado pleno (E6);

(iii) resolver conflitos apresentando as consequências das decisões mediante diálogo mantendo respeito (E10, E1, E9);

(iv) fazer gestão de pessoas com boa relação interpessoal, tratar as pessoas com paciência, flexibilidade, clareza assertividade para conseguir que no colegiado as regras da CAPES e da IFES sejam seguidas (E5, E12, E9, E7);

(v) conduzir reuniões proveitosas (E8);

(vi) aprender a dialogar com instâncias superiores, pares e alunos (E2).

Ainda, os entrevistados apontaram preparação mínima indispensável ao coordenador de PPG que iniciar o exercício de sua função num PPGs.

### 5.3 *Refletindo sobre a preparação mínima a ser fornecida aos iniciantes*

Os coordenadores entrevistados consideram seis condições indispensáveis aos coordenadores iniciantes para cumprirem sua função no PPG:

- (i) contar com banco de dados do programa, das disciplinas do PPGss (E6);
- (ii) monitorar o andamento dos trâmites processuais, os sistemas de TICs da IFES e CAPES, desenhar um organograma do PPGss, delegar e acompanhar a execução das atividades sempre consciente que é de sua exclusiva responsabilidade a elaboração e envio do relatório sucupira (E10);
- (iii) receber cursos curtos sobre organização de PPGss, regras e legislação (E4, E3, E9, E5, E7);

*Então eu acho que todo mundo deveria ter um curso, rápido, assim. Curso de administrador. Uma semana sobre administração pública, pra entender como é que funciona o básico da universidade, né. E do governo federal. Agora, tem documentos que são importantes, né, que todo mundo deveria ter, deveria olhar pelo menos. Você tem o manual da presidência da República, que diz quais são os documentos, pra que eles servem, pra quem você direciona, tem outro documento, que eu fiquei de mandar naquela reunião para o [professor X] (...), que fala tudo que o funcionário público pode e não pode fazer, né, os direitos e deveres do funcionário público. (E9, 2 anos e 5 meses na coordenação do PPGss).*

(iv) conhecer as regras do serviço público federal, agir com democracia, transparência, dedicação e orientar a equipe da secretaria do PPGss (E11, E1, E8);

(v) implementar rotinas e monitorar sua execução (E7) e

(vi) Diagnosticar o PPGss convidando avaliadores externos da CAPES a visitar o PPGss in loco (E11).

Para conseguir desenvolver as competências requeridas em 5.2, e considerando sua experiência vivida, os entrevistados apontaram formas de aprendê-las.

### 5.4 *Como um professor-gestor iniciante pode aprendê-las*

Os meios e processos de aprendizagem de competências requeridas dos gestores de PPGss apontados foram cinco:

- (i) consultando os coordenadores e conselheiros mais experientes e a secretaria da PROPPG (E6, E8);
- (ii) vivenciando o sistema e trâmites administrativos resolvendo problemas, na prática (E10, E3, E1, E9, E2, E7);
- (iii) com leitura de cartilhas, manuais de boas práticas próprio, regulamentos (E8, E5)
- (iv) com leitura do relatório de gestão do antecessor (E4);

*Olha se você acabou de assumir um cargo de gestão, a primeira coisa eu acho que... aquilo que eu falei pra você: você tem que conhecer profundamente o quê é. Então*

*por exemplo, eu, graças a Deus, o... o... o... administrador né, anterior do [PPG que coordena], foi super solícito. Então eu fui a sala dele, fiz reuniões com ele várias vezes pra passagem, ou seja, o... o... a... aquele que acabou de assumir um cargo, ele tem que ter um contato muito próximo com quem acabou de deixar o cargo, porque se não, você perde ... o quê que eu vejo: você perde, às vezes, 6 meses só pra entender só como as coisas funcionam (E4, 5 anos e 2 meses coordenando o PPGs, foi reeleita).*

(v) com um curso específico e trabalhando com outro gestor competente do PPGs (E11);

Refletindo nas entrevistas os coordenadores revelam sua percepção e atribuem significado ao trabalho que realizaram no seu PPG e como a atividade gerencial influencia em sua carreira profissional como docente.

## **6ª) SIGNIFICADO DO TRABALHO REALIZADO NA GESTÃO E EM SUA CARREIRA NA IFES**

Por fim, mediante a sua reflexão de suas ações na gestão de PPGs dos sucessos e insucessos, problemas enfrentados e soluções criadas por eles, os entrevistados ampliam com sua vivência, as expectativas iniciais que tinham ao assumirem a função de coordenar o PPGs.

Para além de uma realidade prescrita, os doze coordenadores entrevistados revelaram os significados que passaram a atribuir ao trabalho de gestão que eles realizaram para seu próprio PPGs e para sua carreira docente.

### **6.1 Significado do trabalho realizado no PPG**

Cada entrevistado desenvolveu um significado ao esforço e trabalho por eles mesmos realizado, tais como:

(i) experiência transformadora de priorizar os interesses do PPGs mesmo tomando decisões difíceis para melhorar, conhecer a avaliação CAPES (E6);

(ii) assumir como uma missão e deixar um legado sendo eficiente e organizando as informações (E10);

(iii) manter o PPGs e planejar um futuro melhor (E4);

(iv) responsabilidade e muito esforço (E11);

(v) representar o colegiado como obrigação (E3, E8);

(vi) lidar com a burocracia e cumprir as responsabilidades (E1, E9); (vi) Trazer melhorias e resultados mesmo com alto custo pessoal e distribuir o trabalho na equipe (E5, E12);

(vii) servir de ponte com Capes (E7) - crescimento pessoal e conhecer o funcionamento da IFES (E2);

(viii) forma dele retribuir ao sistema educacional público (E12).

Além do significado do seu próprio trabalho, os entrevistados refletem sobre o impacto em sua carreira no magistério superior e como a carreira de gestão nela se insere.

## 6.2 Significado da Gestão de PPG na sua carreira de professor da IFES

Os entrevistados refletiram após a experiência vivida, sobre sua continuidade na gestão em sua carreira e apontaram seus motivos para continuar ou não continuar:

O grupo de professores-gestores entrevistados que **pretende continuar** na gestão do PPGss desde que:

- (i) se trate de um projeto de universidade coletivo, não pessoal (E10),
- (ii) melhorar a nota Capes (E1) e,
- (iii) exercer a gestão de departamento, não mais de PPG (E7);

O grupo de professores-gestores que **não pretende** continuar na gestão do PPGss porque:

- (i) prefere manter sua atividade de pesquisa no PPGss com produtividade, mas pretende compartilhar sua experiência de coordenação com membros do colegiado (E6);
- (ii) prefere continuar suas pesquisas (E11, E4, E8; E2, E5, E12);
- (iii) percebeu pessoalismo e falta de profissionalismo nas instancias de gestão da IFES (E3, E9, E11), como ilustra o trecho da entrevista E11:

*É porque é aquela história, esse cargo de coordenação e de vice coordenação são cargos muito mais de serviços do que de condução. Sabe? Tem poucas coisas que eu estou dizendo, “estou liderando um movimento”, poucos momentos pra isso. É muito mais organizar coisas, organizar horário, organizar matrícula, organizar processo seletivo, organizar documentação, organizar... (...). Então não me sinto conduzindo (...) Estou aprendendo a tocar o programa tentando solucionar as coisas, direcionar assim, de uma forma que não seja tanto... de uma forma que funcione, que não seja tão sofrida, assim, que não seja prejuízo para os outros (E11, 3 anos e 3 meses na coordenação do PPGss).*

Assim, nove dos doze entrevistados declararam priorizar sua carreira docente e de pesquisa como apontado na entrevista E9:

*Modéstia à parte, eu acho que eu nasci pra ser professor. Independente de que nível, né. Ser professor numa universidade pública federal, pra mim, em termos de formação de novos profissionais, ..., é de suma importância, especialmente pela boa qualidade que eu posso trazer na formação desses profissionais. ... Sei que é muito amplo, é um objetivo quase utópico, mas que se pelo menos 1% dos meus alunos conseguir adquirir essa capacidade, com as minhas aulas, está resolvido parte do problema, né. (E9, 10 anos na docência superior);*

Destarte, com base na análise realizada para responder a questão de pesquisa formulada: **“como o professor de um Programa de Pós-Graduação stricto sensu em uma IFES, aprende a ser gestor e desenvolve sua competência gerencial?”**

Responde-se empiricamente com base na análise interpretativa hermenêutica e as categorias descritivas elaboradas das transcrições literais das entrevistas, realizadas presencial e individualmente com doze sujeitos coordenadores em exercício de doze Programas de Pós-Graduação stricto sensu, da seguinte forma:

Um professor(a) de PPGss que assume a coordenação do programa na IFES atua com base em sua vivência prévia docente, no significado atribuído a sua profissão e com sua (in)experiência prévia em gestão, dando início à gestão do PPGss, no qual aprende com os problemas vividos, resolvendo-os tais como, conciliar suas atividades, conciliar as decisões coletivas tomadas no PPGss, entre outros.

Também aprende consultando os mais experientes, participando das reuniões sobre PPGss e estudando as normas e regulamentos pertinentes ao sistema acadêmico, administrativo internos e aos sistemas de avaliação externo.

Nesse processo, ao resolver problemas, participar de reuniões dos colegiados da IFES, nas interações e com o reconhecimento do trabalho que faz no PPGss, na Pós-Graduação e nas instancias da IFES e dos órgãos externos avaliadores e financiadores, o professor aprende a ser gestor de PPGss, a ser membro da PPGss e quais as atividades próprias da gestão do PPGss e, até a agir na ausência de recursos mínimos para o PPGss.

Desse aprendizado decorrem competências evidenciadas pelos resultados alcançados no PPGss e o próprio reconhecimento das competências que ainda carece desenvolver em si.

Desenvolver suas competências na gestão, suscita ao professor-gestor, refletir sobre o significado de um gestor competente, sobre as competências requeridas da função gerencial e sobre as requeridas do iniciante na gestão de PPGss, assim como, sobre a preparação mínima a ser fornecida aos iniciantes e como o iniciante pode aprendê-las.

Destarte, aprendendo, agindo e refletindo, individual e coletivamente de modo informal desenvolve sua capacidade de gestão do PPGss e, passa a atribuir significado ao trabalho de gestão realizado o qual reconhece necessário ao docente na gestão de PPGss, porém, a gestão ainda é por ele(a) vivenciada como um dilema em sua carreira profissional.

## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS EMPÍRICOS

Considerando a resposta alcançada desde a perspectiva do campo: Os resultados empíricos indicam que o professor(a)-gestor(a) de PPGs ao entrar em exercício na IFES atua com base em sua vivência prévia, no significado atribuído a sua profissão e com sua (in)experiência prévia em gestão.

Nesse processo, aprende informalmente resolvendo os problemas vividos, consultando os mais experientes, participando das reuniões sobre PPG e por sua iniciativa, lendo as normas e regulamentos pertinentes ao sistema acadêmico e administrativo internos e aos sistemas de avaliação externos.

Ao resolver problemas e participar de reuniões dos colegiados da IFES, interage e recebe reconhecimento do trabalho que faz no PPGs, nas outras instancias da IFES e dos órgãos externos avaliadores. Mediante sua ação e reflexão sobre as ações tomadas, o professor aprende a ser gestor de PPGs, membro da PGs e das atividades próprias da gestão inclusive a enfrentar ausência de recursos mínimos. E, refletindo sobre o aprendizado de suas competências evidenciadas nos resultados alcançados por seu PPGs, reconhece as competências que ainda carece desenvolver em si.

Desenvolver sus competências gerenciais na prática cotidiana vivida, suscita no professor-gestor novas concepções sobre o que significa um gestor competente, quais as competências requeridas da função gerencial e as requeridas do iniciante na gestão de PPG, assim como permite elencar a preparação mínima a ser fornecida e como o iniciante aprendê-las. Destarte, aprendendo informalmente e de modo contextualizado, agindo e refletindo, individual e coletivamente, desenvolve sua capacidade de gestão do PPGs e atribui significado ao trabalho de gestão que realizou.

Embora o reconheça atividade gerencial necessária ao seu PPG, a gestão ainda é por ele(a) vivenciada como um dilema em sua carreira profissional docente, cujo significado vai desde “sacrifício das atividades de pesquisa e ensino”, “forma de retribuição” até “participar de um projeto coletivo de universidade pública”.

O resultado empírico revelou como o professor(a)-gestor(a) de PPG aprende a ser gestor e a desenvolver suas competências gerenciais.

Ao entrar em exercício na IFES atua com base na experiência vivida e no significado por ele atribuído à docência, com base na sua vivência pessoal prévia e, na sua (in)experiência em gestão e assim aprende pela vivência.

Entretanto, exceto nas leituras e busca pela internet sobre regulamentos, os entrevistados interagiam de modo que o ciclo de aprendizagem vivencial individual proposto por Kolb (1997), se apresentou limitado para explicar a aprendizagem evidenciada devido a sua abordagem cognitivista dualista mecanicista como alertaram Holman et al (1997) que defendem a aprendizagem gerencial, envolver aspectos relacionados a aprendizagem social como a realizada pelos entrevistados.

As respostas a seus problemas levados a um coletivo nas instancias colegiadas da IFES (colegiado do PG, câmara de pós-graduação, seminários Capes, por exemplo, traziam aprendizado a eles como um processo que emerge das relações sociais no cotidiano do trabalho, nos processos políticos, e nas relações de poder.

Também aprende informalmente no cotidiano, ao executar tarefas, resolver problemas e cooperar com os pares interagindo em seu contexto tal como apontaram Flach e Antonello (2010) e ainda relataram aprender consultando os mais experientes, o que sugere aprendizagem vicária nos termos de Bandura apud Godoi e Freitas (2008) ou seja, escolheram como modelo um coordenador tido experiente ou consultando a secretaria acadêmica, ou observando nas reuniões de câmara de coordenação, os entrevistados aceleravam sua aprendizagem pela imitação de ações positivas e evitando cometer os mesmos observando os dos outros pares.

Aprende participando das reuniões sobre PPG pela qualidade das interações que aprenderam a cultivar por sua iniciativa prática, lendo as normas e regulamentos pertinentes ao sistema acadêmico e administrativo internos e aos sistemas de avaliação externos.

Significa que o conjunto de ações que engloba realizar suas tarefas e o papel de representar o PPG ao serem vivenciadas em contexto social com especificidades do entendimento prático que precisam, como usar a plataforma Sucupira ativou o saber prático que detinham.

As atividades exercidas e sua conciliação pelos docentes-gestores de PPG tal como os examinados por Marra e Mello (2003), transpõem os processos administrativos, estão diluídas em práticas sociais, exigem conviver com frustrações, manter bom relacionamento interpessoal e habilidade para negociar de modo que, somadas às atividades de docente e a de pesquisador geram sobrecarga de trabalho, aumentando o número de horas trabalhadas o que leva os docentes a utilizar seus alunos da pós-graduação nas atividades de ensino e pesquisa.

Ao resolver problemas e participar de reuniões nas diversas instancias internas e externas, interage e recebe reconhecimento do trabalho, aprendendo com e durante as interações que estabelece no seu PPG, de seus pares, das outras instancias da IFES e dos órgãos externos avaliadores se apercebendo de suas competências gerenciais em construção. Refletindo sobre o aprendizado identificam suas competências gerenciais e as evidenciam pelos resultados alcançados por seu PPG e, também reconhecem as competências que considera ainda carece desenvolver em si.

Neste sentido, tal como Elkjaer (2001) apontara, ao refletir e pensar os entrevistados agiam com um objetivo em vista, enquanto realizavam esforços intencionais para descobrir conexões específicas entre as próprias ações e as consequências que delas ao perceberem por exemplo o papel não apenas técnico da CAPES e sim também as lutas e dependência política da pós-graduação do país e da pós-graduação na IFES. Daí, mediante o processo contínuo de reflexão, poderão minimizar soluções feitas por tentativa e erro.

Assim, posicionar o docente-gestor de Pós-Graduação como central ao fenômeno de aprender a ganhar competência gerencial permitiu entendê-lo como sujeito que articula e pratica as ações que permeiam seu processo de desenvolvimento de competências gerenciais decorrentes da aprendizagem gerencial que ativaram.

Dessa forma, infere-se que o desenvolvimento de competências gerenciais é contínuo, tendo em vista as mudanças constantes na esfera pública educacional, envolvem um processo de construção/reconstrução de competências, relacionadas ao ambiente social, e levam o gestor a refletir e aprender com as situações-problema inerentes a instituição, assim como, a refletir sobre seu papel na sociedade e como suas atividades agregam valor para que a IFES cumpra sua função social.

O desenvolvimento de competência dos gestores se deu por meio da aprendizagem, multifacetada, sujeita ao contexto que influencia a forma de perceber sua realidade e atribuir significados à mesma como apontara (Silva 2009).

Neste sentido conforme esse autor, foi evidenciado o desenvolvimento de competências gerenciais intrinsecamente ligado aos processos de aprendizagem indicando que a ação gerencial vai além dos aspectos puramente técnicos e instrumentalizados e envolve a subjetividade do indivíduo de modo que a experiência vivida associa a razão e emoção dos entrevistados, gerando mais ciclos de aprendizagem.

Destarte, aprendendo informalmente, por improviso e ensaio e erro, por imitação e de modo contextualizado, em agindo e refletindo, individual e coletivamente, desenvolve sua capacidade de gestão do PPG e, atribui significados ao trabalho de gestão que realizou.

Revelou-se que, embora a função gerencial seja reconhecida necessária, a gestão ainda é vivida pelo coordenador de PG como um dilema em sua carreira profissional docente pelo qual 'ser gestor de PPG' assume significados desde "sacrifício" (em detrimento das atividades de

pesquisa e ensino), “cumprimento de metas” (estabelecidas para si), “forma de retribuição” (devolvendo a educação que recebeu na IFES) até, “realizar um projeto coletivo de universidade pública” (afastando-se de personalismos).

Assim, percebeu-se que a corrente francesa que estuda desenvolvimento de competências mediante aprendizagem no trabalho associada às contribuições de Sandberg (2000) considera a noção de competências como um processo contínuo de construção, levando em conta o contexto da realidade na qual o gestor está inserido influenciando-se mutuamente.

A visão não racionalista e interpretativista desse autor se apresentou mais adequada que a predominante racionalista para investigar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências gerenciais, pois incluem o significado atribuído pelo gestor ao trabalho a suas práticas de trabalho que se apresentaram nos entrevistados que pretendem continuar na gestão um entendimento para além do cargo ou, nas ações isoladas de gestores considerados competentes.

Cabe compreender o desenvolvimento de competências como enriquecimento de experiências e vivências que implica em uma mudança na estrutura do significado das práticas do trabalho (SANDBERG, 2000).

Nesse sentido, o ser humano, as experiências por ele vivenciadas e sua subjetividade são centrais a consecução do processo de desenvolver competências.

Parece, pois que as noções de competência e de seu desenvolvimento, apresentadas por Sandberg (2000), Le Boterf (2003) e Zarifian (2001) são úteis para conhecer o processo de aprendizagem e formação de competências gerenciais dos docentes-gestores de IFES que exercem coordenação de PPG mesmo sem capacitação formal em gestão.

Conceitualmente, pode-se deduzir que se revelou uma dinâmica de aprendizagem sócio construída na interação vivida num contexto organizacional da qual decorrem concepções que efetivamente orientam suas ações sob uma lógica processual relacional que reconhece as dinâmicas de tensão contínua por recursos e poder na IFES.

Assim, resolvendo problemas e refletindo sobre as soluções e ações realizadas, desenvolve competências técnicas, capacidade política, habilidades e atitudes, porém sem conhecimento específico em gestão, que foi substituído pelo conhecimento gerado na sua experiência prévia individual, profissional e de vida, característico do conceito de gestor emergente (Watson, 2003) estabelece no seu PPG, de seus pares, das outras instâncias da IFES e dos órgãos externos avaliadores se apercebendo de suas competências gerenciais em construção.

Mediante sua ação e reflexão sobre as ações que realizou o professor-gestor aprende a ‘ser gestor’ de PPG, se percebe membro da PPG para além da graduação e, realiza as atividades próprias da gestão de IFES, mesmo novas para ele e inclusive na ausência de recursos mínimos. Refletindo sobre o aprendizado identificam suas competências gerenciais e as evidenciam pelos resultados alcançados por seu PPG e, também reconhecem as competências que considera ainda carece desenvolver em si.

Neste sentido, tal como Elkjaer (2001) apontara, ao refletir e pensar os entrevistados agiam com um objetivo em vista, enquanto realizavam esforços intencionais para descobrir conexões específicas entre as próprias ações e as consequências que delas ao perceberem por exemplo o papel não apenas técnico da CAPES e sim também as lutas e dependência política da pós-graduação do país e da pós-graduação na IFES.

Destarte, mediante o processo contínuo de reflexão, poderão minimizar soluções feitas por tentativa e erro. Assim, posicionar o docente-gestor de PG como central ao fenômeno de aprender a ganhar competência gerencial permitiu entendê-lo como sujeito que articula e pratica as ações que permeiam seu processo de desenvolvimento de competências gerenciais decorrentes da aprendizagem gerencial que ativaram.

Tendo em vista a complexidade do setor público advinda da evolução histórica da Administração Pública Brasileira, e aspectos políticos que envolvem poder nas instituições públicas (ÉSTHER, 2010), as contribuições da corrente francesa associadas à perspectiva interpretativista de Sandberg (2000; 1996), parecem mais adequadas para investigar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências gerenciais, pois incluem o significado atribuído pelo gestor ao trabalho o que propiciaria mudar a estrutura e o significado de suas práticas de trabalho e, não apenas se focar no entendimento do cargo ou, nas ações isoladas de gestores considerados competentes.

## CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PRÁTICAS E CONCEITUAIS

Conceitualmente revelou-se uma dinâmica aprendizagem sócio construída na interação vivida num contexto organizacional da qual decorrem concepções que efetivamente orientam suas ações sob uma lógica processual não racionalista que reconhece as dinâmicas de tensão contínua por recursos e poder na IFES.

Empiricamente, resolvendo problemas e refletindo sobre as soluções e ações realizadas, o gestor desenvolve competências técnicas, capacidade política, habilidades de liderança e atitudes assertivas, porém sem prévio conhecimento específico em gestão, o substitui pelo conhecimento gerado de sua própria nova experiência individual -profissional e de vida- que caracteriza um gestor emergente, nos termos de Watson (2001).

Parece, pois que a atuação do docente na função gerencial não coaduna com uma abordagem prescritiva racionalista de competências e aprendizagem.

Deste modo, a pesquisa ampliou a abordagem racionalista de aprendizagem e competências gerenciais e se elencaram questões para aprofundar a pesquisa delineando-se também, diretrizes para treinamento e capacitação gerencial pertinente à realidade dos gestores dessa IFES.

### **Implicações práticas decorrentes dos resultados desta pesquisa:**

➤ Os resultados, uma *descrição do processo de aprender competências* para gestão de PPG mediante as atividades explicitadas pelos entrevistados oferecem conteúdo específicos para fornecer treinamento aos gerentes iniciantes e permite elaborar um programa de capacitação gerencial para coordenadores de PPGs e ofertar de modo vivenciado como em oficinas, não apenas mediante preleção sobre.

(i) Lançamento de editais públicos de ingresso ao PPG (vista como de maior responsabilidade);

(ii) Emissão de relatórios gerenciais para a administração superior da UFRRJ e para a CAPES que é a credenciadora do PPGs;

(iii) Aprovação e validação de bancas de defesa de qualificação, dissertação e tese;

(iv) Aplicação de recursos públicos e devida prestação de contas a órgãos reguladores,

(v) Emissão de declarações, informações em geral, manutenção da página eletrônica do PPG;

(vi) Planejamento e avaliação contínua dos resultados de produção do PPG e os recursos que ainda necessitar;

(vii) Monitoramento e controle do andamento do ano letivo, os prazos de defesa;

(viii) Lançamento nos sistemas eletrônicos administrativos de TI tanto para solicitar recursos como para gerar relatórios – SCDP, SIGAA, SUCUPIRA-;

(ix) Cumprimento do Estatuto da universidade, regulamento institucional de pós-graduação e regimento interno do PPG e esclarecê-lo ao colegiado do PPG como foi relatado por E6, para ilustrar

➤ Os resultados também permitem subsidiar a elaboração de Diretrizes para compor um programa de capacitação gerencial com base nas competências evidenciadas pelos coordenadores entrevistados nesta pesquisa. São elas:

- (i) implantar sistemas de gestão e critérios equitativos para concessão de bolsas de iniciação científica-PIBIC;
- (ii) organizar editais institucionais para ampliar a infraestrutura dos PPG;
- (iii) deixar um legado de infraestrutura para o PPG mediante aprovação de projetos em órgãos financiadores externos;
- (iv) obter fluxo de bolsas constante para o PPG;
- (v) criar um PPG diferenciado e internacional;
- (vi) organizar os dados do antigo sistema Coleta Capes para o vigente Relatório Sucupira Capes;
- (vii) trocar equipe de secretaria e organizar o trabalho rotinizando-o, para que funcione mesmo quando mudar o gestor;
- (viii) obter credenciamento de um novo quadro docente em tempo hábil para cumprir o calendário letivo, sanando a saída dos que pediram seu descredenciamento;
- (ix) relacionar-se politicamente e lidar com as pessoas e suas várias verdades;
- (x) ser democrático e lidar com pessoas;
- (xi) resolver os problemas internamente com transparência e sem expor o PPG.

➤ Os entrevistados identificaram competências gerenciais requeridas de um gestor iniciante para atender a realidade dos entrevistados no exercício da gestão dos PPGs as quais por serem específicas, decorrentes da vivência e pertinentes ao contexto da IFEs podem subsidiar o desenvolvimento de gestores no exercício do primeiro mandato. São elas:

- (i) conhecer as rotinas existentes;
- (ii) interagir mais com os docentes;
- (iii) fazer o site do PPG e atualizá-lo;
- (iv) organizar e monitorar mais a própria agenda, priorizar seu tempo e pensar estrategicamente;
- (v) usar de mais paciência para esclarecer e cobrar as responsabilidades respeitando os limites de cada um;
- (vi) entender sobre funcionamento de processos e compras públicas;

(vii) identificar as competências necessárias a sua unidade para que funcione sem depender de cada gestor em exercício;

(viii) levar as pessoas a ter um objetivo comum pensando coletivamente formas de melhorar a universidade saindo do modelo tradicional de assumir a gestão como um projeto pessoal;

(ix) aprender a equilibrar a capacidade administrativa, política e, acadêmica;

Se recomenda ofertar capacitação gerencial de modo vivenciado, mediante oficinas e nas unidades estimulando relação de sucessão gerencial entre gestores mais experientes com os recém designados, não apenas mediante aprendizagem formal com preleção tradicional.

### **Implicações conceituais**

O resultado desta pesquisa aponta para:

(a) a inclusão do conceito de “concepções decorrentes da vivência” para entender a efetiva adoção de práticas nas organizações;

(b) atentar para uma lógica processual relacional no lugar da sistêmico-controladora na dinâmica organizacional e a sua complexidade que reconhece a realidade como construção coletiva e, o desenvolvimento de intersubjetividade para aprender e se construir competência gerencial para coordenar o PPG;

(c) a visão interpretativista nos estudos e pesquisa organizacionais permitem compreender os processos de construção do sentido do trabalho de significados ou concepções e de desenvolvimento de competências humanas nas organizações.

### **Sugestões para aprofundar a pesquisa:**

- examinar os microprocessos de aprendizagem gerencial de competências políticas e as socioemocionais desenvolvidas pelos coordenadores de PPG dessa IFES e estender a pesquisa a outras IFES brasileiras;
- utilizar a abordagem epistemológica de pesquisa interpretativista para entender o processo de formação e desenvolvimento de aprendizagem e competências gerenciais de coordenadores de PPG, as competências coletivas do colegiado e da equipe de um PPG;
- configurar a formação de comunidades de prática e aprendizagem coletiva de coordenadores dos PPG de IFES;
- examinar a aprendizagem e desenvolvimento de competência gerencial desde uma lógica tradicional lógica sistêmico-controladora de epistemologia racionalista positivista das dinâmicas humanas das organizações.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, Dezembro. 2006.

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

AMARO, R. A. **Concepções de empreender e o desenvolvimento da competência empreendedora: um estudo à luz da fenomenografia**. 2012. 237 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2012.

AMARO, R. A.; BRUNSTEIN, J. Concepções de Empreender e o Desenvolvimento da Competência Empreendedora: um Estudo à Luz da Fenomenografia. In: ENCONTRO DA EnANPAD, 36, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: EnANPAD, 2012.

AMARO, R.A.; BRUNSTEIN, J. As Contribuições da Fenomenografia para o Desenvolvimento da Competência Profissional nas Organizações. In: Encontro Divisional EnGPR, 3, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: EnGPR, 2011.

ANTONACOPOULOU, E. Desenvolvendo Gerentes Aprendizes Dentro de Organizações de Aprendizagem: O caso de Três Grandes Bancos Varejistas. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 263-288.

ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H., e colaboradores. **Os Novos Horizontes da Gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 12-33.

ANTONELLO, C.S. Articulação da Aprendizagem Formal e Informal: seu impacto no desenvolvimento de competências gerenciais. **Revista Alcance**, Biguaçu, v. 12, n. 2, p.183-209, 2005.

ANTONELLO, C.S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. **Revista Comportamento Organizacional e Gestão**, Lisboa, v. 12, n. 2, p.199-220, 2006.

ANTONELLO, C.S.; GODOY, A.S. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 49, n. 3, p. 266–281, 2009.

AKTOUF, Omar. **A administração entre a tradição e a renovação**. São Paulo: Atlas, 1996.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no brasil novos desafios para uma política bem-sucedida. **Os desafios da Educação no Brasil**, p. 275–304, 2005.

BARBOSA, Milka Alves Correia; MENDONÇA, José Ricardo Costa de. O professor-gestor em universidades federais: alguns apontamentos e reflexões. In: **Anais do XIII Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU**. Argentina. 2013.

BARBOSA, M.A.C.; MENDONÇA, J.R.C.de. O Professor-Gestor em universidades federais: alguns apontamentos e reflexões. **Teoria e prática em Administração**, v.4, n.2, p.131–154, 2014.

BARBOSA, M.A.C.; MENDONÇA, J.R.C. de. O professor-gestor e as políticas institucionais para formação de professores de ensino superior para a gestão universitária. **Economia & Gestão**, v.16, n.42, p.61–88, 2016.

BITENCOURT, C. C. **A Gestão de Competências como alternativa de formação e desenvolvimento nas organizações: uma reflexão crítica baseada na percepção de um grupo de gestores**. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H., e colaboradores. Os Novos Horizontes da Gestão: aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 132-149.

BITENCOURT, C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional: a experiência de três empresas australianas. **Revista de Administração Mackenzie**. v. 3, n. 1, p. 135-157, 2002.

BITENCOURT, C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **RAE**. v. 44, n. 1, p. 58–69 , 2002a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada – **Decreto nº 39.510, de 4 de julho de 1956** - Publicação Original. Brasília, DF, 10 de Nov. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-39510-4-julho-1956-332936-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 de Nov. 2014.

BRASIL. **Decreto 5.378 de 23 de fevereiro de 2005**. Institui o Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização - GESPÚBLICA e o Comitê Gestor do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/Decreto/D5378.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/Decreto/D5378.htm). Acesso em: 10 de nov. 2014.

BRASIL. **Decreto 83.740, de 18 de julho de 1979**. Institui o Programa Nacional de Desburocratização e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D83740.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D83740.html). Acesso em Acesso em 10 de Nov. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em 10 de nov. 2014.

BRASIL. **Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992.** Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Brasília, DF, 1992. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8405.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8405.htm). Acesso em 10 de Nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2005-2010).** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/MEC. Brasília: DF. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020).** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/MEC. Brasília: DF. 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 5.707 de 23 de fevereiro de 2006.** Institui a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2006. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm) Acesso em 10 de nov. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Ministério Da Educação. **Fundação CAPES.** Brasília, DF, 10 de Nov. 2014 (a). Disponível em: <http://www.gespublica.gov.br/>. Acesso em 10 de Nov. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Ministério do Planejamento. **Gesública.** Brasília, DF, 10 de Nov. 2014 (b). Disponível em: <http://www.gespublica.gov.br/>. Acesso em 10 de Nov. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), 1995.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 dez. . 2012, p. 1–19.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Resolução Nº 5, de 11 de dezembro de 2014. . 2014, p. 2–3.

BRASIL. **Ministério da Educação. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/#>>. Acesso em: 2 fev. 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma Eletrônica de Dados Sucupira.** Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf;jsessionid=fdSMd94nIcGgfoCRzS891Q7R.sucupira-215>>. Acesso em: 10 ago. 2016b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987.** Altera dispositivos

do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de . 1987, p. 10–12.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 9.192 De 21 de Dezembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. 1995 a, p. 21–22.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Instituições, bom Estado, e reforma da gestão pública. **Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado – RERE**, Salvador, n.1, p. 1-17, mar/mai, 2008.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Estratégia e Estrutura para um Novo Estado. **Revista de Economia Política**, vol.17, nº 3 (67), julho-setembro/1997.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos, Uma Reforma Gerencial da Administração Pública no Brasil. **Revista do Serviço Público**, ano 49, número 1, p. 5-42, Jan/Mar, 1998.

BOTELHO, L. L. R.; MACEDO, M.; GAUTHIER, F. Contribuições sobre os fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem gerencial nas organizações. In: II CONEPRO-SUL. Produção Inovadora e Sustentada. **Anais Eletrônicos. 2012**. Disponível em [http://www.sociesc.org.br/congressos/SearchCONEPRO/artigos/014\\_2012\\_Publicacao.pdf](http://www.sociesc.org.br/congressos/SearchCONEPRO/artigos/014_2012_Publicacao.pdf)  
Acesso em: 05 fev. 2015.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager: a model for effective performance**. New York: Wiley, 1982.

CAPES, F. (BRASIL). **Plataforma Sucupira**. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf;jsessionId=fdSMd94nIcGgfoCRzS891Q7R.sucupira-215>>. Acesso em: 10 ago. 2016a.

CAPES, F. (BRASIL). **GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/#>>. Acesso em: 2 fev. 2016b.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, 1139-1166, set/dez, 2009.

CARVALHO, A. I *et al.* **Escolas de governo e gestão por competências: mesa-redonda de pesquisa-ação** – Brasília: ENAP, 2009.109p.

CAPALBO, C. **Fenomenologia e Hermenêutica**. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 1983.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, p.5–15, 2013.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial. **Cadernos EBAPE**, Rio de Janeiro, v.8, n.1, artigo 2, p. 20–37, 2010.

DALL'ALBA, G.; SANDBERG, J. *Educating for competence in professional practice. Instructional Science*, n. 24, p. 411-437, 1996.

DAVEL, E.; VERGARA, S.C. (Org.). **Gestão com pessoas e subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2001.

DOLZ, J. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos, instrumentos e experiências**. 2. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 263-288.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Aprendizagem Organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 15-38.

ÉSTHER, Angelo Brigato; SILVA, Faviane Teixeira da; MELO, Beatriz Assis. A identidade gerencial de chefes de departamento de universidades federais em Minas Gerais. Gerais, **Rev. Interinst. Psicol.**, Juiz de fora, v. 3, n. 2, dez. 2010.

FERREIRA, M. DE M.; MOREIRA, R. DA L. **Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV**. Brasília, DF: CAPES, 2002.

FLACH, L.; ANTONELLO, C. S. A Teoria sobre Aprendizagem Informal e suas implicações nas organizações. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, PROPAD/UFPE, v.8, n.2, p. 193-208, mai/ago. 2010.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 5, n. spe, 2001.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. *The Organizational Learning of Safety in Communities of Practice*. **Journal of Management Inquiry**. vol. 9 Nr. 1, pp 7-18, 2000.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 5ª Edição. São Paulo: Atlas: 1999.

GODOI, C. K., FREITAS, S. F. A Aprendizagem Organizacional sob a Perspectiva Sócio-Cognitiva: Contribuições de Lewin, Bandura e Giddens. **Revista de Negócios**, v. 13, n. 4, Outubro/Dezembro, Blumenau, p. 40–55, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, vol. 35, nº 2, p. 57–63. Mar./Abr. 1995.

HARDY, C.; FACHIN, R. **Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2000.

HEIDRICH, S. B. **Concepções de *Fair Play* e as competências dos gestores para um jogo limpo nas organizações: uma análise fenomenográfica**. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2011.

HOLMAN, P. PAVLICA, K; THORPE, R. Rethinking Kolb's Theory of Experiential Learning in Management Education: *The contribution of social constructionism and activity theory*. **Management Learning**, 28 (2): 135-148, 1997.

KOLB, D. A. A Gestão e o Processo de Aprendizagem. In: STARKEY, Ken. **Como as Organizações Aprendem: Relatos de sucesso das grandes empresas**. São Paulo. Futura, 1997. p. 321-341.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEME, R. **Gestão por Competência no Setor Público**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2014.

LOSEKANN, V. L.; SALDANHA, J. M. L. A Universidade Federal Inserida num Contexto Globalizado de Reformas e Inovações do Estado Contemporâneo. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 20, p.83-102, set. 2007. Edição especial.

LOPES, A. L. S. V. **Autonomia no trabalho na perspectiva de um grupo de profissionais especializados: um estudo fenomenográfico**. 2012. 260 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro. 2012.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Revista Educar**. Editora UFPR, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MARRA, A. V. & MELO, M. C. O. L. Docente-gerente: o cotidiano dos chefes de departamento e docentes-gestores em uma Universidade Federal [CD-ROM]. In: **Anais do Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, ENANPAD, XXVII**. Atibaia, SP. 2003.

MCCLELLAND, D.C. Testing for competence rather than for intelligence. **Review American Psychologist**, v.28, p.1-14, 1973.

MENDONÇA J.R.C; PAIVA, K.C.M.; PADILHA, M.A.J.; BARBOSA, M.A.C. Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado. **Conferência FORGES: Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**, 2ª, p. 1–15, 2012.

MINTZBERG, H. Administrando governos, governando administrações. **Revista do Serviço Público**, Ano 49, n.4, out-dez, 1998, p.148-164.

MORAES, L. V. DOS S.; SILVA, M. A.; CUNHA, C. J. C. A. Aprendizagem gerencial: teoria e prática. **RAE-eletrônica**, v. 3, n. 1, p. 1–21, 2004.

MOREIRA, D.A. Pesquisa em administração: origens, usos e variantes do método fenomenológico. **RAI-Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v.1, n.1, p.5-19, 2004.

MOTTA, P. R. **Gestão Contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MOURA, M. C. C. BITENCOURT, C. C. A Articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais. **RAE-eletrônica**, v. 5, n. 1, Art. 3, jan./jun. 2006.

NASCIMENTO, Rejane Prevot; SALVÁ, Maria Nair Rodrigues. A Política de Avaliação da Pós-Graduação Stricto Sensu e o Trabalho Docente: Rumo ao “Produtivismo Acadêmico”? **In: Encontro de gestão de pessoas e relações de trabalho - EnGPR**, 4, p. 1–16, 2013.

NEWCOMER, Kathryn E. A preparação dos gerentes públicos para o século XXI. **Revista do Serviço Público**. Brasília: v. 50, n. 2, abr./jun. 1999.

NICOLINI, A. M. **Aprender a governar: a aprendizagem de funcionários públicos para as carreiras de Estado**. Bahia: UFBA, 2007. Originalmente apresentada como Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, 2007.

ODERICH, C. Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H., e colaboradores. **Os Novos Horizontes da Gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 88-115.

PACHECO, L.; SCOFANO, A.C.; BECKERT, M.; SOUZA, V. **Capacitação e Desenvolvimento de Pessoas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

PARECER CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação [online]**, 2005, Set./Dez. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503014> ISSN 1413-2478. Acesso em 10 nov. 2014.

PEREIRA, A.L.C.; SILVA, A.B. As competências gerenciais nas Instituições Federais de Educação Superior. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, Edição Especial, Jul. 2011.

PEIXOTO, M. D. C. D. L. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 14, n. 1, p. 9–28, 2009.

PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez, 2010.

PREDES, F.daS.deL.; PREDES JUNIOR,A.R. A Implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI ): Um Estudo de caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU, 14**, p. 16, 2014.

PREDES, Fabiane da Silva de Lemos. **A implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): consensos e dissensos na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)**. [s.l.] Dissertação PPG Ciências Sociais Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015.

REYNOLDS, Michael. Wild *Frontiers Reflections on Experiential Learning*. **Management Learning**, v. 40, n. 4, p. 387–392, 2009.

ROSA, A. R; TURETA, C.; BRITO, M.J.D. Cultura organizacional e cultura brasileira revisitadas: uma atualização hermenêutica do dilema brasileiro. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**. v. 4, n. 3, p. 1–19, 2006.

SALLES, Michelle de Andrade Souza Diniz. **CAPACITAÇÃO GERENCIAL PARA A UFRRJ: Elaboração de uma Proposta Baseada na aprendizagem dos gestores no escopo de um Sistema de Gestão de Pessoas por Competências**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia em Negócios) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – Rio de Janeiro, 2013.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: a interpretative approach. **Academy of Management Journal**. v. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.

SANTOS, A. L. F. DOS; AZEVEDO, J. M. L. DE. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 534–550, 2009.

SARAIVA, L. A. S. Cultura Organizacional em Ambiente Burocrático. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**. v. 6, n. 1, p. 187-207, jan/abr. 2002.

SILVA, A. B. **Como os gerentes aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA, A. B. O Contexto Social da Aprendizagem de Gerentes. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 6, p. 26–52, set/out, 2008.

SILVA, F. M. V. DA; CUNHA, C. J. C. DE A. A Transição De Contribuidor Individual Para Líder: a Experiência Vivida Pelo Professor Universitário. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 5, n. 1, p. 145–171, 2012.

SILVA JUNIOR, João Dos Reis; FERREIRA, Luciana Rodrigues; KATO, Fabíola Bouth Grello. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Rev. Bras. Educ. [online]**, vol.18, n.53, p. 435-456, 2013.

SILVA, M. A.; MORAES, L. V. S.; MARTINS, E. S. A aprendizagem gerencial dos professores que se tornam dirigentes universitários: o caso da UDESC. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ENANPAD, 2003. 1 CD-ROM.

SILVA, M. P. **A Aprendizagem de Professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as Unidades Universitárias**. 2000. 280 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Santa Catarina. 2000.

SMIRCICH, L. *The Concepts of corporate culture*. **Administrative Science Quarterly**, v. 28, n. 3, p. 339-58, 1983.

SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.) **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Coordenadoria de Planejamento e Orçamento. **Relatório de gestão exercício 2013**. Seropédica, RJ, 2014. 192 p. Disponível [http://www.ufrj.br/portal/modulo/home/relatorio\\_gestao/RG\\_2013\\_UFRRJ.pdf](http://www.ufrj.br/portal/modulo/home/relatorio_gestao/RG_2013_UFRRJ.pdf). Acesso em 16 de mar. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Coordenadoria de Planejamento e Orçamento. **Relatório de gestão exercício 2012**. Seropédica, RJ, 2013b.192p. Disponível [http://www.ufrj.br/portal/modulo/home/relatorio\\_gestao/RG\\_2013\\_UFRRJ.pdf](http://www.ufrj.br/portal/modulo/home/relatorio_gestao/RG_2013_UFRRJ.pdf). Acesso em 16 de mar. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. Seropédica, RJ, 2013a. 165 p. Disponível em <http://institucional.ufrj.br/pdi/>. Acesso em 16 de mar. 2015.

UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Deliberação 152**. Regulamento dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2012, p. 21

VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. **RAE**, 45(4), p. 66-72, 2005.

VERGARA, S. C. **Métodos de coleta de dados no campo**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VILLARDI, Beatriz Quiroz; VERGARA, Sylvia Constant. Aprendizagem Docente na Prática do Ensinar em Cursos de Graduação em Administração: Explorando o Cotidiano em Instituições de Ensino Superior. In: ENCONTRO DA EnANPAD, 37, 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: EnANPAD. Setembro. 2013.

VILLARDI, B. Q.; VERGARA, S. C. Implicações da aprendizagem experiencial e da reflexão pública para o ensino de pesquisa qualitativa e a formação de mestres em administração. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba , v. 15, n. 5, p. 794-814, 2011.

VILLARDI, B. Q.; FERRAZ, V. N.; DUBEUX, V. J. C. Uma metodologia para diagnóstico de clima organizacional: Integrando motivos sociais e cultura brasileira com fatores do ambiente de trabalho do poder judiciário. **Revista de Administração Pública**, v. 45, n. 2, p. 303–329, 2011.

WATSON, T. J. The Emergent Manager and Processes of Management Pre-learning. **Management Learning**, v. 32, n. 2, p. 221–235, 2001.

WATSON, T. J. Organização e Trabalho em Transição: da Lógica “Sistêmico-Controladora” à Lógica “Processual-Relacional”. **RAE - Revista de Administração, São Paulo**, v. 45, n. 1, p. 14–23, 2005.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

## APENDICE A

Distinção entre a pós-graduação *stricto sensu* e a pós-graduação *lato sensu*, promovida pelo Parecer nº 977/65

Modalidades			
Características	Natureza	<b>Pós-graduação <i>stricto sensu</i></b> Acadêmica e de pesquisa	<b>Pós-graduação <i>lato sensu</i></b> sentido eminentemente prático-profissional, isto é, específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade.
	Objetivo	Essencialmente científico, mesmo atuando em setores profissionais.	domínio científico e técnico obtido por meio de treinamento em uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado.
	Oferta	Oferecida periodicamente, dado que é necessária à realização de fins essenciais da universidade.	Podem ser oferecidos eventualmente
	Formato Institucional	Mestrado e Doutorado	Especialização e Aperfeiçoamento
	Autenticação acadêmica	Confere Grau Acadêmico por meio de Diploma que comprova uma alta competência científica em determinado ramo do conhecimento.	Concede Certificado de eficiência ou aproveitamento que habilita ao exercício de uma especialidade profissional.
	Emissão da Autenticação acadêmica	Por instituições universitárias.	Por instituições universitárias ou em instituições não universitárias.
	Perfil do Egresso	Mestre e/ou Doutor	Especialista

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no CFE nº 977/65, aprovado em 03 /12/ 1965 (BRASIL, 1965, p.165-166).

## APENDICE B

### PPGss da UFRRJ por tempo de funcionamento desde a recomendação da CAPES

Ordem	Programa	COLÉGIO	GRANDE ÁREA	Classificação CAPES (Nota)			Tempo de Funcionamento (em anos)
				Mestrado Acadêmico	Doutorado	Mestrado Profissional	
1	Agronomia (Ciência do Solo)	Ciências da Vida	Ciências Agrárias	6	6	-	44
2	Ciências Veterinárias		Ciências Agrárias	5	5	-	44
3	Fitotecnia		Ciências Agrárias	5	5	-	26
4	Química	Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar	Ciências Exatas e da Terra	4	4	-	22
5	Biologia Animal	Ciências da Vida	Ciências Biológicas	5	5	-	21
6	Ciências Sociais Em Desenvolvimento Agricultura e Sociedade	Humanidades	Ciências Humanas	5	5	-	21
7	Zootecnia	Ciências da Vida	Ciências Agrárias	3	3	-	18
8	Engenharia Química	Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar	Engenharia	3			15
9	Gestão e Estratégia	Humanidades	Ciências Sociais Aplicadas	-	-	3	12
10	Ciência e Tecnologia de Alimentos	Ciências da Vida	Ciências Agrárias	3	3	-	10
11	Fitossanidade e Biotecnologia Aplicada		Ciências Agrárias	3	-	-	10
12	Medicina Veterinária (Patologia e Ciências Clínicas)		Ciências Agrárias	4	4	-	10
13	Educação Agrícola	Humanidades	Ciências Humanas	3	-	-	10
14	História		Ciências Humanas	4	4	-	8
15	Multicêntrico em Ciências Fisiológicas	Ciências da Vida	Ciências Biológicas	4	4	-	7
16	Ciência Tecnologia e Inovação em Agropecuária	Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar	Multidisciplinar	-	4	-	7
17	Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	Humanidades	Ciências Humanas	4	4	-	7
18	Agricultura Orgânica	Ciências da Vida	Ciências Agrárias	-	-	3	6
19	Matemática em Rede Nacional	Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar	Ciências Exatas e da Terra	-	-	5	5
20	Práticas em Desenvolvimento Sustentável		Multidisciplinar	-	-	3	5
21	Ciências Ambientais e Florestais	Ciências da Vida	Ciências Agrárias	4	4	-	4
22	Modelagem Matemática e Computacional	Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar	Multidisciplinar	4	-	-	4
23	Psicologia	Humanidades	Ciências Humanas	3	-	-	4
24	Ciências Sociais		Ciências Humanas	3	-	-	4
25	Desenvolvimento Territorial e Políticas		Ciências Sociais Aplicadas	3	-	-	4
26	Ciências Fisiológicas	Ciências da Vida	Ciências Biológicas	4	4	-	3
27	Letras	Humanidades	Linguística, Letras e Artes	-	-	4	3
28	Engenharia Agrícola e Ambiental	Ciências da Vida	Ciências Agrárias	3	-	-	2
29	Filosofia	Humanidades	Ciências Humanas	3	-	-	2
30	Ensino de História		Ciências Humanas	-	-	4	2
31	Administração		Ciências Sociais Aplicadas	3	-	-	2
32	Educação em Ciências e Matemática	Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar	Multidisciplinar	-	-	3	1
33	Geografia	Humanidades	Ciências Humanas	3	-	-	1
Nº de Cursos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> da UFRRJ				25	15	7	-

Fonte: Elaboração própria, com base em [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). O tempo foi calculado incluindo os dados até julho de 2016.

## APENDICE C

### ROTEIRO DAS PERGUNTAS AOS ENTREVISTADOS

- 1) O que significa o trabalho docente pra você?
  - 2) Como chegou a esta IFES?
  - 3) Como chegou a este cargo de gestão? Quais foram os critérios (ou aspectos) considerados para ter sido escolhido gestor na UFRRJ?
  - 4) Tem experiência anterior em gestão? (se sim, fale um pouco sobre sua experiência).
  - 5) Como concilia seu trabalho de gestão com a docência e a pesquisa?
  - 6) O que significa o trabalho de gestão que realiza na UFRRJ?
  - 7) Quais são os principais problemas e desafios que você enfrenta como gestor?
  - 8) Como você tem feito pra superar esses problemas e desafios? Com quais recursos e pessoas conta para superá-los?
  - 9) Quais considera suas principais atividades no exercício da sua função gerencial no PPG stricto sensu da UFRRJ e como aprendeu a realizá-las?
- Desta pergunta tiraremos o manual diretrizes para capacitação gerencial nos PPG
- 10) Em sua gestão, como concilia as decisões do colegiado com as decisões de instâncias superiores e as suas próprias decisões para conduzir o Programa de pós-graduação stricto sensu da UFRRJ?
  - 11) Sendo as atividades docentes diferentes das atividades de gestão, percebeu mudanças nas relações de trabalho com os seus pares desde que assumiu o cargo de gestor? Quais e por quê?
  - 12) Considera que as suas atividades de gestão são reconhecidas? Sim ou não, por quê? Por quem?
  - 13) Dê um exemplo de um episódio gratificante e de um episódio frustrante durante o período de sua gestão.
  - 14) Bom... em relação a sua trajetória profissional no magistério, especificamente, como você aprendeu a realizar o trabalho de gestor? Teria algum episódio marcante sobre o seu aprender a ser gestor?
  - 15) Com base em sua experiência vivida, o que significa ter capacidade de gestão ou competência para gerenciar?
  - 16) Pode apontar um gestor que se destaca pela sua competência nesta IFES? Por quê?
  - 17) De acordo com sua experiência, qual preparação mínima/específica necessária para gerenciar?
  - 18) No decorrer de sua trajetória profissional que capacidades de gestão considera ter desenvolvido para ser um gestor? E como as aplica do dia-a-dia?
  - 19) Que capacidades de gestão julga ainda necessário desenvolver para o senhor continuar a gerenciar?
  - 20) Pretende continuar atuando na carreira de gestor universitário? (Sendo a resposta sim ou não explicar o porquê).
  - 21) Com base em sua própria experiência quais as competências para gerenciar, recomendaria desenvolver, a quem acaba de assumir um cargo de gestor?
  - 22) Como essas competências gerenciais podem ser aprendidas?
  - 23) Qual foi seu maior aprendizado como gestor junto ao Instituto, a PRoPPG e a CAPES?
  - 24) Qual considera a principal contribuição do seu trabalho para o Programa de pós-graduação stricto sensu da UFRRJ que você conduz?
  - 25) O que significa ser um gestor competente?
  - 26) Teria alguma ponderação adicional sobre a capacidade de gestão para dirigir as unidades da UFRRJ?
  - 27) Finalizando poderia, por favor, comentar em relação ao processo desta entrevista, isto é, realizar observações sobre os pontos fortes e os que podem ser melhorado?

Está ótimo. Muito obrigada por sua colaboração e com certeza eu darei retorno quanto aos resultados desta pesquisa.

## APENDICE D

### ANÁLISE E2

#### IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

**Entrevistado:** E2

**Cargo:** Coordenador do [—] (Primeiro coordenador, pois o curso é recente)

**Função:** Professor Adjunto do [—] (desde setembro de 2011)

**Formação acadêmica:** Geografia (graduação, mestrado e doutorado)

**Sexo (M/F):** Masculino

**Idade:** 35 anos

**Tempo de Serviço Público:** mais de 10 anos

**Tempo de Serviço no magistério superior:** 13 anos

**Tempo na Organização:** 4 anos

**Tempo de Exercício na Função de Chefia Atual:** Menos de 6 meses (formalmente) e 1 ano e meio (informalmente).

**Data da Entrevista:** 9 de dezembro de 2015

**Hora:** 14:14:48

**Local:** Sala de reuniões do Instituto de Educação

**As sentenças destacadas em azul representam as ideias centrais do depoimento do entrevistado.**

**As sentenças destacadas em laranja representam as ideias adicionais do depoimento do entrevistado.**

#### ESCLARECIMENTOS INICIAIS

Você ingressou no magistério superior federal aprovando um rigoroso concurso público. Uma vez tomado posse, além de ensino, pesquisa e extensão, foi designado ou eleito gestor e, também, deve coordenar unidades acadêmicas da Universidade: departamentos, cursos de graduação, pós-graduação, e instâncias administrativas superiores.

**PLANILHA DE ANÁLISE DAS IDEIAS CENTRAIS DAS TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTA 2 - PARA ILUSTRAR**

PERGUNTAS	E2	IDEIAS CENTRAIS
<p><b>1. PQA: O que o trabalho docente significa pra você?</b></p>	<p>E2 linha 36-49: Olha, parecem duas dimensões... Uma é o diálogo com a CAPES, porque quando você abre um mestrado existe um conjunto de regras e normas definidas por esta instituição e, a despeito de todas as críticas, essas normas me parecem claras porque existe um documento diário que normatiza o que o programa deve fazer, o que o programa não deve fazer, como fazer para abri-lo, como fazer para ele progredir. A outra instância, por assim dizer, é o funcionamento da universidade como um todo, uma vez que o programa está no âmbito de um instituto, que está no âmbito da universidade como um todo e toda sua burocracia. Esta segunda parte é muito mais complexa do que o diálogo com a CAPES porque no âmbito da própria universidade, os próprios gestores acima de nós... Pró-reitores, professores mais antigos, coordenadores mais antigos, é... é... secretárias... eles mesmos não têm muitas vezes clareza do que fazer ou tem dúvidas de como fazer. Eu acabei de sair de uma reunião cujo tema era bem simples “a aprovação da disciplina do programa” e dois professores antigos da casa divergiram sobre como proceder e um deles chegou a dizer que o pró-reitor estava equivocado, então, nesta situação a relação com a CAPES ela é muito mais simples, porque a CAPES tem o documento que diz claramente o que você deve fazer para o curso marchar, mas quando você chega na universidade que é onde você opera essas coisas, aí a burocracia ela dificulta muito o trabalho cotidiano, que ela não é clara</p>	<p>1.  O trabalho docente significa manter a interação (i) com a CAPES para seguir as regras da pós-graduação que lhe parecem claras e, (ii) com a universidade para compreender o funcionamento das unidades e dos procedimentos burocráticos que não parecem tão claras, dado a burocracia a seguir que os próprios gestores da PPG têm pouco entendimento ou segurança para realizar os trâmites legais referentes aos PPG.</p>
<p><b>PQA: Bom professor! Gostaria de fazer um esclarecimento a respeito da articulação. Eu pretendo analisar 3 dimensões. Porque o professor docente ele não é um servidor técnico administrativo, então ele tem atividades peculiares, singulares a sua carreira e dentro disso um aprendizado formal ou informal e o desenvolvimento dessas competências para gerenciar um programa de pós-graduação pode existir dentro disso interconexões ou não, então por isso eu preciso e gostaria de avaliar essas 3 dimensões: O trabalho docente, o seu aprendizado no exercício da função</b></p>	<p>E2 linha 58-73: Olha, eu não sei se essas coisas estão claramente separadas por assim dizer, né? É... Por exemplo, o trabalho do professor, que a meu ver, é um trabalho de pesquisa sobretudo na universidade, na pós-graduação. A gente tem que gerir, por exemplo, revistas... e esse é um trabalho de gerenciamento. Claro que ele é menos burocrático, mas ele também tem alguns trâmites, então assim, eu acho que esse trabalho, digamos de gestor, não sei se é essa a palavra... ou coordenador, mas enfim... ele não é um trabalho tão dissociável do trabalho do professor. Porque eu acho que seria me fechar um pouco se eu dissesse que esse gênero de trabalho não faz parte do meu cargo a cometido. Então por exemplo, eu quis ser coordenador entre outras coisas para conhecer melhor a universidade e eu acho que isso só enriquece o meu trabalho de pesquisa e o meu trabalho como professor universitário desta instituição. Então eu acho que a carreira de professor universitário é uma carreira que tem uma série de camadas e uma delas é essa camada mais operacional, mais burocrática por assim dizer, que eu acho que faz parte do trabalho do professor. Quando um... vamos imaginar um pró-reitor de pesquisa, supõe-se que ele tem experiência na pesquisa, é por isso que ele está naquele cargo. Um coordenador do programa de pós-graduação, supõe-se que ele tem uma bagagem na pós-graduação. Então assim... É... Eu não sei se essas 3 camadas elas são independentes, a</p>	<p>2. O trabalho docente e o de gestão não são separados, eles se articulam entre si. O trabalho de pesquisa também é de gestão. Por ex., revistas científicas e para tal realiza procedimentos burocráticos-operacionais durante a carreira de professor universitário;</p> <p>3. Manifesta que pediu para ser coordenador e, assim, conhecer mais a universidade</p>

PERGUNTAS	E2	IDEIAS CENTRAIS
<b>de gestor e o que são competências para você. Por isso eu perguntei a princípio o que significa o trabalho docente especificamente.</b>	meu ver elas se articulam e eu acho que isso é positivo. Evidentemente que há mais trabalho, é claro, mas é um trabalho temporário também, não é uma função perene, por toda vida. E eu acho que é uma experiência muito rica.	
<b>2. PQA: Como chegou a esta IFES?</b>	E2 linha 76: Por concurso.	4. Ingressou na Rural por aprovação em concurso para o magistério superior
<b>3. PQA: Como chegou a este cargo de gestão? Quais foram os critérios (ou aspectos) considerados para ter sido escolhido gestor na UFRRJ?</b>	E2 linha 80-90: Eu não sei se há necessariamente critérios objetivos assim. Hoje fundar um programa é quase que uma necessidade no interior de uma universidade que disputa muita verba. Então, um curso que só tem a graduação, ele acaba sendo um curso... É... Com status inferior aqueles que já tem mestrado e doutorado. Então dentro dessa necessidade mesmo, quase que de sobrevivência... Palavra muito orgânica ne, muito biológica. É... É... Nós daqui de Seropédica com os colegas do instituto multidisciplinar, porque o programa é uni campo, éh:... nos reunimos durante um ano e conseguimos criar esse programa, não houve uma eleição por assim dizer. Houve uma consulta aos colegas que naquele momento estavam integrando um futuro programa. Em uma das reuniões eu acabei me colocando e os colegas aceitaram a decisão. Não sei se há um critério objetivo, direto, mas uma espécie de acordo tácito e simbólico. Aquele professor tem perfil no caso da pesquisa, da publicação, da experiência internacional, já foi coordenador em outra ocasião. Então sobretudo este começo acho que é uma espécie de benção né.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participou da criação do PPG e se prontificou para ser o 1º coordenador do curso, sendo aceito pelos colegas talvez pela sua experiência anterior como gestor de curso, vivência internacional e perfil de pesquisador;</li> <li>2. O curso de PPG significa para a universidade sobrevivência, ir além de graduação e mais verba.</li> </ol>
<b>4. PQA: Tem experiência anterior em gestão? (se sim, fale um pouco sobre sua experiência).</b>	E2: Sim, no curso de graduação em uma universidade privada, entre 2005 e 2006. Tive a oportunidade de criar o curso de licenciatura em geografia em uma universidade privada no interior do [—] e foi uma experiência muito interessante também. De natureza bastante diferente do que a de hoje né, mas foi interessante naquele momento também... de montagem de curso, de disciplinas também, diálogos com professores, com os conselhos da faculdade, né, como um todo. [PQA: Conseguiu atuar bem na área acadêmica administrativa?] E2: Não sei... Não sei. Hoje fico muito mais à vontade, né. Na época não sei. A primeira turma eu tive a chance de ser patrono quando eles se formaram, isso pode ser um sinal. Para a instituição não sei dizer, eu fiquei pouco tempo.	5. Experiência de 1 ano na criação de curso de graduação numa IES privada do RJ.
<b>5. PQA: Como concilia seu trabalho de gestão com a docência e a pesquisa?</b>	E2: Mas então, é isso como te falei, não sei se eles são tão independentes assim. E é claro que você tem que ter um tempo a mais para estar aqui, por exemplo. Para dar aula é um tempo, para fazer pesquisa é um tempo também maior e para a gestão você precisa um pouco mais de tempo também, né? De participar das reuniões, são muitas reuniões, né. Você precisa organizar papéis, dialogar com secretário e te exige um pouco mais de tempo. É muito mais a meu ver um tempo físico propriamente dito do que um tempo intelectual, né. E com isso pode ser muito mais desgastante. [PQA: Excede a sua carga horária?] E2: Olha, honestamente eu não sei o que é carga horária, eu trabalho todo dia. [PQA: Em quantas horas em média?] E2: Todos os dias, todos os dias... E gosto. [PQA:	6. Concilia gestão e docência aumentando sua carga horária de trabalho para comparecer ao programa e as reuniões, executar tarefas acadêmicas e de gestão que absorvem todo o seu tempo e geram sobrecarga.

PERGUNTAS	E2	IDEIAS CENTRAIS
	Por dia mais de 8 horas?] E2: Ah, trabalho da hora que acordo até a hora vou dormir. Claro que eu tenho tempo de lazer, de descanso, né. Mas eu acho que é da profissão, do trabalho do professor universitário... Escolheu viver da pesquisa, para a pesquisa, pela pesquisa.	
<p>6. PQA: O que <b>significa o trabalho de gestão</b> que realiza na UFRRJ?</p>	<p>E2: Para mim é esse crescimento pessoal, né. No sentido de, sobretudo, conhecer um pouco mais a universidade, como ela funciona, colegas muito interessantes que eu tenho a chance de conhecer em reuniões e em conselhos, o trabalho da pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação que realiza um trabalho de muita qualidade. Quando se é, digamos entre aspas, apenas professor ou apenas pesquisador, separando essa didática, você tem um olhar que é diferente de quando você, digamos assume uma responsabilidade dessas para si, você enxerga a universidade, o trabalho dos outros colegas de uma outra forma. Por isso que eu acho que todo mundo devia participar. Sei que muitos colegas não têm interesse, mas não se trata de uma questão de não ter interesse. Como eu falei, eu acho que esse trabalho burocrático ele está incluído nas nossas 40 horas do nosso trabalho na universidade. Seria absolutamente estranho né, vou usar a palavra ai da moda “bizarro”, se, por exemplo, houvesse um gestor talvez no meu lugar. O gestor digamos profissional que tivesse feito um concurso para ocupar está vaga ou a vaga de um pró-reitor, mas um coordenador de curso que não seja professor do curso, que fosse digamos um técnico, com todo o respeito, mas não me parece fazer sentido... Não faria sentido, né, na minha opinião.</p>	<p>7. O trabalho de gestão significa crescimento pessoal, inteirar-se do funcionamento das unidades gestoras do PG, conhecer outros docentes-gestores e ver o trabalho docente de outra forma.</p> <p>8. Considera o trabalho burocrático inerente à carreira de professor e o trabalho de gestor só faz sentido se é exercido por professores e não por técnicos em gestão.</p>
<p>7. PQA: Com <b>quais recursos e pessoas</b> o senhor conta para realizar suas atividades gerenciais?</p>	<p>E2: São vários, né. Tem o secretário, que é o secretário da pós, tem a vice- coordenadora, todo corpo docente e toda estrutura da pró-reitora de pesquisa e da pós-graduação. Da secretaria de pró-reitoria que é muito competente. E do pró-reitor, do vice e do reitor adjunto. [PQA: O senhor tem uma equipe fora às instâncias superiores e professores?] E2: Só o secretário digamos assim, mais a secretaria de pesquisa de pós-graduação que tira todas as dúvidas que a gente tem. O próprio pró-reitor, o corpo docente na medida do possível também ajuda, né, eles também têm muitas dúvidas assim como eu, que estou começando no cargo. Bom, eu não acho que seja um trabalho individual, isolado... não acho.</p>	<p>9. Em sua equipe conta com um secretário servidor técnico-administrativo, e um vice coordenador, e na PROPPG com a secretaria acadêmica aonde recorre e a outros gestores da pós-graduação na IFES para sanar dúvidas por estar começando;</p> <p>10. Considera que as atividades gerenciais são realizadas coletivamente.</p>
<p>8. PQA: Quais considera suas principais atividades no exercício da sua função gerencial no Instituto/Programas de pós-graduação stricto sensu da UFRRJ e como aprendeu a realizá-las?</p>	<p>E2: Reuniões, muitas reuniões. Desde a aprovação de uma disciplina até para a seleção de um programa, passando por aluno que abandonou, o aluno que você tem que chamar no lugar daquele, a gestão site do programa, por exemplo. A gestão da revista que agora é a revista do programa, o horário dos professores, matrícula dos alunos. Então nossa sorte, a minha, é que o curso acabou de começar. Portanto só tem 12 alunos e 15 mestres, então digamos é um trabalho facilitado. Eu posso imaginar a dificuldade dos colegas cujos programas são mais antigos, por exemplo, se tivéssemos um doutorado o trabalho seria no mínimo dobrado.</p>	<p>11. As atividades de gestão do PPG demandam fazer reuniões para: seleção, desligamento de alunos, matrícula de alunos, o site, calendário;</p> <p>12. Sendo a 1ª turma do PPG o trabalho é mais fácil;</p>

PERGUNTAS	E2	IDEIAS CENTRAIS
<p>9. PQA: Em sua gestão, como concilia as decisões do colegiado com as decisões de instâncias superiores e as suas próprias decisões para conduzir o Instituto/Programas de pós-graduação stricto sensu da UFRRJ?</p>	<p>E2: As minhas não são nada demais em relação as do colegiado. Eu sou o único voto. Não houve ocasião em que eu tivesse que decidir por mim mesmo. Evidentemente que eu criei uma pauta, né? Direciona determinadas questões, mas eu sou apenas um voto no colegiado e as decisões do colegiado eu levo para as instâncias superiores e diálogo, tentando compatibilizar aquilo que a gente pensa, acredita para o curso e toda burocracia da universidade, que repito nós não sabemos como é que funciona. Quais são os trâmites, né? [PQA: Existe uma lacuna nessa interação?] E2: Eu acho hoje nessa reunião, eu vi o regulamento da graduação, eu não vi o regulamento da pós-graduação, mas eu sei que tem o regulamento da pós-graduação também. Mas enfim, é... <b>Falta alguma coisa que nos explique como é que a universidade funciona, fico pensando que a pró-reitora talvez tivesse que fazer uma espécie de mini-curso para o novo coordenador, para todo coordenador, sabe? De modo que quando isso não ocorre – já que isso não ocorre – a gente vai aprendendo na prática à medida que as dúvidas vão aparecendo.</b> Não sei se é bom, não sei se é ruim.... Não sei... Enfim, fico me perguntando assim... “Caramba! Não há nada também de tão... é... complicado... nessa gestão”, entende? É isso. Eu vejo esse trabalho como um trabalho, ele é uma extensão do meu trabalho de pesquisa, do meu trabalho docente. Então basta conversar com as pessoas, procurar as pessoas, se informar à medida que as coisas vão acontecendo. Quando você vai dar uma aula na vida e não sabe o tema, procura um livro, um autor, aprende uma língua estrangeira.</p>	<p>13. Concilia as decisões para gerenciar o PPG não tomando decisões isoladamente, mas em conjunto com o colegiado e tenta por meio do diálogo no PPG e em consonância com as instâncias superiores, embora ainda não conheça esses trâmites.</p> <p>14. Sente falta de a PROPPG oferecer um mini-curso a novos coordenadores, para evitar que se aprenda na prática ou quando aparecem dúvidas;</p> <p>15. Considera o trabalho de gestão uma extensão do docente, então assume que consegue conversar com as pessoas, procurando quando necessário;</p>
<p>10.PQA: Sendo as atividades docentes diferentes das atividades de gestão, <u>percebeu mudanças nas relações de trabalho com os seus pares</u> desde que assumiu o cargo de gestor? Quais e por quê?</p>	<p>E2: <b>Certamente!</b> Do ponto de vista da tradição, do pensamento social. Nós brasileiros não distinguimos muito o público do privado, então evidentemente que o cargo de coordenador, no tempo que ele fica, né, a disposição, ele, digamos <b>tem um certo poder que é no mínimo simbólico.</b> Então pode ocorrer de uma mudança, tanto no ponto de vista positivo... positivo no sentido de você conhecer a pessoa, se aproximar da pessoa, pessoas se aproximarem de você. Quanto no sentido negativo, porque você pode ter tomado uma decisão, você pode ter dito alguma coisa que a pessoa não gostou também. É um cargo muito suscetível a tensões e também um cargo que é acaba te colocando no interior de determinadas relações de poder que são distintas daquelas de quando você é professor.</p>	<p>17. Percebeu tratamento dos pares com ele que reconhece o poder simbólico do gestor.</p> <p>18. <b>Acredita que as tensões e as relações de poder que envolvem o cargo de gestor promovem a interação ou conflito entre os pares.</b></p>
<p>11.PQA: Considera que as suas atividades de gestão são reconhecidas? Sim ou não, por que? Por quem?</p>	<p>E2: Sim. Pelos docentes, pelos discentes, pela pró-reitora, por aqueles que conhecem minimamente as dificuldades de gestão universitária. E eles reconhecem por isso, por essa razão, porque é um trabalho a mais. Como você está colocando, para muitos é um trabalho a mais e alheio aquele do professor, né, <b>então quando as coisas funcionam bem, as pessoas acho que reconhecem sim</b> e a experiência tem sido muito positiva até.</p>	<p>19. As suas atividades de gestão no PPG são reconhecidas porque na comunidade acadêmica se considera a gestão um trabalho adicional;</p> <p>20. <b>Gestão para ele é experiência positiva;</b></p>
<p>12.PQA: <u>Dê um exemplo de um episódio gratificante e de um</u></p>	<p>E2: Olha, como eu falei o curso começou em agosto, mas todas as reuniões para a consecução do curso elas duraram um ano, então quando o curso foi aprovado aqui na universidade e depois pela CAPES já foi uma vitória muito grande. Na primeira seleção</p>	<p>21. Episódio gratificante: aprovação do PPG pela IFES e pela CAPES, iniciando o curso mestrado.</p>

PERGUNTAS	E2	IDEIAS CENTRAIS
<p><b>episódio frustrante durante o período de sua gestão.</b></p>	<p>nós tivemos 40 alunos, uma procura alta. Uma seleção que durou um pouco mais de um mês, em um curso absolutamente novo. Então acho que é um reconhecimento do departamento, nosso departamento é um dos mais antigos da universidade, mas tanto o curso de geografia que é novo, quanto o curso de geologia que é muito antigo, não tinham um curso de mestrado, né. Então acho que é um reconhecimento do próprio IA que é um instituto antigo e que tem vários programas também. No meio dessa crise abrir um programa é um ato de coragem mesmo, né, mas a gente sabe que a gente vai colher alguma coisa no futuro... Tanto no ponto de vista individual, quanto no ponto de vista coletivo, né. [PQA: Teria algum exemplo de algum episódio frustrante durante esse período da sua gestão?] E2: Não sei, acho que é uma palavra muito forte. <b>Pelo que eu tenho visto é muito difícil lidar com o dinheiro.</b> Por exemplo, nós, se eu não me engano, temos direito a recuperar o dinheiro das inscrições dos alunos e eu preciso comprar um sprinter, na verdade eu preciso uma grade para colocar o sprinter para instalar o dinheiro para isso. Pelo visto esse dinheiro não existe, <b>a gente pode acessar, mas é preciso, se não me engano abrir uma licitação para isso. Então praticamente inviabiliza o uso desse dinheiro de modo que</b> essas é uma das coisas que eu tenho que sentar com calma e ver como lidar com isso, né. <b>Isso me parece bem burocrático, você tem que abrir um centro de custos, que eu também não sei exatamente como é que é.</b> Então me parece ser alguma coisa assim, talvez se eu fosse dizer... Poxa isso foge muito da minha alçada. <b>Não lidar com o dinheiro, poderia lidar, mas o trâmite.</b></p>	<p><b>Episódio frustrante: a falta de conhecimento sobre trâmites licitatórios e burocráticos gera dificuldade em lidar com recursos financeiros na IFES.</b></p>
<p><b>13.PQA: Ao longo de sua trajetória profissional no magistério, como aprendeu a realizar o trabalho de gestor? Teria algum episódio marcante sobre seu aprender a ser gestor?</b></p>	<p>E2: <b>Não aprendi ainda, não aprendi. O curso começou em agosto e eu me preocupo muito com as aulas, com o processo seletivo que é muito rigoroso, muito cuidadoso. E com as aulas tanto aqui, quanto lá com os alunos, com os professores, então eu estou aprendendo né.</b> [PQA: E nesse período que você começou a aprender a estar desenvolvendo as suas competências de gestor você teria algum episódio marcante? Algo que tenha acontecido nesse período embora curto, mas que te marcou muito] E2: Olha, teve um problema ligado a uma professora que acabou não fazendo parte do corpo docente. Isso cria um conflito, né. E claro como te falei também, as duas aprovações e a procura dos alunos. Eles têm falado muita coisa boa para mim, o que tem sido muito positivo, muito mesmo. [PQA: Uma palavra para resumir isso?] E2: É gratificante, porque por exemplo, alguns professores decidiram não participar do programa. Eles alegaram essencialmente que era um direito deles, né. Mas veja bem, quando eles quiseram fazer um mestrado, eles procuraram a instituição lá naquela instituição ele encontrou um grupo de colegas, então é... é... Não é uma escolha pessoal, né, não quero participar... Se ele não quisesse não teria decidido desde o começo... E agora ele quer entrar... (risos). De todo o processo complicado, de reunião com os colegas do [—], toda burocracia, né, os acordos, as negociações... E ele não quis, mas hoje ele quer. [PQA: E como você está lidando com isso?] E2: O processo seletivo vai ser muito rigoroso para o ingresso de novos docentes.</p>	<p>22. <b>Ainda aprende durante no exercício do cargo, mas prioriza as atividades de ensino e ingresso de novos alunos, pois o curso é novo;</b>  23. <b>Episódio marcante: uma professora que não conseguiu credenciamento no PPG;</b>  24. <b>Zela por processo rigoroso de professores no PPG com requisitos;</b></p>

PERGUNTAS	E2	IDEIAS CENTRAIS
	Uma decisão não minha, mas que eu pautei no colegiado. Vai ter uma banca externa e só em 2017 entram 3 pessoas, 1 de cada linha, evidentemente se tiverem currículo para entrar.	
<p><b>14.PQA: Com base em sua experiência vivida, o que significa ter capacidade de gestão ou competência para gerenciar?</b></p>	<p>E2: É... Não sei. O que eu posso dizer é que nenhum trabalho é individual, eu não sei se as competências são minhas... Se são, são também as do colegiado, são também as do pró-reitoria, são também as da universidade, são também as da Capes. Talvez eu pudesse é... Explicar mais, responder mais objetivamente, se você falasse das minhas pesquisas, mas nesse caso eu não sei, né. Nosso curso é um curso de [—], não é um curso que dialogo, por exemplo, com empresas privadas, não é um curso onde eu tenho que captar recursos junto a empresas, vender o programa. Ele é um mestrado acadêmico, no interior de uma universidade pública, bancado com recursos públicos, cujas bolsas também são oriundas de recursos públicos. Então eu me vejo realmente parte de uma ampla engrenagem. Eu te diria até que minhas competências são muito poucas, não tenho muita habilidade de negociar, não sou muito diplomata. Trabalho, mas o que é competência administrativa eu não saberia mesmo e nem conseguiria te dar uma resposta meio egocêntrica por assim dizer. Fico muito feliz com o aval dos colegas e ao final de 2 anos ficarei muito feliz eu acho com o resultado inicial deste trabalho. Com isso quanto tempo demora para consolidar... 10 anos no mínimo, né?</p>	<p>25. Ter capacidade de gestão significa (i) trabalhar coletivamente, pois para ele a capacidade de gestão é coletiva do colegiado; (ii) participar na engrenagem pública, (iii) reconhecer que consolidar o PPG levará 10 anos no mínimo;</p> <p>26. Ressente falta da capacidade de negociar e agir diplomaticamente;</p>
<p><b>15. PQA: Pode apontar um gestor que se destaca pela sua competência nesta IFES? Por quê?</b></p>	<p>E2: Tem vários, vários colegas. [PQA: Por quê?] E2: Nem todo mundo é competente desde que se disponha, se apresente como tal. [PQA: Quais são as características que estas pessoas têm que você considera?] E2: Disposição para o trabalho, abertura para ouvir, elegância com o colega, paciência. Mas nem sempre é possível, é um período de provação esses 2 anos, né. A minha preocupação é a manutenção da pesquisa, da produtividade da pesquisa por assim dizer.</p>	<p>27. Não cita um gestor competente, mas aponta as características: polidez e receptividade junto aos seus pares, a vontade de trabalhar e paciência como característica do gestor competente.</p>
<p><b>16. PQA: De acordo com sua experiência, qual a preparação mínima/específica necessária para gerenciar?</b></p>	<p>E2: Eu creio. A experiência é a experiência da universidade, de quem conhece a universidade, né. Tenho colegas que entraram ano passado na universidade. Acho difícil assumir um cargo desse, mas com experiência na universidade, seja como docente, seja como coordenador em algum momento, como pesquisador, como alguém que dialoga com as agências de fomento, como alguém que vive a vida da universidade... eu acho que essa pessoa está apta a aprender durante. Nem se houvesse uma cartilha como todos os dados definidos as coisas não saiam daquela forma. Aprender é aprender a fazer uns com os outros na prática, como tudo na vida, né... Como tudo, como tudo... até nossas sensações são históricas, né... O gosto, o cheiro, o beijo, o toque... até as sensações, né?</p>	<p>28. A preparação mínima para gestão passa por vivenciar os processos de trabalho na IFES porque para ele o aprendizado se realiza na prática diária do trabalho, na interação com os pares e não com cartilhas.</p>
<p><b>17. PQA: No decorrer de sua trajetória profissional que capacidades de gestão considera ter desenvolvido</b></p>	<p>E2: Não considero, não sei exatamente o que é essa capacidade de gestão. Evidentemente que depois de 2 anos você se sente talvez mais à vontade, né, com toda carga de reuniões, diálogo com os colegas, o entendimento com mais amplitude de como a universidade funciona, né. Mas não sei se daqui a 2 anos eu estarei mais ou menos apto.</p>	<p>29. Acredita que aprendeu a se sentir à vontade com a carga de reuniões, dialogar;</p> <p>30. Espera estar apto a gestão depois de cumprir seu mandato.</p>

PERGUNTAS	E2	IDEIAS CENTRAIS
para ser um gestor? E como as aplica do dia-a-dia?		
18. PQA: Que capacidades de gestão julga ainda necessário desenvolver para o senhor continuar a gerenciar?	E2: Muito trabalho, dialogar com os colegas, ouvir as diferenças... Um pouco de organização é claro. Então são respostas genéricas para uma série de outras coisas da vida, né?	31. Carece ainda de capacidade de diálogo com os pares e organização.
19. PQA: Pretende continuar atuando na carreira de gestor universitário? (Sendo a resposta sim ou não explicar o porquê).	E2: Sim, porque faz parte do meu trabalho, é uma extensão do meu trabalho. Eu pretendo até entregar o cargo... Eu pretendo não, eu entregarei o cargo no final de dois anos, mas não me fortalecer chefe de departamento, por exemplo, coordenador da própria graduação. Porque eu acho que cada um, cada professor tem que assumir esse tipo de tarefa, mas não é isso que eu quero para minha vida não porque o núcleo da universidade para mim, o centro, é a pesquisa... É a pesquisa. Eu estou nesse cargo por conta pesquisa, para inventar o mestrado, para posteriormente consolidá-lo, para abrir o doutorado. Mas assim que nós pudermos o centro é a pesquisa.	32. Pretende cumprir seu mandato como gestor e entregar porque o seu foco é atuar na pesquisa científica e para tanto pretende ajudar a abrir doutorado.
20. PQA: Com base em sua própria experiência quais as competências para gerenciar o senhor recomendaria desenvolver a quem acaba de assumir um cargo de gestor?	E2: Essas mesmo, né? Ouvir os colegas, participar o máximo possível dos fóruns, ouvir a experiência dos mais velhos, dialogar com o chefe mais próximo, com o superior mais próximo, ouvir o colegiado, os próprios colegas, ouvir os alunos. As reclamações dos alunos, as demandas dos alunos. É difícil porque em geral o aluno tem uma leitura acho que muito particular, muito particularista, né, já o professor ele conhece digamos assim mais um pouco os dois lados, mas é preciso ouvir os alunos também.	33. Recomenda desenvolver capacidade de diálogo com superiores hierárquicos; capacidade de ouvir o colegiado e os alunos.
21. PQA: Como essas competências gerenciais podem ser aprendidas?	E2: Aprendidas? Não há uma fórmula, né... no decorrer de um processo... no decorrer de um processo. O trabalho de professor universitário mesmo quando ele não assume o cargo, ele já é um cargo burocrático, há muitas reuniões normalmente para tocar o curso, por assim dizer. Então quando ele assume uma coordenação é uma responsabilidade a mais, mas não é muito diferente ao meu ver daquilo que ele faz. Minha opinião, posso ser ingênuo, tenho pouco experiência nisso, né, mas é como eu vejo.	34. Aprende as competências gerenciais durante o exercício da função gerencial, sem fórmulas. 35. O trabalho docente na universidade é também burocrático, repleto de reuniões e se acrescido do cargo de gestor, se torna de maior responsabilidade.
22. PQA: Qual foi seu maior aprendizado como gestor junto ao Instituto, a PROPPG e a CAPES?	E2: O entendimento de como a universidade funciona, melhor dizendo para ser mais específico, como funciona um curso de pós-graduação, que carece necessariamente de um diálogo com a CAPES e com a universidade. [PQA: E o maior aprendizado junto a CAPES?] E2: Junto a CAPES? É muito recente ainda para dizer, né, mas eu acho que o trabalho da CAPES é muito importante e merece ser enfatizado. Um maior aprendizado talvez seja a centralidade da pesquisa, da pesquisa de qualidade, né? Não significa que nós temos os recursos, infraestrutura e a situação necessária para operar, evidentemente, mas o órgão é muito positivo. Aprende-se um pouco mais da gestão. Já fui a Brasília, fui a 2 reuniões institucionais. Uma em Brasília e uma associação nacional de pós-graduação de	36. Aprendeu sobre o funcionamento-gerenciamento da pós-graduação, a relevância da interação CAPES - IFES. Com a Capes, aprendeu a centralidade da pesquisa de qualidade; Junto ao instituto, e Proppg aprendeu o tramite das burocracias e que há necessidade de reforma na

PERGUNTAS	E2	IDEIAS CENTRAIS
	<p>geografia, ambas patrocinadas pela pró-reitoria e foi um momento de aprendizagem muito importante nesse espaço. [PQA: E junto ao instituto no qual você está vinculado? Qual foi o seu maior aprendizado?] E2: A mesma coisa... A mesma coisa. Como é que essas instâncias funcionam, <b>Como é que a universidade tramita suas burocracias, seus processos.</b> Evidentemente que tudo poderia ser facilitado, claro né? Uma coisa muito óbvia, mas que não é fácil de ser aplicada por uma série de razões. Fico com a impressão de que <b>essa estrutura deveria ser gerenciada no sentido de facilitar o trabalho de cima para baixo, uma mudança assim de cima para baixo, da reitoria para todas as demais instâncias,</b> né? Evidentemente existe uma cultura na forma de fazer as coisas, né? Cultura no sentido de cultivar essas coisas e elas se enraízam, mas deveria partir da reitoria uma mudança, né, na forma como a universidade se movimenta. <b>É absolutamente desnecessária a quantidade de milhões de processos, de tramites para aprovar uma disciplina.</b></p>	<p>gestão universitária partindo da Reitoria.</p>
<p><b>23. PQA: Qual considera a principal contribuição do seu trabalho para o Instituto/Programa de pós-graduação stricto sensu da UFRRJ que você conduz?</b></p>	<p>E2: <b>Não sei</b>, assim... todas essas perguntas pessoais elas misturam, se diluem, então não saberia dizer. <b>Eu estou no cargo, eu não sou o cargo. O cargo não é meu, é da instituição.</b> Então não sei qual é a minha maior contribuição... neste momento foi ter assumido, foi ter dito: <b>“Olha, eu quero este cargo, eu vou trabalhar para isto”.</b></p>	<p>37. Sua principal contribuição para O PPG é ter assumido a coordenação;</p>
<p><b>24. PQA: O que significa ser um gestor competente?</b></p> <p><b>24a. PQA: Teria alguma ponderação adicional sobre a capacidade de gestão para dirigir as unidades da UFRRJ?</b></p>	<p>E2: <b>Não sei também... Trabalhar... Fazer as coisas funcionarem, não deixar as coisas paradas, fazer tramitar os processos, construir uma pauta e realizá-la.</b> Por exemplo, no momento nós temos que criar um novo regulamento para o programa, eu já dispus a participar, não quero fazer sozinho... na última reunião do colegiado ninguém se apresentou.</p> <p>E2: <b>Talvez essa capacidade seria a habilidade de fazer com que todos trabalhem harmoniosamente na medida do possível, mas sobretudo pensando nos resultados coletivos...</b> é uma coisa simples, mas a gente está aqui, você me ligou, eu te retornei, você não viu o e-mail, alguém nos auxiliou nesta informação... é isso... a pessoa abriu essa porta aqui, ligou o ar-condicionado. Então não sei se é a má clarindência, não da sociedade como um todo, enfim... todo mundo universitário. Estar em um determinado lugar a gente precisa da ajuda de todos, não é? <b>Essa personificação dos cargos, da gestão, é muito ruim... ao meu ver o mais importante é a instituição... as pessoas passam e a instituição fica.</b></p>	<p>38. Ser competente é (i) prosseguir e dar celeridade aos processos do PPG, (ii) habilidade de conduzir de forma equilibrada o trabalho da equipe, priorizando resultados coletivos;</p> <p>39. <b>Comenta que (i) no colegiado ninguém se ofereceu a ajudar no regulamento; (ii) as instituições ficam e as pessoas passam, por isso personificar é ruim;</b></p>
<p><b>25. PQA: Finalizando poderia, por favor, comentar em relação ao processo desta entrevista, isto é, realizar observações sobre os</b></p>	<p>E2: Eu agradeço a sua gentileza, né. Dispus aí a conversar e talvez exista uma ênfase no pessoal, no que o coordenador pode fazer, nas qualidades, competências, né. Ha um sociólogo que eu gosto muito, um sociólogo alemão chamado Norbert Elias e ele discute muito a relação do indivíduo e sociedade, até que ponto os atos do indivíduo eles detém,</p>	<p>40. <b>Destaca o caráter coletivo da gestão e não vê competências dos gestores, dado que este está inserido na universidade, Capes,</b></p>

PERGUNTAS	E2	IDEIAS CENTRAIS
<p><b>pontos fortes e os que podem ser melhorados?</b></p>	<p>são delimitados pela sociedade ao mesmo tempo que a sociedade se não um conjunto de atos individuais. O que eu estou fazendo aqui na verdade eu estou pautado, ancorado na decisão do colegiado, na decisão da pró-reitora, na decisão dos colegas, dos alunos, né? Não consigo honestamente ver ou sublinhar a força, a competência, as características, as habilidades individuais do gestor, porque não gere sozinho na casa dele, no quarto dele... Ele gere um curso, no interior de uma universidade, um curso de mestrado que por sua vez está subordinado também a CAPES. Então o que eu posso fazer em meu círculo de ação ele já é restrito, né. Se perguntasse da minha pesquisa eu podia dizer: “Olha, aprendi a língua tal, conheço o autor tal, fiz a pesquisa em um determinado arquivo”. O trabalho da pesquisa talvez ele tenha até mesmo um pouquinho mais individual talvez. Mas o gestor até agora normalmente não vê, ou se vê faça então questão de destacar porque o importante é que o curso caminhe bem, que os alunos estejam satisfeitos, os professores também e que a universidade cresça com esse curso... O papel do gestor é só um entre os demais.</p>	<p>sociedade e não gere PPG isoladamente;</p> <p>41. Defende ser importante que o curso cresça bem, não o gestor que coordena;</p>

## APENDICE E

### PLANILHA DE CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS CENTRAIS – PARA ILUSTRAR

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
<p>1) PQA: O que o o que significa o trabalho docente pra você?  <b>SIGNIFICADO DO TRABALHO DOCENTE</b></p>	<p>O trabalho docente significa <b>manter a interação (i) com a CAPES</b> para seguir as regras da pós-graduação que lhe parecem claras e, (ii) <b>com a universidade</b> para compreender o funcionamento das unidades e dos procedimentos burocráticos que não parecem tão claras, dado a burocracia a seguir que os próprios gestores da PPG têm pouco entendimento ou segurança para realizar os trâmites legais referentes aos PPG; <b>O trabalho docente e o de gestão não são separados, eles se articulam entre si. O trabalho de pesquisa também é de gestão.</b> Por ex., revistas científicas e para tal realiza procedimentos burocráticos-operacionais durante a carreira de professor universitário;  <b>Manifesta que pediu para ser coordenador e, assim,</b></p>	<p>O trabalho docente significa seu meio de sustentar-se de que gosta muito embora ensinar e pesquisar seja muito cansativo e demandante de tempo. Mais cansativo quando se acumula com o trabalho de coordenar PPG; <b>Para conciliar coordenação com o ensino e pesquisa separou dias da semana para coordenar e outros para ensino e preparação de aulas;</b></p>	<p>Docência significa ser capaz de dar informações para que outro construa o próprio conhecimento e, também construir o próprio; <b>Ela constrói seu conhecimento em ppg pesquisando em área diferente do seu ensino de graduação;</b>  <b>Considera competência docente:</b> (i) ensinar com capacidade de transmitir conteúdo a alguém que possa assim construir o próprio conhecimento necessário socialmente; (ii) pesquisar construindo conhecimento próprio; (iii) intervir na sociedade pela extensão; (iv) fazer administração;  <b>Ressente atuar na extensão menos do que gostaria</b></p>	<p>Trabalho docente significa um estilo de vida de que ele gosta, significa estar presente na formação acadêmica das pessoas</p>	<p><b>significado do trabalho docente:</b>  interação e indissociável da gestão (E2), - meio de sustento (E5), - fornecer informação para outro construir seu conhecimento (E7), e apoiar a formação (E12)</p>

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
	conhecer mais a universidade;				
<p>2) PQA: Como chegou a esta IFES?</p> <p><b>EXPERIENCIA PROFISSIONAL PREVIA - docência</b></p>	Ingressou na Rural por aprovação em concurso para o magistério superior	Ingressou na Rural como <b>docente para pesquisar, orientar e ensinar principalmente na pós-graduação.</b>	Trajetória profissional: professora de história na educação fundamental por 20 anos, consultora de educação e coordenadora por seis dos 20 anos. Ingressou ao magistério superior há 11 anos, seis deles na UFRRJ [ <b>concurso público</b> ]. Trajetória acadêmica: mestrado, doutorado e pós doutorado.	Trajetória Profissional na RURAL ingressando há 4 anos como professor [ <b>concurso público</b> ]; Trajetória acadêmica: zootecnista desde a graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado. <b>1º emprego</b>	<b>Experiência profissional prévia (docência) - docência na IFES 1º emprego   (E12); - outras IES (E2, E5, E7)</b>
<p>3) PQA: Como chegou a este cargo de gestão? Quais foram os critérios (ou aspectos) considerados para ter sido escolhido gestor na UFRRJ? <b>TORNANDO-SE GESTOR</b></p>	Participou da elaboração do APCN para criação do PPG e se prontificou para ser o 1º coordenador do curso sendo aceito pelos colegas talvez pela sua experiência anterior como gestor de curso, vivência internacional e perfil de pesquisador; O curso de PPG significa para a universidade sobrevivência, ir além de graduação e mais verba.	Dois anos do seu ingresso chegou a coordenação por decisão no seu PPG de criar coordenação administrativa conjunta para chefiar o depto e para coordenar o PPG coletivamente em rodízio; Ilustra o funcionamento pelas comissões criadas para melhorar o PPG como a Comissão de Biblioteca que está carente e a servidora não se interessa por fazer curso de capacitação; também há outra Comissão de seleção que é feita pelos professores do PPG; Aponta que no PPG não se indica coordenador por competência, mas por rodízio;	Chegou na coordenação de PPG da UFRRJ eleita por unanimidade pelo colegiado; atribui a sua eleição a sua experiência prévia em outro PPG e a que os pares eram novatos. Entende que atuar na pós-graduação significa conhecer como lidar com a CAPES; Assumiu a coordenação e permanecerá só pelo período combinado;	Foi escolhido pelo colegiado quando se ofereceu a ser vice coordenador após a anterior desistir e ninguém quis assumir o cargo.	<b>Tornando-se gestor de PPG - eleito em chapa única para cumprir rodízio (E5, E7) - eleito em chapa única candidatando-se (E2, E12)</b>

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
		<p>Destaca que coordenar PPG demanda muito trabalho em detrimento da docência e ninguém quer coordenar, nem ela mesma só espera terminar seu mandato para voltar à docência;</p> <p>Reconhece que no PPG não há seleção por competência em gestão e que coordenadores carecem de uma secretaria preparada na gestão de processos administrativos com TI adequada de modo que todo docente possa coordenar com base nas rotinas já estabelecidas;</p> <p>Considera que quem prefere exercer cargos de gestão está buscando atender interesses pessoais para assumir cargo de reitor e não cargo acadêmico, que ela prefere;</p> <p>Na coordenação lhe cabe elaborar projetos para benefício do PPG; quando assumiu o cargo a pedido dos pares do PPG, avisou que faria o trabalho administrativo e acadêmico, mas não</p>			

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
		<p>assumir papel político nem entrar em brigas políticas;  <i>Se orgulha do seu PPG que é reconhecido na área e se esforça para não diminuir a avaliação da CAPES;</i>            Coordenar para ela se trata de somente implementar as decisões do colegiado e os processos acadêmicos, apoiar as iniciativas no PPG e não de administrar as rotinas cotidianas nem tomar decisões complexas sozinha;</p>			
<p>4) PQA: Tem experiência anterior em gestão? (se sim, fale um pouco sobre sua experiência).  <b>EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL PRÉVIA GESTÃO</b></p>	<p>Experiência de 1 ano na <b>criação de curso de graduação</b> numa IES privada do RJ.</p>	<p>Trajetória Profissional: iniciou na prefeitura do RJ que a enviou a convite a atuar <b>gerente de educação ambiental</b> na [ ] por 7 anos, recém formada em pedagogia, onde assumiu uma equipe onde usou técnicas de dinâmica de grupo e com bom senso, dedicação e paixão fez boa relação de trabalho com eles e fez cursos sobre qualidade total; Depois atuou no Ministério Público Estadual, por 5 meses, numa <b>equipe de gestão de processos onde realizou o mapeamento de processos</b>; por 3 anos</p>	<p>Coordenou um PPG em empresa privada onde deixou preparado o APCN para Doutorado, antes de ingressar na UFRRJ; Percebeu que sua experiência previa em PPG foi tranquila, embora tivesse de lidar com vaidade das pessoas e cumprimento de prazos, mas a diretriz e seu papel na chefia eram claros e aceitos sem discussão, diferente da UFRRJ onde percebe menos claro esses direcionamentos;</p>	<p>Começou por gerenciar seu tempo para fazer pesquisa e ter tempo de viver; <i>reconhece que por ter perfil workaholic, precisa organizar seu tempo de trabalho para tanto planeja e organiza o trabalho junto a sua equipe que também seja organizada.</i></p>	<p><b>Experiência profissional prévia (gestão): sem (E2, E12) com (E5, E7)</b></p>

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
		<p>foi professora de ensino fundamental da prefeitura RJ e desde 2006 ingressou na UFRRJ para docente e <b>já assumiu vice chefia de depto.</b></p> <p>Acredita que tinha predisposição para a gestão, mas <b>reconhece ser necessária uma formação específica para gerenciar;</b></p> <p><b>Defende que na IFES também se coloque administradores para realizar o trabalho administrativo</b> na graduação e pós-graduação e <b>se deixe com os docentes somente a coordenação acadêmica.</b></p> <p>Aponta como atributo dela, sua dedicação, mesmo quando <b>assume a coordenação do PPG que ninguém queria assumir</b> porque é visto como atividade que <b>afasta o docente de seu trabalho acadêmico e prejudica sua produtividade durante o mandato;</b></p> <p>Ressente ter menos dedicação ao ensino e a orientação e ter parado</p>			

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
		<p>suas pesquisas devido a demanda da coordenação.</p> <p>Ao assumir a coordenação do PPG se propôs organizar e percebeu que <b>não havia sistemas de controle do funcionamento, que os servidores não tinham preparo e o ambiente de trabalho inadequado;</b></p> <p>O trabalho de organizar lhe trouxe adoecimento pela sobrecarga que a desorganização provocou nela;</p> <p>Ilustra a <b>falta de preparo</b> em informática e procedimentos <b>na secretaria do PPG</b> com a confecção de atas, uso de planilhas excel, com uso de computador ou manual e falta de registro necessário.</p> <p>Ilustra a dificuldade de gestão pela <b>falta de sistema próprio para a PPG</b> o que demanda muito tempo para fazer matrícula;</p> <p>Questiona <b>não se pedir essa preparação para servidores que atuam em secretaria de PPG;</b></p>			

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
		<p><b>Uma solução dela</b> foi contratar com a verba disponível, uma empresa júnior da própria universidade que <b>realizou o mapeamento de processos administrativos do PPG</b> <b>levar a resultados" perg 24</b> o que lhe demandou negociação com a empresa júnior e com as instancias internas da Rural pois nunca se havia aproveitado esse talento interno da Rural <b>[usar em resultados]</b>; Ter processos mapeados significa para ela que todos poderão saber passo a passo como proceder no sistema do PPG;</p>			
<p>5) PQA: Como concilia seu trabalho de gestão com a docência e a pesquisa? <b>APRENDIZAGEM GERENCIAR PARA CONCILIAR atividades</b></p>	<p>Concilia gestão e docência <b> aumentando sua carga horária de trabalho</b> para comparecer ao programa e as reuniões, executar tarefas acadêmicas e de gestão que absorvem todo o seu tempo e <b>geram sobrecarga.</b></p>	<p>Conciliar a docência com a gestão <b>seria possível contando com uma secretaria do PPG preparada</b> para funcionamento</p>	<p>Acredita <b>não estar conciliando a gestão</b>, pois está <b>lhe demanda mais tempo em detrimento da docência e pesquisa;</b></p>	<p>Concilia o tempo para suas três atividades <b>organizando dias de atendimento só prévio agendamento;</b> <b>defende que não LHE cabe resolver problemas de outros que surgem por falta de eles se planejam;</b></p>	<p><b>Aprendizagem gerencial para conciliar atividades:</b> <b>coordenar mediante redução das outras atividades docentes (E7); -coordenar mediante organização pessoal (E12); coordenar mediante aumento carga horaria (E2, E5)</b></p>
<p>6) PQA: O que significa o trabalho de gestão que</p>	<p>O trabalho de gestão significa <b>crescimento</b></p>	<p>O trabalho de gestão significa <b>muito trabalho,</b></p>	<p>O trabalho em gestão de PPG significa <b>servir de ponte entre</b></p>	<p>O trabalho de gestão significa a <b>retribuição</b></p>	<p><b>Significado do trabalho de gestão:</b></p>

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
<p>realiza na UFRRJ? SIGNIFICADO DO TRABALHO DE GESTÃO</p>	<p>pessoal, inteirar-se do funcionamento das unidades gestoras do PG, conhecer outros docentes-gestores e ver o trabalho docente de outra forma; Considera o trabalho burocrático inerente à carreira de professor e o trabalho de gestor só faz sentido se é exercido por professores e não por técnicos em gestão;</p>	<p>mas também se sente feliz de ver as melhorias e resultados de seu trabalho na coordenação apesar do alto custo de sua saúde física, mental e social; Reitera que se apoiados por uma boa secretaria e servidor capacitado em PPG qualquer docente poderia assumir a coordenação e lamenta que os servidores não têm interesse em PPG, portanto prefere contratar terceirizado para a secretaria; Discorda quando os servidores reivindicam trabalhar seis horas diárias e um dia de folga semanal, quando em seu PPG os docentes trabalham 40 horas semanais;</p>	<p>a CAPES e os desejos de produção de conhecimento dos pares em diálogo com a universidade visto que a esta abriga o PPG, mas a CAPES o credencia ou o descredencia; Percebe que o funcionamento atual do PPG criado pela adesão ao REUNI, permite a trajetória profissional dos professores desse PPG, porém por não ter sido criado por afinidades mútuas de pesquisa como outros PPG bem conceituados, os pares do seu PPG ainda estão se conhecendo e à própria área Capes na qual foi aprovado; A gestão não tem sido para ela uma experiência agradável, mas necessária não para centralizar atividades, mas para delegá-las a comissões e construir compromisso entre os pares do PPG;</p>	<p>dele pela formação recebida no sistema público de educação; Assumiu honrado a vice coordenação como retribuição a instituição. Como retribuição aceita conduzir pesquisas do depto. Sempre que solicitado. Trabalho de gestão é distribuir o trabalho entre as pessoas por ele identificadas com potencial de fazer;</p>	<p>Trazer melhorias e resultados mesmo com alto custo pessoal e distribuir o trabalho na equipe (E5, E12); - servir de ponte com Capes (E7) - crescimento pessoal e conhecer o funcionamento da IFES (E2), - forma dele retribuir ao sistema educacional público (E12);</p>
<p>7) Quais são os principais problemas e desafios que você enfrenta como gestor? APRENDIZAGEM GERENCIAL RESOLVENDO PROBLEMAS</p>	<p>Não perguntado</p>	<p>Desafios da gestão: (i) trabalhar com cortes de verba que supera fazendo o trabalho restrita a verba que disponibilizam; (ii) contar com equipes preparadas; (iii) infraestrutura precária.</p>	<p>Considera desafios na gestão de PPG: (i) fazer entender que coletividade não é soma de pessoas, mas ela é produzida pela ação de cada uma; (ii) cuidar as vaidades dos pares;</p>	<p>Dificuldades encontradas: (i) falta de funcionário capacitado para trabalhar com banco de dados do PPG e mantê-lo alimentado; (ii) planejar o PPG pensar no médio e longo prazo pela falta de dados alimentados o que obriga o gestor fazer trabalho de secretariado</p>	<p>Aprendizagem gerencial resolvendo problemas: sobre corte de verbas (E5) - sobre falta de equipe capacitada, de dados e infraestrutura (E5, E12) - sobre gestão de pessoas, seus pares (E7); - sobre mudar</p>

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
				<p>ao invés de ampliar os horizontes futuros do PPG e fica sem tempo; <b>NA PERG 21-RESP31.</b></p> <p><b>Desafio atual: mudar o processo de seleção</b> de alunos para o PPG, seu estilo de prova e bancas de seleção;</p>	<p>processo seletivo de alunos (E12);</p>
<p>8) Como você tem feito pra superar esses problemas e desafios? Com quais recursos e pessoas conta para superá-los?</p> <p><b>APRENDIZAGEM GERENCIAL SOLUÇÕES</b></p>	<p>Em sua equipe <b>conta com um secretário servidor técnico-administrativo, e um vice coordenador, e na PROPPG com a secretaria acadêmica aonde recorre e a outros gestores da pós-graduação</b> na IFES para sanar dúvidas por estar começando; <b>considera que as atividades gerenciais são realizadas coletivamente.</b></p>	<p>Recorre para superar desafios <b>a PROPPG</b> que sempre lhe atende. Também recorre <b>aos colegas do PPG que considera fraternos e ajudam mesmo com divergências</b>, em prol do PPG; Ilustra a ajuda que recebe dos colegas que considera compromissados inclusive se cotizando para completar o salário de funcionário terceirizado para a secretaria do PPG. Reconhece a ajuda dos alunos do PPG que participam para solucionar problemas nas reuniões de colegiado;</p>	<p>Para enfrentá-los ela: <b>(i) atua com paciência; (ii) recorre ao colegiado, conversa; (iii) não leva a outras instancias, resolve internamente;</b> Assume dois tipos de problemas: (i) de gestão, de sua alçada, relativos a gerenciar pessoas do PPG; (ii) burocráticos, que não considera ser de sua alçada e são os relativos aos processos burocráticos e infraestrutura. Para resolver os problemas burocráticos, <b>monta as rotinas que cabem a secretaria do PPG desde o início do ano para que ela possa ver a gestão não as rotinas;</b></p>	<p><b>Resposta 32 - 32.</b> Reconhece que as ações de gestão incomodam quando <b>umenta o rigor da seleção;</b></p>	<p><b>Aprendizagem gerencial soluções:</b> recorrer a equipe, aos mais experientes e ao colegiado (E2, E5): - <b>atuar com paciência, montar as rotinas da secretaria e resolver com o colegiado sem levar fora (E7), - aumentar o rigor na seleção, mesmo incomodando (E12);</b></p>
<p>9) PQA: Quais considera suas principais atividades no exercício da sua função gerencial no PPG stricto sensu da UFRRJ e como aprendeu a realizá-</p>	<p>As atividades de gestão do PPG demandam <b>fazer reuniões</b> para: seleção, desligamento de alunos, matrícula de alunos, o site, calendário; <b>sendo a 1ª</b></p>	<p>Atividades do coordenador de PPG: <b>(i) convocar reunião de colegiado (elaborar pauta, divulgar, elaborar pauta, presidir reunião de</b></p>	<p>As atividades de gestão tem sido <b>participar de reuniões, preencher o relatório Sucupira; Atribui o fazer muitas reuniões a uma desconfiança mútua e ao</b></p>	<p>Na <b>função gerencial em pesquisa</b>, distribui com sua equipe de pesquisa, o trabalho para que seja executado e para isso, os ensina e atua como ponte</p>	<p><b>Atividades aprendidas na gestão (oque):</b> - <b>externas, (preencher sucupira E7) - internas (convocar reuniões,</b></p>

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
<p>las? <b>ATIVIDADES APRENDIDAS - O QUE; ATIVIDADES APRENDIDAS - COMO</b></p>	<p>turma do PPG o trabalho é mais fácil;</p>	<p><b>colegiado, elaborar ata e implementar as decisões do colegiado); (ii) preparar grades de disciplinas semestrais conciliando com os professores; (iii) fazer a matrícula</b> semestral; Aponta que Na secretaria do PPG há atividades pesadas pela falta de sistema: lançamento de notas de disciplina; formação de Banca e divulgação; confecção de históricos; manter atualizado o mailing; atender alunos, docentes; divulgação de eventos. <b>Aprende a coordenar sozinha, consultando a secretaria da PROPPG, resolvendo os problemas</b> que apareciam (incluindo os passivos de coordenações anteriores); <b>Atribui essa forma à falta de um sistema de aprendizado para coordenadores na Rural;</b></p>	<p>desconhecimento das responsabilidades de cada um; Percebe na gestão de PPG: pessoalismo, falta de assumir responsabilidade pelas ações nos PPG <b>mas, ela prefere dar o exemplo assumindo só por um período de mandato a elaboração e responsabilidade pelo PPG junto a CAPES.</b></p>	<p>entre os docentes e alunos da equipe; <b>Defende que cabe a ação gerencial mostrar a equipe</b> caminho mais curto para alcançar o objetivo; <b>Ilustra o exercício da vice coordenação como uma responsabilidade de reconhecer que suas decisões impactam nas vidas das pessoas e sempre mesmo sendo estressante, seguir as normas do PPG mesmo que com pressões individuais;</b></p>	<p><b>negociar com</b> docentes, programar o ano acadêmico (E2, E5), reunir-se com a equipe e ensinar (E12), reconhecer que suas decisões impactam nas vidas de outros (E12) - <b>atividades aprendidas na gestão (como):</b> - sozinha resolvendo problemas e consultando proppg (E5), seguindo os regulamentos, mesmo com pressões individuais (E12) ;</p>
<p><b>10) PQA: Em sua gestão, como concilia as decisões do colegiado com as decisões de instâncias superiores e as suas</b></p>	<p>Concilia as decisões para gerenciar o PPG <b>não tomando decisões isoladamente, mas em conjunto com o colegiado</b></p>	<p>Concilia as decisões do colegiado com as outras instancias e as próprias pois na coordenação <b>se limita a emitir sua</b></p>	<p>Concilia as decisões do colegiado com as instancias acima e as próprias, <b>assumindo que apenas lhe cabe expressar sua opinião ao colegiado, e</b></p>	<p>Concilia as decisões das diversas instancias <b>seguindo a hierarquia por acreditar que cada uma cumprirá as suas</b></p>	<p><b>Competência gerencial desenvolvida: conciliar interesses:</b> - levando as decisões</p>

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
<p>próprias decisões para conduzir o Programa de pós-graduação stricto sensu da UFRRJ?</p> <p><b>COMPETENCIA GERENCIAL DESENVOLVIDA: CONCILIAR interesses</b></p>	<p>e tenta por meio do diálogo no PPG e em consonância com superiores, embora ainda não conheça esses trâmites; Sente falta de a <b>PROPPG oferecer um mini-curso a novos coordenadores, para evitar que se aprenda na prática ou quando aparecem dúvidas;</b> Considera <u>o trabalho de gestão uma extensão do docente</u>, então assume que consegue conversar com as pessoas, procurando quando necessário;</p>	<p><b>opinião no colegiado e a cumprir o que o coletivo decidir.</b></p>	<p><b>cumprir o que for aprovado pelo colegiado, mesmo discordando</b>, deixando seu ego de lado; <b>Percebeu nos colegas receio em discordar da coordenação temendo implicações, mas ela incentiva a discordância não impondo nem conciliando no cotidiano, apenas dando sua opinião;</b> Ilustra sua forma de conciliar quando acatou decisão do colegiado pelo não descredenciamento, mesmo sendo contrária à sua e continuou resolvendo os problemas dela decorrentes; Reconhece <b>ser atividade da gestão de PPG: implementar as decisões sem articular a priori as decisões do colegiado;</b></p>	<p><b>responsabilidades; Cabe ao instituto a responsabilidade da manutenção do programa no longo prazo, contratando docente com perfil de pesquisa e trazer financiamento para a universidade, não só para ensino;</b></p>	<p>colegiadas sem incluir sua posição (E2, E5, E7) - seguindo as instancias e hierarquias (E12)</p>
<p>11) PQA: Sendo as atividades docentes diferentes das atividades de gestão, percebeu mudanças nas relações de trabalho com os seus pares desde que assumiu o cargo de gestor? Quais e por quê? <b>MUDANCAS PERCEBIDAS AO LONGO DO EXERCICIO</b></p>	<p><b>Percebeu tratamento</b> dos pares com ele que <b>reconhecem o poder simbólico do gestor;</b> <b>Acredita que as tensões e as relações de poder que envolvem o cargo de gestor promovem a interação ou conflito entre os pares</b></p>	<p><b>Não percebeu diferente tratamento</b> de seus pares quando assumiu a gestão e <b>sim muito apoio</b>, até <b>porque ninguém queria coordenar</b> e ela assumindo, a apoiam e elogiam; Percebeu apoio de seus pares, dos alunos e ProPPG, incluso no colegiado quando alguém não quer colaborar;</p>	<p><b>Não percebeu mudança</b> no tratamento recebido de seus pares no depto a que pertence. [Seu PPG está composto por docentes de vários deptos.</p>	<p><b>Notou que era esperado que tome decisões personalistas</b>, mesmo em detrimento da qualidade do PPG e <b>ao não atender, se gera mal-estar no ambiente laboral;</b></p>	<p><b>Mudanças percebidas ao longo do exercício:</b> - apoio (E5); - reconhecimento do poder do cargo (E2), - sem mudança (E7), - Mal-estar com pares ao não decidir com pessoalismo dele esperado (E12);</p>
<p>12) PQA: Considera que as suas atividades de</p>	<p>As suas atividades de gestão no PPG são</p>	<p><b>O reconhecimento de suas atividades de gestão</b></p>	<p>Percebe que <b>seus pares no PPG reconhecem seu trabalho na</b></p>	<p>Percebe que seu <b>trabalho é reconhecido pelos</b></p>	<p><b>Mudanças percebidas ao longo</b></p>

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
<p>gestão são reconhecidas? Sim ou não, Por que? Por quem? <b>MUDANCAS PERCEBIDAS AO LONGO DO EXERCICIO</b></p>	<p>reconhecidas porque na comunidade acadêmica se considera a gestão um trabalho adicional; Gestão para ele é experiência positiva;</p>	<p>aparece nos indicadores: e-mails de elogio, o PPG ser tido uma referência na câmara de proppg. Busca reconhecimento da CAPES, mas <u>reconhece que a CAPES não inclui a qualidade da gestão como quesito avaliado</u>; Reconhece que não perder a nota alcançada é indispensável para manter a moral do PPG e para não perder as bolsas recebidas.</p>	<p>gestão porque: antes não havia regulamento aprovado do PPG o que levava a conflitos internos resolvidos no grito, e agora ele está aí para ser cumprido embora possam continuar a brigar para descumpri-lo. Considera que <b>obteve reconhecimento no exercício cotidiano</b> que é difícil porque interfere no conforto do outro;</p>	<p>pares de seu depto. Que concordam com decisões que tomou, inclusive de expulsão do PPG;</p>	<p><b>do exercício: - reconhecimento (E2, E5, E7, E12)</b></p>
<p>13) PQA: Dê um exemplo de um episódio gratificante e de um episódio frustrante durante o período de sua gestão. <b>RESULTADOS E COMPETENCIAS A DESENVOLVER</b></p>	<p>Episódio gratificante: <b>aprovação do PPG pela IFES e pela CAPES</b>, iniciando o curso mestrado. Episódio frustrante: a <b>falta de conhecimento sobre trâmites licitatórios e burocráticos gera dificuldade em lidar com recursos</b> financeiros na IFES.</p>	<p>Gratificante para ela é <b>receber e-mails de egressos elogiando</b> as mudanças que ela realizou no PPG e os elogios dos alunos aos funcionários da atual secretaria também; <b>Comenta que almeja uma nota maior da CAPES e aponta a dificuldade de elaborar relatórios completos por ser difícil reunir as informações pelo sistema ou pela falta de atualização dos dados dos pares no PPG ver pergunta 7</b>. Ao mesmo tempo afirma que não cabe a ela criar a nota apenas receber os dados que lhe fornecem;</p>	<p>Reconhece gratificante de sua <b>gestão: ter aprovado um edital que ela montou para o PPG</b> e pelo qual se responsabilizou em fazer prestação de contas; <b>Exerce a gestão do PPG com gratificação prevista da função</b>; Destaca <b>episódio frustrante: falta de espaço físico para armazenar o material de pesquisa</b> o que gerou retirada do material mesmo antes do fim da pesquisa;</p>	<p>Gratificante para ele é ver os resultados em seus <b>alunos formados com emprego e fazendo publicação científica</b>; <b>Frustrante</b> perceber <b>alunos que somente querem o título, não publicam nem se responsabilizam pelos recursos públicos</b> usados para sua formação;</p>	<p><b>Resultados de gestão: - formação (E12), avaliação positiva Capes (E2), elogios a equipe e coordenação (E5), Aprovação Edital para o PPG (E7);</b> <b>Competências a desenvolver:</b> conhecer os trâmites para usar os recursos financeiros (E2), superar cortes de recursos e críticas infundadas (E5), obter espaço para material de pesquisa (E7), engajar alunos que usam recursos de bolsas e só querem o</p>

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
		<p>Foi frustrante para ela quando (i) corte de verbas; (ii) alunos criticarem a oferta de edital para pesquisa de campo considerando-o extemporâneo sem reconhecerem que o conte de verba não depende do PPG; ressentem alguns alunos agirem como se professor e coordenador fossem inimigos; (ii) docentes respondem de forma ríspida os pedidos da coordenação; (iii) servidores questionando ou não atendendo o trabalho que ela solicitou, o que demandou dela muito controle, pois ela não tem intuito de brigar; Reconhece que foi uma minoria, mas faz questão de responder cuidadosamente os e-mails e demandas de alunos;</p>			título pelo que não cumprem a produção esperada;
<p>14) PQA: Bom... em relação a sua trajetória profissional no magistério, especificamente, <u>como você aprendeu a realizar o trabalho de gestor?</u> Teria algum episódio</p>	<p>Ainda aprende no exercício do cargo, mas prioriza as atividades de ensino e ingresso de novos alunos, pois o curso é novo; <b>Episódio marcante: conflito com uma professora que não quiz</b></p>	<p><b>Aprendeu a gestão de PPG sozinha, usando sua experiência anterior fora da Rural;</b> DESTACA+C45 <u>levar a pergunta 24 sobre contribuições do gestor e RESULTADOS</u></p>	<p><b>Acredita não ter aprendido a ser gestora</b>, que apenas tem atuado por achismo, adaptando o que observou em outros PPG; Aprendeu na coordenação de PPG no setor privado: a superar um descredenciamento do mestrado pela CAPES e</p>	<p>Aprendeu a ser gestor por curiosidade própria e leitura, sem formação específica, mas acredita que tem perfil pela sua experiência de gerenciar projetos de pesquisa; Ele aprendeu a fazer gestão</p>	<p><b>Aprendizado (como):</b> pela vivência em gestão previa (E5, E7, E12); por observação dos outros PPG, leitura das regras e documentos de área e explicando-</p>

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
<p><b>marcante sobre o seu aprender a ser gestor?</b></p> <p><b>APRENDIZADO (COMO) e RESULTADOS</b></p>	<p>participar antes na criação e depois da aprovação Capes, não conseguiu credenciamento no PPG já funcionando;</p> <p>Zela por processo rigoroso de credenciamento professores no PPG com requisitos condizentes;</p>		<p>ainda a fazer melhoria que levou a CAPES reconhecer que já podiam nesse PPG abrir Doutorado; Aprendeu por estudo próprio; aprofundando-se nas regras, seguindo as hierarquias e expressando com clareza as regras do PPG;</p>	<p>elaborando os relatórios semestrais pedidos pela PROPPG que eram feitos por um funcionário quem os elaborava errado;</p> <p>Aprendeu por ter recebido avaliação ruim da CAPES que: (i) cabe ao Coordenador preencher relatórios para evitar, e que não se ensina essa capacitação na universidade, (ii) as informações pedidas se enviam em planilhas a PROPPG.</p>	<p>os ao colegiado (E7); corrigindo os erros cometidos pela secretaria do ppg (E12); <b>resultados:</b> - realizar mapeamento dos processos de atividades do ppg e, mudar a equipe de secretaria (E5), seguir critério estabelecido no colegiado, mesmo provocando conflito com seus pares (E2);</p>
<p><b>15) PQA: Com base em sua experiência vivida, o que significa ter capacidade de gestão ou competência para gerenciar?</b></p> <p><b>SIGNIFICADO DA COMPETENCIA GERENCIAL (reflexão sobre a ação realizada)</b></p>	<p>Ter capacidade de gestão <b>significa (i) trabalhar coletivamente</b>, pois para ele a capacidade de gestão é <b>coletiva do colegiado</b>; (ii) <b>participar na engrenagem pública</b>, (iii) <b>reconhecer que consolidar o PPG levará 10 anos no mínimo</b>; <b>ressente sua falta da capacidade de negociar e agir diplomaticamente</b>;</p>	<p>Ser gestor competente <b>significa (i) ter capacidade de ver o ppg como um todo, com visão de médio e longo prazo e não apenas o dia a dia</b>; (ii) <b>ser muito organizado</b>; (iii) <b>saber usar o celular</b>; <b>defende ser um cargo importante e por isso precisa de apoio</b>.</p>	<p>Ter capacidade para gerenciar um PPG <b>significa para ela: (i) agir com bom senso</b>; (ii) <b>agir sem vaidade</b></p>	<p><b>Ter capacidade de gestão significa produzir ciência de qualidade; formar equipe; gerenciar o tempo de trabalho e da família com qualidade de vida</b>;</p>	<p><b>Significado da competência gerencial (reflexão sobre a ação realizada):</b> - trabalhar coletivamente com o colegiado (E2), - ser muito organizado, usar TICS e ver o ppg no longo prazo (E5)-gerenciar com bom senso e sem vaidade (E7); produzir ciência, formar equipes e equilibrar o tempo do trabalho e da família (E12);</p>
<p><b>16) PQA: Pode apontar um gestor que se destaca</b></p>	<p><b>Não cita</b> um gestor competente, mas aponta as</p>	<p>Na Rural <b>reconhece como gestor competente a</b></p>	<p>Sim. Considera <b>bom gestor aquele que (i) sabe ouvir</b>; (ii)</p>	<p>Sim. Ilustra competência de gestão <b>daqueles que</b></p>	<p><b>Competência gerencial requerida:</b></p>

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
<p>pela sua competência nesta IFES? Por quê?</p> <p><b>COMPETENCIA GERENCIAL REQUERIDA</b></p>	<p><b>características: polidez e receptividade junto aos seus pares, a vontade de trabalhar e paciência</b> como característica do gestor competente.</p>	<p><b>anterior coordenadora;</b> uma assessora da PROPPG, <b>mas considera que a Rural carece de gestão;</b> Ilustra com perda de recursos e falta de manutenção da estrutura física se alegando falta de recursos embora se trate de gestão dos prazos;</p>	<p><b>consegue fazer</b> o que é pedido; (iii) <b>sabe explicar quando não poderá ser feito</b>, sem magoar; <b>Como gestora reconhece não cabe se aborrecer no trabalho porque a felicidade não gira em torno do trabalho;</b> Quando ela se aborrece no trabalho, espairose em atividades sociais e musicais fora do trabalho;</p>	<p><b>fazem o PPG se movimentar, dar resultado, formar recursos humanos e produzir ciência;</b></p>	<p>-ter receptividade, polidez, paciência, e saber explicar o que não pode ser feito (E2, E7); - efetiva gestão posto que ainda inexistente (E5); - fazer funcionar o ppg, obter resultados, formar e produzir ciência (E12)</p>
<p><b>17) PQA: De acordo com sua experiência, qual a preparação mínima/específica necessária para gerenciar?</b></p> <p><b>COMPETENCIA GERENCIAL REQUERIDA</b></p>	<p>A preparação mínima para gestão passa por <b>vivenciar os processos de trabalho na IFES</b> porque para ele o aprendizado se realiza <b>na prática diária</b> do trabalho, <b>na interação com os pares e não com cartilhas;</b></p>	<p>Como preparação mínima para coordenar seria <b>ter um manual o que daria transparência, rapidez para comunicar as decisões do colegiado e orientaria todo coordenador;</b> ainda preparação mínima: <b>usar planilha excel, celular, whatsapp, secretaria com inglês, apoio técnico para que a coordenação não precise fazer as rotinas do cotidiano;</b> No início de sua gestão precisou mudar a equipe de servidores que não tinha formação nem aceitou se capacitar, então contratou uma terceirizada que mostrou ser capaz de assumir a secretaria; <b>Aponta que mesmo sendo permitido 3 reconduções</b></p>	<p>Para saber gerenciar um PPG <b>se necessita: (i) que funcione com rotinas e procedimentos específicos; (ii) saber as rotinas que há para poder solicitá-las a secretaria do PPG</b> ao invés dela mesma ter de fazê-las; (iii) <b>persistir até obter o serviço que pediu;</b> Exemplifica: uso de um equipamento de vídeo conferência que considera não lhe cabe saber usar e sim cabe a secretaria, assim como elaboração de planilhas eletrônicas.</p>	<p>Aponta que a <b>universidade não fornece essa capacitação</b> para trabalhar com a equipe do PPG e nem para elaborar os relatórios pedidos, o que leva cada chefe aprender sozinho e ensinar as pessoas o que assim, aprendeu; A <b>preparação mínima em gestão:</b> (i) em recursos humanos; (ii) uso da plataforma sucupira; Considera necessário <b>um curso para gestores sobre recursos humanos,</b> uso da internet, informática; Para lidar com essa carência, o gestor: (i) estuda os regulamentos da IFE e da Capes; (ii) <b>faz diagnóstico do PPG</b></p>	<p><b>Competência gerencial requerida:</b> - ter formação gerencial e dos regulamentos (E5, E7), - implementar rotinas e monitorar sua execução (E7), diagnosticar o ppg convidando avaliadores da CAPES (E12);</p>

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
		<p>no cargo, prefere um mandato só e no seu PPG ninguém se interessou em ficar mais de um mandato, mesmo com a gratificação do cargo que seria insuficiente;</p> <p>Admite ter recebido algumas orientações do antigo coordenador e que a maioria aprendeu fazendo ao coordenar;</p> <p>Para ser gestor considera necessário: (i) <b>receber treinamento em TI</b>, (ii) <b>usar planilha excel, documentos compartilhados nas nuvens</b>; (iii) <b>criar ambiente fraterno de trabalho</b>; (v) <b>gestão de pessoas e sua motivação</b>; (vi) <b>capacitação sobre as regras, legislação da instituição além do PPG</b>;</p>		<p><b>convidando avaliadores CAPES</b>; (iii) estimula os professores a se capacitarem ofertando cursos para aprimorarem a própria pesquisa;</p>	
<p>18) PQA: No decorrer de sua trajetória profissional que capacidades de gestão considera ter desenvolvido para ser um gestor? E como as aplica do dia-a-dia?</p> <p><b>COMPETENCIA GERENCIAL</b></p>	<p>Acredita que aprendeu a <b>sentir à vontade com a carga de reuniões, dialogar</b>; <i>Espera estar apto a gestão depois de cumprir seu mandato.</i></p>	<p>Acredita ter <b>aprendido na prática de gestão de pessoas e mapeamento de processos e que aprendeu por si mesma com coragem</b>;</p>	<p>Capacidades de gestão <b>pela experiência por ela vivida</b>: (i) <b>Promover conversa entre as partes</b> para resolver os problemas juntos com a Coordenação sobre questões que o Colegiado já deliberou; (ii) ser <b>mais transparente do que político</b>; (iii) reconhecer que é <b>um espaço de tensão onde os</b></p>	<p>Capacidade gerencial que desenvolveu: (i) <b>administrar seu tempo</b>; (ii) <b>capacitar as equipes e dar ferramentas e infraestrutura</b> para que façam o trabalho que distribuiu;</p>	<p><b>Competência gerencial desenvolvida (o que)</b>: - <b>dialogar nas reuniões de colegiados (E2)</b>, - <b>resolver problemas internamente com transparência sem expor o PPG (E7)</b>, -</p>

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
<p><b>DESENVOLVIDA (O que) e APRENDIZAGEM GERENCIAL DESENVOLVIDA (como)</b></p>			<p><b>problemas se resolvem internamente e em conjunto;</b>            (iv) <b>não expor os problemas fora do PPG, preserva-lo</b> e expor só as soluções realizadas;  <b>Agir dessa forma tem custo alto que acredita viável de suportar porque ser gestor de PPG não é obrigatório;</b></p>		<p>lidar com pessoas e mapear processos (E5), administrar seu tempo e fornece ferramentas de trabalho a sua equipe (E12) <b>aprendizagem gerencial (como):</b> - fazendo as atividades, na prática por si só e com sua coragem (E5), participando das reuniões (E2);</p>
<p><b>19) PQA: Que capacidades de gestão julga ainda necessário desenvolver para o senhor continuar a gerenciar?</b>  <b>COMPETENCIA GERENCIAL A DESENVOLVER (autocritica)</b></p>	<p>Carece ainda de <b>capacidade de diálogo com os pares e organização.</b></p>	<p>Reconhece lhe faltar aprender a <b>priorizar, a gerenciar seu tempo e a pensar estrategicamente</b> para evitar a sobrecarga.</p>	<p>Capacidade para fazer a gestão de PPG: <b>conhecer as rotinas e ter as necessárias para atender alunos</b> (alojamento) e <b>docentes</b> (passagens)</p>	<p>Reconhece <b>carecer ainda de (i) mais paciência e evitar usar como referencia a sua própria capacidade de trabalho</b> como exigência para os outros; (ii) <b>identificar os limites de cada um sem sobrecarrega-los;</b></p>	<p><b>Competência gerencial a desenvolver (autocritica):</b>            dialogar mais com os pares e a IFES (E2), priorizar seu tempo e pensar estrategicamente (E5), conhecer as rotinas para atender alunos e docentes (E7), mais paciência e identificar os limites de cada um (E12);</p>
<p><b>20) PQA: Pretende continuar atuando na carreira de gestor universitário? (Sendo a resposta sim ou não explicar o porquê).</b></p>	<p>Pretende <b>cumprir seu mandato como gestor e entregar porque o seu foco é atuar na pesquisa científica</b> e para tanto pretende ajudar a abrir doutorado</p>	<p><b>Não pretende continuar na gestão que considera incompatível com a carreira acadêmica.</b> No entanto reconhece que mudando a cada dois anos o aprendizado começa do</p>	<p>Não pretende continuar na gestão do PPG; <b>Continuará na gestão de Depto, mas não de PPG;</b> Reconhece que a gratificação para ser gestor de PPG é menor que no setor privado e por isso, não cobre os</p>	<p><b>Não pretende continuar na gestão em detrimento de tempo para pesquisa e produção</b> que por isso, arriscaria sua permanência no PPG</p>	<p><b>Continuar na gestão:</b>            - não continuará na gestão, prefere usar seu tempo para a sua pesquisa e produção (E2, E5, E12); -sim na</p>

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
<b>CONTINUAR NA GESTÃO</b>		zero. Para evitar isso+C5+C513 <u>incluir em "Resultados" da perg 24 abaixo</u> . Que o PPG ande sozinho;	gastos para estar no PPG por ela estar lotada em outro campus, entretanto, <u>assumiu pela recompensa de evitar o PPG ser descredenciado</u> ;		gestão, mas não de ppg (E7);
<b>21) PQA: Com base em sua própria experiência quais as competências para gerenciar, recomendaria desenvolver, a quem acaba de assumir um cargo de gestor?</b> <b>COMPETENCIAS REQUERIDAS DO GESTOR INICIANTE</b>	Recomenda <b>desenvolver capacidade de diálogo com superiores hierárquicos</b> ; capacidade <b>de ouvir o colegiado e os alunos</b> .	Aos novos coordenadores recomenda (i) <b>ter capacidade de: gestão de pessoas, usar ferramentas tecnológicas</b> , (ii) <b>reconhecer a importância de ferramentas de gestão</b> ; (iii) <b>saber conferir o relatório sucupira</b> que a secretaria alimentar;	Competências para gerenciar PPG: (i) <b>conhecer as regras capes</b> ; (ii) <b>paciência para lidar com os colegas</b> ;	Aos novos gestores recomenda: (i) <b>conhecer mecanismos burocráticos e ter redes de contatos</b> para tirar dúvidas; (ii) <b>boa relação interpessoal para que as metas sejam alcançadas</b> ; (iii) <b>dar o exemplo</b> ; (iv) <b>delegar, acompanhando a execução</b> ;	<b>Competências requeridas do gestor iniciante:</b> - <b>conhecer regras da capes (E7)</b> ; <b>dialogar com superiores, pares e alunos (E2)</b> ; <b>gestão de pessoas, ser claro, paciente com boa relação interpessoal (E5, E12)</b> ;
<b>22) PQA: Como essas competências gerenciais podem ser aprendidas?</b> <b>APRENDIZAGEM GERENCIAL DO GESTOR INICIANTE (como)</b>	Aprende as competências gerenciais <b>durante o exercício da função gerencial, sem fórmulas</b> ; <b>O trabalho docente na universidade é também burocrático, repleto de reuniões e se acrescido do cargo de gestor, se torna de maior responsabilidade</b> .	Sugere fornecer ao coordenador <b>um manual de boas práticas</b> elaborado na Rural	Essas competências seriam aprendidas <b>só pela prática</b> de: (i) <b>fortalecer as reuniões de colegiado</b> ; (ii) <b>ser transparente</b> ; (iii) <b>informar com antecedência e clareza os prazos máximos, mas sem ser impositiva</b> com os colegas.	Para aprender a gestão: (i) <b>fazer um curso ou trabalhar junto com um ótimo gestor</b> ; (ii) <b>reconhecer que o emocional influencia como as pessoas fazem o trabalho</b> ;	<b>Aprendizagem gerencial do gestor iniciante (como):</b> - <b>vivenciando no cotidiano e na prática (E2, E7)</b> , com um manual de boas prática criado na IFES (E5); com um curso e trabalhando com alguém ótimo gestor (E12);
<b>23) PQA: Qual foi seu maior aprendizado como gestor junto ao Instituto, a PRoPPG e a CAPES?</b> <b>APRENDIZAGEM GERENCIAL (COMO)</b>	<b>Apreendeu sobre o funcionamento-gerenciamento da pós-graduação, a relevância da interação CAPES - IFES</b> . Com a Capes, <b>apreendeu a centralidade</b>	Afirma não ter aprendido nada na interação com o Instituto por ter se recusado a participar da <b>reuniões que considera funcionam em dinâmicas de poder, intimidando, o</b>	Como gestora <b>aprendeu</b> junto ao Instituto que em alguns colegiados <b>se toma decisões de forma pessoalista</b> , funcionamento <b>que ressenete</b> ; <b>O PPG funciona com docentes de diferentes departamentos</b> ;	Junto ao Instituto aprendeu (i) a <b>ter mais paciência com sua lentidão</b> ; (ii) que <b>decisões lentas podem levar o PPG a acabar</b> ; Na PROPPG <b>aprendeu com</b>	<b>Aprendizagem gerencial (como):</b> - <b>interna (nas reuniões com instituto, câmara proppg, com o ppg)</b> ; - <b>externa (com capes) todos E2, E5, E7,</b>

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
<b>E APRENDIZAGEM GERENCIAL (O QUE)</b>	<b>da pesquisa de qualidade;</b> Junto ao instituto, e Proppg <b>aprendeu o tramite das burocracias e que há necessidade de reforma na gestão universitária vigente partindo da Reitoria;</b>	que é ruim pela <b>degradação das relações;</b> Com a PROPPG <b>aprendeu com o ambiente da câmara solidário e educado entre pares coordenadores e atribui a condução da PROPPG fraterna e conciliadora inspirando os coordenadores;</b> Junto a CAPES <b>aprendeu com raiva e decepção que (i) o treinamento para coordenadores no sistema Sucupira é insuficiente; (ii) a política de verba para pesquisa é importante; (iii) o sistema de avaliação de PPG é cruel e massacrador</b> porque atende a área de ciências sociais na lógica das ciências naturais; <b>Aponta que docentes saem da pós-graduação pelo adoecimento que a cobrança da capes produz;</b> <b>Recomenda que na Rural se cuide mais a saúde e ergonomia no espaço de trabalho;</b>	Como gestora <b>aprendeu junto a PROPPG a conhecer melhor o espaço físico e mais pessoas da UFRRJ;</b> Junto a CAPES <b>aprendeu a conseguir ser atendida pela persistência e dirigir-se as pessoas que resolvem lá;</b> <b>Reconhece que ter experiência previa em outro PPG a ajudou no diálogo com Capes;</b>	<b>a flexibilidade e disponibilidade</b> que eles têm com os coordenadores;	<b>E12); Aprendizagem gerencial (o que):</b> - o sistema de avaliação produtivista capes adoce e o treinamento capes no sucupira é insuficiente (E5) só atende com persistência com os decisores (E7), os tramites administrativos e acadêmicos e sua lentidão (E2, E12), reuniões conduzidas por dinâmicas de poder e intimidação, com pessoalismo degradam as relações (E5), reuniões conduzidas com solidariedade, disponibilidade e flexibilidade promovem fraternidade e inspiram (E5, E7)

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
<p>24) PQA: Qual considera a principal contribuição do seu trabalho para o Programa de pós-graduação stricto sensu da UFRRJ que você conduz? <b>RESULTADOS DO GESTOR</b></p>	<p>Sua principal contribuição para O PPG é ter assumido a coordenação;</p>	<p>Destaca emocionada pelo que custou a sua saúde, ter contribuído ao PPG que coordena: (i) agindo com coragem e <b>mudado equipes</b> que não atendiam; (ii) ter <b>criado um sistema de comunicação e atualização de mailing</b>; (iii) ter persistido olhando o que está bom para resolver o que estava ruim; <b>Ressente não ter um sistema de aprendizado para evitar que os novos sofram tanto como ela; trazido das resposta das perg 14 e 4 : (i) a contratação da empresa júnior vencendo preconceito dos próprios pares para mapear os processos de atividades administrativas do PPG;</b> (ii) trocar a equipe de secretaria.</p>	<p>Reconhece ser sua contribuição ao PPG: (i) <b>Colocar em funcionamento um PPG</b> que não funcionava <b>organizando o trabalho para que continue</b>, mesmo quando seu mandato terminar; (ii) <b>evitar trabalhar por pessoalismo e achismo</b>;</p>		<p><b>Resultados do gestor:</b> - assumir a condução do PPG (E2) - mapear os processos de atividades, atualizar o mailing e trocar equipe de secretaria organizar o trabalho para que continue mesmo com mudança do gestor (E5, E7),</p>
<p>25) PQA: O que significa ser um gestor competente? <b>SIGNIFICADO DO GESTOR COMPETENTE</b></p>	<p><b>Ser competente é (i) prosseguir e dar celeridade</b> aos processos do PPG, (ii) habilidade de <b>conduzir de forma equilibrada o trabalho da equipe, priorizando resultados coletivos</b>;</p>	<p><b>Competente</b> é o gestor que (i) <b>se reúne semanalmente</b> uma hora <b>com a equipe</b>, organiza, identifica as pendências, discute, sugere e deixa a equipe agir e a apoia, brinca e <b>evita clima de fofocas e está disponível</b></p>	<p>Ser gestor competente significa: (i) <b>cumprir as metas e objetivos</b>; (ii) <b>evitar avaliação negativa da CAPES</b>; <b>Aponta ter percebido que no seu PPG os docentes ainda não entenderam que: (i) a CAPES visa registrar o que cada pesquisador faz e publica; que essa é a forma de</b></p>	<p>Um gestor <b>competente: (i) estabelece com clareza metas a cumprir</b> e as renova; (ii) distribui o trabalho para alcançá-las entre pessoas preparadas para executá-las; (iii) <b>identifica quem tem potencial de execução</b>;</p>	<p><b>Significado do gestor competente:</b> <b>cumpre as metas evitando avaliação negativa da capes (E7); - prossegue e trabalha com celeridade com sua equipe (E2); é humano, se reúne e</b></p>

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
		<p><b>para sua equipe;</b> (ii) <b>imprime uma rotina semanal</b> sem ficar fora do horário, <b>trabalhando com eficiência do seu tempo;</b> (iii) <b>deixa claro ao servidor que o trabalho acadêmico docente continua em sua residência</b> e é mais pesado quando assume coordenação;</p> <p>(iv) <b>inclui os servidores da equipe nas vitórias e explica a eles cada atividade e sua importância para o PPG promovendo seu envolvimento;</b> <b>trazido da resposta 27:</b> <u>Ela entende que: (i) competência é a capacidade de fazer os resultados aparecerem;</u> (ii) antes de ser profissional é <b>ser humano</b> que sente, se angustia e se cansa;</p>	<p><u>informar a sociedade do trabalho dos PPG;</u> (ii) para publicar antes é preciso pesquisar; (iii) a Capes deve ser informada dessas pesquisas;</p> <p>Reconhece que <b>a classificação a Capes não foca o produtivismo, como se divulga, mas contribui para indicar a relevância da publicação</b> dos pesquisadores e assim se pode ampliar o conhecimento. Ilustra com o qualis eventos, locais até os internacionais;</p>		<p>reconhece sua equipe, organiza o trabalho coletivo, evita clima de fofocas e está disponível (E5); - estabelece metas claras e distribui o trabalho de acordo com os potenciais identificados na equipe (E12);</p>
<p><b>26) PQA: Teria alguma ponderação adicional sobre a capacidade de gestão para dirigir as unidades da UFRRJ?</b> <b>RECURSOS REQUERIDOS</b></p>	<p>Comenta que (i) no colegiado ninguém se ofereceu a ajudar no regulamento que ainda não se tem; (ii) as instituições ficam e as pessoas passam, por isso considera que</p>	<p>Contratação de um Secretário Executivo para realizar as atividades de coordenação do PPG</p>	<p>(ii) <b>suporte de secretaria com formação específica para fazer o relatório Sucupira;</b> Considera necessário para gerenciar um PPG: (i) <b>infraestrutura;</b> <b>Aponta que com um secretario sem capacitação não consegue atender as demandas nos prazos,</b></p>	<p>Admite que não tem formação em gestão e que se tivesse seria mais fácil; defende que cabe a um gestor atuar como ponte, não executar, mas orientar dando ferramentas e deixando as pessoas a</p>	<p><b>Recursos requeridos:</b> recursos institucionais, contratação e suporte de uma secretaria executiva com formação específica para ppg (E5, E7);</p>

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
	personificar os cargos é ruim;		então passou a centralizar, mesmo sendo por isso tida como autoritária, a pesar de ter um perfil ser descentralizador mesmo.	vontade para se expressar com ele;	formação em gestão para os coordenadores (E12); evitar personificar os cargos porque as pessoas passam e a IFES fica (E2);
27) PQA: Finalizando poderia, por favor, comentar em relação ao processo desta entrevista, isto é, realizar observações sobre os pontos fortes e os que podem ser melhorado? <b>ENTREVISTA PROPICIOU</b>	Destaca o <b>caráter coletivo da gestão e não vê competências dos gestores</b> , dado que este está inserido na universidade, Capes, sociedade e <b>um individuo não gere PPG isoladamente</b> ; Defende ser <b>importante que o curso cresça bem, não o gestor que coordena</b> ;	Sobre a entrevista recomenda (i) <b>esclarecer termos da administração usados nas perguntas (ex: competência de gestão) porque os entrevistados podem não conhecer essa área</b> ; (ii) admite que <b>se emocionou ao lembrar no processo de responder, tudo o que já fez no tempo de gestão</b> ; (iii) <b>gostou de poder expressar o que fez na gestão</b> ; <u>Ela entende que: (i) competência é a capacidade de fazer os resultados aparecerem; (ii) antes de ser profissional é ser humano eu sente, se angustia e se cansa; incluir acima na resposta da pergunta 25; C54</u>	Aponta que <b>o objetivo da pesquisa e da entrevista não foram claros</b> para ela; sugere partir da hipótese para esclarecer ao entrevistado; Recomenda para a pesquisa <b>explicar o critério de seleção dos sujeitos entrevistados</b> ; Para a entrevista sugere <b>fazer perguntas específicas sobre a infraestrutura, quadro de pessoal</b> para o PPG, por ex. Recomenda considerar as diferenças entre os campi da UFRRJ Recomenda entrevistar com uma técnica clara, como a História oral; Aponta que a permanência de Coordenadores de PPG por muitos anos no mandato se deve ao ego, pois a gratificação pelo cargo não justifica continuar em um trabalho que considera torturante; Se pergunta por que os que se queixam da coordenação permanecem, senão pelo seu	Aponta ter percebido na IFES profissionais <b>antigos que não se aposentam nem deixam que os novos façam mudanças no Instituto</b> ; percebeu que <b>os novos estão nos PPG e os mais velhos estão no instituto, barrando decisões para o PPG</b> ;	<b>Entrevista propiciou: - EXPRESSAR-SE, - EMOCIONAR-SE, - REFLETIR SOBRE: SE COMPETENCIA É DO INDIVIDUO OU DA IFES (E2), SE A PERMANENCIA DOS COORDENADORES POR MUITO TEMPO SE DEVE AO SEU EGO (E7), O PORQUE DOS DOCENTES NOVOS ESTAR NOS PPG E OS ANTIGOS NA GESTAO DO INSTITUTO BARRANDO OS PPG (E12);</b>

PERGUNTAS	E02	E05	E07	E12	CATEGORIAS
			<p>ego;  Pondera que satisfazer o ego levou governantes do Brasil a ações mais complicadas que a corrupção;  Afirma a inexistência de neutralidade e que o pesquisador influencia;  Destaca ter percebido que o Instituto onde está lotada funciona mais racionalmente e com rotinas e que no campus principal rege a lógica de uma família, o que ressoa;  Alerta que funcionar como família e cooptando revela um funcionamento no sistema de mercês e graças concedidas como era no Brasil do século XVIII;</p>		
<p><b>PQA: Tá ótimo. Muito obrigada por sua colaboração e com certeza eu darei retorno quanto aos resultados desta pesquisa.</b></p>					

**ANEXO A**  
**FICHA DE AVALIAÇÃO CAPES PARA AVALIAR QUADRIENIO 2013–2016**

Itens e Subitens	Peso dos subitens	Peso dos itens
<b>1 - Proposta do Programa</b>		
1.1 - Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular	50%	0%
1.2 - Planejamento, desafios, inserção social dos egressos	30%	
1.3 - Infraestrutura	10%	
1.4 - Clareza da proposta	10%	
<b>2 - Corpo Docente</b>		
2.1 - Titulação, diversificação da formação, experiência e adequação a proposta	15%	15%
2.2 - Dedicção	30%	
2.3 - Distribuição das atividades entre os docentes	30%	
2.4 - Contribuição na graduação	10%	
2.5 - Inserção acadêmica	15%	
<b>3 - Corpo Discente, Teses e Dissertações</b>		
3.1 - Quantidade de defesas em relação ao corpo docente permanente e corpo discente	20%	35%
3.2 - Quantidade de defesas em relação ao corpo docente	10%	
3.3 - Qualidade das teses e da produção discente	40%	
3.4 - Tempo de formação e percentual de titulados	20%	
3.5 - Participação do discente em projetos de pesquisa	10%	
<b>4 - Produção Intelectual</b>		
4.1 - Publicações <u>qualificadas</u> do docente permanente	50%	35%
4.2 - Distribuição de publicações <u>qualificadas</u> em relação aos docentes permanentes	30%	
4.3 - Produção técnica, patentes e outras produções <u>consideradas</u> relevantes	20%	
<b>5 - Inserção Social</b>		
5.1 - Inserção e impacto regional/nacional do Programa	55%	15%
5.2 - Integração e cooperação com outros Programas relacionados à área	30%	
5.3 - Visibilidade ou transparência dado pelo Programa a sua atuação	15%	
	<b>Total</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Documento de Área CAPES vigente em dezembro 2015.