

UFRRJ

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS/INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR/INSTITUTO DE TRÊS RIOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO**

DISSERTAÇÃO

**Aprendizagem e Desenvolvimento de Competências Gerenciais
nas IFES: Uma análise indutiva das práticas de gestão utilizadas pelos
Coordenadores da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFRRJ**

Ana Cristina de Albuquerque Lima Rodrigues

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS/INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR/INSTITUTO TRÊS RIOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO**

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
GERENCIAIS NAS IFES: UMA ANÁLISE INDUTIVA DAS PRÁTICAS
DE GESTÃO UTILIZADAS PELOS
COORDENADORES DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
DA UFRRJ**

ANA CRISTINA DE ALBUQUERQUE LIMA RODRIGUES

Sob a Orientação da Professora
Beatriz Quiroz Villardi

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

Seropédica, RJ
Abril de 2017

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

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

R696a Rodrigues, Ana Cristina de Albuquerque Lima, 1979-
Aprendizagem e Desenvolvimento de Competências
Gerenciais nas IPES: Uma análise indutiva das
práticas de gestão utilizadas pelos Coordenadores da
Pós-Graduação Stricto Sensu da UFRRJ / Ana Cristina de
Albuquerque Lima Rodrigues. - 2017.
108 f.

Orientadora: Beatriz Quiroz Villardi.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO/MESTRADO ACADÊMICO, 2017.

1. Gestão universitária. 2. competências
gerenciais. 3. professor gestor. I. Villardi, Beatriz
Quiroz, 1956-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO/MESTRADO ACADÊMICO III. Título.



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

ANA CRISTINA DE ALBUQUERQUE LIMA RODRIGUES

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 26/04/2017

Prof.ª Dr. Beatriz Quiroz Villardi
Orientadora – Presidente
Membro interno
UFRRJ

Prof. Dr. Paulo Ricardo da Costa Reis
Membro interno
UFRRJ

Prof. Dr. Angelo Brigato Esther
Membro externo
UFJF

Dedicatória

Ao meu Mestre, Senhor e Salvador Jesus Cristo, que me permitiu cursar e concluir este mestrado e “em quem estão escondidos todos os tesouros da sabedoria e da ciência”.

(Colossenses.2:3)

Porque

“Deus escolheu as coisas loucas deste mundo para confundir as sábias; e Deus escolheu as coisas fracas deste mundo para confundir as fortes. E Deus escolheu as coisas vis deste mundo, e as desprezíveis, e as que não são, para aniquilar as que são; para que nenhuma carne se glorie perante Ele, mas [eu sou] dele, em Jesus Cristo, o qual para nós foi feito por Deus sabedoria e justiça, e santificação, e redenção; para que, como está escrito:

Aquele que se gloria, glorie-se no Senhor.”

(1Coríntios 1:27-31)

Agradecimentos

*A Deus, por ter me revestido de força e me concedido sabedoria e saúde;
À minha Igreja, pelas orações;
Ao meu pai, por ter me acompanhado nas madrugadas e leituras;
À minha mãe, por toda a abnegação de trabalho em sua vida para ter cuidado de mim e
agora, de minha filha, e ainda, me acompanhado nas leituras e traduções;
Ao meu marido, por ter me dividido com o mestrado e ter tido paciência e carinho;
À minha filha, por ter ficado ao meu lado durante horas de estudo;
Aos meus irmãos, pelas palavras de ânimo;
Às minhas sobrinhas e sobrinho, cunhado, cunhadas, tios e tias, primos e primas, pela
torcida;
Ao meu avô, por ser um exemplo de força;
Às minhas chefias e colegas de trabalho, pela paciência, tolerância, e concessões;
Aos colegas técnicos de UFRRJ, pela ajuda de sempre;
Aos colegas de mestrado, por me fazerem acreditar que era capaz;
Aos professores do mestrado, por dividirem comigo seus saberes;
Aos professores que participaram desta pesquisa, seja pela entrevista, seja nas observações,
por me concederem uma parte de seu tempo e tesouros de vivência;
Aos professores das Bancas de Qualificação e Defesa, que dispuseram de tempo de leitura e
presença, contribuindo para que esta pesquisa se tornasse melhor;
E à minha orientadora, pelas horas de dedicação, leitura e orientação, e por ter feito deste
trabalho sem dúvida, um trabalho de excelência.*

Porque um mestrado não se conclui só, mas coletivamente.

RESUMO

RODRIGUES, Ana Cristina de Albuquerque Lima Rodrigues. **Aprendizagem e Desenvolvimento de Competências Gerenciais nas IFES: Uma análise indutiva das práticas de gestão utilizadas pelos Coordenadores da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFRRJ**, 2017. p. 106. Dissertação (Mestrado em Administração). Instituto de Ciências Sociais Aplicadas/Instituto Multidisciplinar/Instituto de Três Rios, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

A ausência de capacitação específica orientada para o desempenho das funções somada ao acúmulo de atividades e desafios do Coordenador dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* levou ao objetivo desta pesquisa: evidenciar como professores gestores de Programa de Pós-Graduação em Instituição Federal de Ensino Superior – IFES aprendem e desenvolvem suas competências gerenciais. Para alcançá-lo a pesquisa considera a Lei nº 12.772/2012, que contempla o envolvimento do docente em atividades de gestão, e o Decreto nº 5.707 de 2006 que estabelece a importância da capacitação para o desenvolvimento de competências e o consequente desempenho das funções no serviço público federal, assim como a transição do docente para exercer também a função de gestor, e o mapeamento de competências que subsidiem uma capacitação para seu desenvolvimento. Nesta pesquisa qualitativa se adotou uma abordagem interpretacionista hermenêutica, método indutivo de análise de dados, nos termos de Thomas, pela qual os resultados e categorias descritivas emergem dos dados pesquisados. Desta forma, foram entrevistados dez Coordenadores de Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, se realizou observação de seis reuniões mensais da câmara de pós-graduação e pesquisa documental sobre os programas. Da análise indutiva resultaram seis categorias descritivas dos processos de aprendizagem e competências gerenciais evidenciadas sobre: aprendizagem gerencial, fontes e formas de aprendizagem, aprendizagem gerencial requerida, sentimentos gerados na aprendizagem gerencial, práticas de gestão manifestadas e, motivação para coordenar. Com base nos resultados empíricos alcançados pode-se concluir entre outras: (i) falta de alinhamento entre os conceitos que fundamentam a gestão de pessoas por competências determinados na política e diretrizes para desenvolvimento de professores gestores; (ii) falta uma necessária prática de reflexão por parte dos gestores para desenvolver suas competências gerenciais que considere a relação entre o contexto social, o indivíduo e suas experiências vividas; (iii) evidenciou-se indissociabilidade entre o planejamento estratégico e a operacionalização assim como indissociabilidade de sua aprendizagem sobre gerenciar gerando conhecimento a partir de sua prática de gestão; (iv) esta aprendizagem e desenvolvimento de competência gerencial ocorre originado da prática de gestão de programas *stricto sensu* mediante processos racionais de aprendizagem e geração de conhecimento objetivo indissociável dos processos subjetivos de aprendizagem e geração de conhecimento sensível da prática, nos termos de Gherardi e Strati.

Palavras-chave: gestão universitária, aprendizagem gerencial; professor-gestor, competências gerenciais; programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*; aprendizagem e geração de conhecimento sobre gestão; instituição federal de educação superior.

ABSTRACT

RODRIGUES, Ana Cristina de Albuquerque Lima Rodrigues. **Learning and Development of Managerial Competencies at HEIs: An inductive analysis of the *Stricto Sensu* Post-Graduation Coordinators' managerial practices at Rio de Janeiro Federal Rural University - UFRRJ**, 2017. p. 106. Master's Thesis (Mestrado em Administração). Instituto de Ciências Sociais Aplicadas/Instituto Multidisciplinar/Instituto de Três Rios, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

The lack of specific capacity-oriented training together with the accumulation of activities and challenges of the Coordinator of *Stricto Sensu* Graduate Programs led to the objective of this research: to reveal how professors who perform as managers of Graduate Program in Federal Institution of Higher Education – IFES learn and develop their managerial competencies. In order to accomplish this research it was considered: Law Nr. 12,772 / 2012, concerning federal professors career which includes management activities at each degree course; Decree No. 5,707 of 2006, which establishes the importance of training for the development of competences and performance improvement of the managerial functions at the federal public education service; the transition process from being a professor to also perform as manager, as well as the mapping of competencies that are supposed to subsidize training for their development. A hermeneutical interpretative research approach was adopted, following an inductive qualitative data analysis method, according to Thomas, by which the results and descriptive categories emerge from the collected data. Hence, ten professors performing as Coordinators of Postgraduate Programs of the Federal Rural University of Rio de Janeiro were interviewed, six monthly coordinators meetings were observed and document research about postgraduate programs. From the inductive analysis, six categories emerged to describe the evidenced learning and managerial competencies processes regarding: managerial learning; sources and forms of learning; required managerial learning, feelings generated in managerial learning, manifested management practices and on motivation to coordinate. This empirical results allowed some conclusions such as: (i) it lacks alignment between the concepts supporting competencies based management of human resources determined by the public administration policy and the guidelines for the professors' development to perform as managers; (ii) these managers need to practice reflection to developing their managerial competences considering the relation between the social context, the individual and their lived experiences; (iii) these managers revealed an inextricable process of strategic planning and its operationalization as well as the inextricably relation of their processes of learning about managing generating knowledge from their management practice; (iv) learning and development of their managerial competence arises originated from the *stricto sensu* programs management practice through rational processes of learning and generation of objective knowledge inseparable from the subjective processes of learning and generation of practice sensible knowledge, as defined by Gherardi and Strati.

Key words: Public university management; managerial learning; professor as manager, managerial competencies; *Stricto Sensu* Graduate Program; Learning and generation of management knowledge; higher education institution;

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Motivos que fazem o professor continuar a ser gestor	13
Quadro 2 – Síntese dos sete conjuntos de saberes específicos necessários à ação do professor-gestor	15
Quadro 3 – Divisão dos PPGs na CAPES e quantidade de PPGs distribuídos na UFRRJ.....	28
Quadro 4 - Roteiro para entrevistas (validado mediante Piloto).....	29
Quadro 5 – Perguntas do roteiro de entrevistas e os objetivos intermediários relacionados.....	30
Quadro 6 - Descrição da análise indutiva com base em Thomas (2006)	30
Quadro 7 - Quadro resumo do percurso metodológico trilhado nesta pesquisa.....	31
Quadro 8 – PPGs da UFRRJ por tempo de atuação desde a recomendação CAPES	36
Quadro 9 - Dados gerais dos entrevistados, por tempo de experiência na coordenação em PPG.....	37
Quadro 10 - Síntese das categorias analíticas com trechos ilustrativos dos depoimentos	41
Quadro 11 - Fontes de Aprendizagem gerencial do professor gestor de PPG.....	44
Quadro 12 - Formas de Aprendizagem gerencial do professor gestor de PPG.....	45
Quadro 13 - Aprendizagem gerencial requerida dos Coordenadores de PPGs.....	47
Quadro 14 – Sentimentos gerados no processo de aprendizagem gerencial dos docentes gestores de PPGs.....	49
Quadro 15 - Práticas de gestão manifestadas pelos docentes gestores de PPGs.....	51
Quadro 16 - Motivos para o professor gestor coordenar o PPG.....	53
Quadro 17 – Matriz das categorias geradas para responder à pergunta central.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior

APCN – Aplicativo para Proposta de Cursos Novos

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

ENAP – Escola Nacional de Administração Pública

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

PPG – Programa de Pós-Graduação

PPGs – Programas de Pós-Graduação

PROPPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

RAP - Relação Quantitativa Aluno Professor

SESU – Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

I.CONTEXTUALIZAÇÃO.....	1
1.1 O PROBLEMA DE PESQUISA	1
1.2 PERGUNTA CENTRAL DE PESQUISA.....	4
1.2.1 <i>Suposição inicial e pressupostos de pesquisa</i>	5
1.3 OBJETIVOS	5
1.3.1 <i>Objetivo final</i>	5
1.3.2 <i>Objetivos intermediários</i>	5
1.4 RELEVÂNCIA E DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	5
1.4.1 <i>Contribuição e oportunidade do estudo</i>	5
1.4.2 <i>Delimitação do estudo</i>	6
II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	9
2.1 GESTÃO UNIVERSITÁRIA	9
2.1.1 <i>Gestão por competências no serviço público federal e nas universidades públicas</i>	10
2.2 COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR GESTOR	12
2.3 MAPEAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS	16
2.4 TIPOLOGIAS DA APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES	19
2.4.1 <i>Aprendizagem individual, aprendizagem autodidata e aprendizagem autônoma</i>	19
2.4.2 <i>Aprendizagem experiencial ou vivencial e a reflexão</i>	20
2.4.3 <i>Aprendizagem Baseada na Prática</i>	20
2.4.4 <i>Aprendizagem considerando o conhecimento sensível</i>	22
2.4.5 <i>Aprendizagem coletiva</i>	23
2.4.6 <i>Aprendizagem Organizacional</i>	24
2.4.7 <i>Aprendizagem pelo relacionamento interorganizacional</i>	24
2.5 APRENDIZAGEM E CAPACITAÇÃO GERENCIAL.....	25
III. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	27
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA, ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA.....	27
3.2 DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	28
3.3 MÉTODOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS EMPÍRICOS.....	29
3.4 MÉTODOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS	30
3.5 LIMITAÇÕES DOS MÉTODOS ESCOLHIDOS PARA A PESQUISA	30
IV. A UFRRJ E A GESTÃO DOS SEUS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	33
4.1 A UFRRJ E O REUNI.....	33
4.2 OS PROFESSORES GESTORES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFRRJ.....	34
V. RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO	37
5.1 PERFIL DOS PROFESSORES GESTORES COORDENADORES DE PPGs ENTREVISTADOS.....	37
5.2 ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO DAS REUNIÕES DA CÂMARA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO	38
5.3 ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS E EPISÓDIOS OBSERVADOS.....	40
<i>Categoria 1 – Fontes de aprendizagem gerencial do professor gestor de PPG</i>	40
<i>Categoria 2 – Formas de aprendizagem gerencial do professor gestor de PPG</i>	44
<i>Categoria 3 – Aprendizagem gerencial requerida nos PPGs</i>	46
<i>Categoria 4 – Sentimentos gerados na aprendizagem gerencial dos Coordenadores de PPGs</i>	47
<i>Categoria 5 – Práticas de gestão manifestadas pelos docentes gestores de PPGs</i>	49
<i>Categoria 6 – Motivação para Coordenar</i>	52
5.4 RESULTADOS EMPÍRICOS: RESPONDENDO COM BASE NO CAMPO	54

VI. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE CAMPO À LUZ DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	57
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS, RECOMENDAÇÕES PARA PRÁTICA E TEORIA	69
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICES	81
APÊNDICE A - PERSPECTIVAS DA APRENDIZAGEM –ORIENTADOR DA ESTRUTURA CONCEITUAL NA REVISÃO DE LITERATURA.	82
APÊNDICE B – ASSUNTO E CAMPO DE ESTUDO DOS PRINCIPAIS TEXTOS UTILIZADOS NA REVISÃO DE LITERATURA.....	83
APÊNDICE C – ARTIGOS SOBRE O PROFESSOR-GESTOR UTILIZADOS NA PESQUISA E SUAS IDEIAS PRINCIPAIS.	84
APÊNDICE D – CONCEITOS E IDEIAS CENTRAIS SOBRE A GESTÃO DOCENTE NAS IFES	85
APÊNDICE E - CONCEITOS E IDEIAS CENTRAIS SOBRE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	86
APÊNDICE F - CONCEITOS E IDEIAS CENTRAIS SOBRE COMPETÊNCIAS	87
APÊNDICE G - CONCEITOS E IDEIAS CENTRAIS SOBRE APRENDIZAGEM GERENCIAL.....	88
APÊNDICE H – CONCEITOS E IDEIAS CENTRAIS SOBRE CAPACITAÇÃO GERENCIAL	89
APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DA ENTREVISTA ILUSTRATIVA	90
APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DE OBSERVAÇÃO ILUSTRATIVA	96
APÊNDICE L – SÍNTESE DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS.....	102
ANEXOS	105
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	106
ANEXO B - DEMONSTRATIVO DO AUMENTO DA QUANTIDADE DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PELA IMPLEMENTAÇÃO DO REUNI NA UFRRJ E RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR. AUMENTO DE 31 CURSOS DE GRADUAÇÃO EM 2007, PARA 59 CURSOS ATÉ 2012.	107
ANEXO C – SÍNTESE DA FICHA DE AVALIAÇÃO CAPES, REFERENTE A UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PARA ILUSTRAR).....	108

I. CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1 O Problema de Pesquisa

A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil teve seu início e regulamentação fomentados pelo Parecer nº 977/65, C.E.Su (BRASIL, 1965), mais conhecido como Parecer Sucupira. Este parecer apontava a necessidade da criação dos cursos de pós-graduação para desenvolver novos conhecimentos através da pesquisa científica e tecnológica, visto que “seria impossível proporcionar um treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação” (MEC,1965).

Nas Instituições Federais de Ensino Superior, os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* de mestrado ou doutorado se agrupam em Programas, e seu quadro de pessoal é composto também como na graduação por docentes e servidores técnico-administrativos da Universidade, para atender aos alunos que são admitidos mediante edital de seleção acadêmica específico.

Entretanto os docentes que atuam na pós-graduação detêm título de doutorado diferentemente da graduação que admite docentes com título de Mestre.

A gestão de universidade federal se realiza sob a Lei 9.192 de 21 de dezembro de 1995 que regulamenta o processo de escolha dos seus dirigentes universitários, no entanto, esta Lei versa explicitamente sobre a escolha de Reitores, Vice-Reitores, Diretores e Vice-Diretores de unidades universitárias e estabelece que nos demais casos, como seria o dos Coordenadores de Curso e Chefes de Departamento, “o dirigente será escolhido conforme estabelecido pelo respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1995, art.1).

Desta forma, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, a regulamentação da Pós-Graduação – PPG, vigente em dezembro 2016, foi autorizada pela Deliberação nº 152 (UFRRJ, 2012), e o funcionamento de seus cursos *stricto sensu* obedece às respectivas diretrizes das Leis, Decretos Federais do Ministério da Educação (MEC) e Regulamentação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Esta regulamentação da Pós-Graduação na UFRRJ, estabelece que tanto o Coordenador como o Vice Coordenador de um PPG deverão ser docentes do seu quadro permanente. E a escolha do Coordenador e seu Vice é formalizada através de votação de docentes, discentes, e técnicos-administrativos do Programa, com voto paritário, “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 os Coordenadores, são designados e nomeados pela Reitoria da UFRRJ mediante Portaria para o período do mandato, estes docentes – gestores entram em exercício da função de coordenar, mesmo sem receber capacitação específica se deparando com uma situação problemática composta duas questões:

(a) Acúmulo de atividades e desafios do Coordenador do Programa de Pós-Graduação e (b) Cumprimento em paralelo do trabalho docente que assumiu ao ingressar na carreira do magistério superior realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, o recém nomeado Coordenador passa também a atuar na gestão dos cursos onde atua.

Uma situação problemática se relata a seguir evidenciando empiricamente estas questões levantadas em 2015 mediante pesquisa documental, observação no setor e conversa informal com os responsáveis diretos pela admissão, lotação e entrada em exercício dos servidores docentes:

(a) Acúmulo de atividades e desafios do Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Na UFRRJ, as vagas para admissão de docentes na carreira de magistério superior são abertas para atender as necessidades dos cursos de graduação¹, e a remuneração inicial destes profissionais é regida pela Lei 12.772/2012 (BRASIL, 2012), seguindo os critérios de nível de formação e tempo de serviço do docente na carreira.

Na mesma Universidade, se aloca em curso de graduação, o docente que aprovou concurso específico para atender vaga atuando nesse curso de graduação que compõe a sua Carreira no Magistério Superior. Quando ele passa a participar em seus Programas de Pós-Graduação passa cumulativamente a ministrar aulas, orientar e pesquisar nos cursos de Mestrado e Doutorado. Na prática, docentes podem atuar somente em nível de graduação ou também em nível de mestrado e doutorado sem alteração de suas condições de trabalho, desde que cumpra a carga horária semanal de 40 horas com dedicação exclusiva em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Não obstante, esta participação na pós-graduação seja considerada em sua produção científica, para sua promoção² na carreira de magistério superior, até galgar a posição de professor titular.

As atividades de atribuição dos docentes na Universidade são as de lecionar, pesquisar, produzir textos científicos, elaborar e realizar seus projetos de pesquisa e extensão, compor comissões de trabalho nos colegiados de curso e instancias superiores.

A função de Coordenador de PPG é remunerada adicionalmente ao vencimento básico por ser considerada uma função gratificada com valor mensal, entretanto o docente Coordenador se mantém realizando em paralelo as atividades docentes na graduação adicionadas às demandadas dos cursos de mestrado e doutorado onde atuar. As atividades de gestão acadêmica e administrativa de cursos de pós-graduação e seus colegiados em todas as instâncias da Universidade são incorporadas cumulativamente ao trabalho que já realiza na graduação.

E somando-se a este conjunto de atividades, o Coordenador da Pós-graduação *stricto sensu* é também responsável por atender às exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES. A CAPES é uma, fundação do Ministério da Educação e Cultura, que desde 1951 regula e fomenta a qualidade e o crescimento dos cursos de Pós-Graduação através de avaliação periódica que até 2014 era trienal e, desde 2015, quadrienal. Para tanto, assumir o cargo demanda de o Coordenador aprender o Sistema de Avaliação CAPES, além do Sistema de Pós-Graduação de sua universidade.

Nestas avaliações periódicas de PPG, são pontuados fatores especificados no sistema de avaliação pela própria CAPES para credenciar e manter um PPG no sistema. Tais como: a participação de docentes e discentes em eventos da área de estudo, o cumprimento de prazos de defesa de trabalhos de final de curso, dissertações, teses de doutorado, a participação em projetos de pesquisa, a infraestrutura para funcionamento do Programa, e a produção científica em nível de mestrado e doutorado tanto de alunos como dos professores da pós-graduação.

A pontuação da avaliação periódica classifica os PPGs em uma escala CAPES que vai de nota 3, para Programas iniciantes, à nota 7, para Programas consolidados. Uma vez

1 Com base nos Editais de Concurso para a Carreira de Magistério Superior, entre os anos de 2006 e 2016, e confirmações da Coordenação de Admissão e Progressão – UFRRJ.

2 Na carreira docente Progressão significa transitar pelos níveis de uma mesma denominação da carreira, como por exemplo, Adjunto C1 para Adjunto C2. Promoção significa passar de uma denominação para outra, na carreira, como por exemplo, Assistente para Adjunto, Adjunto para Associado. Ambos os casos são degraus de uma mesma carreira docente (BRASIL, 2012).

credenciados, a pontuação de cada programa os habilita a receber recursos financeiros da CAPES. No anexo C pode ser visualizado um formulário sintético adaptado da Ficha de Avaliação CAPES, a qual são submetidos todos os PPGs, de acordo com a respectiva Área do conhecimento.

A inserção das informações referentes a estes fatores é realizada desde 2013 na plataforma eletrônica de dados Sucupira da CAPES, assim denominada em homenagem ao Prof. Newton Sucupira. Nessa plataforma os Coordenadores dos Programas, registram as atividades de cada PPG e esta atividade aumenta a carga de trabalho docente devido ao acúmulo de atividades de registro em Sistemas de Tecnologia da Informação próprios também para a universidade.

Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que até 2015 possui trinta e três Programas de Pós-Graduação, a sobrecarga pelo acúmulo de atividades do professor que se torna também gestor na Pós pode ter sido agravada pela adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (BRASIL, 2007). Este programa federal aumentou o quantitativo de alunos atendidos por professor, devido à expansão dos cursos de graduação e de pós-graduação. Mediante adesão da UFRRJ ao Programa REUNI, o MEC autorizou fossem realizados mais concursos para admissão de professores, mas não na quantidade e prazo acordados neste programa de expansão (PREDES, 2015).

Assim, o docente que passa a exercer a coordenação de Programa de mestrado ou doutorado na Pós-Graduação necessita estar preparado para enfrentar as atividades e responsabilidades cíclicas e sazonais do Programa que aumentam a sua carga trabalho demandando dele(a): mais tempo e recursos; aprender novas tecnologias para tratamento de dados e elaboração de relatórios específicos; aprender normas institucionais e governamentais para entender o fluxograma das decisões; aprender sobre as políticas públicas educacionais que afetam os PPGs; e atender ao sistema administrativo burocrático presente no serviço público (CAMPOS, *et.al.*, 2008; SILVA; CUNHA, 2012; MENDONÇA, *et.al.*, 2105).

O(A) docente passa a lidar com dificuldades próprias da gestão, `as relativas a interação com e dos diferentes integrantes do Programa, pois os PPGs são formados por pessoas com suas experiências, aprendizados, relacionamentos, origens e interesses diferentes, os quais, devem ser submetidos a padrões que consideram o coletivo do PPG e que podem ou não, limitar ou ferir ideais de cada componente (MARRA, 2006; SILVA; CUNHA, 2012).

Ainda, o Coordenador da Pós enfrenta a incerteza de recebimento e da continuidade de financiamento público, caso o seu PPG não alcance os padrões de excelência na avaliação periódica CAPES. A esta situação adiciona-se que o docente no papel de gestor de um PPG, não necessariamente recebeu ou recebe capacitação específica para tal e passa mesmo assim, a exercer a função e enfrentar desafios de gestão, diferentes dos da docência.

(b) O trabalho do docente que passa atuar na gestão

O docente no exercício da gestão de PPG de Mestrado e Doutorado, assim como os demais servidores públicos gestores, tem sua carreira do Magistério Superior disposta na Lei 12.772 de 2012 (BRASIL, 2012). Esta Lei cita, sem maior detalhamento, a atividade administrativa na docência no seu artigo 12º inciso IV:

“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)

Esta Lei, em seu artigo 24º, cita a atividade de gestão acadêmica e administrativa como critério de avaliação do estágio probatório, considerando os três primeiros anos de exercício:

“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)

Nestes artigos a lei inclui a atividade administrativa exercida na unidade de lotação e na gestão institucional. Ela cita tais atividades porém sem especificar ou condicionar o exercício do cargo a uma capacitação específica para a gestão.

Entretanto, visando a profissionalização dos quadros e da gestão na Administração Pública, mediante a promulgação do Decreto 5.707 de 2006 foi instituída a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal - PNDP, para ser implementada na Administração Pública Federal, entre outros órgãos, nas Universidades Públicas Federais, mediante o Sistema de Gestão de Pessoas por Competências.

De acordo o artigo primeiro deste Decreto, tal Política Nacional tem o objetivo de, dentre outros, o permanente desenvolvimento do servidor público, a adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, o gerenciamento das ações de capacitação e a efetividade de seus gastos com capacitação (BRASIL, 2006).

De um lado, a Lei 12.772/2012, que institui o Plano de Carreira do Magistério Superior, cita o envolvimento do docente em atividades de gestão. Por outro lado, o Decreto que institui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, menciona a importância da capacitação para o desenvolvimento de competências e consequente desempenho das funções no serviço público federal.

No entanto, até 2015 na UFRRJ, não condicionou nem se ofertou uma capacitação específica voltada para o professor, docente que assume papel de gestor quando designado a coordenar a Pós-Graduação, de modo a prepará-lo para o exercício de atividades administrativas, e para tratar demandas internas e externas ao PPG.

Desta forma, de um lado tem-se a Legislação Federal que incentiva a capacitação para servidores dentre os quais está o docente na carreira de magistério superior. Por outro lado, tem-se a prática do docente que exerce a função de gestor mesmo sem uma capacitação específica administrativa e gerencial, ofertada pela Instituição, mesmo estabelecida na legislação sobre o assunto.

Embora nos estudos organizacionais, se reconheça que os docentes necessitam, de preparo para desempenhar a função gerencial (MENDONÇA, *et.al.*, 2013 e 2012), ainda há carência de estudos nacionais quanto ao processo de professores se tornarem gestores (SILVA; CUNHA, 2012).

Esta situação empírica e a lacuna conceitual nos estudos científicos em administração pública específica ensejaram a seguinte indagação, desvendada neste estudo.

1.2 Pergunta Central de Pesquisa

Na ausência de capacitação específica orientada para o desempenho das funções do professor no exercício da gestão, designado para coordenar os Programas de Pós-Graduação, **Como os professores gestores de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* de Instituições Federais de Ensino Superior – IFES aprenderam e desenvolveram na prática cotidiana suas competências gerenciais?**

1.2.1 Suposição inicial e pressupostos de pesquisa

A suposição inicial neste estudo foi: A aprendizagem e o desenvolvimento da competência gerencial do professor gestor de PPG-IFES são realizados pela própria experiência (vivência) no cotidiano do trabalho, mesmo sem capacitação específica institucional sobre gestão.

Assumiram-se como pressupostos da pesquisa:

- As competências dos professores Coordenadores se desenvolvem mediante sua aprendizagem gerencial.
- A competência desenvolvida se revela na concepção de trabalho dos profissionais no exercício da função.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo final

Evidenciar como professores gestores de Programa de Pós-Graduação em Instituição Federal de Ensino Superior – IFES aprendem e desenvolvem suas competências gerenciais.

1.3.2 Objetivos intermediários

E para responder à questão e ao objetivo final, foi necessário antes:

1. Levantar empiricamente, as formas de aprendizagem gerencial e desenvolvimento de competências gerenciais dos docentes atuantes na gestão da Pós-Graduação da UFRRJ;
2. Identificar as semelhanças e diferenças das práticas de gestão entre professores gestores das PPGs das Áreas diferentes.
3. Apontar implicações teóricas para subsidiar a Gestão por Competências da IFES e a implantação efetiva do Decreto 5.707/2006, relativamente ao desenvolvimento de competências gerenciais mediante aprendizagem dos professores gestores que assumem a Coordenação do PPG *Stricto Sensu*.
4. Identificar as implicações práticas para capacitação dos docentes gestores de curso de PPG.

1.4 Relevância e Delimitação do Estudo

1.4.1 Contribuição e oportunidade do estudo

Revelar como os professores gestores de um PPG aprenderam e desenvolveram suas competências de gestão dos PPGs na prática cotidiana mesmo sem ter recebido capacitação específica, pode contribuir para a capacitação pertinente à realidade da IFES de seus futuros professores gestores de Programas de Pós-Graduação da UFRRJ; e pode auxiliar a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pró-Graduação da UFRRJ e seus Coordenadores de PPG no planejamento estratégico das competências requeridas deste gestor.

Tal capacitação empiricamente fundamentada, pode beneficiar não só ao professor ocupante do cargo de Coordenador, como a todo o Programa de Pós-Graduação.

O resultado desta pesquisa agrega ao acervo de conhecimento sobre capacitação gerencial para coordenar PPGs no Brasil, assim como ao conhecimento sobre gestão nas IFES que coadune a base legal com os princípios de gestão e sua prática efetiva.

O estudo também se mostra oportuno por subsidiar as IFES na implantação do Sistema de Gestão por Competências, uma demanda legal a partir do Decreto 5.707 de 2006 e por destacar os impactos da adesão ao Programa REUNI na UFRRJ.

Instituindo a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, a ser implementada por cada órgão e entidade da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, o Decreto 5.707/2006 objetiva desenvolver permanentemente o servidor público; adequar as competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições; e divulgar e gerenciar as ações de capacitação dos servidores. Tal Política de desenvolvimento de pessoal estabeleceu como diretrizes: (i) incentivar as instituições públicas em suas iniciativas de capacitação; (ii) assegurar o acesso dos servidores à capacitação; (iii) promover a capacitação gerencial do servidor; (iii) elaborar o plano anual de capacitação da instituição, assumindo uma posição de gestão estratégica de pessoas reconhecendo na gestão por competências um modelo de gestão que pode propiciar alinhamento estratégico da Política de desenvolvimento institucional com o dos quadros de funcionários (BRASIL, 2006).

Ainda, na sexta diretriz do artigo 3º deste Decreto, se estabelece o incentivo à inclusão das atividades de capacitação como requisito para promoção do servidor na carreira:

“Art. 3º São diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal: (...) VI - incentivar a inclusão das atividades de capacitação como requisito para a promoção funcional do servidor nas carreiras da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e assegurar a ele a participação nessas atividades;” (BRASIL, 2006)

O mesmo Decreto, em seu artigo 6º, instrui aos órgãos e entidades da administração pública federal incluir em seus planos de capacitação ações voltadas à habilitação de seus servidores para o exercício de cargos de direção e assessoramento:

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

Entretanto, até o ano de 2015 na UFRRJ não se formalizou uma capacitação específica para o desenvolvimento de competências do professor gestor de um Programa de Pós-Graduação que promova o seu aprendizado para desenvolver competência gerencial e capitalizar as experiências vividas pelos Coordenadores de PPG com relação à sua atuação.

1.4.2 Delimitação do estudo

Esta pesquisa delimitou-se conceitualmente à gestão universitária nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, aprendizagem individual e coletiva, competência humana no trabalho, competência profissional e capacitação gerencial, não foram diretamente abordados conceitos relativos a recrutamento e seleção, avaliação de desempenho. Igualmente não se abordou o processo de designação de funções de confiança ou da estrutura da carreira docente, estabelecidos em lei própria.

Embora se reconheçam cinco etapas da implantação do modelo de Gestão de pessoas por Competências como proposto por Brandão e Babry (2005), esta pesquisa se restringiu à segunda e terceira etapas, respectivamente, identificação de lacunas e desenvolvimento das competências evidenciadas. Temporalmente, esta pesquisa considerou a avaliação trienal Capes de 2013, sobre o funcionamento dos Programas nos anos 2010 a 2012, registrada no Portal Sucupira-CAPES. Geograficamente, a pesquisa se restringiu aos cursos de PPG da

UFRRJ cujas sedes se localizam nos municípios de Seropédica, Nova Iguaçu e Rio de Janeiro, não foram examinados os cursos de PPG do campus Três Rios por estarem em processo de aprovação e funcionamento.

II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Foram revisados estudos de autores de trabalhos empíricos e teóricos relativos ao docente que atua na gestão em Instituições Federais de Ensino Superior.

Dentre eles Ésther (2015; 2011; 2008) que realizou pesquisa empírica sobre as competências dos gestores de universidades públicas; Almeida, Maia e Batista (2013), realizaram pesquisa empírica com professores gestores que assumiram cargo de chefia em uma escola médica de IFES; Marra (2006) que realizou pesquisa empírica com chefes de Departamento e Coordenadores de cursos de graduação; Melo, Lopes e Ribeiro (2013), que pesquisaram empiricamente a respeito de docentes na direção de Institutos; Barbosa e Mendonça (2014), Mendonça, *et al.* (2013; 2012), que realizaram pesquisas teóricas com relação ao docente atuante na gestão de Universidades Públicas; e Silva e Cunha (2012), que contribuíram empiricamente com pesquisa sobre o docente atuante em cargos de Reitor e Pró-Reitor.

Somando-se a estes, foram estudadas literaturas sobre gestão universitária, aprendizagem gerencial, e desenvolvimento de competências gerenciais e sua relação com a capacitação, que a seguir são apresentadas.

Cada uma das ideias-chave destas pesquisas e seus principais conceitos foram destacadas e podem ser conferidos nos Apêndices D à H. Estes conceitos e ideias-chave são a seguir apresentados.

2.1 Gestão Universitária

Uma Instituição Federal de Ensino Superior – IFES é uma instituição pública mantida sob responsabilidade do Poder Executivo Federal (Brasil, 1996).

A Lei 9.394 de 1996 estabelece que a Universidade Pública goza de estatuto jurídico especial para tratar com autonomia de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público. Assim, no exercício de sua autonomia, a Universidade Pública pode propor o seu regulamento e o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo; um plano de cargos e salários; aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições; elaborar seus orçamentos anuais; realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisições, entre outras atividades de gestão (BRASIL, 1996).

Entretanto, esta Lei aponta em seu artigo 55^o, que tais propostas deverão atender às normas gerais e recursos disponíveis, e que caberá à União assegurar em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para as instituições de educação superior por ela mantidas:

"Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas." (BRASIL, 1996)

Entretanto, discute-se o quanto a universidade pública pode decidir sobre seu próprio rumo, o quanto ela pode se definir e atender a demandas e determinações externas, visto que subjaz a estas decisões um jogo de relações de poder envolvendo diversos atores sociais, todos relevantes (ÉSTHER, 2015).

Desta forma, as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, atuam em cenários de mudanças sociais, políticas e econômicas, e necessitam de adequada gestão de pessoas (PEREIRA; SILVA, 2011). Uma gestão de pessoas com o profissionalismo como uma das diretrizes na área de pessoas no serviço público e o reconhecimento do aumento da complexidade do trabalho fomentou o debate sobre gerência pública e das competências gerenciais nas instituições federais de educação superior (PEREIRA; SILVA, 2011).

A respeito da transição do professor de docente para gestor, constatou-se que ao mesmo tempo que se demanda profissionalismo na gestão pública como uma diretriz legal da área de pessoal os docentes examinados por Silva e Cunha (2012) acreditam que as universidades públicas não podem ser gerenciadas como se fossem empresas, pois são entidades públicas cujo produto é de difícil mensuração, e em sua gestão se mesclam aspectos burocráticos, políticos e colegiados.

No entanto, existe a tendência de gestão profissional e empresarial nas IFES, e as decisões colegiadas estão aos poucos, sendo deixadas de lado, para dar lugar às decisões de negócios públicos pautados nas técnicas empresariais (MARRA, 2006; BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

Devido à sua complexidade nos aspectos financeiros e políticos, as IFES enfrentam problemas e necessitam se adequar para uma nova realidade da educação superior no país (MARRA, 2006). Dentre os problemas enfrentados pela administração universitária são reconhecidos fatores tais como:

“o volume de recursos administrados por todo o sistema de educação superior, o aspecto político da organização, o grande número de instituições de ensino superior, a complexidade de sua estrutura, o grande número de pessoas pertencentes à comunidade universitária (alunos, professores e técnico-administrativos), a necessidade de se adequar a instituição a uma nova realidade e o reconhecimento da importância da educação superior para o desenvolvimento do país.” (MARRA:2006, p.254)

Assim, neste contexto de problemas os gestores públicos são os principais agentes na transformação à situação almejada de estrutura, de funcionamento e de resultados (PEREIRA; SILVA, 2011). No entanto, ainda não se pode afirmar que estes gestores estão preparados para exercer o papel de agente de transformação, pois nas IFES, especificamente, são os professores que assumem cargos superiores de gestão sem receber necessariamente capacitação específica para tal atividade gerencial (MENDONÇA *et.al.*, 2013).

Uma das formas de gestão que visa capacitação para tal, é a gestão por competências.

2.1.1 Gestão por competências no serviço público federal e nas universidades públicas

A Gestão por Competências consiste em uma ferramenta de gestão de recursos humanos-RH que alinha à política de RH às estratégias institucionais (MELLO; AMÂNCIO FILHO, 2010). Para os autores, fundamentados em estudo realizado na Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ, uma autarquia federal atuando em um contexto de grandes transformações, a implantação de um modelo de formação e de gestão da força de trabalho baseado no enfoque das competências profissionais, é a alternativa mais viável para alinhar a política de recursos humanos às diretrizes e estratégias institucionais.

A proposta de gestão de pessoas mediante a Gestão por Competências visa a orientar esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar, nos diferentes níveis da organização – individual, grupal e organizacional, - ou seja, foca nas competências necessárias ao alcance dos objetivos institucionais e funcionais, (BRANDÃO; BABRY, 2005) seja em entidades públicas ou privadas.

Destarte, a Gestão por Competências consistiria em um caminho de a Organização alcançar seus objetivos estratégicos, e as competências individuais, grupais e organizacionais seriam desenvolvidas para servir à organização.

Diferentemente da gestão de pessoas tradicional na qual somente o cargo determina o salário, neste modelo de gestão de pessoas por competências recomenda-se utilizar a remuneração baseada em habilidades e competências, mediante a qual se remunere de acordo com o desempenho da pessoa em relação aos objetivos organizacionais (CARDOSO, 2006).

No entanto, este sistema tradicional de remunerar por função ou cargo, ainda orienta a remuneração do serviço público federal, contexto desta pesquisa. A Lei 8.112 de 1990 (BRASIL, 1990), que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis, em seu artigo 41 estabelece que “remuneração é o vencimento do cargo efetivo”³.

A mesma forma de remuneração por função é encontrada na Lei 12.772 de 2012, que estrutura do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, ao estabelecer as progressões dos docentes e aumento de sua remuneração somente de acordo com os cargos e pelo tempo de serviço. Assim, cargo e tempo na função são associados ao desempenho que deve ser medido de acordo com os resultados alcançados pelos docentes. Tal desempenho é auferido para progressão na carreira, mas em última instância ainda é o cargo que determina a remuneração, com progressão tabelada, conforme se dispõe no Anexo I desta Lei.

Entretanto, o Decreto 5.707 de 2006 que institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal – PNPD da administração pública federal e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112 de 1990, inclui a Gestão por Competências como instrumento desta política de desenvolvimento de pessoal no serviço público federal. Em seu quinto artigo, parágrafo primeiro, o Decreto 5.707 de 2006 indica o responsável: “caberá à Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão desenvolver e implementar o sistema de gestão por competência.”

Então, refletindo sobre o sistema de remuneração por cargos instituído em Lei, e o direcionamento para a implantação da Gestão por Competências, também instituído em Lei, vislumbram-se dificuldades para efetiva implantação, pois o sistema remuneratório atual não considera a competência para diferenciação da remuneração, apenas se atem ao cumprimento de exigências padronizadas em descrições de cargos, ou posições na carreira.

Ambas as Leis 8.112/90 e a 12.772/12 citam a remuneração diferenciada ao servidor que ocupa o cargo de chefia e assessoramento, que consiste em uma remuneração fixa. Entretanto, ainda sem observar a competência e resultados de desempenho do mesmo.

Adicionalmente, o dispositivo legal do Decreto 5.707/2006, em seu artigo 2º inciso II, define gestão por competência como a “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, uma das finalidades estabelecidas na PNPD é a adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições:

“Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, a ser implementada pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, com as seguintes finalidades: (...) III - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual;” (BRASIL, 2006, art. 1º, inciso III).

Então, para alcançar a mencionada adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos institucionais, os servidores docentes em cargos de gestão também precisam desenvolver competências funcionais específicas, requeridas para atuar na Coordenação de Programa de mestrado e doutorado.

3 Com base na Lei 8.112/90 e na Constituição Federal de 1988, o cargo público efetivo é ocupado por servidores estatutários concursados. A função é o conjunto de atribuições que estes exercem. A Função de Confiança ou Função Gratificada ocorre quando o servidor de cargo efetivo possui um acréscimo de atribuições, exercendo as atribuições do cargo efetivo e as da função gratificada. É exclusivo para cargos de direção, chefia e assessoramento, caso dos Coordenadores da Pós-Graduação.

2.2 Competências do Professor Gestor

A gestão de pessoas na administração pública federal brasileira mistura-se com a evolução da história do Brasil. O surgimento, desenvolvimento e expansão das Universidades Federais de Ensino Superior – IFES ocorreram juntamente a acontecimentos históricos, culturais e políticos que influenciaram sua estrutura e valores. Tal conjuntura repercutiu em mudanças na esfera do trabalho, dentre elas, a exigência de maior profissionalismo nas políticas de gestão de pessoas no serviço público. O gestor passou a ser visto como um elo para transpor competências individuais ao nível coletivo e organizacional a fim de garantir um maior profissionalismo (ENAP, 2009).

As IFES são administradas por seus servidores públicos, docentes e técnico-administrativos. Em sua maioria, os dirigentes superiores como Reitores, Pró-Reitores, diretores de unidades, chefes de departamento, e Coordenadores de curso, são docentes que assumem a posição de gestor (MARRA, 2006).

O docente que acumula atividade acadêmica e gerencial é denominado “professor-gerente” (MARRA, 2006), “*academic manager*” ou, “docente gestor” (MENDONÇA, *et.al.* 2013; 2012).

Ao pesquisarem sobre a transição de docente para gestor universitário em Instituições Universitárias Públicas, Silva e Cunha (2012) concluíram que gestores enfrentam dificuldades, pois na visão dos Reitores e Pró-Reitores por eles entrevistados, não existe uma rotina de trabalho do docente, o trabalho é intenso e imprevisível; com um acúmulo de atividades; e talvez por isso, sua agenda seja de difícil gerenciamento. Os autores ainda destacam que na transformação de docente para gestor, ocorre a construção de uma nova identidade pessoal, envolvendo ganhos e perdas.

Como perdas, por exemplo, é possível citar o afastamento do docente de suas pesquisas e da sala de aula e de atividades que valoriza, para dedicar seu tempo à gestão. Como ganhos, na pesquisa de Silva e Cunha (2012), os gestores entrevistados reconheceram ter ganho uma visão do conjunto das relações institucionais e interpessoais. Entretanto também apontaram que a questão da temporariedade e transitoriedade do professor gestor no cargo de gestão seja tratada pelas Instituições, visto que “há carência de apoio e assistência para os cargos de gestão universitária” (SILVA; CUNHA: 2012, p.166). Neste sentido recomendam:

“Uma instituição universitária deve ter objetivos abrangentes, em relação à satisfação ou adaptação dos seus docentes, no sentido de incluir, em seu planejamento, a preparação e o acompanhamento dos professores em vias de transição, oferecendo-lhes oportunidades de formação que facilitem a continuidade de seu crescimento e sua satisfação pessoal. Diante dessa realidade, faz-se necessário buscar modelos inovadores de gestão de pessoas, para enfrentar as constantes transições requeridas dos professores universitários. ” (SILVA; CUNHA:2012, p.166)

Então, parece que a transição do docente para exercer cargos de gestão deve ser acompanhada nas IFES para propiciar satisfação na profissão seguida de magistério superior.

Mediante pesquisa sobre a construção da identidade de novos gerentes de organizações públicas e privadas, focando os novos gestores de organizações públicas, Ésther (2012) identificou que: na visão do superior do gestor, ser gerente significa conciliar e priorizar uma agenda de trabalho em meio a uma rede de relacionamentos; na visão do subordinado, a prioridade seria nas relações interpessoais e, para os novos gestores, ser gerente significa “distanciar sem perder a cumplicidade” priorizando os objetivos organizacionais e continuando a ser coautor e cooperador de um conjunto de indivíduos.

Priorizar objetivos organizacionais e continuar a ser cúmplice não é livre de tensões e de desafios. O grande desafio está em superar a tensão entre duas identidades contraditórias: a

de ser gerente e a de ser subordinado (ÉSTHER, 2012). No início de sua trajetória gerencial, para o autor, os indivíduos entrevistados ainda mantêm viva a identidade de subordinados, dependendo da aprovação e reconhecimento do outro, mas os novos gerentes apontaram ser a aprendizagem fundamental no processo de construção de identidade gerencial, esperando de suas organizações, superiores e subordinados, o reconhecimento de seus esforços.

Em pesquisa específica com diretores de unidades acadêmicas de uma Universidade Federal localizada no Estado de Minas Gerais, Ésther (2008) pôde identificar como esses sujeitos se identificam como gestores, a forma como constroem suas identidades, e a forma como vivenciam e percebem subjetivamente sua ação gerencial. Essa identificação de gestores traz em si (i) a dimensão operacional, no cumprimento de tarefas rotineiras, comparadas às atividades de síndico, e (ii) a dimensão política – em geral mascarada, disfarçada ou diminuída pela dimensão operacional de suas rotinas. Foi revelado que os diretores percebem a resolução de problemas cotidianos interferindo na construção de projetos para a unidade, e em questões acadêmicas, o que na visão desses diretores, deveria ser o principal foco de sua atuação. Ainda assim, agindo politicamente, o indivíduo passa a ser visto como um político, identificando-se e sendo identificado como tal no exercício de sua ação gerencial. A imagem de síndico é motivo de certa angústia, e a questão política também é fonte de mal-estar dos diretores entrevistados (ÉSTHER, 2008).

Essa identidade de gestor em universidade pública vem sendo construída em um contexto em transformação, com demandas e pressões institucionais internas e externas que colocam em xeque o papel da universidade e de seus gestores, em todos os níveis. Assim estes gestores definem a si mesmos como sujeitos que tentam articular diversas identidades, ao mesmo tempo em que constroem formas particulares de ação que os tornem reconhecidos e que contribuam ao alcance dos objetivos institucionais. Como funcionários públicos, podem ser definidos servidores à sociedade cujos superiores são desde o reitor ao Presidente da República, incluindo o Ministro da Educação (ÉSTHER, 2008).

Os gestores pesquisados construam suas identidades e formas de atuação de maneira própria. Alguns pela sua experiência vivida e própria maneira de ser, e outros por exemplos de pessoas mais experientes – podendo estes exemplos ser positivos ou negativos. Em tal construção não seguiriam um “modelo” pré-definido, mas identidades foram construídas e desenvolvidas dentro do contexto de ação específico dos sujeitos (ÉSTHER, 2008).

Para Ésther (2008), as razões que motivaram os gestores à concorrer e ocupar a função de gestor se dividia entre uma escolha consciente e uma escolha “imposta” pelos pares.

Em pesquisa anterior sobre professores gestores de IFES, Marra (2006) entrevistou 30 professores gestores (16 chefes de Departamento e 14 Coordenadores de curso). Nesta pesquisa se identificou que (i) na construção da nova identidade, o docente-gestor passa por momentos de reflexão e reconstrução de seus ideais, (ii) realizar ideais era um dos motivos que levaram 73% dos docentes a continuar na gestão. Diante de desafios, dificuldades, e transformações identitárias, seis motivos foram evidenciados e constam no Quadro 1.

Quadro 1 – Motivos que fazem o docente continuar a ser gestor:

Motivos	%
Vontade de realizar projetos/ideais	73,33
Compromisso de [cumprir] mandato	20,00
Gostar da administração	10,00
Compromisso com o grupo	3,33
Carga horaria menor que a dos colegas	3,33
Ser o mais velho e experiente	3,33

Fonte: Extraído de Marra (2006, p.263). Essa autora explica que a soma dos resultados é maior que 100% porque os entrevistados podem ter respondido em mais de um item.

Pode-se perceber que, a motivação para um docente atuar na gestão, está alinhada a questões subjetivas, não materiais, e ao prazer em ver o crescimento da Instituição e das pessoas, e poder assim contribuir (MARRA, 2006).

Diferentemente, com base em pesquisa junto a seis docentes que exercem a direção de Institutos de IFES foi evidenciado que a satisfação de estar em sala de aula é “imensamente” superior à de ocupar um cargo de direção, além da satisfação de contribuir com a Instituição (MELO, *et.al.*, 2013, p. 206).

Assim, significa que um professor gestor enfrenta uma complexidade de sentimentos ligados à motivação de permanecer na gestão e ao tempo de dedicação à sala de aula ou seja, as suas atividades de ensino e pesquisa.

Mas muitos docentes, com seus próprios ideais de trabalho, podem se encontrar em situações difíceis na tomada de decisão, e a perceberem como uma dicotomia acadêmico-administrativa, ao se depararem com aspectos burocráticos e políticos, característicos da função gerencial (SILVA; CUNHA, 2012). A percepção de dicotomia pode se dar quando compreendem as dificuldades vividas durante a gestão. Chefes de Departamento, Coordenadores de curso, Reitores e Pró-Reitores afirmaram que possuíam uma visão anterior limitada da real dimensão da gestão universitária (SILVA; CUNHA, 2012; MARRA, 2006).

Esta percepção de dicotomia se dá pela influência das demandas do sistema administrativo burocrático e a prática da política em suas atividades, característica do cenário da governança contemporânea. Tal governança contemporânea inclui regras e pessoas que assegurem o cumprimento delas, em um conjunto de arranjos institucionais que coordenam e regulam transações dentro e fora de um sistema econômico (MARTINS, 1997).

Os professores Coordenadores de PPGs de Universidade Públicas passam além de sua atividade docente e de pesquisa, também a gerenciar demandas por produtividade, economicidade, busca de financiamento e de gestão esperada pela instituição, assim como sustentam Mendonça, *et.al.* (2013)

“(…) dos professores é esperado não só a contribuição para a ciência, para sua área de estudo, para comunidade acadêmica ou para sua disciplina; deles também se esperam contribuições para o desempenho global da sua universidade, o que inclui o alcance de índices, metas e posicionamento em rankings de avaliação das mais diversas naturezas.” (MENDONÇA, *et.al.*, 2013 p.5)

Além disso, a sobrecarga de trabalho, o crescimento da Instituição sem autorização proporcional de novas vagas para servidores como tem sido realizado, de forma inversamente proporcional à demanda de mão-de-obra, as cansativas reuniões, a quantidade de documentos para autorizar e se responsabilizar, as viagens de representação, a falta de equipamentos e espaço adequado, e as restrições orçamentárias constituem limitadores da ação do docente quando atua como gestor (MELO, *et.al.*, 2013). O docente, exercendo suas atividades como gestor, faz sacrifícios pessoais e profissionais, além de passar por expectativas e conflitos intra e interpessoais (BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

Quanto às experiências vividas pelos docentes-gestores públicos pesquisados por Silva e Cunha (2012), se destacaram nove grandes temas de discussão: (1) o desafio de conhecer e entender a natureza jurídica de uma universidade federal e a falta de garantia de recursos para seu pleno funcionamento; (2) a agenda imprevisível; (3) a diversidade das relações e suas demandas; (4) o afastamento da pesquisa e da sala de aula; (5) a necessidade de mudar seu olhar de docente para uma adotar um olhar do conjunto; (6) a importância da qualificação profissional específica em gestão universitária; (7) perceber o tempo como inimigo; (8) o ambiente de trabalho e o sofrimento que permeia a função de gestor, (9) o despreparo para tomada de decisões e relacionamento interpessoal.

Boa parte dos dirigentes das IFES são docentes que assumem a administração mesmo sem ter tido experiência anterior ou capacitação, e enfrentam desafios devido a esta lacuna de competências gerenciais que precisam desenvolver (MENDONÇA, *et.al.*, 2012 e 2013).

Este despreparo para assumir a função gerencial de professor gestor é também mencionado nos estudos de Barbosa e Mendonça (2014) que pesquisaram sobre o professor atuante na gestão universitária pública; Silva e Cunha (2012) que pesquisaram sobre professores atuantes em Reitoria de IFES; Marra (2006) que pesquisou sobre professores chefes de Departamento e Coordenadores de cursos de graduação pública; Almeida, *et.al.* (2013) que pesquisaram sobre professores gestores em uma escola médica de Universidade Pública, e Campos, *et.al.* (2008), em sua pesquisa sobre professores Pró-Reitores de IFES.

O desempenho destes professores gestores estudados por Campos *et al* (2008), foi considerado amador pois eles assumem a docência como carreira sem que na maioria dos casos, a IFES os capacite para a gestão:

“O desempenho dos dirigentes das universidades públicas pode ser caracterizado como amador, pois, na verdade, esses profissionais têm a docência como carreira, além do fato de que a universidade federal, na maioria dos casos, não tem uma cultura de treinamento de seus atuais ou futuros dirigentes” (CAMPOS, *et.al.*, 2008, p.1)

Desta forma, para superar o amadorismo, sete conjuntos de saberes específicos requeridos à ação deste professor-gestor nas instituições de ensino são propostos por Mendonça, *et.al.* (2012), com base em sua pesquisa na Universidade Federal de Pernambuco:

Quadro 2 – Síntese dos sete conjuntos de saberes específicos necessários à ação do professor-gestor:

	Conjunto de Saberes	Principais Características
1	Docência	Domínio sala de aula e tradução dos conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos
2	Pesquisa	Domínio de abordagens, métodos e técnicas de pesquisa
3	Extensão	Promoção de ações extensionistas e mobilização de sujeitos
4	Gestão	Mobilização de subordinados e pares rumo aos objetivos e domínio de processos administrativos e burocráticos
5	Avaliativos	Capacidade analítica frente a informações; domínio de mecanismos de feedback
6	Interpessoais	Capacidade de desenvolver e manter empatia e transitar nas relações em nível individual e grupal
7	Tecnológicos	Domínio das tecnologias disponíveis na organização e tecnologias de informação

Fonte: Elaboração própria a partir de Mendonça, *et al.* (2012).

As IFES enfrentam cenários em constante mudança política e econômica, e o seu desenvolvimento institucional confunde-se com momentos históricos, culturais e políticos do país, que as influenciaram com relação à estrutura e valores, e às políticas públicas de educação (PEREIRA; SILVA, 2011).

Desta forma, pode-se inferir que os professores gestores como membros das IFES enfrentam os mesmos desafios. Como gestores se encontram imersos nas mudanças econômicas, a concorrência com a IES do setor privado, o financiamento insuficiente, e administração das formas de gestão de recursos (ALMEIDA, *et.al.*, 2013).

A relação das competências gerenciais e o alcance dos objetivos organizacionais tem penetrado o domínio da gestão pública, pois o Poder Público vem sendo cobrado pela sociedade em termos de resultados (ÉSTHER, 2011). Os gerentes públicos devem proporcionar provas dos resultados de seus programas, pois

“o modelo gerencial para a administração pública pressupõe que o gestor público, dotado de uma racionalidade gerencial, poderia dar conta de resolver todos os problemas que lhe

são colocados, uma vez que seria treinado para isolar as atividades umas das outras e aquelas da autoridade direta e para avaliar o desempenho dos serviços e das atividades governamentais por meio de indicadores objetivos” (ÉSTHER: 2011, p.651).

Mediante pesquisa com análise das competências atribuídas aos reitores e entrevistados reitores, vice-reitores e pró-reitores de oito universidades federais de Minas Gerais, Ésther (2011) identificou as competências desejáveis de um reitor⁴ segundo os pró-reitores e vice-reitores entrevistados destacando a predominância da competência política, além da presença das competências organizacionais, gerenciais e pessoais e interpessoais.

Segundo o autor, a competência política foi a principal competência distintiva de um reitor dos demais gestores públicos. Este professor gestor deve ser capaz de representar os interesses da instituição em instâncias externas, como a Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES e o Ministério da Educação – MEC.

É possível que essa diferença dos demais gestores públicos ocorra por que o reitor é eleito pelos pares, enquanto outros gestores públicos são nomeados pela Administração Superior. Esta condição na visão dos entrevistados, destacou a capacidade de liderar politicamente como um elemento decisivo para se desempenhar as funções de reitor (ÉSTHER, 2011). Dentre as competências organizacionais, foi destacada a capacidade deste professor gestor captar oportunidades para a instituição, associada à visão empreendedora, ou seja, num pensamento de universidade pública atenta ao seu “mercado”. A capacidade de liderança acadêmica também se destacou nas competências organizacionais, sendo esta capacidade mais aproximada à atuação docente. Por fim, o conhecimento em administração foi evidenciado como central para uma gestão eficaz, relacionando-o à rotina burocrática e orçamentária, assim como ao acúmulo de experiências anteriores em outros cargos gerenciais para se desenvolver e a aprender a função (ÉSTHER, 2011).

As competências gerenciais dos gestores públicos consistem em liderar gerencialmente suas instituições em direção a um futuro visualizado, decidindo pelas questões prioritárias e oportunidades de mercado, com liderança inspiradora, senso de comprometimento, implementação equilibrada das políticas públicas (ÉSTHER, 2011). Assim, as competências pessoais e interpessoais que integram o conjunto de competências, para esse autor abrangem a capacidade de articulação e de cooperação, de perceber que em sua instituição diversos interesses coexistem, se requerendo por isso alguém paciente, tolerante, ético e confiável.

Diversos autores apontam a necessidade de se mudar o perfil da administração pública, no mundo e no país. Para isso as reformas devem incluir mudança no perfil do gestor público para atender aos desafios impostos, no entanto embora estudos e publicações sobre a gestão universitária em geral sejam comuns, não ocorre o mesmo com relação ao gestor universitário (ÉSTHER, 2011).

Mudança no perfil do gestor público universitário implica na adequação das competências desenvolvidas e as requeridas do professor gestor. Uma das técnicas de gestão de pessoas que podem ser utilizadas para adequação das competências requeridas do professor gestor de universidades federais às metas institucionais, é o mapeamento de competências gerenciais que se explica a seguir.

2.3 Mapeamento e Desenvolvimento de Competências Gerenciais

Competências profissionais são “combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional em determinado contexto ou

4 Reitores de universidades públicas federais são obrigatoriamente eleitos dentre os professores da instituição, em regras definidas pela Lei 9.192/95, artigo 16, inciso I.

em determinada estratégia organizacional (...) e servem como ligação entre as condutas individuais e a estratégia da organização”. Tais competências se revelam pelas atitudes das pessoas diante de determinada situação (BRANDÃO; BABRY, 2005, p.180).

A competência não se limita a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos do indivíduo ao realizar uma tarefa. A competência do indivíduo não é um estado, estática, não se reduz a um conhecimento específico, e é sempre contextualizada (FLEURY; FLEURY, 2001).

O termo competência assumiu diferentes conotações, dependendo da corrente teórica e epistemologia que orientar seu estudo.

Sob uma perspectiva racionalista, como a de Campos *et al* (2008) o conhecimento é transferível e ocorre troca de competências quando na organização se transfere conhecimento às pessoas, e estas por sua vez desenvolvem suas capacidades individuais, capacitando a organização. Assim, de acordo com esta perspectiva, competências seriam combinações que as pessoas possuem e que são reveladas de acordo com a necessidade e o contexto.

Sob a perspectiva interpretativista se reconhece a competência como pertencente ao contexto e não ao indivíduo, e, portanto, não seria transferível para outras situações. Assim, na perspectiva interpretativista de Sandberg (2000), tal definição racionalista deve ser reescrita: competências são combinações que as pessoas constroem e se manifestam de acordo com a necessidade e o contexto, pois as competências pertencem ao grupo e contexto de sua atuação.

Surge a competência coletiva como uma orquestra que não existe sem os músicos, entretanto, uma competência coletiva não é o resultado de uma soma habilidades individuais, mas resulta de como as habilidades individuais são desempenhadas conjuntamente (LE BOTERF, 2008). Para este autor, três dimensões compõem a competência, (1ª) a dimensão dos recursos disponíveis (conhecimentos, saber-fazer, capacidades cognitivas, competências comportamentais) que o indivíduo pode mobilizar para agir; (2ª) a dimensão da ação e dos resultados que ela produz, isto é, a das práticas profissionais e do desempenho; (3ª) a dimensão da reflexividade, ou seja, do distanciamento em relação às duas dimensões anteriores (LE BOTERF, 2006).

As competências gerenciais podem ser compreendidas pois, como a mobilização dos saberes (saber, saber agir e saber ser) dos gestores, requeridos pelo contexto da ação gerencial. Focar nestas competências torna-se uma alternativa promissora perante as constantes transições e incertezas presentes no mundo do trabalho voltado aos resultados (PEREIRA; SILVA, 2011). Estes autores baseados em pesquisa sobre a percepção de vinte e um gestores públicos das áreas de recursos humanos, finanças, contabilidade e segurança, acerca das competências gerenciais de servidores de três IFES do Nordeste brasileiro: Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco, e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ressaltaram a necessidade de avançar em direção ao estudo das competências gerenciais necessárias aos cargos ocupados pelos gestores da administração pública. Melhores resultados na gestão pública podem ser atribuídos, à articulação entre as competências individuais e à estratégia de cada órgão público, na busca do profissionalismo, entre outros (PEREIRA; SILVA, 2011).

A Escola Nacional de Administração Pública – ENAP estruturou um programa de desenvolvimento para dirigentes públicos brasileiros, no âmbito da Rede Nacional de Escolas de Governo, tomando como referência o modelo de competência canadense para dirigentes, que consiste de competências intelectuais, competências de gestão, competências relacionais e competências individuais (ÉSTHER, 2011). Explica o autor que as competências intelectuais, se referem à capacidade cognitiva e à criatividade; ao desenvolvimento de uma visão do futuro. As competências de gestão-ação, estão a consciência organizacional, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de parcerias. As competências relacionais se referem às relações interpessoais e à comunicação. As competências individuais consistem na resistência ao estresse, ética, personalidade, flexibilidade comportamental e autoconfiança.

Embora a literatura aponte a necessidade de formação de dirigentes que se percebam como tal, desenvolvendo competências distintivas e genéricas por meio de programas contínuos Ésther (2011) aponta que, pelo menos no caso das instituições pesquisadas, não há nenhum tipo de ação estratégica nesse sentido ressaltando que o próprio governo federal e as próprias universidades não possuem um programa de desenvolvimento de gestores universitários específico (ÉSTHER, 2011).

Uma ferramenta para coordenar o desenvolvimento de competências gerenciais é o mapeamento de competências individuais, realizado em cinco etapas (BRANDÃO; BABRY, 2005):

1ª etapa - é formulada a estratégia organizacional e os indicadores e desempenho para que esta estratégia seja alcançada;

2ª etapa - são identificadas as competências requeridas para o alcance dos objetivos organizacionais, e as competências já existentes da organização em seus quadros funcionais. Nesta etapa se identificam os *gaps* ou lacunas, ou seja, a diferença entre o que a organização necessita e as capacidades que os funcionários evidenciam. Estas lacunas representam as competências requeridas, que a organização ainda necessita desenvolver em seus quadros funcionais. Como os docentes sofrem o despreparo gerencial ao assumir cargos de gestão em IFES (MENDONÇA, *et al.*, 2013; 2012) no exercício da função são manifestadas lacunas ou *gaps*, que consistem na diferença entre como estes professores gestores desempenham suas funções, e o que nas Instituições se precisa e espera que eles desempenhem.

3ª etapa - selecionam-se competências externas necessárias, ou seja, se captam recursos humanos externos e se incorporam a organização, e se desenvolvem e aprimoram as competências internas disponíveis.

4ª etapa - de acompanhamento e avaliação, quando são monitorados os planos de gestão, os operacionais, e os indicadores de desempenho, para comparar com o que se esperava, e corrigir desvios.

5ª etapa - realiza-se o reconhecimento, a premiação e a remuneração das pessoas, equipes e unidades de forma diferenciada, de acordo com seu desempenho para executar os resultados planejados.

Para atender às demandas da segunda etapa, ou seja, identificar as competências do professor gestor, Pereira e Silva (2011) sugerem que nas instituições se considere a aprendizagem organizacional como uma forma propulsora de desenvolvimento das competências de trabalho requeridas, pois o gestor público é um agente de transformação para uma situação almejada de estrutura, funcionamento e resultados.

Levando em consideração o complexo contexto das IFES, o despreparo gerencial dos professores gestores e o mapeamento de competências, uma vez identificadas as lacunas entre as competências requeridas ao professor gestor e as por ele evidenciadas, se deve realizar o desenvolvimento das competências para cobrir esta lacuna como propuseram Brandão e Babry (2005).

Este desenvolvimento de competências se dá por meio da aprendizagem, como uma mudança duradoura e transferível para novas situações (BRANDÃO, 2008).

Brandão (2008) se refere ao desenvolvimento de competências como uma mudança transferível para outros contextos, é possível perceber para o autor o indivíduo detém a competência consigo, podendo utilizá-la em outros contextos de trabalho e com outras pessoas, evidenciando a visão racionalista de competência assim como Campos *et al.* (2008).

Diferentemente, para Sandberg (2000), a competência não é transferível a outras situações, pois ela não pode ser considerada domínio do indivíduo e sim, do contexto e da interação no trabalho, ou seja, uma competência se constrói num processo ao longo da

execução do trabalho na organização. Significa então que ao executar o trabalho o trabalhador aprende a sua competência no trabalho.

O processo de construção e desenvolvimento de competências, e a aprendizagem como processo coletivo se dá pela difusão de competências no trabalho de equipe, pela aprendizagem grupal. A criação do conhecimento é realizada pelo grupo, como agente da aprendizagem, pelo compartilhamento de competências na equipe, durante o trabalho (ANTONELLO, 2007).

Assim como o desenvolvimento de competências, a aprendizagem também seria fruto do que se compartilha coletivamente.

As abordagens de aprendizagem são diversas: aprendizagem individual, autodidata e autônoma; a aprendizagem experiencial ou vivencial e a reflexão; a aprendizagem baseada na prática; a aprendizagem considerando o conhecimento sensível; a aprendizagem coletiva; a aprendizagem organizacional; e a aprendizagem pelo relacionamento interorganizacional entre outras que se apresentam a seguir.

2.4 Tipologias da Aprendizagem nas Organizações

Em se tratando de aprendizagem e desenvolvimento de competências dos professores gestores, cabe identificar tipologias da aprendizagem encontrados na literatura de estudos organizacionais, para identificar como ocorre o aprendizado de um docente em exercício da gestão, se foi fazendo na prática, se foi pela experiência dos outros, se estudando, se observando, e se ocorreu pela troca de experiências com outros gestores (MARRA, 2006).

2.4.1 Aprendizagem individual, aprendizagem autodidata e aprendizagem autônoma

A Aprendizagem Individual - AI é moldada pelas estruturas da aprendizagem organizacional (ANTONACOPOULOU, 2006). Na visão racionalista, a organização “transfere seu patrimônio de conhecimentos para as pessoas”, e estas desenvolvem suas capacidades individuais para com ela contribuir. (CAMPOS; SOUZA, *et.al.*, 2008, p.2).

Em contraponto com a visão racionalista, Antonacopolou (2006) defende que a AI resulta das experiências no trabalho, indicando que o sujeito pode não ser totalmente passivo durante a aprendizagem, uma vez que ele tem discricionariedade para decidir, embora ainda no âmbito individual na organização. Nesse olhar interpretativista, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências também são fruto do compartilhar coletivamente as ações no trabalho.

Na aprendizagem autodidata não há a transferência de conhecimento, pelo olhar racionalista, nem se compartilha coletivamente, pelo olhar interpretativista. Há o aprendizado solitário onde o aprendiz autodidata seleciona o conteúdo e não conta com uma proposta pedagógica para o estudo nem com a colaboração de outros sujeitos (ARAÚJO, 2007). Assim, a aprendizagem autodidata se diferencia da aprendizagem autônoma, onde, o aprendiz estuda o que foi antes selecionado e direcionado por alguém (ARAÚJO, 2007), contando, portanto, com a interferência e o direcionamento de outra pessoa, ainda que aprenda de forma solitária.

Esta aprendizagem autodidata e autônoma foram definidas por Araújo (2007), professora participante do Núcleo de Tecnologia Educacional da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em estudo que buscou novos referenciais e identificação de quais teorias do conhecimento e de aprendizagem têm correspondência com os princípios e critérios presentes na construção das ciências.

Individualmente, porém com outras pessoas envolvidas em sua construção, se destacam a aprendizagem experiencial e a reflexão.

2.4.2 Aprendizagem experiencial ou vivencial e a reflexão

A aprendizagem experiencial ou vivencial é aquela que oferece possibilidades de aprender pela construção de sentido. Ela ocorre em quatro estágios, sintetizados por Villardi e Vergara (2011) baseadas em Kolb sendo o primeiro, da **experiência concreta**, quando o indivíduo percebe a experiência, e percebe os seus sentimentos em relação a ele mesmo. O segundo estágio, da **observação reflexiva**, o indivíduo transforma a experiência, reunindo e organizando a informação com a intenção de aprender. No terceiro estágio, da **conceitualização abstrata**, o indivíduo compreende a experiência, ordena e constrói modelos e esquemas. Por fim, no quarto estágio, da **experimentação ativa**, o indivíduo não é somente observador, mas ele age no mundo exterior, ampliando sua experiência aprendida.

A aprendizagem experiencial ou vivencial se origina de um conceito elaborado por Kolb (1981, 1984 *apud* VILLARDI; VERGARA, 2011) sob uma perspectiva construtivista e individualista, e foi examinada por Holman, Pavlica e Thorpe (1997 *apud* VILLARDI; VERGARA, 2011) sob uma perspectiva sociocostrutivista.

A percepção da diversidade em interação com outras pessoas fornece aos indivíduos um estímulo para a reflexão podendo ser fator desestabilizador, fazendo-o refletir, demandando seu nível cognitivo e emocional neste processo de aprendizagem. Assim, pela reflexão se reconhece a própria ignorância e o indivíduo se abre à possibilidade da sua aprendizagem (VILLARDI; VERGARA, 2011). Até mesmo o encontro com a diversidade que o professor experimenta com seus alunos em sala de aula, tende a aumentar a reflexão e quebrar resistências à mudança, ao seu estado quanto à aprendizagem. Entretanto, para o aprendiz perceber a experiência concreta e conceitualizá-la de forma abstrata, são necessárias as habilidades de apreender e compreender (VILLARDI; VERGARA, 2011). E o indivíduo só modificará seus conhecimentos por meio de análise, compreensão dos fatos e pela reflexão posterior sobre a ação (PEREIRA; SILVA, 2011).

A reflexão se distingue em reflexão na ação, reflexão sobre a ação, e reflexão pública. A **reflexão na ação** se refere a uma forma de conversação com as ações do próprio indivíduo durante o processo de agir (VILLARDI; VERGARA, 2011). A **reflexão sobre a ação** consiste em examinar as próprias ações depois de finalizadas. Tal reflexão atribui significado à experiência assim: ao refletir posteriormente à ação, se atribui sentido à informação refletida, sobre si mesmo, sobre os outros, e sobre o mundo. Esta informação é integrada aos padrões existentes e já construídos pelo próprio indivíduo, provocando alterações na forma de pensar e agir (VILLARDI; VERGARA, 2011). A **reflexão pública** permite o reconhecimento das próprias emoções nos outros indivíduos, iniciando apoio mútuo de reflexão, focando a experiência concreta, ocorrida. A reflexão realizada individualmente pode ser ignorada pelo indivíduo para distanciar-se de emoções negativas. Desta forma, ela possui menor poder de mudança que a reflexão pública (VILLARDI; VERGARA, 2011). Citando Raelin (2001), as autoras lembram que, mediante a reflexão pública, se pode examinar o que emergiu da ação e replanejá-la. Esta reflexão engloba conteúdo, processo e premissa, da seguinte forma: (a) como se aplicaram as regras ao resolver os problemas – conteúdo; (b) como o problema foi resolvido – processo; e (c) exame das questões apresentadas, desafiando as crenças existentes e anteriores ao problema – premissa. (VILLARDI; VERGARA, 2011).

Em se tratando de experiência vivida, se faz necessário abordar a aprendizagem baseada na prática.

2.4.3 Aprendizagem Baseada na Prática

Os estudos baseados em prática se interessam por compreender a produção e a reprodução de conhecimento e seu consumo. No contexto organizacional, os estudos baseados

na prática têm sido vistos como uma epistemologia para estudo das práticas de trabalho e o tipo de conhecimento prático e implícito (GHERARDI; STRATI, 2014).

Prática é um termo flexível que pode ser empregado para denominar “muitos” aspectos da realidade em estudo. Pode ter a conotação de ser algo transferível, ensinável, transmissível ou reproduzível, e ao mesmo tempo as práticas são difíceis de acessar, medir, observar, ou representar, porque estão implícitas, e, por vezes, linguisticamente inexprimíveis (GHERARDI; STRATI, 2014).

A dificuldade de definir prática se deve aos vários posicionamentos epistêmicos de diferentes pesquisadores, pois quando as práticas são **lidas a partir de fora** do estudo, ou seja, o pesquisador as observa de fora, prática é vista como um fazer institucionalizado socialmente reconhecido. A prática é conhecida antes mesmo do praticante a colocar em prática. Já existia. Era institucional. Esta postura revela uma epistemologia que vincula a análise das práticas com a análise de rotinas (GHERARDI; STRATI, 2014).

Quando as práticas são **lidas a partir de dentro**, são analisadas do ponto de vista dos praticantes e vistas como uma ação coletiva com seus recursos disponíveis e suas restrições existentes. Deste ponto de vista, as práticas são uma rede entrelaçada e implantada, onde cada elemento tem um lugar e um sentido na interação. É um ponto de vista que procura descentralizar o sujeito humano, centralizando uma capacidade realizada por meio de associações de humanos e materialidade. Do ponto de vista das práticas vistas a partir de dentro, a maneira compartilhada de fazer torna-se uma prática compartilhada, um hábito compartilhado por meio de uma série de processos sociais, nos quais o praticante competente é quem sabe se conectar com sucesso no campo de práticas (GHERARDI; STRATI, 2014).

Um terceiro nível de análise da prática envolve sua análise em termos das suas consequências intencionais e não intencionais, e o momento em que elas estão sendo praticadas. É o nível da **reflexividade das práticas** e da reprodução da sociedade. Considera os efeitos sociais de uma única prática ao ser praticada na sociedade. Ela pode ser descrita e analisada como uma textura de interconexões em ação, como um fazer da sociedade. Este é o nível em que se acredita que toda prática cria o seu contexto e em que os efeitos de uma prática social podem ser questionados (GHERARDI; STRATI, 2014).

Para compreender a aprendizagem baseada na prática de acordo com Gherardi e Strati (2014) deve-se abordar a ligação entre prática e conhecimento pois a noção de prática alterou profundamente a forma como o conhecimento e a aprendizagem nas organizações são estudados. A socialização da prática fundamenta os processos de aprendizagem organizacional – por indivíduos, grupos e comunidades reconhecendo-se que o conceito de prática não separa o mental do corpóreo, a rotina da improvisação, a tradição da criatividade (GHERARDI; STRATI, 2014). O conceito de prática, para os autores, enfatiza a interação social e pós-social, a negociação coletiva, a construção coletiva da legitimidade de uma prática dentro do contexto organizacional específico. Considera o inter-relacionamento constante entre pessoas e elementos não humanos⁵, a cultura material, os artefatos e o espaço da organização, as práticas discursivas e os códigos normativos, as habilidades pessoais, a criatividade e os hábitos na comunidade de prática (GHERARDI; STRATI, 2014).

Conhecimento e a aprendizagem estão conectados com a prática porque o conhecimento enraizado na prática e na aprendizagem organizacional situada, integrada ao cotidiano socialmente construído, enfatizam que são os indivíduos que criam e desempenham a organização, não como mentes individuais, mesmo que inter-relacionadas, mas por meio do conjunto e sua corporeidade, na interação com elementos não humanos e pessoas. É esta interação com elementos não humanos e pessoas permite aos participantes da organização

⁵ Conceito desenvolvido com base na Teoria Ator-Rede por Bruno Latour. : LATOUR, Bruno.Reagregando o Social: Uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: Edufba, 2012.)

adquirir conhecimento sensível, bem como se desenvolver em raciocínio intelectual. (GHERARDI; STRATI, 2014).

Ao estudar a prática, o conhecimento e a aprendizagem organizacional baseados em prática, o analista da organização deve considerar o conhecimento sensível como base para a aprendizagem baseada na prática nas organizações.

2.4.4 Aprendizagem considerando o conhecimento sensível

Conhecimento sensível diz respeito ao que é percebido e produzido por meio dos sentidos. Ele está presente no visual, no auditivo, no olfativo, no gustatório, no palpável e no julgamento estético-sensível e dialoga com a ação e com as emoções das pessoas nas organizações. É uma forma de saber e agir profundamente diferente dos conhecimentos adquiridos e produzidos por meio da cognição e raciocínio lógicos, pois percebe e diz respeito à relação íntima, pessoal e corpórea do sujeito com a experiência do mundo. A outra pessoa, o semelhante, o “outro”, é conhecível por meio do olhar, dos gestos, da forma de contemplar, ou seja, por meio de seu corpo, e aspectos ocultos, que o “eu” compreende perceptivamente, na interação contínua entre duas ou mais pessoas, bem como a diversidade desta relação sob ponto de vista específico do “eu” (GHERARDI; STRATI, 2014).

O conhecimento sensível constitui uma base para a aprendizagem baseada na prática nas organizações, embora Gherardi e Strati (2014) ressaltem ser esta uma forma complexa de aprendizagem pela presença da emoção e afetividade. Ressaltam ainda que o conhecimento sensível tem sido negligenciado pelos estudos organizacionais e sua importância geralmente não é reconhecida na literatura organizacional, nem, nos locais de trabalho, embora ele seja usado pelas pessoas para compreender, agir e aprender nas organizações. Gherardi e Strati (2014) lembram que quando o pesquisador se baseia no conhecimento sensível para analisar a aprendizagem, emprega em seu estudo, a linguagem estética para dar forma à dimensão tácita do conhecimento organizacional.

A capacidade de aprender e compreender as qualidades sensíveis das pessoas e dos artefatos – sua presença e ausência, sua materialidade e imaterialidade vem pela sensação, que não é uma mera capacidade de receber o conhecimento, mas sim, a capacidade de apreciá-los e compreendê-los por terem sido vivenciados (GHERARDI; STRATI, 2014).

O conhecimento sensível é perceptível nos estudos organizacionais e métodos de pesquisa empírica como a observação, a conversação e as entrevistas, os questionários e o estudo de materiais de arquivo, que atribuem à visão e à audição preeminência sobre os outros sentidos. O tato é essencial se uma pessoa dever ser capaz de se mover e de trabalhar e compreender artefatos; a audição e a fala são habilidade dos sentidos para raciocinar e agir ao mesmo tempo, como avaliação e ação simultâneas. O conhecimento sensível é produzido por todas as faculdades perceptivo-sensoriais, mesmo se a atenção se concentrar em apenas uma delas para a geração de conhecimento (GHERARDI; STRATI, 2014).

O conhecimento sensível está presente na vida organizacional nas práticas de aprender nas organizações visto como processo não são apenas mental e lógico-analítico, mas também corpóreo e multissensorial; está presente na constante interação entre o indivíduo e os elementos não humanos, como tecnologias, espaços organizacionais, os artefatos, e na avaliação mediante categorias estéticas como a beleza (GHERARDI; STRATI, 2014).

O **conhecimento sensível** conforme esses autores, reconhece o desejo de saber como aprender conectado com o pressentir e sentir-se capaz de executar a tarefa, sempre que o **conhecimento explícito** falha ao ensinar e treinar. Gestores são confrontados com problemas organizacionais causados por julgamentos estéticos de colegas de trabalho, mas eles tendem a não considerar esses problemas como questões organizacionais, pois não têm a formação formal necessária, e tentam lidar com esses problemas minimizando sua importância, em vez

de ativar processos de aprendizagem baseados na experiência prática dentro da organização (GHERARDI; STRATI, 2014).

As pessoas nos locais de trabalho são diferentes e diferem de suas opiniões e formas de executar tarefas porque interpretam e agem de acordo com diferentes capacidades e habilidades, ou seja, nem todos têm as mesmas percepções e habilidades. Gherardi e Strati (2014) ressaltam que a organização se beneficia das competências distintas e gestores podem tomar decisões baseados no conhecimento sensível, não baseados na educação formal nem no conhecimento científico, nem em tecnologias específicas. Entretanto, o conhecimento sensível não formalizado cientificamente é difícil de ensinar, mesmo quando um desejo explícito de aprender seja manifestado (GHERARDI; STRATI, 2014).

Se são os indivíduos que criam e se desempenham na organização, não como mentes individuais, mesmo que inter-relacionadas, mas pelo conjunto e sua corporeidade, na interação com elementos não humanos e pessoas, então os indivíduos não agem isoladamente de seu contexto e das outras pessoas que fazem parte de seu ambiente de trabalho. Portanto, em termos de aprendizagem, é necessário abordar a aprendizagem coletiva.

2.4.5 Aprendizagem coletiva

A aprendizagem coletiva é dotada de conhecimento coletivo e constituída pelas práticas sociais (BISPO; MELLO, 2012). Bispo e Melo (2012) realizaram um levantamento sobre a aprendizagem coletiva nas organizações registrada na produção brasileira entre 2000 e 2011 nos principais periódicos da área de administração, e nos anais dos eventos da ANPAD. Os estudos pesquisados pelos autores apontaram para as organizações como o resultado das ações de um conjunto de indivíduos que constroem, perpetuam e modificam suas práticas e suas interações cotidianas negociadas e situadas.

A organização não se resume, necessariamente, a um local geográfico específico físico e idealizado, e muitas vezes irreal; mas é modificada e construída pela aprendizagem coletiva, por meio das práticas dos membros da organização (BISPO; MELLO, 2012).

Em se tratando de práticas dos membros de uma organização torna-se necessário distinguir comunidade de prática e prática na comunidade. No conceito **comunidade de prática**, a comunidade é o recipiente do conhecimento (GHERARDI; STRATI, 2014) e são fecundas para promover a aprendizagem organizacional (SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008). Na perspectiva individual cognitivista, o conhecimento tem natureza cognitiva, sendo codificada em livros, manuais, e códigos de prática. Em uma perspectiva sócio prática, o conhecimento se percebe como fruto das interações entre as pessoas, e vinculado aos contextos sócio práticos e profissionais. Uma comunidade de prática ultrapassa a fronteira do organograma, se caracteriza pela aprendizagem informal na qual seus componentes reconhecem que o outro indivíduo tem algo a lhe acrescentar; e é constituída por voluntários (SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008).

O conceito de prática na comunidade se refere às atividades que geram uma comunidade unida pelas práticas de uma configuração de pessoas, artefatos e relações sociais. Neste conceito a atenção é direcionada ao conhecimento que surge no contexto durante o desempenho de uma prática e ao saber vindo dos sentidos reconhecendo que o conhecimento não é ativo da comunidade, mas uma atividade, um saber, que constitui a prática. (GHERARDI; STRATI, 2014).

Na abordagem de comunidade de prática, a aprendizagem organizacional pode ser compreendida a partir da socialização da aprendizagem individual; no processo ou sistema; na cultura; no gerenciamento do conhecimento; no desenvolvimento contínuo; e foco na criatividade e inovação.

2.4.6 Aprendizagem Organizacional

A aprendizagem organizacional se define em termos da aprendizagem individual socializada coletivamente como um processo exclusivamente cognitivo ou, influenciada por fatores interacionais e sócio-ambientais, (SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008). Trata-se de um processo tanto intencional, como espontâneo (VILLARDI; LEITÃO, 2000) ligado à mudança organizacional (ANTONELLO; GODOY, 2010). Assim, a aprendizagem individual e a mudança podem ser direcionadas pela aprendizagem organizacional. Significa que se a aprendizagem organizacional for direcionada, a aprendizagem individual o será também e ambas propiciam mudança, adaptativa ou transformadora. A mudança adaptativa organizacional com base em uma aprendizagem instrumental fica limitada a soluções parciais enquanto que a mudança organizacional transformadora afeta a estrutura, os modos de dominação, os modos de pensar e de se relacionar, sendo possível alcançar um equilíbrio de interesses entre sociedade, universidade e governo (VILLARDI; LEITÃO, 2000).

Estudos sobre aprendizagem organizacional foram introduzidos na Administração por Chris Argyris, defendendo que a aprendizagem não é meramente aprendizagem individual, mas que as organizações aprendem a experiência e as ações dos indivíduos (ANTONACOPOLU, 2006).

A aprendizagem organizacional deve fazer sentido aos participantes, deve refletir os motivos de quem participa (ANTONACOPOLU, 2006). Para fazer sentido, não ser instrumental e trazer consequências duradouras e transformadoras, segundo a autora a organização necessita propiciar aprendizagem individual advinda das experiências no trabalho e, não considerar passivo o sujeito que aprende.

Por fim, como a aprendizagem organizacional resulta de experiências coletivas de trabalho e reflete aceitação social, não se trata mais de aprendizagem individual, mas interpessoal. (ANTONACOPOLU, 2006). E é para este nível interpessoal que os pesquisadores precisam lançar seu olhar (ANTONELLO; GODOY, 2010).

Se a organização não se resume, necessariamente, a um local geográfico específico físico e idealizado (BISPO; MELLO, 2012) e a mudança organizacional transformadora deve afetar os modos de dominação possibilitando se pensar em um equilíbrio de interesses entre sociedade, universidade e governo (VILLARDI; LEITÃO, 2000), a universidade e sociedade apresentam um relacionamento interorganizacional, peculiar abordado a seguir.

2.4.7 Aprendizagem pelo relacionamento interorganizacional

Aprendizagem interorganizacional de Knight (2002 *apud* LARENTIS *et.al.*, 2014) se conceitua como a aprendizagem no contexto dos grupos e pares de organizações que proativamente cooperam. Tal aprendizagem decorre da troca de saberes e construção de conhecimento mútuo entre organizações que cooperam, com interações intergrupais e interpessoais, baseados no comprometimento e cooperação de indivíduos, aprendendo a partir de suas práticas administrativas como a que decorre dos relacionamentos interorganizacionais, entre fornecedores e clientes em empresas comerciais (LARENTIS *et.al.*, 2014).

Esta aprendizagem pode ocorrer por treinamento ou mediante reuniões, no entanto, depende da prática e das experiências para que as capacidades possam ser tornadas práticas válidas. O treinamento é associado à aprendizagem formal e, pode contribuir para o surgimento de oportunidades de aprendizagem informal (LARENTIS *et.al.*, 2014).

Sendo a aprendizagem um processo socialmente construído e situado no contexto em que ocorre a partir de trocas simbólicas entre os sujeitos (BERTOLIN, *et.al.*, 2003), interpessoal (ANTONACOPOLU, 2006) e também dos relacionamentos interorganizacionais (LARENTIS *et.al.*, 2014), um gestor organizacional deve administrar

toda esta teia de aprendizagem. Para Watson (200) a aprendizagem gerencial abrange aprendizagem de vida, de interação de culturas, pessoas e processos, como construção social (WATSON, 2001).

Assim, para ocorrer aprendizagem gerencial das organizações se espera que proporcionem capacitação gerencial.

2.5 Aprendizagem e Capacitação Gerencial

A aprendizagem gerencial provém das experiências vividas no contexto do trabalho (MORAES *et. al.*, 2004; 2004 a; SILVA, 2006; SILVA 2008; SILVA; SOUZA, 2014). Além do contexto de trabalho, outras dimensões da vida do gestor influenciam no processo de aprendizagem gerencial, tais como a família, a escola, a comunidade, a vida como subordinado e a vida como chefe, gestor (SILVA, *et.al.*, 2003; WATSON, 2001).

Então se o processo de aprendizagem gerencial envolve todas estas dimensões, pode-se refletir que, ao longo da vida, o indivíduo acaba desenvolvendo o que aprendeu com lembranças, boas e ruins. No âmbito universitário, o professor gestor aprenderia de acordo com as experiências por ele vividas, no contexto de trabalho, e somando-se os acontecimentos na família, na sala de aula, na comunidade e em suas relações de hierarquia profissional.

Sendo assim, aprendizagem vista como uma transferência de conhecimento parece insuficiente para explicar como o gerente aprende, como lida com os problemas de seu trabalho. Considerar a relação entre o contexto social, o gestor e suas experiências permite explicar que o conhecimento necessário para a prática da gestão encontra-se disseminado entre os membros da organização (MORAES, *et.al.* 2004 e 2004a) e os relacionamentos são peça fundamental para o processo de aprendizagem gerencial ocorrer. Neste sentido afirmam:

“os executivos deveriam ampliar suas redes de relacionamento, tanto dentro como fora da empresa, de modo a potencializar sua aprendizagem, tendo em vista que a maior parte dela ocorre através de relacionamentos.” (MORAES, SILVA e CUNHA:2004a, p.17)

Com base em pesquisa sobre a aprendizagem gerencial de profissionais não oriundos da área administrativa que assumiram cargos de gestão, especificamente professores gestores, se identificou que eles aprenderam mediante: projetos de aprendizagem, atualização profissional, relacionamentos, observação, ação, reflexão e mudança de consciência (MORAES, *et.al.*, 2004a). Ainda nesta pesquisa se evidenciou que o ato de aprender não era somente premeditado, apesar de os sujeitos planejarem sua aprendizagem indicando assim, que o docente-gestor estaria aprendendo mesmo fora de programas formais de aprendizagem, no dia a dia de trabalho, em conversas e reuniões com seus pares e subordinados. Foi percebido que os indivíduos pesquisados não adquiriram apenas conhecimento instrumental, adquiriram também um conhecimento local (valores, processos, habilidades interpessoais e significados do trabalho), analítico (técnicas de gestão, e específicos), contextual (ambiente externo) e autoconhecimento (aprender de si mesmo, potenciais e comportamentos positivos e negativos) (MORAES, *et.al.*, 2004a).

Se, para o desenvolvimento de competência não é necessário o conhecimento formal acadêmico, mas a experiência (SILVA, 2009) e visto que o gestor também aprende a gerenciar na sua prática (SILVA; SOUZA, 2014), pode-se pensar que o desafio dos programas de aprendizagem gerencial é unir a capacitação, formação e ação, educação e desenvolvimento prático (SILVA; SOUZA, 2014).

A função estratégica de um programa de capacitação gerencial, parece se realizar desde que neste se incluam as práticas e contextos específicos do trabalho. Uma capacitação gerencial nas organizações públicas visa atender o Decreto 5.707 de 2006, que em seu artigo dois, inciso segundo, define capacitação como: “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).

Capacitação gerencial pode ser realizada nas organizações públicas mediante Educação continuada corporativa considerada como um conjunto de conhecimentos a serem adquiridos permanentemente pelos funcionários (SALM, *et.al.*, 2006). Os autores distinguem a Educação Continuada Corporativa em ordem inferior e superior. A de ordem inferior é a tradicional, burocrática, autocontida, superficial, adaptável e instrumental e a de ordem superior, segundo os autores, está baseada na aprendizagem individual de reflexão. Nesta, a aprendizagem é profunda, generativa e transformadora. (SALM, *et.al.*, 2006).

Entretanto, esta educação continuada de ordem superior pode ser estratégica, pois a busca da transformação do indivíduo não será divergente das diretrizes institucionais. Neste sentido Salm, *et.al.*, (2006) recomendam a quem define as estratégias de educação continuada estar atento ao *feedback* de cada evento ocorrido e captar o que os gerentes necessitam aprender para um bom desempenho na gestão.

Ao longo da elaboração desta fundamentação teórica, se atentou para os pressupostos epistemológicos dos estudos sobre aprendizagem gerencial e desenvolvimento de competências da perspectiva interpretativista, em contraposição à racionalista. Na perspectiva racionalista sobre a natureza e definição de competência se acredita que a aprendizagem é “recebida” pelo indivíduo e ele é o “possuidor” das competências, definidas como um conjunto conhecimentos, habilidades e atitudes “depositadas” que capacitam o trabalhador.

Na perspectiva interpretativista, Sandberg (2000), defende que o trabalho ganha significado para os trabalhadores mediante a experiência vivida, no seu dia a dia, e coletivamente na interação de trabalho. Fundamentado em sua pesquisa com uma equipe de engenheiros de indústria automobilística sueca, sobre a aprendizagem e desenvolvimento de competências humanas no trabalho contesta a vertente racionalista e defende que uma competência humana decorre da interação e contexto de atuação do indivíduo e o seu trabalho evidenciando assim, que pessoa e mundo são indissociáveis de suas experiências vividas na prática.

III. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo se explicitam a epistemologia e o paradigma de pesquisa orientadores este estudo, as técnicas utilizadas para coleta e análise de dados, e um quadro do processo.

3.1 Delineamento da Pesquisa, Abordagem Epistemológica e Metodológica

Esta pesquisa epistemologicamente de natureza hermenêutica construtivista, foi orientada pelo paradigma interpretacionista. A epistemologia hermenêutica de pesquisa visa a compreensão de fenômenos examinados, utiliza a observação e a descrição para compreender episódios que se concretizam nas práticas (GHEDIN, 2004). Desta forma, a abordagem hermenêutica auxiliou na compreensão desta pesquisadora sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da competência gerencial dos Coordenadores dos PPGs mediante os episódios vivenciados e aprendizagem coletiva revelados pelos sujeitos foco do estudo.

Na epistemologia construtivista, as verdades e significados só passam a existir a partir do engajamento dos protagonistas envolvidos no estudo, as verdades e os significados são construídos em processos de interação social e de intersubjetividade desenvolvida, a análise se foca na interação social da construção das competências desenvolvidas (SACCOL, 2009).

O paradigma interpretacionista busca “compreender e explicar o mundo social a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas nos processos sociais” (VERGARA; CALDAS, 2005:68), ou seja, direciona a compreensão da pesquisa como a percebem os entrevistados.

Também se trata de pesquisa aplicada, porque se propôs a gerar conhecimentos para aplicação prática e solução de problemas específicos e envolvem verdades e interesses locais (PRODANOV; FREITAS, 2013). Significa, que os conhecimentos gerados desta pesquisa, sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de competências dos professores gestores do PPGs, podem ser aplicados em uma proposta de capacitação pertinente a sua realidade.

Este estudo é qualitativo e indutivo, qualitativo porque ao contrário das pesquisas experimentais com dados quantitativos, em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, com fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores (GIL, 2008), nesta pesquisa utilizou-se a seleção proposital dos sujeitos, redução de dados, exibição e conclusão, procedimentos de pesquisa qualitativa (GIL, 2008; THOMAS, 2006)

Além disso, nesta a pesquisa qualitativa a preocupação foi a realidade inesgotável, sem dicotomizar quantidade e qualidade como apontou Demo (2002), preocupação que esteve presente ao realizar entrevistas com 10 Coordenadores, descrever, analisar e reduzir as entrevistas, percebendo a inesgotabilidade do estudo.

Adotou-se análise indutiva, um procedimento sistemático no qual o pesquisador analisa dados qualitativos orientado por objetivos específicos de avaliação. Os dados foram transcritos em formato comum, e após uma leitura atenta do texto, identificados temas específicos das mensagens principais relatadas pelos entrevistados. (THOMAS, 2006).

Desta forma, neste estudo foram analisados dados qualitativos coletados partindo de documentos sobre os Programas de Pós Graduação da UFRRJ e entrevistas com dez Coordenadores dos PPGs.

A pesquisa se configurou como um estudo de caso, nos termos de Prodanov e Freitas (2013) porque coletou e analisou informações sobre um indivíduo, um grupo ou uma comunidade de forma aprofundada. O método de caso como estratégia de pesquisa é relevante quando se procura explicar uma situação que exige uma descrição ampla e profunda de um fenômeno social (YIN, 2015). Neste estudo se descreveu o fenômeno de aprendizagem e desenvolvimento de competências do grupo de Coordenadores de PPGs na UFRRJ.

O estudo de caso tem sido criticado se alegando que: (i) não permite generalizar; (ii) difícil de sintetizar; (iii) conter um viés em direção à verificação; (iv) de questionável

confiabilidade sendo por isso, considerado uma ferramenta adequada apenas para gerar hipóteses do que testar e construir teorias (FLYVBJERG, 2006). Esta alegada deficiência do estudo de caso como estratégia de pesquisa segundo o autor, estaria em que permitiria maior abertura para o julgamento arbitrário e a subjetividade do pesquisador do que outros métodos de pesquisa. Talvez por isso os estudos de casos na pesquisa são vistos como menos rigorosos que estudos de dados quantitativos e os métodos hipotético-dedutivos (FLYVBJERG, 2006).

Por outro lado, os defensores do método de estudo de caso na pesquisa alegam que: (i) o Estudo de Caso produz conhecimento que reconhece a dependência do contexto; (ii) em ciências sociais não cabe existir teoria preditiva porque a ciência social não conseguiu a produzir uma teoria geral, independente do contexto e num estudo de Caso se oferece conhecimento concreto, dependente do contexto; e (iv) o Estudo de Caso possibilita generalização, pois esclarecer causas mais profundas por trás de um problema e as suas consequências, pode ser mais importante que descrever os sintomas manifestados do problema e a frequência com que ocorrem (FLYVBJERG, 2006). Então, um estudo de caso permite ao pesquisador proximidade para examinar situações da vida real pelo seu compromisso com a obtenção de riqueza de detalhes que é importante em dois aspectos: (a) desenvolve nuances da realidade e do comportamento humano que não se compreende plenamente quando são entendidos apenas como conjunto de atos regulados por processos de aprendizagem e teoria; (b) os casos são importantes para o próprio processo de aprendizagem dos pesquisadores e desenvolvimento das competências necessárias para fazer uma boa pesquisa (FLYVBJERG, 2006).

3.2 Definição dos Sujeitos da Pesquisa e Critérios de Seleção

Na CAPES, os Programas de Pós-Graduação incluídos em uma das 48 Áreas de avaliação, agregadas em 3 Colégios e 9 Grandes Áreas, por critério de afinidade, constam no Quadro 3.

Quadro 3 – Divisão dos PPGs na CAPES e quantidade de PPGs distribuídos na UFRRJ

Colégio	Grande Área	Quantidade de PPGs
Ciências da Vida	Agrárias	10
	Biológicas	3
	Saúde	0
Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar	Exatas e da Terra	2
	Engenharias	1
	Multidisciplinar	4
Humanidades	Humanas	9
	Ciências Sociais Aplicadas	3
	Linguística, Letras e Artes	1
Total: 3	Total: 9	Total: 33

Fonte: Elaboração própria, com base em www.capes.gov.br.

Um Programa de Pós-Graduação é composto por cursos de Mestrado e Doutorado Acadêmico, e de Mestrado Profissional. Na UFRRJ, cada Coordenador coordena o Programa e seus cursos que estiverem em funcionamento. Assim, totalizam 33 Coordenadores de PPGs dos quais foram entrevistados 10 porque atenderam aos critérios de: tempo de funcionamento do curso de PPG, nota da avaliação CAPES, tempo de experiência do gestor no cargo, e diversidade de Áreas de conhecimento classificadas pela CAPES.

Sendo foco deste estudo foi o docente que atua na gestão dos diversos cursos de PPGs, de Programas, não se incluíram os Coordenadores de Programas interinstitucionais em rede pois sua gestão é realizada pelas várias Instituições que compõem a rede.

3.3 Métodos, Técnicas e Procedimentos de Coleta dos Dados Empíricos

Primeiramente foi realizada uma pesquisa documental para levantar dados básicos dos PPGs da UFRRJ e como apontado por Roesch (1999, p. 165), para “complementar entrevistas ou outros métodos de coleta de dados”. Na pesquisa documental foi realizado um levantamento de dados, no *site* oficial da CAPES, até o ano de 2016, de cada PPG da UFRRJ, suas notas de avaliação na avaliação trienal do período 2010-2012 e seu tempo de funcionamento que consta no Quadro 8.

Prosseguiu-se na pesquisa de campo realizando entrevistas semiestruturadas e observação. Segundo Vergara (2012), a pesquisa em campo tem a vantagem de possibilitar o pesquisador complementar a pesquisa documental, com informações que constaram nas entrevistas e observações. Assim, para a coleta de dados no campo foi utilizada a entrevista semiestruturada com roteiro, e a observação com protocolo e o registro em um diário de bordo da pesquisadora.

A coleta de dados por entrevista semiestruturada foi realizada entre novembro do ano de 2015 e outubro do ano de 2016, com dez Coordenadores de Programas de Pós-Graduação da UFRRJ. O roteiro de entrevista com sete perguntas foi indutivamente elaborado com base na observação e vivência de 3 anos atuando na Secretaria de um PPG e validado mediante piloto. As perguntas do roteiro validado constam no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Roteiro para entrevistas (validado mediante Piloto)

1. *Conte um pouco sobre como ocorreu a transição de docente para gestor de um PPG?*
2. *O que o(a) sr(a) aprendeu a fazer e como aprendeu, nestes anos na gestão do PPG?*
3. *No que o(a) sr(a) considera ter desenvolvido capacidades de gestão de PPG?*
4. *Me conte episódios marcantes que vivenciou na gestão do PPG?*
5. *O que o(a) sr(a) gostaria de ter aprendido antes (ou logo no início) da gestão do PPG?*
6. *E o que ainda considera necessário aprender para a gestão do PPG?*
7. *O que o(a) motiva/motivou a estar na coordenação do PPG?*

Fonte: Elaboração própria

O Roteiro para as entrevistas foi elaborado para responder o primeiro, o segundo e o quarto objetivos intermediários desta pesquisa, como pode ser visualizado no Quadro 5.

Todos os Coordenadores selecionados aceitaram conceder as entrevistas, receberam a entrevistadora em dia e horário marcado nas salas de trabalho dos respectivos Coordenadores. Nem sempre a sala de trabalho destes Coordenadores era a sala da Coordenação do PPG, por exemplo, mesmo com um curso de doutorado credenciado, um dos Programas ainda não possuía sala específica para a Coordenação. Outro, preferiu receber a entrevistadora em seu laboratório de pesquisa.

Ao iniciar a entrevista, a entrevistadora apresentou os objetivos da presente pesquisa, especificou as condições da entrevista, principalmente, assegurando o anonimato dos entrevistados, e assim, solicitou autorização para gravar cada entrevista.

A observação foi utilizada para descrever episódios das reuniões mensais da Câmara de Pós-graduação que se compõe dos Coordenadores da Pós-Graduação da UFRRJ e para tanto, foi elaborado um protocolo de observação para sistematizar essa coleta das observações contendo: as dúvidas e comentários, um padrão na descrição de ocorrências, como por exemplo, dúvidas levantadas sobre o assunto, participação dos Coordenadores na discussão sobre elas, entre outras. A principal vantagem da observação foi a proximidade conseguida com os gestores que compartilhavam sua vivência com seus pares, podendo o pesquisador como observador descrevê-los com riqueza de detalhes evidenciando pontos observados diretamente concernentes aos objetivos de pesquisa.

Quadro 5 – Correlação das perguntas do roteiro de entrevistas e os objetivos intermediários relacionados

Pergunta:	Objetivo intermediário:
1. Conte um pouco sobre como ocorreu a transição de docente para gestor de um PPG?	Levantar empiricamente, as formas de aprendizagem gerencial e desenvolvimento de competências gerenciais dos docentes atuantes na gestão da Pós-Graduação da UFRRJ;
2.O que o(a) sr(a) aprendeu a fazer e como aprendeu, nestes anos na gestão do PPG?	Levantar empiricamente, as formas de aprendizagem gerencial e desenvolvimento de competências gerenciais dos docentes atuantes na gestão da Pós-Graduação da UFRRJ;
3.No que o(a) sr(a) considera ter desenvolvido capacidades de gestão de PPG?	Identificar as semelhanças e diferenças das práticas de gestão entre professores gestores das PPGs das Áreas diferentes.
4.Me conte episódios marcantes que vivenciou na gestão do PPG?	Levantar empiricamente, as formas de aprendizagem gerencial e desenvolvimento de competências gerenciais dos docentes atuantes na gestão da Pós-Graduação da UFRRJ;
5.O que o(a) sr(a) gostaria de ter aprendido antes (ou logo no início) da gestão do PPG?	Identificar as implicações práticas para capacitação dos docentes gestores de curso de PPG.
6.E o que ainda considera necessário aprender para a gestão do PPG ?	Identificar as implicações práticas para capacitação dos docentes gestores de curso de PPG.
7.O que o(a) motiva/motivou a estar na coordenação do PPG?	Levantar empiricamente, as formas de aprendizagem gerencial e desenvolvimento de competências gerenciais dos docentes atuantes na gestão da Pós-Graduação da UFRRJ;

Fonte; Elaboração própria

3.4 Métodos, Técnicas e Procedimentos de Análise dos Dados Empíricos

Os dados qualitativos se analisaram mediante análise hermenêutica indutiva e posterior categorização. Os dados empíricos gerados na entrevista e na observação foram analisados em seus episódios pelo Método Indutivo proposto por Thomas (2006). A análise indutiva qualitativa consiste em um procedimento sistemático orientado por objetivos específicos. Tal procedimento consiste na análise detalhada de dados brutos mediante interpretações do pesquisador cujos resultados emergem diretamente não das expectativas do pesquisador, mas dos dados empíricos (THOMAS, 2006).

Quadro 6 – Descrição da análise indutiva com base em Thomas (2006)

Passo 1 -	Descrição dos dados coletados
Passo 2 -	Surgimento de resultados orientados pelos objetivos de pesquisa
Passo 3 -	Redução do resultado dos dados e codificação
Passo 4 -	Desenvolvimento de categorias de acordo com processos-chave identificados e construídos pelo pesquisador com base no processo de redução e codificação

Fonte: Elaboração própria do passo a passo da Análise Indutiva com base em Thomas (2006).

3.5 Limitações dos Métodos Escolhidos para a Pesquisa

A limitação percebida da pesquisa documental se refere as informações desatualizadas nos registros fornecidos pela instituição. Para supera-la os dados da pesquisa documental foram complementados pelos das entrevistas e da observação *in loco*.

A entrevista para coletar dados explicitou a necessidade de o entrevistador enfrentar a complexidade envolvida na entrevista e sua análise demanda domínio das teorias que envolvem o assunto a ser abordado, como destacou Vergara (2012). Para superar tais limitações, a pesquisadora procurou criar rótulos e descreve-los com base no depoimento do entrevistado como recomendado por Thomas (2006).

A principal limitação percebida da técnica de observação de campo, foi ela ser influenciada pela capacidade do observador para: (a) perceber sua própria intromissão na descrição de dados e análise pelos seus preconceitos e suposições, e (b) conseguir a confiança dos sujeitos observados que, ao saber da realização da pesquisa, podem ter se comportado de forma incomum. Para superar estas limitações foi usado um protocolo que guiou a observação e a pesquisadora procurou se distanciar de sua própria experiência como servidora na UFRRJ desde o ano de 2013 e na Secretaria de um curso de doutorado de PPG por 3 anos.

Assim reconheceu-se que os resultados da coleta de dados e da análise são inevitavelmente influenciados pelas suposições e experiências do pesquisador e dependem de sua capacidade de compreender a visão e contexto do pesquisado. Para superar tais limitações, os dados obtidos foram interpretados em sucessivas leituras e releituras, considerando o contexto espaço-temporal em que foram solicitados e fornecidos, como recomendara Vergara (2012), mantendo um esforço permanente de distanciamento e objetivação como indicara por Demo (2002) para a pesquisa qualitativa.

Foi também realizado um piloto da pesquisa de campo para validar o roteiro de entrevista e foi ensaiado o processo de entrevistar e o método de análise indutiva desses dados. Os resultados da Entrevista Piloto se apresentam no Apêndice I.

O percurso metodológico trilhado se resume no Quadro 7.

Quadro 7 – Quadro resumo do percurso metodológico trilhado nesta pesquisa.

Epistemologia	Paradigma	Classificação	Técnicas de Coleta de Dados	Técnicas de Análise de Dados
Hermenêutica construtivista	Interpretativista	Estudo de Caso, pesquisa aplicada e descritiva	Pesquisa Documental; Entrevistas semiestruturadas; e Observação.	Análise indutiva de episódios pelo Método Indutivo segundo Thomas (2006)

Fonte: Adaptado de Saccol (2009, p.256) e Roesch (1999, p.127)

IV. A UFRRJ E A GESTÃO DOS SEUS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

4.1 A UFRRJ e o REUNI

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ, autarquia federal e instituição de ensino superior, percorreu um longo caminho e sofreu grandes transformações desde sua criação (OTRANTO, 2000), completa em 2016, 106 anos. Criada como a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV) e já nasceu com problemas financeiros que interferiram na sua implantação. Até se estruturar como Universidade a ESAMV passou por dificuldades quanto à sua instalação, mudando de localidade quatro vezes e sofrendo a imposição de desvinculação do Ministério da Agricultura e vinculação para o Ministério da Educação - MEC no ano de 1964, necessitando adequar-se a um orçamento decrescente, e a criação imposta de cursos pelo MEC (OTRANTO, 2000 e 2002).

A Universidade, possuidora de peculiaridades de uma Instituição criada com o objetivo de ser uma escola superior nas áreas de agricultura e veterinária, localizada no Município de Seropédica, zona rural do estado do Rio de Janeiro, distante da moradia de alunos e docentes, aderiu em 2007 ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, atendendo a demanda do Governo Federal pela expansão da oferta de cursos de graduação. O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007), com o objetivo da criação de:

“condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. (...) a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.” (BRASIL, Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, art., 1 e § 1º)

Além do objetivo principal de ampliar o acesso e permanência aos cursos de graduação, o REUNI estabeleceu em uma de suas diretrizes a “articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica” (BRASIL, 2007, art.2-IV).

Desta forma, o Programa REUNI concretizou uma política pública elaborada pelo Governo Federal, cuja implantação na UFRRJ foi examinada por Predes (2015). O cumprimento de metas de implantação do REUNI foi acompanhado pela Secretaria de Educação Superior - SESU, do Ministério da Educação (PREDES, 2015). Suas oito diretrizes visam de modo integrado obter: redução da evasão estudantil, ocupação de vagas ociosas, aumento de vagas de ingresso, ampliação da mobilidade estudantil entre instituições, cursos e programas de educação superior; revisão da estrutura acadêmica em prol da qualidade; diversificação das modalidades de graduação; ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (PREDES, 2015).

O cumprimento de tal política pública demandaria do Governo Federal um investimento financeiro e abertura de concursos públicos para provimento de vagas nas universidades que aderissem e assim se deu início:

“No Relatório do primeiro ano do REUNI (2008, p. 14), o MEC apontou que "os dois Programas – REUNI e Expansão Fase I – totalizam, até o momento, um investimento já realizado de, aproximadamente, R\$ 1,6 bilhão. No que diz respeito às autorizações para realização de concursos públicos, as duas iniciativas somam 6.355 vagas para técnicos administrativos e 9.489 vagas para docentes” (PREDES,2015, p.71)

Conforme explica essa autora para impulsionar o crescimento demandado pelo Programa REUNI, cada universidade federal que aderisse se responsabilizaria por sua

implantação, e por elaborar um projeto de reestruturação contemplando cinco pontos: “diagnóstico da situação atual; metas a serem alcançadas com cronograma de execução; estratégias para alcançar as metas, etapas e indicadores”.

No entanto, apesar de a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro encontrar-se no interior do Estado constituindo por isso uma referência de oferta de ensino superior público para regiões fora da capital do Estado, a implementação do REUNI não obteve consenso. Os atores favoráveis à adesão da UFRRJ ao REUNI estavam ligados à Administração Superior por entenderem que o Programa traria grandes investimentos à Universidade, que apoiariam sua expansão (PREDES, 2015). Os opositores ao REUNI na UFRRJ temiam que o Programa contribuísse para o agravamento das condições precárias que a época a UFRRJ já estava enfrentando. Apesar da oposição acirrada se aderiu e se procedeu à implementação do Programa na UFRRJ (PREDES, 2015).

O REUNI tinha como uma das metas, a elevação do número de alunos de graduação em cursos presenciais, o que aumentaria a Relação Aluno Professor – RAP em dezoito alunos por professor, ao final de cinco anos, a contar da assinatura do Acordo entre universidade e governo federal. As matrículas nos cursos de graduação aumentariam mais de 80% até o ano de 2012 e em pouco mais de 90% o quantitativo de cursos ofertados. Entretanto, o número de professores somente cresceria em torno de 64%, o que já sugeria a intensificação do trabalho docente (PREDES, 2015).

Assim, a proporção de crescimento entre o número de alunos e número de cursos seria maior que o crescimento do quantitativo docente, e mesmo abaixo do necessário esse aumento do quantitativo docente dependeria ainda da autorização de novos concursos públicos para o quadro do magistério superior na UFRRJ.

O aumento de 64% no total de vagas docentes ofertadas entre 2008 a 2012 também foi muito criticado pelos opositores ao REUNI na UFRRJ, pois não havia instalações nem obras em andamento para uma nova estrutura que comportasse as mudanças (PREDES, 2015).

Os problemas mencionados com relação ao aumento do quantitativo docente aponta a autora, em pouco tempo se revelaram: falta de espaço físico, de salas de aula e salas para docentes, além da sobrecarga de trabalho de ensino, pesquisa e extensão. Por isso a autora questiona se os concursos realizados foram realmente suficientes para suprir o quantitativo planejado de aumento de alunos, e aponta que foram realizados concursos para ingresso de docentes no quadro permanente da Universidade nos anos de 2009 e 2010 como planejado, mas em 2011 o MEC suspendeu a autorização das vagas que faltavam e só algumas foram liberadas para novos concursos no ano de 2013, quando o Programa já havia sido finalizado (PREDES, 2015). Com a suspensão da liberação de vagas, segundo a autora se agravou a precarização das condições de trabalho docente na UFRRJ, das condições de ensino e pesquisa e o déficit de docentes em algumas áreas, pois a maioria das vagas existentes foram destinadas ao atendimento das demandas geradas pelos novos cursos.

Em meio a esta sobrecarga de trabalho, o docente designado para cargo de chefia ou coordenação de curso passa a exercer a função de docente-gestor, acumulando novas atividades e responsabilidades. Em tal situação estavam incluídos os professores gestores de Programas de Pós-Graduação, que também atuam nas aulas da graduação.

4.2 Os professores Gestores dos Programas de Pós-Graduação da UFRRJ

As atividades e os desafios enfrentados pelo docente, por exemplo, na gestão de escolas médicas de uma Universidade Estadual são diversificados (ALMEIDA, MAIA; BATISTA, 2013). O professor gestor deve atuar como um tutor, um instrutor, um construtor de estratégias para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, um membro de comissões, um provedor, um receptor, e o propulsor do curso (ALMEIDA, *et.al.*, 2013).

Desta forma, o Coordenador de PPG demanda compreender o sistema gerencial baseado em adequação de competências às estratégias organizacionais. E eles são, muitas vezes, oriundos de diferentes Áreas do conhecimento. Por exemplo, um PPG de Zootecnia terá como gestor um docente da área e membro permanente do Programa, que pode nunca ter recebido capacitação em gestão, e que talvez aprendeu por experiência própria ao longo de sua carreira, o exercício da gestão.

Então, com uma carreira de magistério superior a trilhar que demanda do docente se tornar responsável por formar e indicar o caminho do aprendizado de alunos na educação superior, compartilhar suas experiências e conhecimentos, e pesquisar de forma contínua nos temas de seu interesse científico acadêmico, o exercício de cargo administrativo pode ser estranho a sua função técnica de docente e pesquisador. Tal sobrecarga de trabalho se intensifica ou diminui, de acordo com a condição de pessoal e infraestrutura de uma Universidade demandada pela sociedade para expandir sua oferta de cursos.

Na UFRRJ, os professores gestores de Pós-Graduação são eleitos dentre os docentes do Programa e atuam como Coordenadores e docentes do PPG e, como docentes de graduação nos cursos dos Departamentos aos quais estão lotados. Trabalhando nos cursos de Graduação e Pós-Graduação na UFRRJ, os professores Coordenadores devem participar de reuniões em todas as instâncias: de Curso, de Departamento, do Instituto (CONSUNI), da Área de conhecimento (CEPEA), da Câmara da Pós-Graduação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, que congrega os Coordenadores, do CEPE e do CONSU.

Neste contexto de sobrecarga de trabalho um professor gestor necessita administrar recursos, conhecer tecnologias de TI para lidar com tratamento de dados; conhecer normas institucionais e governamentais para entender o fluxograma das decisões, conhecer políticas públicas educacionais que afetam os PPGs, lidar com os conflitos relativos à interação dos diferentes integrantes do curso de PPG, e a incerteza de recebimento e continuidade de financiamento público, dependente do alcance os padrões de excelência e produtividade em pesquisa estabelecidos pela CAPES, o órgão regulador, financiador e indutor do Governo.

Este padrão de excelência que assegura recursos da CAPES é auferido mediante avaliação de fatores especificados por esse órgão regulador, pelos quais se classifica um curso de PPG com nota que varia de 3 (três) a 7 (sete). Ao longo de seu funcionamento, o curso de PPG é avaliado regularmente, e classificado conforme o seu desempenho nas métricas estabelecidas. Como a avaliação significa diminuição ou aumento de verbas para funcionamento do PPG o professor gestor de um Programa de Pós-Graduação necessita gerir o PPG para aumentar sua classificação. No quadro 8 se apresentam todos os cursos dos Programas de Pós-Graduação da UFRRJ, classificados no triênio 2010-2012.

Destaca-se que o PPG mais antigo tem quarenta e quatro anos de funcionamento e os oito mais novos, têm menos de quatro anos, portanto ainda não passaram por avaliação da CAPES.

Quadro 8 – PPGs da UFRRJ por tempo de atuação desde a recomendação CAPES

nº	Programa	COLÉGIO	GRANDEÁREA	Classificação CAPES (Nota)			Tempo atuação*
				Mestrado Acadêmico	Doutorado	Mestrado Profissional	
1	Agronomia (Ciências 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				25	15	7	

Fonte: Elaboração própria, com base em www.capes.gov.br. O tempo foi calculado com dados de julho de 2016.

V. RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Na pesquisa de campo foram realizadas dez entrevistas com Coordenadores de PPGs e seis reuniões mensais foram observadas na Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação.

Da análise qualitativa indutiva das entrevistas e das observações surgiram SEIS categorias denominadas: (i) fontes de aprendizagem do professor gestor de PPG, (ii) formas de aprendizagem do professor gestor de PPG, (iii) aprendizagem requerida nos PPGs, (iv) sentimentos integrantes do processo de aprendizagem gerencial dos professores gestores de PPGs, (v) práticas de gestão manifestadas, e (vi) motivos para o professor gestor coordenar o PPG. Com estas categorias a seguir detalhadas e articuladas foi respondida empiricamente à pergunta central desta pesquisa, qual seja: Como os professores gestores de Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* de Instituições Federais de Ensino Superior – IFES aprenderam e desenvolveram na prática cotidiana suas competências gerenciais?

5.1 Perfil dos Professores Gestores Coordenadores de PPGs Entrevistados

Os dados gerais dos Coordenadores entrevistados constam no quadro a seguir:

Quadro 9 – Dados gerais dos entrevistados, por tempo de experiência na coordenação em PPG

Código	Gênero	Faixa etária	Experiência na Coordenação de PPG (anos)	Experiência anterior em gestão acadêmica fora do PPG	Área de formação	Área do PPG	Funcionamento do PPG (anos)	Nota do PPG
E5	F	56-70	10	não	Ciências Agrárias	Ciências Agrárias	7	4
E10	M	56-70	10	sim	Biologia	Ciências Biológicas	21	5
E2	F	56-70	8	sim	Educação	Ciências Humanas	7	4
E6	F	41-55	6	não	Ciências Veterinárias	Medicina Veterinária	44	5
E3	M	41-55	3	sim	Ciências Agrárias	Ciências Agrárias	44	6
E8	M	25-40	3	não	História	Ciências Humanas	8	4
E1	F	41-55	2	sim	Psicologia	Ciências Humanas	4	3
E4	F	56-70	2	sim	Psicologia Social	Ciências Humanas	10	3
E7	F	41-55	2	não	Antropologia	Ciências Humanas	4	3
E9	F	41-55	2	sim	Filosofia	Ciências Humanas	2	3

Fonte: Elaboração própria com base na Plataforma Sucupira (*site* CAPES), nas entrevistas e no Sistema Integrado de Administração de Pessoas do Governo Federal – SIAPENET.

A primeira coluna do quadro refere-se à cada Coordenador entrevistado, identificado por um código, classificado em ordem cronológica da entrevista, onde E1 foi a primeira entrevistada, e E10, o último. A segunda coluna diz respeito ao gênero “feminino” ou “masculino” do entrevistado e a terceira coluna, a faixa etária do(a) Coordenador(a). A idade não foi indagada, mas pesquisada no portal do Sistema Integrado de Administração de

Pessoas do Governo Federal – SIAPENET e distribuída de 3 faixas etárias, 25 à 40 anos, 41 à 55 anos, e 56 à 70 anos. A quarta coluna do quadro refere-se ao tempo de experiência do professor na função de Coordenador de PPG, seja no programa atual ou em outro, dentro da mesma instituição, enquanto que a quinta coluna se refere à experiência previa do professor na gestão universitária, seja em chefia de Departamento, coordenação de Curso de Graduação, direção de Unidade Acadêmica, ou Pró-Reitoria específica dentro da Universidade. A sexta coluna identifica a Área de formação específica do Coordenador e a sétima coluna identifica a Área do PPG, que é possível observar que são sempre correspondentes. A oitava coluna corresponde ao tempo de funcionamento do PPG, contado a partir da autorização de funcionamento e credenciamento pela CAPES. A nova e última coluna corresponde à nota de avaliação do Programa, pela CAPES.

Cabe destacar que dos dois Coordenadores com maior tempo de experiência na função, um já possuía experiência anterior em gestão universitária, e a outra, não. As Áreas são diferentes e as notas, próximas. Entretanto, um dos Programas, o de maior nota, possui 21 anos de funcionamento enquanto que o outro, 7 anos. Se ressaltar que a Coordenadora com mais tempo de experiência na função, 10 anos, tem tempo de experiência maior que o tempo de funcionamento do curso por ter sido Coordenadora de outro PPG, da mesma Instituição.

O entrevistado 3 possui pouco tempo na função, 3 anos, comparado aos de maior tempo, no entanto, o PPG que Coordena possui 44 anos de funcionamento e nota 6. Percebe-se que o tempo de funcionamento do PPG pode ou não explicar sua nota, pois esta nota não depende somente de seu tempo de funcionamento nem da atuação do Coordenador. Também se encontrou iniciantes como o entrevistado 9 que se iniciou na função junto com o PPG, pois o Coordenador tem 2 anos na função e o PPG, 2 anos de funcionamento.

5.2 Análise da Observação das Reuniões da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação

As observações foram realizadas entre os dias 27 de novembro de 2015 e 03 de outubro de 2016, em seis reuniões mensais da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação – PPG, onde se reúnem para debate o Pró-Reitor da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPPG, a Secretária Acadêmica da PROPPG e os Coordenadores e Vice Coordenadores dos PPGs. Além destas seis reuniões, foi observada uma reunião extraordinária em que compareceram os Coordenadores da Pós-Graduação, os quatro candidatos à Reitor da Universidade pelo período 2017-2020, e os respectivos candidatos a Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação de cada chapa. Esta reunião foi realizada por iniciativa dos Coordenadores de PPGs sem intermediação da PROPPG e foram feitas reivindicações de melhorias para os PPGs, os Coordenadores expuseram suas dificuldades, expectativas e reclamações quanto ao funcionamento dos Programas e o apoio da Instituição.

As reuniões da Câmara de PPG duraram em média quatro horas e participaram das primeiras seis reuniões da câmara, uma média de dezoito Coordenadores dos PPGs, uma Secretaria Acadêmica da PROPPG e o Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação. Na reunião extraordinária havia vinte e cinco Coordenadores, quatro candidatos à Reitor e seus respectivos Pró-Reitores de Pós-Graduação. No Apêndice J consta na íntegra a transcrição de uma destas reuniões para ilustrar.

Para realizar as observações foi adotado um protocolo, focando nos pontos de pauta das reuniões: dúvidas e reclamações verbalizadas, conversas paralelas, foco de atenção dos Coordenadores e discussões mais acaloradas. Assim, os temas observados foram categorizados em *temas críticos* e *temas desinteressantes* na perspectiva dos Coordenadores observados, de acordo com o assunto específico citado e as reações dos participantes. Então, os assuntos que ganharam maior atenção dos participantes das sete reuniões, mais comentados, discutidos e com mais dúvidas verbalizadas se classificou como *temas críticos*:

Temas Críticos

Sobre financiamento

- Bolsas (vínculo trabalhista, bolsistas que não defenderam)
- Pagamento FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro)
- Cortes de Orçamento dos PPGs
- Incentivo à publicação de artigos e livros

Sobre Sistemas de Informação

- Plataforma Sucupira, erros da Plataforma e não aceitação de ISSN eletrônico
- Implantação do SIGA na UFRRJ
- Sistema Acadêmico para a Pós-Graduação

Sobre Processos burocráticos

- Defesa por vídeo conferência
- Revalidação de títulos
- Carga horária de orientação e o relatório de horas do docente

Sobre funcionários dos PPGs

- Concurso específico para secretários de PPGs
- Representação de secretária em reuniões de treinamento

Sobre Infraestrutura

- Falta de recursos para carro, combustível, deslocamento de membros de banca
- Polo tecnológico e laboratórios multiusuários

Os assuntos que geraram menor atenção dos participantes das sete reuniões, menos comentários, discussão, e dúvidas verbalizadas e até foram ignorados pelos participantes revelados como desatenção e distração, manifestados pelo uso de aparelhos eletrônicos, foram classificados como *temas desinteressantes*:

Temas Desinteressantes

Sobre Sistemas de Informação

- Cadastramento de projetos de pesquisa em plataforma unificada da Universidade

Sobre Processos burocráticos

- Credenciamento e descredenciamento docente
- Modificação do título no Diploma do PPG

Sobre funcionários dos PPGs

- Representação de secretária dos PPGs em reuniões de treinamento para os Coordenadores

Os assuntos dos temas críticos revelados na análise das observações foram incluídos na categoria 3, que reúne “Sugestões para Aprendizagem requerida” do docente que for coordenar PPGs e ainda, pela observação se revelaram fontes de aprendizagem, que compuseram a Categoria 1: “aprendizagem com técnicos administrativos e com superiores” como ilustram os trechos das observações dessas reuniões da câmara:

Aprendizagem com técnicos administrativos:

[O Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação informou da web conferência para defesas a ser ativada na UFRRJ (alguns cursos já o fazem), e falou sobre a apresentação do SIGA (novo sistema eletrônico da UFRRJ que haverá parte para cadastramento das pesquisas)]. Ele convidou os Coordenadores a comparecerem. Informou que, se não puderem ir a reunião de explicação do sistema poderão ter acesso eletrônico às informações. (...) Outra Coordenadora indagou se *poderia mandar a secretária na reunião de apresentação do SIGA*” (linhas 9-13,17,18)

“Como fazer pra encaminhar a mudança dessa titulação? (...) A secretária acadêmica da PROPPG disse que mandou [mensagem] para todos os Coordenadores que todos colocassem que título que queriam em seus diplomas. (...) A secretária explicou que isso deve passar pelo Colegiado do PPG e enviar para a PROPPG” (linhas 66-71)

Aprendizagem com superiores:

“O Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação disse que todo credenciamento, recredenciamento, tem que passar pela Câmara, com relatório. (...) A Secretária da PROPPG pediu que Prof. Leles falasse das bolsas Demanda Social. Ele disse dos problemas envolvendo dos alunos bolsistas com vínculo trabalhista. O orientador deve ser ouvido e o Colegiado define se permanece a bolsa se o vínculo de trabalho for posterior. Se o vínculo anterior o aluno não pode ficar com a bolsa” (linhas 89, 97-100).

5.3 Análise e Categorização dos Dados Coletados nas Entrevistas e Episódios Observados

As entrevistas duraram entre vinte a sessenta minutos e todas foram transcritas e analisadas em um quadro composto de 5 colunas e linhas com todas as respostas literais a cada pergunta, interpretadas pelo método de análise indutiva de Thomas (2006). Na 1ª coluna foi listada cada pergunta feita; na 2ª coluna foi transcrita literalmente a resposta de cada pergunta destacando-se trechos das ideias centrais das mesmas; na 3ª coluna foram separadas as palavras-chave destas ideias centrais na interpretação da pesquisadora, para então, agrupá-las em categorias na 4ª coluna, como categorias de 1ª ordem, e uma vez revisadas no conjunto na 5ª coluna, se criaram as categorias de 2ª ordem de abstração.

Após esta análise qualitativa indutiva, a pesquisadora elaborou um quadro resumindo as categorias de análise geradas da interpretação hermenêutica da pesquisadora que consta no Apêndice L. Para ilustrar a transcrição literal e análise de entrevistas consta no Apêndice I.

As observações e as entrevistas se complementaram para gerar as categorias. Assim, foram criadas seis categorias mediante análise das reuniões da Câmara da PROPPG observadas e das entrevistas:

- (1ª) fontes de aprendizagem do professor - gestor de PPG,
- (2ª) formas de aprendizagem do professor - gestor de PPG,
- (3ª) aprendizagem requerida nos PPGs,
- (4ª) sentimentos integrantes do processo de aprendizagem gerencial dos professores-gestores de PPG,
- (5ª) práticas de gestão manifestadas, e
- (6ª) motivos para o professor - gestor coordenar o PPG.

No quadro 9 se apresenta as categorias de 1ª ordem detalhadas em categorias de 2ª ordem e trechos dos depoimentos para ilustrar. A seguir, são descritas e articuladas entre si as seis categorias descritivas que respondem desde a perspectiva dos entrevistados à pergunta central de pesquisa:

Categoria 1 – Fontes de aprendizagem gerencial do professor gestor de PPG

Esta categoria evidencia com quem os professores gestores de PPG aprenderam a desenvolver sua capacidade de gestão do Programa, e estas foram três:

1.1 Com técnicos administrativos – Os funcionários técnicos administrativos lotados na Secretaria Acadêmica da PROPPG e os da Secretaria de cada Programa compõem a equipe administrativa. A Secretaria Acadêmica da PROPPG conta em outubro de 2016 com quatro servidores da Instituição para atender todos os 33 programas.

Nesta secretaria, são realizadas atividades de conferência e emissão de toda a documentação discente, desde sua matrícula no PPG até o pós-defesa com cumprimento dos requisitos de Titulação para elaboração do Diploma e Titulação; faz-se Certificados de Conclusão de Curso, Históricos, recebimento das inscrições referentes a processos seletivos dos PPGs, recebimento e conferência de Relatórios de Gestão dos PPGs, acompanhar as reuniões da Câmara de Pós-Graduação e auxiliar Coordenadores e

Quadro 10 - Síntese das categorias analíticas com trechos ilustrativos dos depoimentos

Categoria de 1ª ordem	Categoria de 2ª ordem	Trecho ilustrativo
1 - Fontes de Aprendizagem Gerencial do professor gestor de PPG	1.1. Com os técnicos administrativos	"conversei muito com a (nome), Secretária Acadêmica da PROPPG, que me orientou nas questões, como é que faz, cadastramento de bolsas..." E9
	1.2 Com os pares/docentes	"(...) faz o caminho normal e ele não funciona, e aí você pergunta pra outras pessoas que já foram Coordenadores ou conhecem a burocracia da Rural" E5
	1.3 Com seus reguladores	"Ano passado nós trouxemos o representante da Área de educação da Capes, foi um momento de muita aprendizagem pra nós.." E4
2 - Formas de Aprendizagem Gerencial do professor gestor de PPG	2.1 Sem capacitação para a função	"(...) a Universidade não te prepara para isso, nossa formação não é essa! (...) A gente precisava de um preparo para isso(...)Porque a gente não tem um preparo prévio para assumir uma coordenação dessa." E3
	2.2 Pelo ciclo de aprendizagem com os docentes gestores de PPG	"é interessante se fazer em um PPG, é que aquela pessoa que foi Coordenadora, pelo menos no primeiro biênio de mandato do próximo Coordenador, ele permaneça vice por causa da experiência acumulada" E5
	2.3 Participando da criação do Programa	"fizemos um Projeto para um Programa nosso (...) Algumas tarefas, quando eu cheguei na Coordenação, eu já sabia fazer. Porque eu participei da comissão que fez o Programa" E9
	2.4 Pesquisando sobre o PPG	"Eu sou uma professora de legislação, eu estudo legislação profundamente, eu sou professora de política, eu estudo política profundamente, então isso também facilita a minha visão do todo e do trabalho da coordenação do programa não é só um trabalho mecânico, o Coordenador do programa tem que ter a visão política" E2
	2.5 Na ação de gestão do PPG	"A aprendizagem foi muito prática. (...) Mas foi muito marcante, tipo tem que fazer isso agora, e o que que a gente vai fazer? Muito de acordo com as demandas." E7
3 - Aprendizagem gerencial requerida nos PPGs	3.1 Conteúdo Normativo	"fico observando melhor para tentar entender melhor... oportunidade de ler documentos, regimentos, normas..." E1
	3.2 Conteúdo Gerencial	"se eu tivesse condições de fazer um curso (...) também, um curso qualquer de administração, seja acadêmica, seja financeira" E3 "a universidade poderia ser mais acolhedora nesse sentido de proporcionar alguns espaços para os docentes se capacitarem para cargos de gestão " E8
4 – Sentimentos integrantes do Processo de Aprendizagem Gerencial dos docentes gestores de PPGs	4.1 Relacionados à realização profissional	"O trabalho que desenvolvo é o trabalho que eu amo fazer, apesar de ser muito trabalho. Eu o amo porque me sinto útil e desafiada, porque sei que estou fazendo um trabalho bom e eu posso cada dia melhorar este trabalho" E2
	4.2 Relacionados ao stress acarretados pela gestão	"...eu vejo uma tensão cotidiana e um stress extremo.... pra dar conta das demandas (...) .. a custa de ficar assim, em cima de aluno, em cima de orientador, em cima... stress que eu tinha." E7
	4.3 Relacionados as dificuldades reconhecidas na Gestão do PPG	"a gente continua desenvolvendo as tarefas de docente. Então é o docente assumir mais uma função acadêmica. (...) mas a quantidade de tarefas, é muito novo, muito diferentes, realmente é um impacto na vida do docente, propriamente dito, do que faz na sua sala, na sua extensão e pesquisa (...) . O Coordenador tem que abrir mão.. abrir tempo para a coordenação." E6
5 - Práticas de Gestão reveladas	5.1 Gestão das pessoas	"Aprendi a administrar conflitos (...) Gerenciar essa parte pessoal que é a mais complicada(..)" E3 "se o projeto for muito grande e ele tiver muito atarefado ele vai ter que pensar um desenho de equipe que preveja técnicos para, ou capacitar pessoas para fazerem a prestação de contas.. (...) a gente tende a desenvolver e aprender muito é a gestão de pessoas, então você lida com temperamentos diversos.. (...) .. você é um docente, então dentro do seu trabalho, você toca sua vida. Comparece às reuniões, contribui da maneira que puder. Mas quando você está em

Categoria de 1ª ordem	Categoria de 2ª ordem	Trecho ilustrativo
		cargo de gestão você tende a lidar com questões individuais, temperamentos, tempos diferentes, personalidades distintas" E8
	5.2 Gestão estratégica do conhecimento	"Tem que entender as regras do curso, principalmente as que vem das CAPES (...) porque a nota é importante pro curso se manter." E10 "Tem que agir de tal forma que o aposentado pode ser substituído, o credenciamento de professores que publicam com ele, então quando aposentarem, a publicação fica. Então isso tenho feito, tenho preparado o curso" E6
	5.3 Planejamento do PPG	"A gente tem que antecipar as coisas. Tudo a gente tem que pensar antes." E7
	5.4 Organização das atividades	"Tentei usar minha metodologia científica para me organizar" E6
	5.5.Direção personalizada	"não fazia muitas reuniões do Colegiado pleno (...) quando eu assumi, eu sabia que havia essa demanda (...) eu aprendi a diferenciar no corpo docente; (...) Colaboram muito... (...) eu tenho a minha maneira de argumentar, pelo fato de ter esse viés humanizador (...) ., nós nos gostamos muito. Acho que isso é uma característica nossa aqui," E4
		"não estava ali pra agradar os professores (...) eles podem admitir que eu sou rigoroso, mas rigoroso eu sou mesmo" E10 "Tem gente que acha que estar é cargo de gestão é mediar a vontade dos outros. Nunca se colocando de fato. Eu não penso assim. (...) Você está num cargo de gestão, você é o responsável com relação aquilo que você coordena. Você tem que ser o condutor." E8
	5.6 Controle de Dados para relatório das atividades	"Cara, pra fechar esse relatório CAPES você tem que ter esse histórico, tá?" E3 "Não há sistema acadêmico pra Pós-Graduação. Os Programas têm que gerar a sua própria saída pra isso criado bases de dados" E8
	5.7 Interdisciplinaridade para analisar todas as pesquisas do PPG	"o corpo docente é muito diversificado, ele é multidisciplinar (...) fui vista pelos colegas como alguém que podia transitar nessas diferenças" E4 "Também aprendi muito na medida...com os discentes, com as teses e dissertações. Porque se eu não tivesse me tornado Coordenador, eu saberia a minha linha de conhecimento. A minha linha de pesquisa. Quando você se torna Coordenador, você tem que saber um pouco mais dos outros projetos de pesquisa que estão no Programa." E5
	5.8 Agir com iniciativa	"Em todo momento tem que levantar, aprender.. é a resiliência (...) O Coordenador tem que se envolver com a dinâmica do curso mas tem que acompanhar o andamento do curso. Não é só tocar o dia a dia da crise, da falta de coisas... Tem que pensar o curso." E6 "Hoje nós somos professores empreendedores. Professores gestores. Porque a universidade, ela não vai te dar nada. Tudo aqui é conquistado. Se você quer um computador pra sua sala, você pega um edital, disputa um projeto. Se você precisar viajar pra um evento científico, você que se vire!" E8
6 - Motivos para o professor gestor coordenar o curso de PPG	6.1 Motivos externos ao indivíduo	"de certa forma fui colocada como voluntária (...) Em geral o Coordenador ele é quase que, impulsionado pelos colegas, que são de Programas de Pós, a ser o Coordenador. Ninguém sai fazendo eleição" E5 "e só assumi os cargos de gestão quando isso pareciam ser imperiosos" E4
	6.2 Motivos internos do indivíduo	"A minha missão...que eu me coloquei é levar a Coordenação até a avaliação." E9 "eu assumiria, mas por uma inclinação pessoal" E8; "eu tenho muita apreciação pelo curso, gosto muito, e tenho muita dedicação pelo curso." E10

Secretários de PPGs dirimindo suas dúvidas. A Secretaria de cada Programa conta com um único servidor que responde por todas as atividades dos cursos de PPG e estando lotado no curso de PPG permanece mais tempo que o de mandato do Coordenador.

"conversei muito com a Secretária Acadêmica da PROPPG, que me orientou nas questões, como é que faz, cadastramento de bolsas..." E9

1.2 Com os pares/docentes – Coordenadores novos aprendem com docentes gestores mais experientes nas atividades da Coordenação do PPG, com ex-Coordenadores, com seus pares Coordenadores em exercício de outros PPGs da mesma Instituição. A aprendizagem com ex-Coordenadores foi evidenciada ainda quando se admite que o Coordenador atual seja Vice do próximo, para ensinar o que aprendeu e acompanhar.

"(...) faz o caminho normal e ele não funciona, e aí você pergunta pra outras pessoas que já foram Coordenadores ou conhecem a burocracia da Rural" E5

1.3 Com seus reguladores – O superior hierárquico na Instituição, de um Coordenador de PPG é o Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRRJ, e externamente o Representante de Área na CAPES atua como avaliador do PPG. Este Representante de Área é também um professor de PPG designado pela CAPES. Por exemplo, um PPG avaliado na Área específica de Educação, pertence à Área de Ciências Humanas e ao Colégio de Humanidades e o Representante de Área coordena a avaliação de cursos de PPG da Área específica de Educação.

"Ano passado nós trouxemos o representante da Área de educação da Capes, foi um momento de muita aprendizagem pra nós.." E4

No quadro 11 se mostram respostas por entrevistado sobre essa categoria de 1ª e o detalhamento das categorias de 2ª ordem correspondentes às fontes de aprendizagem e os respectivos respondentes. Os entrevistados constam nesse quadro por ordem decrescente de anos de experiência na Coordenação de PPG.

Com exceção de E2, os entrevistados com menor tempo de experiência na coordenação de PPG apresentaram mais de uma fonte de aprendizagem.

A aprendizagem com os pares – Coordenadores de PPG – e demais docentes participantes foi a fonte de aprendizagem mais reconhecida entre os entrevistados.

Se ressalta que E10 não mencionou fonte de aprendizagem, o que sugere que aprendeu através das próprias experiências anteriores à Coordenação e por si só. Já a entrevistada 7 mencionou as 3 fontes de aprendizagem mostrando em sua entrevista, pró-atividade na busca de com vários indivíduos, para aprendizagem na função.

As fontes de aprendizado explicitadas: com os pares docentes, com os técnicos e com os superiores apontaram como se deu o aprendizado, identificando-se cinco formas de aprendizagem segundo os Coordenadores examinados.

Quadro 11 - Fontes de Aprendizagem gerencial do professor gestor de PPG, ordenadas por tempo de experiência na coordenação de PPGs

Categoria 1 - Fontes de Aprendizagem gerencial do professor gestor de PPG										
/	Gênero	Faixa etária	Anos de experiência na Coordenação de PPG	Experiência anterior na gestão acadêmica fora do PPG	Área de formação	Anos de funcionamento PPG (CAPES)	Nota do PPG	Com os técnicos administrativos	Com os pares/docentes	Com superiores
E5	F	56-70	10	não	Ciências Agrárias	7	4		X	
E10	M	56-70	10	sim	Biologia	21	5	-	-	-
E2	F	56-70	8	sim	Educação	7	4		X	X
E6	F	41-55	6	não	Ciências Veterinárias	44	5		X	
E3	M	41-55	3	sim	Ciências Agrárias	44	6	X		
E8	M	25-40	3	não	História	8	4	X		
E1	F	41-55	2	sim	Psicologia	4	3		X	
E4	F	56-70	2	sim	Psicologia Social	10	3		X	X
E7	F	41-55	2	não	Antropologia	4	3	X	X	X
E9	F	41-55	2	sim	Filosofia	2	3	X	X	
<i>Totais mencionados:</i>								4	7	3

Fonte: Elaboração própria, com base na pesquisa de campo, Plataforma Sucupira e o Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPENET.

Categoria 2 – Formas de aprendizagem gerencial do professor gestor de PPG

Os professores gestores de PPG aprenderam de cinco formas a exercer a gestão:

2.1 Sem capacitação para a função– Professores gestores relataram ter assumido a gestão sem planejar o mandato e sem capacitação prévia institucional para a função.

"(...) a Universidade não te prepara para isso, nossa formação não é essa! (...) A gente precisava de um preparo para isso(...). Porque a gente não tem um preparo prévio para assumir uma coordenação dessa." E3

2.2 Pelo ciclo de aprendizagem entre os docentes gestores de PPG – Revelou-se um ciclo pelo qual o Coordenador atual se propõe a ser o Vice Coordenador no próximo mandato, para ensinar o que aprendeu, e atuar juntamente com o novo Coordenador pelo período de mandato de dois anos para apoiar sua aprendizagem. Este ciclo também pôde ser identificado quando os professores gestores reconheciam sua aprendizagem gerencial realizada por consulta entre seus pares nas reuniões da câmara de PPG, onde o mais experiente mostra caminhos de resolução de problemas aos menos experientes na função. Entretanto, duas entrevistadas argumentaram que não ter experimentado esta forma aprendizagem, pois, devido às peculiaridades de suas Áreas ou seus Programas, acreditavam não estarem contempladas nos assuntos compartilhados nas reuniões.

"é interessante se fazer em um PPG, é que aquela pessoa que foi Coordenadora, pelo menos no primeiro biênio de mandato do próximo Coordenador, ele permaneça vice por causa da experiência acumulada" E5

2.3 Pela participação desde a criação do Programa – Desde antes do efetivo mandato como Coordenador os entrevistados indicaram ter aprendido ao longo da elaboração do Projeto pedagógico do curso de PPG e submissão da proposta de curso novo APCN à CAPES.

"fizemos um Projeto para um Programa nosso (...) Algumas tarefas, quando eu cheguei na Coordenação, eu já sabia fazer. Porque eu participei da comissão que fez o Programa" E9

2.4 Pesquisando sobre o PPG - Dois entrevistados revelaram que aprenderam a gestão do PPG pesquisando e estudando a legislação interna e externa pertinente ao Programa, e pela troca de opiniões e percepção dos alunos sobre o funcionamento do curso de PPG.

"Eu sou uma professora de legislação, eu estudo legislação profundamente, eu sou professora de política, eu estudo política profundamente, então isso também facilita a minha visão do todo e do trabalho da coordenação do programa não é só um trabalho mecânico, o Coordenador do programa tem que ter a visão política" E2

2.5 Pela ação de gestão do PPG – Foi a principal forma reconhecida pelos Coordenadores de PPGs na UFRRJ, se refere às ações e vivência resultantes da gestão do PPG, em gestão administrativa incluindo as de outros cursos de Graduação e Departamento.

"A aprendizagem foi muito prática. (...) Mas foi muito marcante, tipo tem que fazer isso agora, e o que que a gente vai fazer? Muito de acordo com as demandas." E7

No quadro 12 se apresentam as categorias de 2ª ordem correspondentes a estas formas de aprendizagem por respondente que se ordenaram do Coordenador mais experiente ao menos experiente para destacar diferenças na forma de aprendizagem entre os entrevistados.

Quadro 12 - Formas de Aprendizagem gerencial do professor gestor de PPG

Categoria 2 - Formas de Aprendizagem - Como Aprendeu												
Entrevistado	Gênero	Faixa etária	Anos de experiência na Coordenação do PPG	Experiência anterior na gestão acadêmica fora do PPG	Área de formação dos respondentes	Anos de funcionamento PPG (CAPES)	Nota do PPG até outubro de 2016	Sem capacitação para a função	Pelo ciclo de aprendizagem com os docentes gestores de PPG	Participando da criação do Programa	Pesquisando sobre o PPG	Na ação de gestão do PPG
E5	F	55-70	10	não	Ciências Agrárias	7	4	x	x			x
E10	M	55-70	10	sim	Biologia	21	5					x
E2	F	55-70	8	sim	Educação	7	4		x	x	x	x
E6	F	40-55	6	não	Ciências Veterinárias	44	5	x	x		x	x
E3	M	40-55	3	sim	Ciências Agrárias	44	6	x	x			x
E8	M	25-40	3	não	História	8	4	x	x			x
E1	F	40-55	2	sim	Psicologia	4	3	x	x			x
E4	F	55-70	2	sim	Psicologia Social	10	3		x			X
E7	F	40-55	2	não	Antropologia	4	3		x	x		X
E9	F	40-55	2	sim	Filosofia	2	3			x		x
<i>Totais mencionados:</i>								5	8	3	2	10

Fonte: Elaboração própria, com base na pesquisa de campo, Plataforma Sucupira e Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPENET.

Cabe ressaltar que o entrevistado 10, foi o único a mencionar apenas uma forma de aprendizagem, indicando que aprendeu a coordenar somente na ação de gestão do PPG. Outros Coordenadores entrevistados mencionaram pelo menos 2 formas de aprendizagem, sendo a ação de gestão do PPG a forma de aprendizagem mencionada por todos.

A entrevistada E5 com maior tempo de experiência na função, mencionou a aprendizagem na ação gerencial, a aprendizagem sem capacitação específica e a aprendizagem pelo ciclo de troca da função de Coordenação entre os Coordenadores. Este ciclo foi mencionado por 8 dos dez entrevistados.

E10 não mencionou capacitação para a função, mas também não reclamou ou mencionou a não capacitação, sugerindo que acredita conseguir coordenar como se espera.

Cinco dos dez entrevistados reclamaram não ter recebido capacitação para a função.

Categoria 3 – Aprendizagem gerencial requerida nos PPGs

Esta categoria engloba as revelações dos Coordenadores sobre o que seria desejável aprender para exercer a função, foram apontadas também nas observações das reuniões da Câmara de PPG, como temas críticos, e sugeridas nas entrevistas para aprendizagem nos PPG, seja a aprendizagem gerencial, a dos servidores das Secretarias, a de servidores da Instituição que se relacionam com a Pós-Graduação.

3.1 Sobre as normas – Conhecimento de regimentos, normas, e documentos referentes ao PPG; sobre a Instituição e seus procedimentos internos, sobre fontes de recursos e editais de financiamento, bolsas, orçamento e convênios; regras de defesa de dissertação e tese, de revalidação de títulos e de credenciamento e descredenciamento docente.

"fico observando melhor para tentar entender melhor... oportunidade de ler documentos, regimentos, normas..." E1

3.2 Sobre a gerência do PPG – Abrange o exercício da capacidade política na função; busca de novas oportunidades para o PPG, como contatos, agências de fomentos, associações e parcerias com outras instituições; aproveitamento estratégico do corpo técnico da Universidade e da Secretaria; uma atenção diferenciada da Instituição para cursos que se classificados com nota 3; agilização aproximação das Secretarias dos PPGs; acolhimento dos Coordenadores mais novos com ajuda de técnicos administrativos e Coordenadores; formulação de estratégias conjuntas de enfrentamento às políticas CAPES quando percebidas desfavoráveis à Instituição; diminuição de gargalos na infraestrutura para realizar a internacionalização dos Programas; fomento de políticas e compromisso dos órgãos superiores com o desenvolvimento da Pós-Graduação; tratamento de conflitos internos ao PPG e aconselhamento discente; e planejamento estratégico de assuntos específicos como metas, foco, pesquisa, e perfil do aluno.

"A Rural precisa ter uma política mais voltada pra Pós-Graduação." E10

"a universidade poderia ser mais acolhedora nesse sentido de proporcionar alguns espaços para os docentes se capacitarem para cargos de gestão e além disso a universidade deveria valorizar mais esse tipo de trabalho" E8

Esta subcategoria se refere ainda, às tarefas quotidianas e rotineiras do Coordenador e da Secretaria do Programa, como uso dos sistemas da Capes e os da UFRRJ; gestão financeira e acadêmica do PPG; confecção e utilização de relatórios de gestão; confecção de documentos e modelos; encaminhamento de processos de trabalho da Instituição; condução de reuniões e organização de pautas; divisão interna do tarefas no PPG; criação e utilização de planilhas eletrônicas e gráficos; criação e utilização de Banco de Dados interno ao PPG e de Sistema acadêmico para a Pós-Graduação na Instituição; capacitação específica de funcionários da Secretaria e de setores relacionados aos PPGs; utilização de metodologias de planejamento para a gestão do PPG; e dar maior visibilidade aos procedimentos de gestão e atribuições de seus setores.

"se eu tivesse condições de fazer um curso (...) também, um curso qualquer de administração, seja acadêmica, seja financeira" E3

No quadro 13 se apresentam as categorias de 2ª ordem correspondentes à aprendizagem requerida nos PPGs mencionadas pelos respectivos respondentes por ordem decrescente de anos de experiência em Coordenação de PPG.

Quadro 13 - Aprendizagem gerencial requerida dos Coordenadores de PPGs

	Gênero	Faixa etária	Anos de experiência na Coordenação do PPG	Experiência anterior na gestão fora do PPG	Área de formação dos respondentes	Tempo de funcionamento do PPG (anos)	Nota do PPG	Conteúdo Normativo	Conteúdo Gerencial
E5	F	55-70	10	não	Ciências Agrárias	7	4		x
E10	M	55-70	10	sim	Biologia	21	5		x
E2	F	55-70	8	sim	Educação	7	4		x
E6	F	40-55	6	não	Ciências Veterinárias	44	5	x	x
E3	M	40-55	3	sim	Ciências Agrárias	44	6	x	x
E8	M	25-40	3	não	História	8	4	x	x
E1	F	40-55	2	sim	Psicologia	4	3	x	x
E4	F	55-70	2	sim	Psicologia Social	10	3	x	x
E7	F	40-55	2	não	Antropologia	4	3	x	x
E9	F	40-55	2	sim	Filosofia	2	3	x	x
<i>Totais mencionados:</i>								7	10

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa de campo, Plataforma Sucupira e no Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPENET.

Cabe destacar que os entrevistados com mais anos de experiência na Coordenação de PPGs mencionaram os conteúdos Estratégico e de Gestão Operacional e não mencionaram o conteúdo Normativo, citado como importante pelos Coordenadores com menos anos de experiência. Talvez pela necessidade de os Coordenadores menos experientes de conhecer e se habituar a aspectos legais e normativos dos PPGs, já conhecidos pelos mais experientes.

Categoria 4 – Sentimentos gerados na aprendizagem gerencial dos Coordenadores de PPGs

A quarta categoria engloba sentimentos gerados nos Coordenadores no processo de sua aprendizagem gerencial e desenvolvimento de suas capacidades de gestão de PPG específicas. Estes se distinguem: em sentimentos gerados relacionados à realização profissional, ao stress decorrente da gestão, e as dificuldades de gestão reconhecidas. Houve diversidade de sentimentos vividos pelos professores gestores dos PPGs, sentimentos bons e ruins.

A explicitação destes sentimentos e sua intensidade foi inesperado na pesquisa, entretanto, compreendeu-se que tais experiências de aprendizagem não ficariam distanciadas de sentimentos. Tais momentos de manifestação de sentimentos gerados chamaram a atenção.

4.1 Sentimentos relacionados à realização profissional – Os sentimentos mencionados foram amor e respeito pelo PPG; paixão pelo trabalho que exerce no curso na Pós-Graduação; felicidade e realização ao ver o curso de PPG em funcionamento e formando turmas; coragem e determinação para o crescimento do curso; esforço e vontade de trabalhar pelo curso.

"O trabalho que desenvolvo é o trabalho que eu amo fazer, apesar de ser muito trabalho. Eu o amo porque me sinto útil e desafiada, porque sei que estou fazendo um trabalho bom e eu posso cada dia melhorar este trabalho" E2

- 4.2 Sentimentos relacionados ao stress acarretado pela gestão – Os sentimentos mencionados foram insegurança e temor ao iniciar a atuação como Coordenador; decepção quando não há produção científica para fazer com que o curso de PPG tenha sua nota aumentada pela CAPES; sentimento de desgraça atribuída ao *stress* no cumprimento desgastante das atividades diárias; tensão e ansiedade pela incerteza de recebimento orçamentário para o PPG; desgaste físico e mental devido à sobrecarga de trabalho e insatisfação por querer trabalhar cumprindo seus objetivos sem ter êxito devido ao volume de trabalho.

"...eu vejo uma tensão cotidiana e um stress extremo.... pra dar conta das demandas (...) .. a custa de ficar assim, em cima de aluno, em cima de orientador, em cima... stress que eu tinha." E7

- 4.3 Sentimentos relacionados as dificuldades reconhecidas na gestão do curso de PPG – As dificuldades mencionadas nas entrevistas foram relativas ao cotidiano na gestão do PPG, como o acúmulo de responsabilidades e sobrecarga de trabalho, a mais citada nas entrevistas; a dificuldade na rotatividade de pessoal técnico-administrativo; a burocracia em excesso na Universidade; as dificuldades com a infraestrutura na Universidade como falta de espaço físico, transporte e equipamentos; a pressão da produção científica no PPG; o enfrentamento da saúde e psicológico do Coordenador prejudicados pelo stress de trabalho; a necessidade de agir com assertividade nas tarefas mesmo sem haver recebido capacitação; a dificuldade em saber realizar transições políticas e o desgaste nas relações institucionais; o enfrentamento do clientelismo e do tratamento diferenciado pelas Áreas de atuação e culturas ideológicas dentro da Instituição; a falta de valorização da função de Coordenador de PPG; dificuldades em obter colaboração do corpo docente do Programa. A dificuldade por não ter formação em gestão, apesar de citada por dois entrevistados, foi questionada por um terceiro, por acreditar que um professor doutor consiga se capacitar rapidamente.

"a gente continua desenvolvendo as tarefas de docente. Então é o docente assumir mais uma função acadêmica. (...) mas a quantidade de tarefas, é muito novo, muito diferentes, realmente é um impacto na vida do docente, propriamente dito, do que faz na sua sala, na sua extensão e pesquisa (...). O Coordenador tem que abrir mão.. abrir tempo para a coordenação." E6

O quadro 14 foi elaborado para detalhar as categorias de 2ª ordem correspondentes aos sentimentos gerados do processo de aprendizagem gerencial dos docentes gestores de PPGs e os respectivos respondentes. A ordenação dos entrevistados segue por ordem decrescente de anos de experiência na Coordenação de PPG.

Quadro 14 – Sentimentos gerados no processo de aprendizagem gerencial dos docentes gestores de PPGs

Categoria 4 – Sentimentos gerados do Processo de Aprendizagem Gerencial dos docentes gestores de PPGs										
Entrevistado	Gênero	Faixa etária	Anos de experiência na Coordenação do PPG	Experiência anterior na gestão acadêmica fora do PPG?	Área de formação	Anos de funcionamento do PPG (CAPES)	Nota do PPG	Relacionados à realização profissional	Relacionados ao stress acarretado pela gestão	Relacionados a dificuldades reconhecidas na Gestão do PPG
E5	M	55-70	10	não	Ciências Agrárias	7	4	x	x	x
E10	M	55-70	10	sim	Biologia	21	5	x		
E2	F	55-70	8	sim	Educação	7	4	x		x
E6	F	40-55	6	não	Ciências Veterinárias	44	5		x	x
E3	M	40-55	3	sim	Ciências Agrárias	44	6	x	x	x
E8	M	25-40	3	não	História	8	4			x
E1	F	40-55	2	sim	Psicologia	4	3	x	x	x
E4	F	55-70	2	sim	Psicologia Social	10	3			x
E7	F	40-55	2	não	Antropologia	4	3		x	x
E9	F	40-55	2	sim	Filosofia	2	3	x		x
<i>Totais mencionados:</i>								6	5	9

Fonte: Elaboração própria, com base na pesquisa de campo, Plataforma Sucupira e no Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPENET.

Na categoria 4 se englobam os sentimentos gerados pelas dificuldades enfrentadas pelos Coordenadores de PPG. Seis dos 10 entrevistados mencionaram sentimentos positivos gerados no processo de aprendizagem gerencial dos docentes gestores de PPGs e 5, mencionaram sentimentos negativos e relacionados ao stress e à fadiga, em seu processo de aprendizagem na Coordenação do PPG. Os sentimentos positivos foram mencionados, em sua maioria, pelos Coordenadores mais experientes na função. Um deles revelou que nos dois primeiros anos na Coordenação, o que mais vem à mente do Coordenador é o tempo que falta para deixar a função. Posteriormente, ou seja, quem assume um segundo mandato já começa a sentir a necessidade de permanecer mais tempo na Coordenação para dar continuidade aos projetos por ele iniciados. Alguns até mesmo voltariam a atuar como Coordenador de PPG, por acreditar que sua experiência já permitiria um caminho menos penoso a percorrer.

Os entrevistados de menor tempo de experiência, apontaram sofrer estresse extremo no desempenho do cotidiano da função.

Categoria 5 – Práticas de gestão manifestadas pelos docentes gestores de PPGs

Esta categoria foi criada para englobar os relatos que evidenciavam suas capacidades de gestão desenvolvidas no exercício da função. Foram identificadas nove categorias de 2ª ordem que detalham suas práticas de gestão:

5.1 Gestão das Pessoas – Refere-se à administração de conflitos e gestão de pessoas; estilos de tratamento e comunicação com os participantes do PPG.

"Aprendi a administrar conflitos (...) Gerenciar essa parte pessoal que é a mais complicada (...)" E3

"se o projeto for muito grande e ele tiver muito atarefado ele vai ter que pensar um desenho de equipe que preveja técnicos para, ou capacitar pessoas para fazerem a prestação de contas.. (...) a gente tende a desenvolver e aprender muito é a gestão de pessoas, então você lida com temperamentos diversos.. (...) .. você é um docente, então dentro do seu trabalho, você toca sua vida. Comparece às reuniões, contribui da maneira que puder. Mas quando você está em cargo de gestão você tende a lidar com questões individuais, temperamentos, tempos diferentes, personalidades distintas" E8

5.2 Gestão estratégica do conhecimento – Refere-se ao tratamento estratégico do corpo docente com relação às publicações; e atuação na gestão do PPG com base na identidade do PPG, da Instituição e do interesse coletivo.

"Tem que entender as regras do curso, principalmente as que vem das CAPES (...) porque a nota é importante pro curso se manter." E10

"Tem que agir de tal forma que o aposentado pode ser substituído, o credenciamento de professores que publicam com ele, então quando aposentarem, a publicação fica. Então isso tenho feito, tenho preparado o curso" E6

5.3 Planejamento do PPG Se refere à prática do planejamento na gestão e ao estudo de legislação pertinente ao PPG aplicado para realizar este planejamento conjunto.

"A gente tem que antecipar as coisas. Tudo a gente tem que pensar antes." E7

5.4 Organização das Atividades – Refere-se à organização das tarefas executadas no PPG tais como organização do tempo, espaço e atividades.

"Tentei usar minha metodologia científica para me organizar" E6

5.5 Direção personalizada – Engloba os estilos de direção, ora uma gestão participativa com exercício da argumentação; ora autoritária benevolente, mencionando um papel de condutor, definidor de regras e limites com rigor; ora direcionado para o cumprimento dos trâmites burocráticos, processos e procedimentos.

"não fazia muitas reuniões do Colegiado pleno (...) quando eu assumi, eu sabia que havia essa demanda (...) eu aprendi a diferenciar no corpo docente; (...) Colaboram muito... (...) eu tenho a minha maneira de argumentar, pelo fato de ter esse viés humanizador (...), nós nos gostamos muito. Acho que isso é uma característica nossa aqui," E4

"não estava ali pra agradecer os professores (...) eles podem admitir que eu sou rigoroso, mas rigoroso eu sou mesmo" E10

"Tem gente que acha que estar é cargo de gestão é mediar a vontade dos outros. Nunca se colocando de fato. Eu não penso assim. (...) Você está num cargo de gestão, você é o responsável com relação aquilo que você coordena. Você tem que ser o condutor." E8

5.6 Controle de dados para relatório das atividades – Refere-se ao gerenciamento de dados do PPG para atender os resultados e elaborar relatórios de avaliação solicitados pela instituição e pela Capes.

"Cara, pra fechar esse relatório CAPES você tem que ter esse histórico, tá?" E3

"Não há sistema acadêmico pra Pós-Graduação. Os Programas têm que gerar a sua própria saída pra isso criado bases de dados" E8

5.7 Interdisciplinaridade para analisar todas as pesquisas do PPG – Refere-se à multidisciplinaridade na apreciação e avaliação de pesquisas; e a intersubjetividade com relação às pessoas oriundas de Áreas diferentes dentro do mesmo Programa.

"o corpo docente é muito diversificado, ele é multidisciplinar (...) fui vista pelos colegas como alguém que podia transitar nessas diferenças" E4

"Também aprendi muito na medida...com os discentes, com as teses e dissertações. Porque se eu não tivesse me tornado Coordenador, eu saberia a minha linha de conhecimento. A minha linha de pesquisa. Quando você se torna Coordenador, você tem que saber um pouco mais dos outros projetos de pesquisa que estão no Programa." E5

5.8 Agir com iniciativa – Refere-se à práticas de empreendedorismo para direcionar iniciativas de progresso de sua gestão, de sua aprendizagem gerencial, e de necessidades materiais do PPG; para produzir textos científicos e publicá-los apesar do tempo escasso e para dar o exemplo aos seus subordinados.

"Em todo momento tem que levantar, aprender.. é a resiliência (...) O Coordenador tem que se envolver com a dinâmica do curso mas tem que acompanhar o andamento do curso. Não é só tocar o dia a dia da crise, da falta de coisas.. Tem que pensar o curso." E6

"Hoje nós somos professores empreendedores. Professores gestores. Porque a universidade, ela não vai te dar nada. Tudo aqui é conquistado. Se você quer um computador pra sua sala, você pega um edital, disputa um projeto. Se você precisar viajar pra um evento científico, você que se vire!" E8

Na análise e criação desta categoria, as Áreas de formação dos professores entrevistados foram consideradas e se apresentam no quadro 15, destacando diferenças nas práticas de gestão relacionadas à formação acadêmica desses professores gestores.

Quadro 15 - Práticas de gestão manifestadas pelos docentes gestores de PPGs

	Gênero	Faixa etária	Anos de experiência na Coordenação do PPG	Experiência anterior na gestão acadêmica fora do PPG?	Área de formação	Anos de funcionamento PPG (CAPES)	Nota PPG	Gestão das Pessoas	Gestão do conhecimento	Planejamento do PPG	Organização das atividades	Direção personalizada	Controle de dados	Interdisciplinaridade	Agir com iniciativa
E5	F	55-70	10	não	Ciências Agrárias	7	4	x	x			x	x	x	x
E10	M	55-70	10	sim	Biologia	21	5	x	x			x			x
E2	F	55-70	8	sim	Educação	7	4		x	x					
E6	F	40-55	6	não	Ciências Veterinárias	44	5	x	x		x	x			x
E3	M	40-55	3	sim	Ciências Agrárias	44	6	x	x			x	x		
E8	M	25-40	3	não	História	8	4	x	x	x	x	x	x		x
E1	F	40-55	2	sim	Psicologia	4	3	x							
E4	F	55-70	2	sim	Psicologia Social	10	3	x	x			x		x	
E7	F	40-55	2	não	Antropologia	4	3	x	x	x		x			
E9	F	40-55	2	sim	Filosofia	2	3	x							
<i>Totais mencionados:</i>								9	8	3	2	7	3	2	4

Fonte: Elaboração própria, com base na pesquisa de campo, Plataforma Sucupira e no Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPENET.

Apesar da heterogeneidade da formação acadêmica destes Coordenadores entrevistados, algumas práticas de gestão foram identificadas quase que na totalidade deles, como a gestão de pessoas. A gestão de pessoas foi mencionada por 9 dos 10 entrevistados, sendo dada importância estratégica, na fala dos entrevistados, no desenvolvimento do PPG. A falta de capacitação para a gestão de pessoas também foi uma reclamação.

Entretanto, quanto à utilização de estratégias, cinco dos entrevistados assumiram a atuação nos planos estratégicos do PPG com base na avaliação CAPES, enquanto uma, da Área de Humanas, defendeu um maior enfrentamento às políticas CAPES.

Oito entrevistados atuando em estratégias conforme diretrizes da CAPES indicam que os Coordenadores buscam cumprir as regras da agência de fomento para que seus PPGs cresçam, e poucos propõem a postura de enfrentamento. Uma das entrevistadas (E4) que propõe a postura de enfrentamento a algumas diretrizes da CAPES apesar de 10 anos de funcionamento o Programa que Coordena há 2 anos possui nota 3 ainda.

Somente 3 entrevistados mencionaram realizar regularmente o planejamento do PPG.

Quanto direção personalizada, 4 entrevistados, de Ciências Veterinárias, Educação, Psicologia Social e Antropologia, assumiram um estilo de gestão com direção participativa em contraponto com dois entrevistados, de Ciências Biológicas e História, que acreditam ser o Coordenador um condutor, definidor de regras e limites. Cabe ressaltar que estes dois PPGs que tem Coordenadores que reconhecem assumir uma postura mais diretiva, possuem nota acima de 3 em seus PPGs. Entretanto, E7 mencionou uma gestão participativa como forma cultural de gerir, em sua Área do conhecimento, embora tenha mencionado ter ocorrido grandes discussões devido a esta gestão participativa, como por exemplo, o grande dilema entre enfrentamento a regras CAPES *versus* aumento de sua nota.

Apenas 3 dos entrevistados revelaram ter o hábito de manter um controle de dados relativos ao PPG, todos eles com nota acima da nota 3 na avaliação CAPES. Um deles mencionou este controle de dados como essencial para preencher anualmente a plataforma de coleta de dados da CAPES, a Plataforma Sucupira.

Dois entrevistados mencionaram sua preocupação com o tratamento da interdisciplinaridade dentro do PPG: uma Coordenadora com 2 anos de experiência na função e com formação em Psicologia Social; e outra Coordenadora com formação em Ciências Agrárias, e 10 anos de experiência na função.

E a gestão de si mesmo foi uma prática de gestão mencionada por 4 entrevistados Coordenadores que cumpriram mais de um mandato, e os PPGs que coordenam tem nota acima de 3. Não que os demais Coordenadores não tenham alguma forma de gestão de si mesmo, mas que, não a mencionaram explicitamente.

Categoria 6 – Motivação para Coordenar

Os entrevistados mencionaram motivos que os fizeram aceitar a função de Coordenador, ou nela permanecer por mais de um mandato. Se evidenciaram dois tipos:

6.1 Motivos externos ao indivíduo –referem-se à aceitar a indicação, cobrança, consenso e apoio dos colegas docentes do PPG; acreditar que a gestão faz parte da carreira docente; por não haver outro que coordenasse no momento; por considerar que era sua vez de contribuir exercendo a função; e por cobrança dos colegas do PPG por ter participado da elaboração do PPG.

"de certa forma fui colocada como voluntária (...) Em geral o Coordenador ele é quase que, impulsionado pelos colegas, que são de Programas de Pós, a ser o Coordenador. Ninguém sai fazendo eleição" E5

"e só assumi os cargos de gestão quando isso pareciam ser imperiosos" E4

6.2 Motivos internos do indivíduo – Referem-se aos motivos de sua própria iniciativa para Coordenar o PPG e não pressões oriundas de outras pessoas, tais como: desejo de contribuir e colaborar com o Programa; apreço pela oportunidade de estar em contato com a diversidade dos temas de pesquisa; gosto pelos desafios, dinamismo e criatividade

da gestão de um PPG considerada diferente da gestão de um Departamento; paixão pelo desenvolvimento de sua Área; compromisso com o desenvolvimento do PPG, cumprir com a sua palavra e com a avaliação CAPES; e até mesmo, estar na Coordenação por vontade de atuar na função.

"A minha missão...que eu me coloquei é levar a Coordenação até a avaliação." E9 "eu assumiria, mas por uma inclinação pessoal" E8; "eu tenho muita apreciação pelo curso, gosto muito, e tenho muita dedicação pelo curso." E10

No quadro 16, destacam-se os motivos, externos ao indivíduo e pessoais, que levam estes professores gestores a permanecerem na gestão dos PPGs.

O interessante de ser ressaltado no quadro referente à sexta categoria é que 7 dos 10 Coordenadores entrevistados mencionou motivos seus para que assumissem a coordenação do PPG, e motivos alheios, que o fizeram assumir a função. Apenas 2 deles admitiram ter assumido a função apenas por motivos pessoais.

Isso indica que, apesar das dificuldades enfrentadas pelos Coordenadores de PPGs no cotidiano da função e do sentimento de stress, os motivos que os levam a estar na função não se devem apenas a uma imposição de seus colegas de PPG, mas por motivos pessoais que também os impulsionam a aceitar a gestão do Programa.

Quadro 16 - Motivos para o professor gestor coordenar o PPG

Categoria 6 - Motivos para o professor gestor coordenar o PPG									
Entrevistado	Gênero	Faixa etária	Anos de experiência na Coordenação do PPG	Experiência anterior na gestão acadêmica fora do PPG	Área de formação	Anos de funcionamento do PPG (CAPES)	Nota do PPG	Motivos externos ao indivíduo	Motivos pessoais
E5	M	55-70	10	não	Ciências Agrárias	7	4	x	x
E10	M	55-70	10	sim	Biologia	21	5		x
E2	F	55-70	8	sim	Educação	7	4	x	x
E6	F	40-55	6	não	Ciências Veterinárias	44	5	x	x
E3	M	40-55	3	sim	Ciências Agrárias	44	6	x	x
E8	M	25-40	3	não	História	8	4		x
E1	F	40-55	2	sim	Psicologia	4	3	x	
E4	F	55-70	2	sim	Psicologia Social	10	3	x	x
E7	F	40-55	2	não	Antropologia	4	3	x	x
E9	F	40-55	2	sim	Filosofia	2	3	x	x
<i>Totais mencionados:</i>								8	9

Fonte: Elaboração própria, com base na pesquisa de campo, Plataforma Sucupira e no Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPENET.

Com esta análise e categorização dos dados empíricos pode-se responder a pergunta principal da pesquisa.

5.4 Resultados Empíricos: Respondendo com Base no Campo

O objetivo da pesquisa foi evidenciar como os professores gestores de PPG *stricto sensu* de IFES aprendem e desenvolvem suas competências gerenciais.

Foi suposição inicial da pesquisa, a aprendizagem e desenvolvimento de competências gerenciais sendo realizados pela própria experiência (vivência) no cotidiano do trabalho, mesmo sem capacitação específica institucional sobre gestão.

A partir desta suposição inicial, se revelou que este professor gestor aprende e desenvolve competências gerenciais mesmo sem capacitação para a função, na sua ação diária do PPG, participando da criação do curso e pesquisando sobre ele.

Adicionalmente foram revelados outros participantes no desenvolvimento de competências gerenciais identificados como fontes de aprendizagem, como os docentes de gestões anteriores do PPG e docentes gestores de outros PPGs, técnicos administrativos da Universidade, e representantes da CAPES (reguladores).

O desenvolvimento de competências gerenciais do professor gestor de PPG se deu mediante aprendizagem gerencial na prática. Oriundos de diversas Áreas do conhecimento, os entrevistados se reconheceram (des)preparados para a gestão e não receberam tal capacitação.

Mesmo assim, diante deste despreparo e durante o processo de aprendizagem, este professor gestor enfrentando dificuldades na gestão do PPG precisou lidar com sentimentos relacionados ao stress que o exercício da função gera, como por exemplo, estresse e a sobrecarga de atividades docentes que já desempenham. Mas também experimentam sentimentos relacionados à sua realização profissional na carreira do magistério superior.

Cada professor gestor entrevistado/observado possui práticas de gestão que não se assemelham uns dos outros pela Área de formação, ou Área de conhecimento, ou pela idade. A concepção de trabalho difere entre professores gestores, assim como as competências desenvolvidas.

No exercício de suas funções, estes Coordenadores de PPG praticam de maneiras diferentes a gestão do quadro de pessoal, a utilização de estratégias, o planejamento e a organização das atividades, a forma de direção personalizada, o controle de dados para relatório das atividades, a atuação com interdisciplinaridade para analisar as pesquisas do PPG, e a gestão de si mesmos.

Apesar da pesquisa de campo ter revelado sentimentos relacionados a *stress* e dificuldades, a pesquisa também revelou que os motivos mencionados para a permanência dos Coordenadores à frente do PPG nem sempre estão relacionados à pressão dos colegas de PPG. Os motivos revelados foram originados de fatores tanto externos como internos ao professor gestor, respectivamente, por exemplo, a pressão dos colegas, e o gosto pelo desafio.

Por fim, a pesquisa de campo revelou que a competência desenvolvida pelos professores gestores de PPGs da UFRRJ se revelou na concepção de trabalho no exercício da função.

Os professores gestores explicitaram requisitos para aprendizagem nos PPGs, sobre conteúdos estratégicos, normativos e de gestão diária, trazidos da experiência vivida deste processo gerencial.

Quadro 17 – Matriz das categorias geradas para responder à pergunta central

Categoria de 1ª ordem	Categoria de 2ª ordem
1 - Fontes de Aprendizagem Gerencial do professor gestor de PPG	1.1.Com técnicos administrativos
	1.2 Com os pares/docentes
	1.3 Com seus reguladores
2 - Formas de Aprendizagem Gerencial do professor gestor de PPG	2.1 Sem capacitação para a função
	2.2 Pelo ciclo de aprendizagem com os docentes gestores de PPG
	2.3 Participando da criação do Programa
	2.4 Pesquisando sobre o PPG
	2.5 Na ação de gestão do PPG
3 - Aprendizagem gerencial requerida nos PPGs	3.1 Conteúdo Normativo
	3.2 Conteúdo Gerencial
4 – Sentimentos integrantes do Processo de Aprendizagem Gerencial dos docentes gestores de PPGs	4.1 Relacionados à realização profissional
	4.2 Relacionados ao stress acarretados pela gestão
	4.3 Relacionados a dificuldades reconhecidas na Gestão do PPG
5 - Práticas de Gestão reveladas	5.1 Gestão das pessoas
	5.2 Gestão estratégica do conhecimento
	5.3 Planejamento do PPG
	5.4 Organização das atividades
	5.5. Direção personalizada
	5.6 Controle de Dados para relatório das atividades
	5.7 Interdisciplinaridade para analisar todas as pesquisas do PPG
	5.8 Gestão de si mesmo
6 - Motivos para o professor gestor coordenar o PPG	6.1 Motivos externos ao indivíduo
	6.2 Motivos internos do indivíduo

Fonte: Elaboração própria, com base nas análises da pesquisa de campo

VI. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE CAMPO À LUZ DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste Capítulo são retomados os resultados da pesquisa de campo e articulados com os conceitos da Fundamentação Teórica para responder à questão central de estudo fundamentado empírica e conceitualmente, categoria à categoria

6.1 Categoria 1 - Fontes de Aprendizagem Gerencial do Professor Gestor de PPG

A pesquisa de campo pôde evidenciar o professor gestor do PPG aprendendo a desenvolver suas competências de gestão com seus pares nas reuniões, com as secretárias e demais servidores envolvidos com o PPG, com o Pró-Reitor da PROPPG e com os Coordenadores de Área da CAPES.

Nas reuniões na câmara dos Coordenadores dos PPGs da UFRRJ a aprendizagem se realizou com os pares, onde os professores gestores trocavam experiências e revelavam suas competências de gestão. Este contexto conforme Brandão e Babry (2005) apontaram as competências humanas ou profissionais se revelaram pelas atitudes das pessoas diante de determinada situação e se expressaram no contexto do trabalho esperado dos PPG na Câmara.

Da troca de experiências e formas de desempenho de tarefas entre os Coordenadores durante as reuniões, surgiu também a noção de competência coletiva, não como o resultado da soma de habilidades individuais, mas como habilidades desempenhadas coletivamente (LE BOTERF, 2008). Foi possível observar, como Sandberg (2000), que competências devem ser consideradas domínio da interação e contexto indivíduo e trabalho.

“Os professores que fizeram parte da Comissão de Readequação de Regras para Revalidação de Títulos parecem estar bem seguros do assunto, e parecem ter estudado muito. (...) foram às legislações pertinentes e, durante os esclarecimentos contavam com a ajuda uns dos outros para explicar aos demais Coordenadores e trocar informações com eles” (Observação da reunião da Câmara de Pós-Graduação, em 12 de maio de 2016.)

Com a percepção no campo da troca de experiências entre os Coordenadores, da importância das informações no contexto específico, e das habilidades expressas como domínio do coletivo foi possível questionar como Sandberg (2000) a visão racionalista de competências, que atribui competência a um simples conjunto “conhecimentos, habilidades e atitudes” de um indivíduo.

As práticas de gestão compartilhadas tais como aproveitar as informações de um banco de dados para utilização na Plataforma Sucupira e realização de defesa por vídeo conferência ali compartilhadas na câmara da ProPPG, formam “a cola” que une o grupo dos Coordenadores de PPGs, em uma configuração de participantes e relações sociais (GHERARDI; STRATI, 2014).

A Aprendizagem Coletiva se verificou quando Coordenadores aprendiam a solucionar problemas novos e compartilhavam na reunião, que evidenciou o resultado das ações de um conjunto de indivíduos que constroem, perpetuam e modificam suas práticas (BISPO; MELLO, 2012):

“O Coordenador confirmou com o Pró-Reitor e compartilhou com os demais Coordenadores que infelizmente não tem previsão do PROAP para os cursos. [Todos atentos] Falou que não há como comprar passagens e que para as bancas de defesas, é bom procurar membros de perto. Que passagens internacionais estão vetadas, e agora é autorização direta do MEC – a Universidade não pode autorizar mais estas compras. Que reservou o Salão Azul para as defesas com vídeo conferência, e ele mesmo vai testar os equipamentos. [Silêncio total. Atenção de quase todos]. (Observação da reunião da Câmara de Pós-Graduação, em 23 de fevereiro de 2016.)

A troca de experiências e práticas de gestão nas reuniões nem sempre trazia exemplos positivos de sucesso. Fracassos também eram compartilhados e os participantes da Câmara de Pós-Graduação podiam tomar as experiências como exemplos de atitudes a evitar, na mesma direção que Ésther (2008), quando identificou que gestores universitários também observavam exemplos de pessoas mais experientes – podendo estes exemplos ser positivos ou negativos.

“O Coordenador estava visivelmente chateado e ofegante. Relatou problemas com os setores envolvidos sobre pagamentos de fibra óptica. R\$ 4.800. Reclamou do planejamento e quer colaboração dos colegas na reclamação. Alertou os PPGs das mesmas dificuldades que poderiam surgir com eles, que devem ser prevenidos, e contou que, pela necessidade urgente que seu PPG possuía, acabou pagando pelo demais setores” (Observação da reunião da Câmara de Pós-Graduação, em 14 de dezembro de 2015.)

Tal atenção dos colegas às experiências negativas como exemplos a serem evitados e prevenidos mostra que o Coordenador não está isolado do grupo. Ele conta com as experiências dos pares para seu aprendizado, para perpetuação ou não perpetuação de práticas.

Não somente com seus pares, mas aprender com as secretárias dos PPGs, secretária da PROPPG e demais servidores envolvidos com os Programas, e aprender com o Pró-Reitor da PROPPG como superior hierárquico, lembrou Silva e Souza (2014), no sentido que o gestor também aprende a gerenciar pela interação com outras pessoas dentro do contexto de trabalho, sejam estas pessoas subordinadas ou não a ele.

Por esta interação, se ressalta a necessidade de considerar a relação entre o contexto social, o gestor e suas experiências, pois grande parte do conhecimento necessário para a prática da gestão encontra-se disseminado entre os membros da organização (MORAES, *et.al.* 2004). O docente aprendeu com as secretárias e com seus superiores assim como afirmara Silva (2006) sobre a vida como subordinado e como chefe efetivamente influenciar no processo de aprendizagem gerencial.

“E assim... o aprendizado foi muito nesse estilo... sair quebrando cabeça, pede ajuda ao Pró-Reitor, pede ajuda à secretária da PROPPG...” E7

E ainda, a aprendizagem pelo relacionamento interorganizacional pôde ser evidenciada na pesquisa de campo quando três Coordenadores afirmaram aprender a partir de consultas à CAPES através de seus Coordenadores de Área, e a outros Coordenadores, de outras Instituições.

“Ano passado nós trouxemos o representante da Área de Educação da Capes... foi um momento de muita aprendizagem para nós... conversar diretamente com o representante da CAPES.” E4

Tal aprendizagem pelo relacionamento interorganizacional pode ocorrer por treinamento ou através de reuniões, mas há dependência da prática e das experiências para que as capacidades possam ser tornadas práticas válidas (LARENTIS *et.al.*, 2014). Desta forma, foi possível perceber que as dúvidas sanadas tinham validade quando colocadas em prática, havendo possibilidade de se fazer novas indagações:

“Quando tinha dúvidas perguntava ao Coordenador de Área, e no FORPRED, o fórum dos Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação de Educação do Brasil inteiro; ter um Coordenador e poder ir tirando dúvidas com ele.” E2

As Instituições não são idênticas, e mesmo sendo IFES, têm suas peculiaridades, peculiaridades da UFRRJ, tais como o distanciamento dos centros urbanos, sua criação com o objetivo de ensinar e pesquisar sobre as ciências agrárias e o surgimento de novos cursos

principalmente através do REUNI. Tais peculiaridades não a afastam das regras concebidas pela CAPES para os PPGs, que necessitam ser colocadas em prática para se ajustar e posterior saneamento de dúvidas.

6.2 Categoria 2 - Formas de Aprendizagem Gerencial do Professor Gestor de PPG

Foi constatado que o professor gestor de Programa de Pós-Graduação não é preparado especificamente pela Instituição para assumir a função gerencial de Coordenador de PPG. Apesar de um dos entrevistados afirmar que acredita na rápida capacitação de um professor durante o dia a dia das atividades, ele e outros Coordenadores defenderam a ideia de que seria interessante os Coordenadores de PPGs e os respectivos secretários participarem em capacitação abordando assuntos como conteúdo documental, gestão financeira, utilização de plataformas e gestão de pessoas.

“Então na prática, a gente aprende fazendo mesmo. Claro que também se espera que um professor doutor se capacite rápido né [risos]. (...) também seria necessário que a universidade oferecesse uma formação continuada pro seu corpo técnico administrativo (...) se tivesse algum curso interessante de curta duração, focado, sobre gestão de Pós-Graduação eu faria com muito gosto.” E8

Quatro entrevistados lembraram que suas formações acadêmicas não foram na área administrativa, e uma afirmou que uma capacitação em gestão encurtaria o caminho da aprendizagem nestas atividades.

“como que eu aprendi: na vivência. Ninguém ensina isso para você, a Universidade não te prepara para isso, nossa formação não é essa! (...) A gente precisava de um preparo para isso.” E3

“Porque um dos grandes problemas da Rural, as pessoas saem da condição de professores e se tornam gestores sem um aprendizado formal (...) você não tem um treinamento pra gestor! (...), a gente não tem um conteúdo no nosso currículo que fale de gestão. Isso ia encurtar o caminho... muito.” E5

Desta forma, se explicitou assim como Silva e Cunha (2012) que há carência de apoio e assistência na condução dos professores para os cargos de gestão universitária e como Ésther (2011), que não havia nenhum tipo de ação estratégica para o desenvolvimento de gestores universitários especificamente, nem um oferecido pelo governo federal. Silva e Cunha (2012) concluem que, além da IFE não treinar estes docentes para a gestão, a maioria dos administradores universitários não foi formado para isso e por isso, precisa improvisar.

Campos, *et al.* (2008) alertam para este desempenho “amador” dos docentes gestores e Mendonça, *et al.* (2013 e 2012), afirmam que os docentes, ao iniciarem a função gerencial, sofrem o despreparo para suas atividades. E este despreparo constitui as lacunas ou *gaps* citadas por Brandão e Babry (2005), ou seja, a diferença entre como os docentes desempenham suas funções, e o que as Instituições esperam e precisam que eles desempenhem. Então, considerando o campo desta pesquisa, a identificadas as do que o professor gestor de PPG necessita desenvolver para a gestão, a Instituição passaria a promover este desenvolvimento das competências, como apontaram Brandão e Babry (2005).

Entretanto, ao considerarmos que as competências não são do indivíduo, mas domínio da interação e contexto indivíduo e trabalho (SANDBERG, 2000), uma capacitação gerencial faria sentido aos Coordenadores se realizada no contexto de trabalho.

O desenvolvimento de competências com base nas lacunas identificadas deve fazer sentido aos participantes (ANTONACOUPOLOU; 2006). Um dos entrevistados mencionou haver cursos de capacitação na Universidade que não se aplicam à Pós-Graduação, ao

contexto de um PPG, seja para o Coordenador, ou para os funcionários da Secretaria. Parece então que não fazem sentido para eles:

“A universidade poderia ser mais acolhedora nesse sentido de proporcionar alguns espaços para os docentes se capacitarem para cargos de gestão (...) Os cursos quando são oferecidos hoje, são de pouca relevância. Não são específicos nem pra Universidade. É feito muito mais pra apresentar algo, do que algo que tenha serventia pra um trabalho real” E8

O fazer sentido aos participantes sugere a indissociabilidade do cognitivo e conhecimento sensível, questionando uma capacitação baseada na racionalidade. Receber informações sobre gestão que não seja específico para o contexto destes indivíduos, que não seja para aplicabilidade na prática do PPG sobre assuntos específicos relacionados ao dia a dia do trabalho não faria sentido aos participantes. A capacitação deve trazer reflexão sobre a prática, pois seria ineficaz se apenas reproduzir modelos e modos de dominação. Ao contrário, deve levar em consideração o contexto institucional, pois para ser uma mudança organizacional transformadora afeta o conflito estrutural, os modos de dominação, os modos de pensar e de se relacionar (VILLARDI; LEITÃO, 2000). Também não deve ser baseada em práticas empresariais, pois o conteúdo empresarial teria dificuldades para ser implementado na gestão pública universitária federal (SILVA; CUNHA, 2012).

“O maior desafio no nosso caso é a gestão orçamentária e financeira.” E4

“E eu tenho que conhecer inclusive as leis. E a gestão financeira dentro da Universidade é bem diferenciada.. gostaria de ter feito um curso sobre isso também. Gestão financeira no âmbito público mesmo, porque a gente está submetido às mesmas auditorias que a Universidade.” E3

A pesquisa de campo evidenciou a aprendizagem pela troca de experiências entre os Coordenadores e pela aprendizagem entre Coordenador e Vice, como um ciclo. O Coordenador atual se torna vice-Coordenador no próximo mandato, para auxiliar o novato Coordenador, e assim por diante. Foi um ciclo instituído pelos PPGs, não institucionalmente, mas como um processo socialmente construído e situado no âmbito da Pós-Graduação. Este processo foi apontado também por Bertolin, Zwick e Brito (2003) ao afirmar que a aprendizagem é um processo socialmente construído e situado ocorrendo a partir de trocas simbólicas entre os sujeitos, ou seja, pelo compartilhamento.

Um dos Coordenadores entrevistados sugeriu uma espécie de acolhimento aos novos Coordenadores de PPGs como uma forma de capacitá-los, onde o mais experiente estivesse junto com o menos experiente, em momentos reais de trabalho de um PPG:

“Temos que dar esse serviço de acolhimento que não custa nada (...)Um atendimento para o novo Coordenador é importante. Ele fica perdido. (...)a cada ano tem Coordenadores inexperientes. Então por exemplo, na plataforma Sucupira... fazer um seminário, com Coordenadores mais novos, recém-eleitos, mostrar como faz para compras, processos, (...) Não é só Olha, estamos aqui. Não. É pegar o novo Coordenador e levar até o professor tal, olha ele vai te explicar essa coisa.” E6

Foi evidenciada ainda, a aprendizagem pela pesquisa sobre o PPG, seja para a criação do Programa, seja em seu funcionamento.

“Muita coisa aprendemos do período anterior de quando a gente estava fazendo o projeto” E7

A leitura de legislação e informações oficiais sobre o funcionamento dos PPGs aparentemente estão correlacionadas com a aprendizagem autodidata discutida por Araújo (2007), que define o autodidatismo como a aprendizagem onde o aprendiz seleciona o conteúdo e não conta com uma proposta pedagógica para o estudo nem com a colaboração de outros sujeitos. Neste contexto e de acordo com a mesma autora, a aprendizagem autônoma aparentemente ocorreu quando o Coordenador, ao perceber estar só nessa função, estuda o que foi antes selecionado e direcionado por alguém que o instruiu.

Entretanto, é possível questionar tais aprendizagens solitárias, pois no contexto desta pesquisa, com relação à aprendizagem autônoma e autodidata, não é solitária pois um indivíduo ou um grupo de indivíduos elaborou leis, regimentos, regulamentos, e procedimentos padrão para que o Coordenador do PPG os aprenda. Mesmo naqueles que citaram uma aprendizagem aparentemente autodidata, houve interferência, interação presencial com pares, mesmo compartilhando questionamentos:

“fui aprendendo... Entrei como parte do colegiado e comecei a me interessar por coisas que o Coordenador resolvia. Mas não é complicado não. Tem que pesquisar e entender as regras do curso, principalmente as que vem das CAPES. Por outro lado, tem as normas da Universidade. Então a gente sempre se preocupou em conhecer as normas e exigências da CAPES, pra poder atender. (...) a gente depois de um tempo conhece o sistema.” E10

A pesquisa de campo pôde evidenciar ainda uma aprendizagem na prática da gestão no PPG, e de acordo com as demandas de trabalho dos Programas. Esta forma de aprendizagem foi citada por todos os Coordenadores entrevistados e se correlaciona com a aprendizagem experiencial ou vivencial definida por Villardi e Vergara (2011) a partir das pesquisas de Kolb (1981, 1984 *apud* VILLARDI; VERGARA, 2011) e por Holman, Pavlica e Thorpe (1997 *apud* VILLARDI; VERGARA, 2011).

“Aprendi fazendo”. E2
Na prática, a gente aprende fazendo mesmo.” E8
“Só aprende fazendo mesmo!” E7

Considerando os quatro estágios da aprendizagem experiencial no contexto desta pesquisa, no estágio um, a experiência concreta, seria o momento em que o Coordenador experimenta a tarefa, a experimenta e percebe seus sentimentos. O segundo estágio, a observação reflexiva, que ocorre após a experiência, quando o Coordenador reúne as informações do que viveu, organizando as experiências com a intenção de aprender. No terceiro estágio, a conceitualização abstrata, o Coordenador compreenderia sua experiência e construiria novos modelos e esquemas. Silva (2006) também afirma que no processo de aprendizagem há uma transformação nas perspectivas de significados e esquemas. E finalmente, no quarto estágio, a experimentação ativa, o Coordenador age novamente, ampliando a sua experiência compreendida. Assim foi percebido quando os Coordenadores relatavam ter errado, ter repensado a tarefa para identificar melhores caminhos de executá-las, ter instituído este novo caminho para aquela tarefa e ter aprendido por aquela experiência.

“Então a gente aprende fazendo. (...) aprende acertando e errando, quando a gente erra a gente faz de novo aí aprende para não errar mais, é assim que a gente aprende, não tem uma fórmula.” E2

Tal subcategoria nesta pesquisa foi denominada “aprendizagem na ação de gestão do PPG” e também se correlaciona com a aprendizagem baseada na prática de Gherardi e Strati (2014). Do ponto de vista das práticas vistas a partir de dentro do contexto da Pós-Graduação, a maneira compartilhada de fazer torna-se uma prática compartilhada e os Coordenadores reconhecidamente competentes são aqueles que sabem se conectar com sucesso neste campo

de práticas (GHERARDI; STRATI, 2014).

Abordar a aprendizagem pelas experiências e pela prática na gestão do PPG significa considerar o conhecimento sensível produzido e utilizado pelo aprendiz de gestor. Quando Coordenadores de PPGs mencionam a aprendizagem pelo exercício de ouvir as outras pessoas revelam aprendizagem com seus pares e subordinados, mas também estão produzindo e partindo do conhecimento sensível pela audição, pela fala, e pela percepção do olhar as expressões do “outro”.

Os trechos que seguem permitem identificar o conhecimento sensível envolvido:

“Tem que conversar com as pessoas. Para que o que você decida seja reflexo de um pensamento dos outros” E6

“Acho que aprendi a lidar com vaidades, e aprendi um pouco mais, vaidades de egos de professores de uma forma geral” E5

O conhecimento sensível é uma forma de saber e agir diferente dos conhecimentos adquiridos e produzidos por meio da cognição e raciocínio lógicos pois percebe e diz respeito à relação íntima, pessoal e corpórea do sujeito com a experiência do mundo. O indivíduo compreende perceptivamente na interação contínua entre duas ou mais pessoas, bem como a diversidade desta (GHERARDI; STRATI, 2014).

Porém, o conhecimento sensível não formalizado cientificamente é difícil de ensinar, mesmo quando um desejo explícito de aprender é manifestado (GHERARDI; STRATI, 2014). Desta forma, há de se considerar uma capacitação para acolhimento de novos Coordenadores de PPGs, na qual muitas experiências não teriam a possibilidade de serem explicadas sem serem vividas.

“Há coisas que não se aprende antes. Só se envolvendo com a dinâmica do curso” E6

A capacitação sem a experiência não há compreensão da aprendizagem (SILVA; SOUZA, 2014). Assim, o grande desafio dos programas de aprendizagem gerencial seria unir, na capacitação, a formação e a ação; a educação e o desenvolvimento prático. Esta capacitação não deve trazer somente informações normativas, mas proporcionar também o desenvolvimento de competências gerenciais através da prática, pois para que ocorra o desenvolvimento de competências, ou seja, não é necessário somente o conhecimento, mas experiência (SILVA, 2008).

6.3 Categoria 3 - Aprendizagem Gerencial Requerida para Coordenar os PPGs

Os Coordenadores entrevistados afirmaram a vontade de conhecer regimentos, normas e a própria Instituição na qual trabalham, ter conhecimento sobre práticas de gestão e legislação. Um deles afirmou que, se a Instituição oferecesse cursos de capacitação pertinentes, participaria, ele e seu secretário. No entanto, como foi argumentado no início deste capítulo que a capacitação no contexto dos Coordenadores da Pós-Graduação precisa fazer sentido aos participantes, não reproduzir modelos, mas trazer construções coletivas para transformação organizacional.

“Se tivesse algum curso interessante de curta duração, focado, sobre gestão de pós-graduação eu faria com muito gosto. O secretário também” E8

O que o professor gestor aprendeu e o que ele pensa ser necessário aprender depois de sua vivência na coordenação foi categorizado como “aprendizagem gerencial requerida na gestão dos PPGs”, e representou as lacunas de competências existentes e as que falta

capacitar. Conteúdos para aprendizagem foram sugeridos, reclamados e lembrados pelos próprios Coordenadores entrevistados e listados, conteúdos de natureza normativa, estratégica e operacional.

Tais conteúdos podem subsidiar um Programa de Capacitação específico para estes professores gestores, pois, sendo sugeridos pelos interessados, fazem sentido para os participantes e direcionam para melhor funcionamento dos PPGs.

6.4 Categoria 4 - Sentimentos Integrantes do Processo de Aprendizagem Gerencial dos Docentes Gestores de PPGs

Quanto aos sentimentos integrantes do processo de aprendizagem evidenciados eles remetem ao primeiro estágio da aprendizagem experiencial abordada Villardi e Vergara (2011), quando o indivíduo, após a experiência vivida, percebe sentimentos acerca dele mesmo. E nas entrevistas os Coordenadores desabafaram seus sentimentos experimentados durante sua aprendizagem para desenvolvimento de competências gerenciais, tais como: tensão, stress, ansiedade, desgaste, insatisfação, felicidade, realização, coragem, determinação, esforço, vontade, insegurança, temor, decepção, frustração, desgraça, amor, paixão e respeito.

Os sacrifícios citados por Barbosa e Mendonça (2014), se explicitaram quando uma das entrevistas diz que está “penando muito” aprendendo a coordenar. Este “penando muito” traz a ideia de sacrifícios que Silva e Cunha (2012) também apontaram como os sofrimentos que os docentes experimentam quando passam à função de gestor de IFES.

Tensão, stress, ansiedade, desgaste, insatisfação foram relacionados ao stress acarretado pelo exercício da gestão. Sentimentos experimentados pelos docentes gestores, segundo Barbosa e Mendonça (2014), em que o docente, em seu papel como gestor, passa por longas expectativas e conflitos intra e interpessoais, fazendo sacrifícios pessoais e profissionais.

“...eu vejo uma tensão cotidiana e um stress extremo.. pra dar conta das demandas.” E7

“eu mergulhei, e hoje eu tenho que ir para o psicólogo, porque eu me envolvi demais efetivamente com a Pós. (...) eu tento fazer as coisas o mais certo e o melhor possível, isso me deixa maluco! Eu acordo de madrugada sonhando com esse negocio, pensando nisso...” E3

“lidando com as dificuldades...eu vejo isso como sendo parte das responsabilidades que nós temos...” E1

Amor, paixão e respeito, foram relacionados a sentimentos que também são parte integrante deste processo de aprendizagem gerencial. Tais sentimentos foram evidenciados em Coordenadores que parecem estar envolvidos na Pós-Graduação por apreço.

“O trabalho que desenvolvo é o trabalho que eu amo fazer, apesar de ser muito trabalho. Eu o amo porque me sinto útil e desafiada.” E2

“eu assumiria novamente, mas por uma inclinação pessoal” E8

“eu tenho muita apreciação pelo curso, gosto muito, e tenho muita dedicação pelo curso” E10

“fiquei feliz quando houve a primeira defesa de dissertação. Ainda mais pra mim, que estou desde o começo (...) Foi bastante gratificante.” E9

Entretanto, tantas funções que o professor gestor desempenha trazem dificuldades de trabalho pelo acúmulo, tal como Silva e Cunha (2012) afirmam no sentido que a rotina de trabalho do docente é inexistente, e o trabalho é intenso e imprevisível; que há um acúmulo de atividades; e a agenda do trabalho docente é de difícil gerenciamento. Eles defendem que as

universidades devem planejar, preparar e acompanhar estes docentes que estão em transição para a função de gestores, oferecendo-lhes oportunidades de formação gerencial.

Quanto às dificuldades enfrentadas no dia a dia de trabalho, Melo *et.al.* (2013) afirmam que as cansativas reuniões, a quantidade de papéis para assinaturas, as viagens representativas, a falta de equipamentos e espaço adequado, e as restrições orçamentárias são limitadores da ação docente como gestor.

“mas a maior dificuldade é estrutural: tenho dificuldades com o computar, impressora sem tinta, sem secretária tive que fazer a matrícula, então estas questões estruturais que as vezes emperram e são questões pequenas...não tem apoio...” E1

“O caminho não está claro e infelizmente, (...) a visibilidade no encaminhamento dos procedimentos de gestão. A visibilidade por exemplo, se eu preciso solicitar ou resolver uma questão com uma determinada velocidade, quais são os caminhos? A quem se deve procurar? O que cada setor da Rural é responsável e faz? Isso não é claro.” E5

Marra (2006) reflete sobre as dificuldades para se administrar uma universidade, pois ela enfrenta problemas devido ao grande volume de recursos tratados, ao aspecto político da organização, a complexidade de sua estrutura, ao grande número de pessoas envolvidas, a necessidade de adequar a instituição à realidade, e cumprir seu papel para desenvolver o país.

E ainda, quanto à dificuldade com infraestrutura, Predes (2015) relata que para as pessoas que participaram da elaboração e implementação do REUNI na UFRRJ, não havia previsão de obras de infraestrutura para comportar o aumento de vagas programadas de admissão de docentes. A autora lembra os problemas pela falta de proporcionalidade entre a infraestrutura ofertada e a admissão de docentes pelo aumento de vagas para alunos, tais como: falta de espaço físico, falta de salas de aula e salas de docentes, sobrecarga de trabalho. Faz-se necessário lembrar que, de acordo com a pesquisa da autora, não houve admissão de docentes como programado, embora fosse mantido o aumento na quantidade de vagas discentes, o que agravou ainda mais a situação na Universidade, e o agravamento das condições de ensino e pesquisa. Esta ausência de liberação de vagas para contratar docentes, segundo a autora, trouxe agravamento da precarização das condições de trabalho docente na UFRRJ; e, a permanência de déficit de docentes em determinadas áreas.

Quanto à dificuldade com relação à pressão da produção científica no PPG, Alcadipani (2011) lembra que a avaliação de desempenho de produção científica se fez necessária nas Universidades porque havia a necessidade de mensurar o trabalho e sua qualidade. Entretanto, para o autor houve uma ênfase exacerbada na produção em grande quantidade em detrimento do conteúdo, o que culminou no produtivismo incentivado pela própria CAPES.

A produção científica representa grande parte da pontuação dos cursos, como pode ser verificado no Anexo C, sendo o corpo docente, a titulação, a diversificação da formação, a contribuição na graduação, a distribuição de atividades e a inserção acadêmica responsável apenas por 15% da avaliação. No caso desta Ficha para PPGs da área de Educação, a inserção social e o impacto regional/nacional do Programa, é responsável por mais 15% da avaliação. E 70% da avaliação ficam a cargo da produção acadêmica, diversificada entre discentes e docentes do PPG, pois está diretamente relacionada à dissertação e artigos.

Tal pressão por produção de publicações tende a trazer a produção científica do PPG como estratégia, na qual se valoriza a quantidade substituindo a qualidade.

6.5 Categoria 5 - Práticas de Gestão Reveladas

Na pesquisa de campo foram identificadas práticas de gestão que não correspondiam somente a Área dos professores gestores pesquisados, pois Coordenadores de mesma Área se mostraram diferentes entre si, ora condutores, ora mediadores em sua atuação na função, ora

ouvintes e atentos à diversidade dentro do PPG, ora atentos ao alvo estabelecido pela CAPES.

Na sua prática da gestão os Coordenadores articulam ação e busca de identidade, quando argumentam que ainda são professores, que ainda gostariam de continuar a realizar suas pesquisas. Parecem tentar articular diversas identidades, ao mesmo tempo em que constroem formas particulares de ação, como apontara Esther (2008).

“eu continuo docente também, são atividades concorrentes que também dificultam...” E1
“E os nossos professores todos dão aula na Graduação e na Pós! (...) E hoje eu estou num momento muito bom de produção científica. E aí o que que acontece? Administração atrapalha isso pra caramba.” E3

Na pesquisa de Ésther (2012) foi possível identificar que ser gestor na visão do gestor significava “distanciar sem perder a cumplicidade” priorizando os objetivos organizacionais e continuando a ser coautor e cooperador de um conjunto de indivíduos. Assim também, uma das Coordenadoras, reconheceu que sua identidade como gestora tinha de se sobrepôr às suas ideologias humanizadoras para crescimento do Programa, ou seja:

“[exemplificando fala da CAPES:] “a gente tem que manter um contingente que já está completo, então vocês vão continuar na nota 5. [Fim da exemplificação de fala da CAPES] Isso acontece na CAPES, então eu politicamente discordo disso, mas como Coordenadora do Programa, eu tenho que levar isto em consideração, senão eu afundo o Programa. Então tenho que levar em consideração, as vezes até entrando em conflito com minhas convicções (...). Mas a gente tem que saber o lugar quem estamos ocupando naquele processo. Então se estou ocupando o lugar de Coordenadora de um programa, eu tenho que fazer de tudo para este Programa crescer e ser bem avaliado. (...) Tenho que fazer com que aquelas diretrizes da CAPES sejam cumpridas dentro do Programa. Isso as vezes entra num conflito ideológico, mas a gente tem que superar.” E2

As práticas de gestão não se relacionaram às Áreas dos Coordenadores, mas sim, ao tempo de experiência, isto é, coordenadores mais experientes se mostraram mais voltados à atividades de gestão, como planejamento e gestão de pessoas. Coordenadores de Programas com notas mais altas e em ascensão se mostraram totalmente alinhados a estratégias de cumprimento de metas CAPES; e Coordenadores de Programas mais novos e ainda inexperientes na função se mostraram unicamente preocupados com as demandas diárias e na inserção de dados nas plataformas, e cumprir entrega de relatórios de gestão.

Pelos menos três entrevistados declararam ter passado dificuldades por não ter formação em gestão e ter demorado a desenvolver suas capacidades na administração do PPG. Dois deles reconheceram que na gestão do PPG, há atividades que só se aprendem na prática, na realidade da gestão, como apontara Marra (2006) ao citar que os docentes que se tornam chefes, Coordenadores, pró-reitores e reitores em IFES tinham uma visão anterior limitada da natureza e da dimensão real do que seria a gestão universitária.

Quanto às práticas de gestão identificadas, Mendonça, *et al.* (2012) propõem sete conjuntos de saberes específicos necessários à ação deste professor-gestor no interior das instituições de ensino, sendo eles: *Docência, Pesquisa, Extensão, Gestão, Avaliativos, Interpessoais e Tecnológicos*, correspondentes com as práticas de gestão dos Coordenadores entrevistados.

O saber docência corresponde a competência que se acredita o docente já possuir em sala de aula, o domínio de turma e o ensino. Foi possível fazer correlação do saber pesquisa de Mendonça *et.al.* (2012), com o fomento da produção científica; e o saber extensão foi correlacionado à prática de buscar novas oportunidades para o PPG, contatos, agências de fomentos, associações, parcerias com outras instituições, assim como nas competências organizacionais mencionadas por Ésther (2011), associadas a uma visão empreendedora.

O saber gestão corresponde a práticas de gestão identificadas, como a adoção de uma gestão participativa; atuação com entendimento do contexto, da identidade do PPG, da Instituição e do interesse público; tratamento estratégico do corpo docente; planejamento; gerenciamento de dados; postura de condutor, definidor de regras e limites; organização e capacidade de operacionalização no cumprimento dos trâmites burocráticos, processos e procedimentos; comunicação; o empreendedorismo; e rigor na gestão.

O conhecimento em administração evidenciado por Esther (2011) foi também reconhecido como central para uma gestão eficaz, assim como mencionado por Coordenadores de PPGs entrevistados. Em outra pesquisa Esther (2008) mencionou da parte de professores gestores universitários, o cumprimento de tarefas rotineiras em contraponto à gestão. Este contraponto se evidencia também quando um de seus entrevistados comparou suas tarefas às de um síndico, dizendo que esta rotina tomava seu tempo e não o deixava planejar estrategicamente a unidade institucional que dirigia:

“[...] você tem que fazer o papel de síndico. Então aqui eu assumo. Eu tenho que verificar. Não eu pessoalmente, mas faz parte da rotina. (...)eu tenho que tá preocupado com isso pra eu não deixar faltar infra-estrutura pra casa. Eu tenho que tá pensando em planejar a minha unidade, ou seja, programar o que que ela vai fazer nos próximos anos, e eu ainda tenho que trabalhar na execução de todas essas coisas, né? (Depoimento de Diretor). (...)ele acaba resolvendo esses problemas mais pontuais, mais pobrezinhos. (Depoimento de Vice-Diretor) (...) A resolução de problemas cotidianos interfere na construção de projetos de médio e longo prazo para a unidade, sobrepondo-se a questões acadêmicas que, na visão dos gestores, deveria ser o principal foco de sua atuação. O fato de relacionarem o exercício de tarefas rotineiras à função de síndico e o modo como isso foi expresso demonstram uma conotação pejorativa às atividades exercidas.” (ÉSTHER: 2008, p.44)

Tal citação pode ser comparada a partes de duas entrevistas da pesquisa aqui analisada, quando um Coordenador de PPG demonstra felicidade em sua fala, ao mencionar que as tarefas de sua função não são como as de um síndico, como outras funções gerenciais dentro da Universidade parecem, e que há mais análise nas rotinas que necessita cumprir. Outro entrevistado lembrou-se a necessidade de o Coordenador não trabalhar somente a demanda, as rotinas do Programa, mas parar e pensar o curso, planejando seus rumos. Respectivamente:

“Eu acho que você hoje em Departamento, você é um síndico. Você resolve probleminha, acerta o horário e matrícula dos alunos, agora, lá na Pós-Graduação para um curso nível 6, já é mais complicado. (...) E talvez desses cargos administrativos todos, o da Pós-Graduação é o que tem um lado acadêmico mais forte. Tem alguns que são meramente administrativos. Por exemplo, penso assim, diretoria de Instituto... é só administrativo.. ao menos aqui na Pós eu tenho contato com o relatório dos alunos, eu sei o que está acontecendo de pesquisa, eu sei o que cada um está publicando.. então eu estou por dentro da academia como um todo, sabe? Então nesses casos (da Pós) nos permitem manter essa parte acadêmica viva dentro da gente.” E3.

“Não é só tocar o dia a dia da crise, da falta de coisas... Tem que pensar o curso.” E6

Entretanto, com a Lei 12.772/2012, que dispõe sobre a Carreira do Magistério Superior, o envolvimento com a administração dos cursos faz parte da carreira docente, para avaliação durante seu período de Estágio Probatório (ainda que meramente colaborando em pequenas tarefas dos Departamentos e Coordenações), e para avaliação de promoção, citada especificamente como necessária ao longo da vida docente e cobrada no momento da promoção para o nível de Professor Titular. Assim, mesmo atividades rotineiras podem fazer parte da gestão, podem trazer reflexão em análise das rotinas para melhoria do PPG, pois, se a aprendizagem vem com a prática, pensar o PPG compreende também sua execução.

O saber avaliativo da pesquisa de Mendonça *et.al.* (2012), foi identificado na prática de gestão atuando-se com base na avaliação CAPES. Um gestor do PPG deve saber avaliar as estratégias de atuação do Programa para decidir seus rumos e estratégias de direção e trabalho; as metas para determinar o alvo com relação ao seu documento de Área; a pesquisa para avaliação e pontuação do Programa; assim como o perfil do aluno a ser selecionado pelo PPG, como citado pela primeira entrevistada.

“como conduzir uma reunião, produzir relatórios etc.. (...)“foi muito importante para ver de perto as metas, o foco, na pós-graduação (...)compreender e ganhar algum repertório, de lidar com as demandas específicas da pós-graduação. É outro tipo de aluno, tem relação ainda com as pesquisas” E1

O saber interpessoal, na pesquisa de Mendonça *et.al.* (2012) foi aqui identificado englobando as práticas de gestão em administração de conflitos e gestão de pessoas; o exercício da política na função; o tratamento ouvinte, humanizado e igualitário para todos; a paciência; o lidar com a multidisciplinaridade e intersubjetividade; o trabalho em equipe; e o exercício da argumentação. As competências pessoais e interpessoais fazem parte do conjunto de competências, abrangendo a capacidade de articulação e de cooperação, por perceber a instituição povoada de diversos interesses:

“Definitivamente, foi um aprendizado. A parte pessoal de lidar melhor com as pessoas, pensar duas vezes antes dar algumas respostas que eu gostaria de dar...” E5

O conteúdo exercício da política na função foi identificado em Martins (1997), que ao refletir sobre a dicotomia política e administração, argumentou da necessidade de se estabelecer como interação da política com a administração entre os atores da ação pública.

Na pesquisa de Ésther (2011) a competência política foi a principal competência que diferenciaria o reitor dos demais gestores públicos. Em sua pesquisa, a capacidade de liderar politicamente a instituição seria o elemento decisivo para o desempenho de suas funções, pois professor gestor deveria ser capaz de representar os interesses da instituição em instâncias externas, como a Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES e o Ministério da Educação – MEC (ÉSTHER, 2011).

Comparando a esta pesquisa, os Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação também são eleitos e também necessitam representar a instituição e o Programas em instâncias externas, como a CAPES, o MEC, o Fórum de Coordenadores da Pós-Graduação e os encontros nacionais e internacionais de suas respectivas Áreas de conhecimento. Eles também necessitam buscar oportunidades acadêmicas e parcerias para os Programas, pensar e articular fomentos de pesquisa. Precisam, assim como os reitores pesquisados por Ésther (2011), ter capacidade de articulação devido a atuações com diversos interesses dentro do Programa e, portanto, serem “pacientes, tolerantes, éticos e confiáveis”.

A prática da reflexão evidenciada por dois entrevistados, dentre os três mais experientes, foi argumentada como um diferencial para o Programa, assim como o ir além do pensar nas tarefas do dia a dia e pensar o curso, tanto no modo de gestão atual como no planejamento futuro. Esta prática remete à reflexão individual sobre a ação e na ação abordadas na pesquisa de Villardi e Vergara (2011), que destacam o estudo das próprias ações depois de finalizadas para atribuir sentido à informação sobre si mesmo, sobre os outros, e sobre o mundo. Esta informação quando integrada aos padrões existentes já construídos pelo próprio indivíduo, provoca alterações na sua forma de pensar e agir. No entanto para as autoras a reflexão pública acaba por ser mais efetiva que a reflexão individual, pois mediante reflexão individual o indivíduo pode ignorar sua autocrítica buscando se distanciar de suas emoções negativas.

O saber tecnológico não foi identificado como prática de gestão, porém, foi identificado o conteúdo necessário para utilizar os sistemas e plataformas de TI da CAPES e os da UFRRJ, uma das aprendizagens requeridas do gestor do PPG, tema crítico na reunião quando os Coordenadores reclamaram não saber utilizar a plataforma Sucupira, por exemplo.

6.6 Categoria 6 - Motivos para o Professor Gestor Coordenar o PPG

Os docentes gestores reconheceram sua dificuldade em Coordenar e padecer até problemas de saúde devido à preocupação e sobrecarga de trabalho lhes traz. Entretanto, o que os motiva a permanecer na gestão do Programa ou voltar e assumi-la foram variados, sejam externos ao indivíduo, como cobrança/consenso/apoio dos colegas; e porque a gestão faz parte da carreira docente; porque não há quem coordene; porque era sua vez; porque participou da criação do PPG.

“me pegaram pro castigo né” E9

“A Coordenadora anterior fez um cronograma que infelizmente não foi cumprido. Ela teve um problema de saúde, um acidente, então tive que aprender de forma autodidática.” E6

“Então eu falei olha como vice tudo bem, eu estou chegando, tenho pouco tempo de programa, então como vice eu acho que posso apoiar. Mas o prof.º (*nome*) também não pôde continuar.” E1

Ou motivos internos ao indivíduo, tais como: compromisso com sua palavra ao assumir um período completo de avaliação CAPES, vontade de contribuir e colaborar, apreço por estar em proximidade com a diversidade e com a pesquisa, pelo compromisso com o PPG e com sua palavra, por opção, pelo gosto pelos desafios, por paixão pelo desenvolvimento da Área, e pela criatividade e dinamismo da função. Não pela gratificação financeira adicional.

“...no segundo mandato comecei a ver que eu poderia fazer mais coisas.” E6

“Determinado cargos você fica muito preso à um circuito de individualidades que não dá certo (...)Tenho clareza de que não gostaria de assumir outros, mas esse eu assumiria, mas por uma inclinação pessoal. E8

“Uma sensação de compromisso. Que a gente tem que tocar as coisas adiante.” E7

Na pesquisa de campo houve contradição quando Coordenadores reconheceram estar na Coordenação por motivos externos, ou seja, pelos seus colegas, e somente aguardando o momento de deixar o cargo, mas, se declararam atentos a avaliação CAPES, e dar importância à sua palavra com a equipe, e se emocionar com as defesas realizadas no PPG.

Marra (2006), em sua pesquisa sobre o processo de transformação docente em gestores de altos cargos em IFES, indicou que 77% dos motivos que fizeram o docente continuar na gestão seria a realização de seus ideais. Tal resultado também se evidenciou nesta pesquisa como: contribuir, colaborar, paixão pelo desenvolvimento da Área, segundo os entrevistados.

Para essa autora, assim como nesta pesquisa, não há diferença expressiva entre os motivos externos e internos ao Coordenador para permanecer na direção do PPG. Assim foi possível perceber que existem motivos pessoais que o fazem assumir a função de Coordenador. Racionalmente pode ser um sacrifício, mas sensivelmente há um compromisso com a Instituição, com os pares e com a multiplicação do conhecimento nas Áreas.

Assim, ao comparar dados coletados empiricamente nesta pesquisa e a literatura investigada, trouxe conclusões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de competências dos professores gestores da Pós-Graduação na UFRRJ.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS, RECOMENDAÇÕES PARA PRÁTICA E TEORIA

Esta pesquisa teve como objetivo evidenciar como se realiza a aprendizagem gerencial e o desenvolvimento de competências gerenciais do professor gestor de Programa de Pós-Graduação em IFES. Os resultados apontam para fontes de aprendizagem que incluem subordinados, superiores, e técnicos administrativos envolvidos com o PPG. E apontam para formas que incluem a aprendizagem sem capacitação para a gestão, a aprendizagem pelo ciclo Coordenadores e Vice Coordenadores, pela participação da criação do Programa, pela pesquisa sobre o PPG, e pela sua própria prática da gestão.

Ao levantar empiricamente as formas de aprendizagem gerencial e desenvolvimento de competências gerenciais dos docentes atuantes na gestão da Pós-Graduação da UFRRJ, a concepção de competência pela visão racionalista, pela qual se atribui competência ao conjunto “conhecimentos, habilidades e atitudes” – C.H.A. pertencente a cada indivíduo foi aqui questionada.

Ao invés de simples acumulação de CHA, se percebeu na troca de experiências entre os Coordenadores, a importância das informações do contexto específico, as habilidades expressas como domínio do coletivo, a necessidade de aprendizagem com os demais envolvidos com o PPG, e a interação de Coordenadores com técnicos administrativos e professores superiores que se mostrou como a “cola” que une o coletivo de modo interativo e processual relacional.

Ao serem comparados pressupostos epistemológicos de aprendizagem gerencial e desenvolvimento de competências à vertente de Sandberg (2000), foi possível descobrir que, se a competência pertence ao contexto, o resultado de um PPG não depende apenas das competências de gestão de seu Coordenador, mas da capacitação dos envolvidos com o Programa, tais como os servidores da Secretaria do PPG e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, demais servidores técnico administrativos da Universidade que se relacionam com o Programa, os professores atuantes na Pós-Graduação e seus discentes.

Assim, o Coordenador não atua nem aprende isolado do grupo, conta com as experiências dos envolvidos no PPG, e o conhecimento necessário para a sua prática gerencial está disseminado entre os membros da organização e com eles o produz no dia-a dia.

O **ciclo de aprendizagem** entre os docentes dos PPGs criado informalmente pelos Coordenadores e ainda não institucionalizado sugere uma aprendizagem vivencial, coletiva e espontânea em construção, que visa a melhoria dos Programas em uma tentativa de vencer barreiras institucionais, interpessoais, financeiras e temporais.

O segundo objetivo intermediário se propôs a identificar as semelhanças e diferenças das práticas de gestão entre professores gestores das PPGs das Áreas diferentes.

Não foram diferenciadas práticas de gestão destes professores gestores por Área de formação acadêmica, e Coordenadores de PPG da mesma Área se mostraram diferentes entre si, ora condutores, ora mediadores em sua atuação na função. A **diferença apareceu no tempo de atuação**, onde os mais experientes já aprenderam as tarefas do dia a dia e conquistaram mais tempo para planejar o Programa e desenvolver estratégias de crescimento, além de prestígio na Instituição para negociar suas necessidades.

Entretanto, independentemente da Área de formação e tempo na função, as dificuldades e a rotina de execução estão presentes no dia a dia de todos os Coordenadores, como pôde ser observado nas dúvidas das reuniões da câmara de coordenadores de PPG e nas sugestões de aprendizagem. Desta forma as atividades rotineiras fazem parte da gestão, pois se a aprendizagem vem com a prática, pensar o PPG compreende também sua execução. A rotina diária pode trazer reflexão para melhoria do PPG, **não dissociando o planejamento estratégico da sua execução**.

A prática de gerir com base nas metas CAPES funciona para um PPG ser bem-sucedido institucionalmente, mas nem sempre aos olhos dos seus participantes, que desejam ao mesmo tempo o funcionamento do PPG, sua boa avaliação, e no enfrentamento as políticas CAPES, o que gera ao Coordenador a tarefa de gerenciar os conflitos que desta dicotomia venham a surgir. O gerenciamento destes conflitos demanda o desenvolvimento de uma **competência política** para articular os diversos interesses dentro do Programa, buscar oportunidades e representar a Instituição e o PPG em instâncias externas, e negociar necessidades do PPG internamente à Instituição. Entretanto, a negociação de necessidades por prestígio e Área de conhecimento foi criticado pelos Coordenadores, definindo-a com os nomes mais variados, desde “clientelismo” até “especificidades da Instituição”, unindo-se às críticas de tratamento diferenciado ser dado na universidade por Áreas, entre os PPGs.

Com o objetivo de apontar implicações teóricas para subsidiar a Gestão por Competências da IFES e a implantação efetiva do Decreto 5.707/2006, relativamente ao desenvolvimento de competências gerenciais mediante aprendizagem dos professores gestores que assumem a Coordenação do PPG *Stricto Sensu*, evidenciou-se que a capacitação de servidores públicos federais para a função de que trata o Decreto 5.707/2006, até o momento inexistente de forma institucionalizada na UFRRJ para os Coordenadores dos PPGs ou para os envolvidos com a Pós-Graduação.

Os Coordenadores reclamaram a ausência desta capacitação, apontando que os cursos atualmente oferecidos pela Instituição não atendem o contexto dos envolvidos com a Pós-Graduação. Os Coordenadores entendem que necessitam de capacitação; e entendem que sofreriam menos se a capacitação existisse no início de seus mandatos.

Nem todos os Coordenadores entrevistados percebem a gestão como parte integrante da sua carreira docente. A iniciação destes Coordenadores na função vem de fatores externos que parecem os obrigar a exercer a coordenação considerados como “pedágios” a pagar, ou “sua vez”, mas há uma **contradição de motivos**, pois mesmo estes revelam compromisso com a Instituição, com sua palavra, com o PPG, com os colegas docentes e com os alunos.

A sobrecarga, as dificuldades e a importância da atuação do Coordenador do PPG, a representatividade externa e a eleição são tamanhas, que neste estudo puderam ser comparados às de um reitor de universidade pública. Estes professores gestores são servidores públicos que mesmo percebendo um dilema entre realizar sua função gerencial e continuar sua atividade principal de docência pesquisa, buscam atender e ser apoiados pela Instituição recebendo as condições mínimas para seu trabalho gerencial. Atuam na coordenação de PPG mesmo quando levados a desatender suas **necessidades profissionais e emocionais**.

Tal engajamento ocorre na função mesmo recebendo uma gratificação que é considerada pequena pelos professores gestores, sugere que seus motivos para a assumir são mais internos que externos.

Foi também destacado nesta pesquisa que não está previsto na lei um sistema de remuneração por competência do docente que aprende a ser gestor. Verificou-se que estes professores são ainda remunerados de forma fixa pelo cargo e pela função que exercem, **não havendo legalmente ainda, a remuneração por competências** a ser instituída na carreira docente correspondente a estabelecida gestão por competências no Decreto lei 5707/2006.

E finalmente, quanto às implicações práticas para capacitação dos docentes gestores de PPGs, na análise inicialmente pareceu que aos entrevistados fazia falta uma capacitação de base racionalista, entretanto, ao considerar o conhecimento sensível por eles gerado nas competências desenvolvidas pela sua prática de gestão, explicitou-se uma indissociabilidade da dimensão racional e a sensível, não racional. Percebeu-se a necessidade da prática gerencial, associada a uma reflexão sobre as próprias ações, sobre os outros, e sobre o mundo, sobre os padrões já existentes, e sobre sua aplicabilidade prática e alterações.

Desta forma, capacitar formalmente de modo a fazer sentido deve incluir a vivência, visto que as práticas dos gestores de PPG não teriam como serem aprendidas se somente explicadas sem ser vividas, pois um conhecimento sensível é gerado com a experiência do indivíduo e sua atuação com as pessoas e seu contexto. Assim, há necessidade de inserir a prática na capacitação.

Dissociar o conhecimento sensível do desenvolvimento de competências gerenciais dos Coordenadores de PPGs da UFRRJ seria como desconsiderar os sentimentos integrantes do seu processo de aprendizagem gerencial, como cansaço, stress, depressão, insegurança, temor, ansiedade, esforço, abnegação, amor, respeito e paixão.

Como recomendações para aprofundamento teórico sugere-se a continuidade do estudo dedutivamente, a partir das categorias evidenciadas. E no que concerne às recomendações de ordem prática, sugere-se a elaboração de formas de inserir a gestão por competências mesmo sob restrições legais voltadas para remuneração estática por cargos.

REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, Rafael. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação Acadêmica. Cad. EBAPE.BR, v. 9, nº 4, opinião 3, p.1174–1178, Rio de Janeiro/ Dez. 2011.

ALMEIDA, Maria TC, MAIA, F.A, BATISTA, N.A. Gestão nas escolas médicas e sustentabilidade dos programas de desenvolvimento docente. Avaliação (Campinas) [online]. 2013, vol.18, n.2, pp.299-310. ISSN 1414-4077. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000200004>.

ANTONACOUPOLOU, E. The relationship between individual and Organizational Learning: New evidence from managerial learning practices. Management Learning Journal, v. 37, n.4, p. 455-473, 2006.

ANTONELLO, C. S. O Processo de Aprendizagem Interníveis e o Desenvolvimento de Competências. Revista Brasileira de Gestão de Negócios, v.9, n. 25, p.39-58, set/dez 2007. Disponível em <http://rbgn.fecap.br/RBGN/article/viewFile/146/98>.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A encruzilhada da aprendizagem Organizacional: uma Visão Multiparadigmática. Revista de Administração Contemporânea, v. 14, n. 2, art. 7, p. 310-332, mar/abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v14n2/v14n2a08.pdf>.

ARAÚJO, M.M.S.; O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 515-551, Set/Dez 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000300010&script=sci_arttext

BARBOSA, M.A.C.; MENDONÇA, J.R.C. O Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. Teoria e Prática em Administração, v. 4, n. 2, p. 131-154, 2014. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tpa/article/view/18175>

BERTOLIN, R. V.; ZWICK, E.; BRITO, M. J. Aprendizagem Organizacional socioprática no serviço público: um estudo de caso interpretativo. Revista de Administração Pública, v.47, n. 2, p. 493-513, mar/abr. 2013. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8067>.

BISPO, M.S.; MELLO, A.S. A miopia da aprendizagem coletiva nas organizações: existe uma lente para ela? Revista Gestão e Planejamento, Salvador, v. 12, n. 3, p. 728-745, set/dez. 2012 Disponível em <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/2252>.

BRANDAO, H. P. Aprendizagem e competências nas organizações: uma revisão crítica de pesquisas empíricas. Revista Eletrônica de Gestão Organizacional, v. 6, n. 3, p. 321-342, 2008. Disponível em <http://www.revista.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao/article/view/105>.

BRANDÃO, H.P. e BABRY, C.P. Gestão por Competências: métodos e técnicas para o mapeamento de competências. Revista do Serviço Público. Brasília 56 (2): 179-194, Abr./Jun. 2005. Disponível em <http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/224>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394, de 20/12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 977/65, C.E.Su, aprov. em 3-12-65.** Definição dos Cursos de Pós-Graduação. Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006.** Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm. Acesso em: 18 fev. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 18 dez. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm. Acesso em: 18 fev. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1996.** Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9192.htm. Acesso em: 18 fev. 2015.

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; sobre a Carreira do Magistério Superior, dentre outros. Acesso em: 18 fev. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm.

CAMPOS, D.C.S.; SOUZA, N.B.; CAMPOS, A.B.; CUNHA, N.R.S.; MAGALHÃES, E.M.; CARVALHO, R.M.M.A. Competências Gerenciais Necessárias aos Professores-Gerentes que Atuam em Pró-Reitorias: o caso de uma Instituição Federal de Ensino Superior de Minas Gerais. XXXII ENANPAD, Rio de Janeiro, set/2008. Disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/GPR-A2302.pdf>.

CARDOSO, L.R. Avaliando Sistemas de Remuneração Baseados em Habilidades e Competências: A visão dos profissionais de Gestão de Pessoas. Revista Brasileira de Gestão de Negócios, v.8, n. 21, p. 45-56, mai/ago 2006. Disponível em <http://rbgn.fecap.br/RBGN/article/viewFile/57/51>.

CROSSAN, M.M.; LANE, H.; WHITE, R. E. An Organizational Learning Framework: From intuition to Institution. Academy of Management Review, v. 24, n. 3, p. 522-537, 1999.

DEMO, Pedro. Pesquisa: Princípio Científico e Educativo. São Paulo: Cortez, 2002.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. Escolas de governo e gestão por competência: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2009.

ÉSTHER, A.B. Que universidade? Reflexões sobre a trajetória, identidade e perspectivas da universidade pública brasileira. **Espacio, Tiempo y Educación**, v.2, n.2, p.197-221, jul./dez. Salamanca, 2015. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5109066>.

ÉSTHER, A. B.; & SALOMÃO FILHO, A. Tensões e desafios na construção da identidade de “novos gerentes”. **Pesquisas e Práticas Psicossociais** v.7, n.1, p.139-153, jan./jun. São João del-Rei, 2012. Disponível em http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/Volume7_n1/Esther_%26_Salomao_Filho.pdf.

ÉSTHER, A.B. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. **Cadernos EBAPE**, v. 9, Edição Especial, p.648–667, artigo 10, Rio de Janeiro, Jul. 2011. Disponível em <http://www.spell.org.br/documentos/ver/1317>.

ÉSTHER, A.B. Identidade gerencial de diretores de unidades acadêmicas em uma Universidade Federal Mineira. **Revista Gestão e Planejamento**, v. 9, n.1, p.37-55, jan./jun., Salvador, 2008. Disponível em <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/377>.

FLEURY, A., FLEURY, M.T.L. Construindo o Conceito de Competência. *Revista de Administração Contemporânea, Edição Especial*, v. 5, p. 183-196. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010.

FLEURY, A., FLEURY, M.T.L. Aprendizagem e Inovação organizacional: As experiências de Japão, Coreia e Brasil. São Paulo: Atlas, 1997. 2ed. Cap,1,2,5,9.

FLYVBJERG, B. Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, v. 12, n. 2, p. 219-245, April 2006. Disponível em <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1304/1304.1186.pdf>.

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. In *Anais do Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos. Vol 2*. Editora Universidade do Sagrado Coração de Jesus e Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, 2004. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt1/10.pdf>. Acesso em: 11/06/2015.

GHERARDI, S; STRATI, A. Administração e aprendizagem na prática. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

GIL, A.C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 2008.

LARENTIS, F.; ANTONELLO, C.S.; MILAN, G.S.; TONI, D.D. Aprendizagem Organizacional e Relacionamentos Interorganizacionais: Um Estudo de Casos Múltiplos. *Revista de Administração e Contabilidade da UNISINOS*, v. 11 n. 4, p. 347-366, Out./Dez. 2014. Disponível em <http://www.spell.org.br/documentos/ver/34246>.

LE BOTERF, G. Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. *Reflexão RH*, p. 60-63, 2006. Disponível em: <http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>.

LE BOTERF, G. Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions. Proposition 10. Paris: Eyrolles, 2008. p. 95-100.

MARRA, A.V. O professor-gerente: processo de transformação. Revista de Ciências Humanas, Vol. 6, Nº 2, p. 253-265, Jul./Dez. 2006. Disponível em <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/artigo6vol6-2.pdf>.

MARTINS, H.F. Burocracia e a revolução gerencial - a persistência da dicotomia entre política e administração. Revista do Serviço Público, v.48 n.1 p.43-80, Jan. 1997. Disponível em <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1424>.

MELLO, M.L.B. C. de; AMÂNCIO FILHO, A. A gestão de recursos humanos em uma instituição pública brasileira de ciência e tecnologia em saúde: o caso Fiocruz. Revista de Administração Pública, v. 44, n. 3, p. 613-636, Mai/Jun 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122010000300004.

MELO, M.C.O.L.; LOPES, A. L. M.; RIBEIRO, J. M. O cotidiano de gestores entre as estruturas acadêmica e administrativa de uma instituição de ensino superior federal de Minas Gerais. Revista Organizações em Contexto, v. 9, n. 17, p. 205-227, 2013. Disponível em <http://www.spell.org.br/documentos/ver/10435/o-cotidiano-de-gestores-entre-as-estruturas-academica-e-administrativa-de-uma-instituicao-de-ensino-superior-federal-de-minas-gerais>.

MENDONÇA, J.R.C.; BARBOSA, M.A.C.; PAIVA, K.C.M. Competências gerenciais do professor de ensino superior para a gestão universitária: discussão teórica. In: 3.^a Conferência FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2013, Recife. Anais 3.^a Conferência FORGES, 2013. Disponível em http://aforges.org/conferencia3/docs_documentos/SESSOES%20PARALELAS/1_Modelos%20de%20Gestao%20das%20Instituicoes%20de%20Educacao%20Superior/J%20Mendonca_M%20Barbosa_K%20Paiva_Competicas%20gerenciais%20do%20professor.pdf

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. II Conferência FORGES: Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012.

MENEGASSO, M.E; SALM, J.F. A educação continuada e (a) capacitação gerencial: discussão de uma experiência. Revista de Ciências da Administração, UFSC, v. 3, n.5, Mar/2001. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/8063>.

MORAES, L.V.S.; SILVA, M.A.; CUNHA, C.J.C.A. Aprendizagem gerencial: teoria e prática. Revista de Administração de Empresas-eletrônica, São Paulo, v.3, n. 1, p.01-21, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v3n1/v3n1a09>.

MORAES, L.V.S.; SILVA, M.A.; CUNHA, C.J.C.A. A dinâmica da aprendizagem gerencial em um hospital. Revista de Administração de Empresas-eletrônica, São Paulo, v.3, n. 2, At.18, p.01-20, 2004a. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-56482004000200014.

MOREIRA, M.A.; Aprendizagem Significativa Crítica. III Encontro Internacional sobre Aprendizagem. Lisboa (Peniche), 2000, p. 33-45. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>.

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. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v5n1/29560.pdf>.

OTRANTO, C.R. Memória da Universidade Rural/Universidade Rural do Brasil: 1960-1964. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2002, Natal. História e Memória da Educação Brasileira. 2002. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0496.pdf>.

OTRANTO, C.R. Raízes Históricas da UFRuralRJ: 1910 - 1934. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2000, Rio de Janeiro. I Congresso Brasileiro de História da Educação - Educação no Brasil: História e Historiografia. Rio de Janeiro: Gráfica SCORTECCI, 2000. v. único, p. 179-181. Disponível em http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/035_celia_regina.pdf.

PEREIRA, A.L.C; SILVA A.B. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. Cadernos EBAPE. BR. Rio de Janeiro, ed. Especial 9, Art.9, p.627-647, jul. 2011. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5445/4179>.

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). Março de 2015. 161. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais – UFRRJ, Rio de Janeiro.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. Metodologia do trabalho científico. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013. Disponível em <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>.

ROESCH, S.M.A. Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração. Guia para Estágios, Trabalhos de Conclusão, Dissertações e Estudos de Caso. São Paulo: Atlas, 1999, Cap.3,6 e 9.

SACCOL, A.Z. Um Retorno ao Básico: Compreendendo os Paradigmas de Pesquisa e sua Aplicação na Pesquisa em Administração. Rev. Adm. UFSM, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.spell.org.br/documentos/ver/5104/um-retorno-ao-basico--compreendendo-os-paradigm--->.

SALM, J.F; HEIDEMANN, F.G; MENEGASSO, M.E. Política de educação continuada corporativa: capacitação gerencial em empresa pública. Organizações & Sociedade, v.13, n.39, p.131-148, 2006. Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10862>.

SAMSSUDIN, S. Relação entre as crenças de auto-eficácia e o apoio social na transição para o trabalho em estudantes finalistas do ensino superior. Dezembro de 2009. 62. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Universidade de Lisboa, Lisboa.

SANDBERG, J. Understanding Human Competence at Work: An interpretative approach. Academy of Management Journal, v.43, n.1, p.9-25, 2000.

SILVA, A.B. O contexto social da aprendizagem de gerentes. Revista de Administração Mackenzie, v.9, N. 6, P. 26-52. Set/Out. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ram/v9n6/a03v9n6.pdf>.

SILVA, A.B. Como os gerentes aprendem? São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA, A.B.; REBELO, L.; CUNHA, C. Aprendizagem de gerentes: a perspectiva da experiência vivida. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, XXX, 2003. Anais... Salvador: Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração. Disponível em http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2003/EPA/2003_EPA1290.pdf.

SILVA, A.B.; SOUSA, F.G. Revelando Histórias da Aprendizagem Gerencial no Programa Trainee do SEBRAE. XVII SEMEAD, 2014. Disponível em <http://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhosPDF/1358.pdf>.

SILVA, F.M.V e CUNHA, C.J.C.A. A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. Revista GUAL, Florianópolis, v. 5, n. 1, pp. 145-171, jan./fev./mar./abr. 2012. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n1p145>.

SILVA, L.B.; SILVA, A.B. A Reflexão como mediadora da Aprendizagem gerencial em organizações não governamentais. RAM – Revista Administração Mackenzie, v.12, n.2, p. 55-89, 2011. Disponível <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/2536>

SOARES, J.C.V.; TEIXEIRA, E.B. A Educação Continuada e a Capacitação Gerencial na Ótica do Empreendedorismo: o caso do MBA em Gestão Empreendedora em Negócios da UNIJUÍ. Repositório Institucional UFSC. VI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária Na América Do Sul, Blumenau, SC, 2006. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/66641>.

SOUZA-SILVA, J.C.; SCHOMMER, P.C. A Pesquisa em Comunidades de Prática: panorama atual e perspectivas futuras. Organizações & Sociedade, v. 15, n. 44, p. 105-127, janeiro/março 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302008000100006.

THOMAS, D.R. A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. American Journal of Evaluation, v. 27 n. 2, p. 237-246, June 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ. Deliberação 152. Regulamento dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2012. Acesso em: 20 abr. 2016. Disponível em: <http://r1.ufrrj.br/wp/ppgcs/files/2015/03/REGULAMENTO-POS-GRADUACAO-APROVADO-CEPE-4.10.20122.pdf>

VERGARA, S.C. Métodos de Coleta de Dados no Campo. São Paulo: Atlas, 2012.

VERGARA, S.C.; CALDAS, M.P. Paradigma Interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. Revista de Administração de Empresas. V. 45, n. 4, out/dez 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v45n4/v45n4a06>.

VILLARDI, B.Q; LEITAO, S.P. Organizações de Aprendizagem e Mudança Organizacional. Revista de Administração Pública, v.34, n. 3, p.53- 70, Maio/Jun 2000. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6280>.

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. **Revista de Administração Contemporânea**, v.15, n.5, art.1, p. 794-814, Set/Out 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552011000500002

WATSON, T.J. The emergent manager & processes of management pre-learning. Management Learning Journal, 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 v.15,n.1,p.14-23, Jan/Mar 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v45n1/v45n1a03.pdf>.

YIN, R.K. Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. 5.Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

CAPES - <http://www.capes.gov.br> Último acesso em 20/10/2016.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BOMENY, H. Newton Sucupira e os rumos da educação superior. Brasília: paralelo 15, coordenação de pessoal de nível Superior, 2001. Disponível em <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6751/1194.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

COUTINHO, M.C. Identidade e dominação nas organizações. Anais do XXIV EnANPAD, Florianópolis, 2000. Disponível em http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2000/ORG/2000_ORG238.pdf.

DIAS, S.R.M.C.; PATRUS, R.; MAGALHÃES, Y.T. Quem Ensina Um Professor a Ser Orientador? Proposta de um Modelo de Orientação de Monografias, Dissertações e Teses, Revista Administração Ensino e Pesquisa, v.12, n4, p.697-721 Out/Nov/Dez 2011. Disponível em <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/156>.

TORRACO. R.J. Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples. Human Resource Development Review. Vol.4, No. X. Month I - 2005. Disponível em http://studysites.sagepub.com/gray/Website%20material/Journals/hrd_torraco.pdf

APÊNDICES

<u>APÊNDICES</u>	81
<u>APÊNDICE A – PERSPECTIVAS DA APRENDIZAGEM –ORIENTADOR DA ESTRUTURA CONCEITUAL NA REVISÃO DE LITERATURA.</u>	82
<u>APÊNDICE B – ASSUNTO E CAMPO DE ESTUDO DOS PRINCIPAIS TEXTOS UTILIZADOS NA REVISÃO DE LITERATURA</u>	83
<u>APÊNDICE C – ARTIGOS SOBRE O PROFESSOR-GESTOR UTILIZADOS NA PESQUISA E SUAS IDEIAS PRINCIPAIS.</u>	84
<u>APÊNDICE D – CONCEITOS E IDEIAS CENTRAIS SOBRE A GESTÃO DOCENTE NAS IFES</u>	85
<u>APÊNDICE E - CONCEITOS E IDEIAS CENTRAIS SOBRE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL</u>	86
<u>APÊNDICE F - CONCEITOS E IDEIAS CENTRAIS SOBRE COMPETÊNCIAS</u>	87
<u>APÊNDICE G - CONCEITOS E IDEIAS CENTRAIS SOBRE APRENDIZAGEM GERENCIAL</u>	88
<u>APÊNDICE H – CONCEITOS E IDEIAS CENTRAIS SOBRE CAPACITAÇÃO GERENCIAL</u>	89
<u>APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DA ENTREVISTA ILUSTRATIVA</u>	90
<u>APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DE OBSERVAÇÃO ILUSTRATIVA</u>	96
<u>APÊNDICE L – SÍNTESE DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS</u>	102

APÊNDICE A - Perspectivas da Aprendizagem –orientador da estrutura conceitual na Revisão de Literatura.

PARADIGMA	TEORIAS DE APRENDIZAGEM		
POSITIVISTA	conhecimento instrumental; aprendizagem como processo de acúmulo de informação	Behaviorista	aprendizagem determinada por elementos do ambiente
		Cognitiva	ser humano como agente ativo no processo de aprendizagem
CONSTRUTIVISTA	conhecimento construído pelo indivíduo; aprendizagem é um processo de construir significados e transformar compreensões	Humanista	aprendizagem como função da motivação e envolve responsabilidades; não é predeterminado; ser humano controla seu destino
		Contextual Ou Social	a aprendizagem pessoal é consequência de um processo de observação de outras pessoas; o foco é o cenário

Fonte: Elaboração própria, com base em SILVA(2005).

APÊNDICE B – Assunto e campo de estudo dos principais textos utilizados na Revisão de Literatura

Autor/Ano	Pesquisa	
VILLARDI e LEITAO (2000)	Organizações de aprendizagem e mudança organizacional.	Aprendizagem Organizacional
ANTONELLO e GODOY(2010)	Visão Multiparadigmática da aprendizagem Organizacional.	
ANTONACOUPOLOU(2006)	Aprendizagem organizacional e individual.	
BERTOLIN, ZWICK, e BRITO (2003)	Aprendizagem organizacional socioprática.	
WATSON (2001)	Aprendizagem como construção social.	
SOUZA-SILVA, SCHOMMER (2008)	Comunidades de prática.	
CROSSAN, LANE e WHITE (1999)	Aprendizagem Interníveis em estruturas organizacionais.	
ANTONELLO (2007)	Aprendizagem Interníveis e o Desenvolvimento de Competências	Competências
BRANDÃO (2008)	Revisão crítica de aprendizagem e competências nas organizações	
MELLO e AMÂNCIO FILHO (2010)	Gestão de recursos humanos em uma instituição pública	
SANDBERG (2000)	Competências e trabalho na visão interpretativista	
MORAES, SILVA, M.A, e CUNHA (2004)	Aprendizagem gerencial.	Aprendizagem gerencial
MORAES, SILVA, M.A, e CUNHA (2004)b.	Aprendizagem gerencial.	
SILVA, A.B (2008)	O contexto social na aprendizagem gerencial.	
SILVA L.B e SILVA A.B (2011)	Reflexão como mediadora da aprendizagem gerencial.	
SILVA, A.B (2006)	Aprendizagem gerencial na experiência vivida.	
SILVA A.B e SOUZA (2014)	Programa de aprendizagem gerencial.	Capacitação gerencial
SALM, HEIDEMANN, e MENEGASSO (2006)	Capacitação gerencial e educação continuada.	
SOARES e TEIXEIRA (2006)	Capacitação gerencial e educação continuada.	
MENEGASSO e SALM (2001)	Capacitação gerencial e educação continuada.	Gestão em IFES
SILVA, A. B. e PEREIRA (2011)	Competências gerenciais em IFES	
CAMPOS, SOUZA, <i>et al.</i> (2008)	Competências Gerenciais em IFES	
MENDONÇA, PAIVA, PADILHA e BARBOSA (2012)	Competências do professor gestor	
ÉSTHER (2008; 2011)	Competências do professor gestor	

APÊNDICE C – Artigos sobre o professor-gestor utilizados na pesquisa e suas ideias principais.

Artigos sobre o PROFESSOR-GESTOR

Autores/Ano	Empírico/ Teórico	Professores-Gestores pesquisados (atuação):
(ALMEIDA, MAIA e BATISTA, 2013)	Empírico	Chefia em Escola médica
(MARRA,2006)	Empírico	Chefes de Departamento, Coordenadores de curso
(MELO; LOPES, & RIBEIRO, 2013)	Empírico	Direção de Instituto
(MENDONÇA, <i>et al.</i> , 2012)	Teórico	Gestão em geral
(BARBOSA, MENDONÇA, 2014)	Teórico	Gestão em geral – cita outros trabalhos
(MENDONÇA, <i>et al.</i> , 2013)	Teórico	Gestão em geral
(SILVA & CUNHA, 2012)	Empírico	Reitoria e Pró-Reitoria
(ÉSTHER, 2008)	Empírico	Direção de Instituto
(ÉSTHER, 2011)	Empírico	Reitoria e Pró-Reitoria

Fonte: Elaboração própria

Principais Assuntos abordados:	Autores/ano:
Competências necessárias do professor gestor	(MENDONÇA <i>et al.</i> , 2012) (MENDONÇA <i>et al.</i> , 2013)
7 saberes específicos que o professor gestor precisa desenvolver	(MENDONÇA, <i>et al.</i> , 2012)
Competências dos dirigentes universitários	(ÉSTHER, 2008; 2011)
Tendência de gestão profissional e empresarial nas IFES	(BARBOSA e MENDONÇA, 2014) (MARRA,2006)
Dificuldades do docente; limitações na atuação;	(BARBOSA e MENDONÇA, 2014) (MELO; LOPES, & RIBEIRO, 2013) (MARRA,2006)
A figura do academic manager; docente-gerente; docente-gestor	(MENDONÇA, <i>et al.</i> , 2013) (MARRA,2006)
Lacunas na formação de competências;	(MENDONÇA, <i>et al.</i> , 2013) (MARRA,2006)
Motivação, sentidos da atuação como gestor	(MELO; LOPES, & RIBEIRO, 2013) (SILVA & CUNHA, 2012) (MARRA,2006)
O cotidiano de professores-gestores	(MELO; LOPES, & RIBEIRO, 2013)
Sofrimento, outros sentimentos	(BARBOSA e MENDONÇA, 2014) (SILVA & CUNHA, 2012) (MARRA,2006)
A importância do preparo funcional para a atuação	(ALMEIDA, MAIA e BATISTA, 2013) (SILVA & CUNHA, 2012)
Dicotomia acadêmico x administrativo	(ALMEIDA, MAIA e BATISTA, 2013)
Experiências vividas	(SILVA & CUNHA, 2012)
Temporariedade e transitoriedade na gestão	(SILVA & CUNHA, 2012)
Visão anterior limitada	(SILVA & CUNHA, 2012) (MARRA,2006)
Aspectos burocráticos, políticos da função	(SILVA & CUNHA, 2012)
Aprendizagem por meios formais e práticos	(SILVA & CUNHA, 2012)
Aprendizagem na prática	(MARRA,2006)

Fonte: Elaboração própria

APÊNDICE D – Conceitos e ideias centrais sobre a gestão docente nas IFES

<p>PEREIRA; SILVA, A. B. (2011)</p> <p>Contexto: Gestão das IFES</p>	<p>Conceitos As competências gerenciais podem ser compreendidas como a mobilização dos saberes (saber, saber agir e saber ser) requeridos pelo contexto da ação gerencial</p> <p>Ideias Centrais <i>Organização x mudanças contextuais</i> <i>IFES atuam em cenário de mudança e necessitam de adequada gestão de pessoas.</i> <i>Debate sobre gerência pública.</i> <i>Profissionalismo na gestão pública é uma das diretrizes na área de pessoas no serviço público.</i> <i>Os gestores públicos são os principais agentes na transformação à situação almejada.</i> <i>Gestores públicos percebem possibilidades e limites à sua atuação.</i> <i>Respostas às demandas: aprendizagem organizacional e competências de trabalho.</i> <i>Desenvolvimento das IFES confunde-se com momentos históricos, culturais e políticos do país, que influenciaram sua estrutura e valores, e políticas públicas de educação.</i> <i>É no contexto da prática profissional que se observa a incorporação do conceito de competência.</i> <i>O indivíduo mobilizará os seus conhecimentos no contato com as situações do contexto profissional, modificando-os por meio de análise e compreensão dos fatos e pela reflexão posterior à ação.</i></p>
<p>CAMPOS, SOUZA, <i>et al.</i> (2008)</p> <p>Contexto: Professores gestores na administração superior das IFES</p>	<p>Conceitos Troca de competências: A organização transfere seu conhecimento, preparando as pessoas, e estas desenvolvem suas capacidades individuais, capacitando a organização.</p> <p>Ideias Centrais <i>Desempenho amador dos dirigentes das IFES</i> <i>Necessidade de buscar caminhos que garantam a eficiência e eficácia da IFE</i> <i>Substituição do modelo burocrático pelo gerencial.</i> <i>O desenvolvimento humano passa a ser utilizado como ferramenta, que dá condições aos indivíduos responderem às exigências do contexto.</i></p>
<p>ÉSTHER (2015; 2011; 2008)</p> <p>Contexto: Professores gestores na administração superior das IFES</p>	<p>Conceitos As competências, que são reveladas quando as pessoas agem diante das situações profissionais com as quais se deparam e servem como ligação entre as condutas individuais e a estratégia da organização, podem ser entendidas como combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional em determinado contexto ou em determinada estratégia organizacional. As competências geram um desempenho profissional que, por sua vez, é expresso pelos comportamentos manifestos e pelas consequências de tais comportamentos, em termos de realizações e resultados (BRANDÃO; BAHRY, 2005).</p> <p>Idéias Centrais <i>O modelo gerencial para a administração pública pressupõe que o gestor público, dotado de uma racionalidade gerencial, poderia dar conta de resolver todos os problemas que lhe são colocados, uma vez que seria treinado para isolar as atividades umas das outras e aquelas da autoridade direta e para avaliar o desempenho dos serviços e das atividades governamentais por meio de indicadores objetivos.</i> <i>No caso dos gestores das unidades acadêmicas, sua identidade vem sendo construída num contexto também em transformação, em que demandas e pressões institucionais internas e externas colocam em xeque o papel da universidade e, por conseguinte, de seus gestores, em todos os níveis. Nesse ambiente, os gestores definem a si mesmos como sujeitos que tentam articular as diversas identidades que lhe são atribuídas.</i></p>
<p>Mendonça, Paiva, Padilha; Barbosa (2012)</p> <p>Contexto: Professores gestores na administração das IFES</p>	<p>Ideias Centrais Sete conjuntos de saberes específicos ao professor do ensino superior: 1-docência; 2-pesquisa; 3-extensão; 4-gestão; 5-avaliativos; 6-interpessoais; 7-tecnológicos</p>

APÊNDICE E - Conceitos e ideias centrais sobre aprendizagem organizacional

Autor/Ano	Conceitos Centrais	Ideias Centrais
VILLARDI e LEITAO (2000)	Aprendizagem Organizacional: processo <u>intencional</u> e <u>espontâneo</u> , onde as organizações <u>compreendem</u> e administram suas experiências; processo integrativo; defensora do conteúdo produzido pela aprendizagem.	A mudança organizacional <u>instrumental</u> fica <u>limitada</u> em soluções parciais e adaptativas. A mudança organizacional pressupõe afetar o conflito estrutural, os modos de dominação, os modos de pensar e de se relacionar.
ANTONELLO e GODOY(2010)	Para que a aprendizagem organizacional (AO) seja significativa nos estudos organizacionais, é necessária a adoção de uma perspectiva teórica baseada em <u>práticas</u> .	Os pesquisadores precisam lançar seu olhar para o nível interpessoal. <u>A aprendizagem deve ser gerenciada</u> e está ligada à mudança organizacional.
ANTONACOUPOLOU(2006)	A aprendizagem organizacional é um processo de negociação que reflete <u>motivos</u> e aceitação social. A aprendizagem individual transcende vários níveis, e é <u>moldada pelas as estruturas</u> da aprendizagem organizacional.	A aprendizagem resulta da <u>experiência</u> no trabalho e de <u>forma coletiva</u> ; é <u>significativa</u> .
BERTOLIN, ZWICK, e BRITO (2003)	Para abordagem socioprática, a aprendizagem é um processo <u>socialmente construído e situado</u> .	A aprendizagem ocorre a partir de <u>trocas simbólicas entre os sujeitos</u> , direcionando para a criação de competências sociais.
WATSON (2001)	Aprendizagem como construção social.	A aprendizagem como aprendizagem de vida, de interação de culturas, pessoas e processos (<u>construção social</u>).
SOUZA-SILVA; SCHOMMER (2008)	Aprendizagem organizacional pode ser definida ou medida em termos da <u>soma total de aprendizagem individual socializada coletivamente</u> . A <u>nova</u> aprendizagem é influenciada por fatores <u>interacionistas</u> e sócio-ambientais, e <u>velha</u> aprendizagem é um processo exclusivamente cognitivo.	A aprendizagem organizacional é promovida pelas <u>comunidades de prática</u> .
CROSSAN, LANE e WHITE (1999)	Aprendizagem é um processo que ocorre em três níveis: individual, grupo e organização; ligados por <u>processos sociais</u> e psicológicos que <u>atravessam</u> as estruturas organizacionais: intuição, interpretação, integração e institucionalização. Estes 4I's <u>afetam a cognição, que afeta a ação</u> .	Estes processos estão ligados ao entendimento e à tomada de decisão. Assim, tais processos são dinâmicos e atravessam estruturas e relações na organização.

APÊNDICE F - Conceitos e ideias centrais sobre competências

Autor/Ano	Conceitos Centrais	Ideias Centrais
ANTONELLO (2007)	A criação de conhecimento é um papel do grupo.	O processo de construção e desenvolvimento de competências, e a aprendizagem coletiva se dá pela <u>difusão de competências no trabalho de equipe</u> , se dá pela aprendizagem grupal.
BRANDÃO (2008)	O desenvolvimento de competências se dá por meio da aprendizagem, como uma <u>mudança duradoura e transferível para novas situações</u> .	A aprendizagem organizacional é utilizada para <u>responder a necessidades do trabalho e desenvolver competências</u> para o futuro.
MELLO e AMÂNCIO FILHO (2010)	Gestão de Competências: <u>Ferramenta de Gestão de RH para alinhar a política de RH às estratégias institucionais</u> .	
SANDBERG (2000)	Competência pertencente ao contexto.	Competência não pode ser considerada domínio do indivíduo e sim, da <u>interação e contexto indivíduo x trabalho</u> .

APÊNDICE G - Conceitos e ideias centrais sobre aprendizagem gerencial

Autor/Ano	Conceitos Centrais	Ideias Centrais
MORAES, SILVA, e CUNHA (2004)	<p>Aprendizagem vista como <u>transferência de conhecimento</u>: educação e treinamento são considerados formas de <u>instrução específicas e orientadas</u> para certos objetivos provendo os profissionais com conhecimentos e habilidades <u>para desempenhar seus papéis</u>. Paradigma <u>interpretativo</u> da aprendizagem: tentativa dos adultos em <u>se apropriar e utilizar um corpo de conhecimentos já legitimados</u> por um grupo social.</p>	<p><i>Como os executivos lidam com os desafios diários do seu trabalho?</i> Aprendizagem vista como <u>transferência de conhecimento</u> é <u>deficiente</u> para explicar. O entendimento da aprendizagem gerencial deve <u>considerar a relação entre o contexto social, o executivo e suas experiências</u>. Os <u>relacionamentos</u> são uma peça fundamental para o processo de aprendizagem gerencial.</p>
MORAES, SILVA, e CUNHA (2004)b.	<p>Aprendizagem gerencial: <u>transcende</u> à classificação formal e informal; <u>não se restringe</u> ao domínio instrumental de conhecimento; <u>media-se</u> pelo contexto organizacional e social; e pode ocorrer pela mudança de consciência.</p>	<p>Aprendizagem gerencial é <u>influenciada pelo contexto organizacional, pelo contexto social, ou seja, pelo conjunto de pessoas com que o executivo interage</u> em sua trajetória de vida e de participação na organização. <u>Ao longo de suas carreiras</u>, os sujeitos viveram situações que lhes exigiram aprender. Os sujeitos <u>não adquiriram apenas conhecimento instrumental</u>.</p>
SILVA, A. B. (2008)	<p>Aprendizagem: processo que <u>depende de variáveis contextuais</u> que influenciam como as pessoas veem o mundo e atribuem <u>significado</u> a eventos.</p> <p>Aprendizagem gerencial: processo que abrange a dimensão <u>objetiva</u> (ações formais de aprendizagem) e <u>subjéctiva</u> (reflexões, sensações).</p> <p>Competência em ação: envolve um conjunto de atributos profissionais e pessoais que ajudam o gerente a <u>lidar com problemas e estratégias</u>.</p> <p>Experiência: situações <u>vividas do contexto profissional e no espaço total da vida</u>.</p> <p>Contexto: <u>produto social e histórico produzido</u> com as atividades que ele <u>apoia e que sofre</u> influência de fatores/dimensões interligados que afetam a aprendizagem.</p>	<p>O contexto e a interação com o ambiente são mediadores no processo de aprendizagem (perspectiva <u>interacionista</u>).</p> <p>Valores e atitudes das pessoas são incorporados à ação.</p> <p>Desenvolvimento de competência: <u>não é necessário o conhecimento, mas experiência</u>.</p>
SILVA L.B e SILVA A.B (2011)	<p>Facilitadores da aprendizagem: <u>aprendizagem informal</u> pela experiência do cotidiano de trabalho; e a reflexão. O que favorece a <u>reflexão</u> é o <u>contexto social</u>.</p>	<p>A aprendizagem ocorre a partir da interação no <u>contexto sociocultural</u>.</p>
SILVA, A.B (2006)	<p>Cinco dimensões das experiências vividas que influenciaram a aprendizagem: <u>a família, a escola, a comunidade, a vida como empregado e a vida como gerente</u>.</p>	<p>Faz-se necessário uma abertura constante e permanente à experiência para que as experiências sejam realmente enriquecedoras.</p>

APÊNDICE H – Conceitos e ideias centrais sobre capacitação gerencial

Autor/Ano	Conceitos Centrais	Ideias Centrais
SILVA A.B e SOUZA (2014)	<p>Formação gerencial como uma <u>estratégia</u> para adaptação às mudanças impostas.</p> <p>Aprender a gerenciar é <u>consequência de um processo</u> de aprendizado por meio da <u>experiência</u>, de <u>atividades que estimulam a interação e a ação</u> com <u>outras pessoas</u>, subordinadas ou não ao gerente.</p> <p>Dois conceitos importantes para compreensão da aprendizagem social no contexto da ação:</p>	<p>Programas de aprendizagem gerencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pode auxiliar no estabelecimento de ações para <u>enfrentar</u> a dinâmica das mudanças - são voltados à <u>prática</u> da gestão - mas estão apoiados em <u>modelos pré-concebidos</u>, em situações específicas e muitos deles <u>desconsideram a experiência e o contexto</u> - <u>grande desafio</u>: compatibilizar a educação e o desenvolvimento do gerente. O <u>distanciamento entre formação e ação</u> pode ser prejudicial ao desenvolvimento. <p>A <u>experiência</u> torna-se determinante para a compreensão da aprendizagem advinda do contexto da ação.</p>
SALM, HEIDEMANN, e MENEGASSO (2006)	<p>Educação continuada corporativa: "Conjunto de conhecimentos <u>úteis e aplicáveis</u>, adquiridos de forma <u>permanente</u> pelos funcionários, <u>para</u> poderem <u>produzir</u> com competência os resultados almejados <u>por sua instituição</u>". Reflete de forma acentuada uma <u>racionalidade organizacional</u>.</p> <p><u>Educação Corporativa de ordem inferior:</u> tradicional, burocrática, autocontida. É superficial adaptável, instrumental.</p> <p><u>Educação Corporativa de ordem superior:</u> senso de empreendedorismo, baseada na aprendizagem individual de reflexão. Aprendizagem profunda, generativa, transformadora.</p> <p><u>Educação continuada corporativa usual:</u> treinamento, capacitação, reciclagem, aprendizagem induzida</p> <p><u>Educação continuada Corporativa não usual:</u> aprendizagem individual pela reflexão na ação e sobre a ação, pesquisa-ação e pesquisa participante com iniciativa autônoma.</p>	<p>O <u>conhecimento é o objeto</u> proporcionado pela educação continuada.</p> <p>A educação continuada passou a ser <u>estratégica</u> pois a organização obteria vantagens competitivas na busca permanente de conhecimento.</p> <p>O que os gerentes necessitam não é definido a priori e sim, com base no feedback de cada evento. (Quem formula as estratégias de educação continuada deve estar sempre atento a isso.)</p>
SOARES TEIXEIRA (2006)	<p>Capacitação gerencial: requer maior aprofundamento e qualificações frente ao marco de uma realidade que sensivelmente se modifica a cada momento.</p>	<p><u>É necessário entender como as pessoas mudam ou são mudadas; como percebem a necessidade da mudança ou como elas aprendem sobre a necessidade de mudar.</u> Como educar as pessoas para a mudança ou como elas se educam para a mudança.</p> <p>Para que a educação levada a efeito dentro do espaço organizacional <u>se conforme à</u> mudança <u>permanente</u>, é necessário que essa educação seja continuada (desenvolvimento de um <u>projeto</u> de capacitação gerencial realizado junto aos funcionários).</p> <p>As tradicionais salas de aula precisam ser transformadas em "laboratórios de experimentação". É preciso repensar os programas de treinamento para transformar o local de trabalho em um ambiente de aprendizagem.</p> <p>A capacitação gerencial precisa ser entendida como educação continuada</p> <p>A educação continuada se identifica com a trajetória de vida pessoal e profissional, que remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de ser e de saber-fazer.</p>

APÊNDICE I – Transcrição e Análise da Entrevista Ilustrativa

Entrevistada 1: Coordenadora de Programa de Pós-Graduação da UFRRJ – Grande Área: Humanas

Dados iniciais

Ingresso na Universidade: 2013-I

Ingresso no PPG: 2014-II

Departamento de lotação: Psicologia

Formação: mestrado UNB

Experiências anteriores: psicologia hospitalar; docente e gestora de Coordenação na UCB (Universidade Católica de Brasília); se interessou em ir vir a UFRRJ para trabalhar com foco na área de psicologia da saúde.

Pergunta		Resposta	Ideias Centrais	Palavras-Chave	Aprendizagem	
					Categorias de 1ª ordem	Categorias de 2ª ordem
1. Conte um pouco sobre como ocorreu a transição de docente para gestor de um PPG?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	Para mim foi uma surpresa ser gestora é algo que eu não tinha pensado, pelo menos não tão rápido, porque eu recebi um convite para participar do programa, uma coisa que eu tinha muita expectativa, gostei muito. Logo no início uma professoraque era coordenadora, ela estava saindo para fazer doutorado em Portugal, e em poucas oportunidades que tinha conversado com ela citei que havia tido experiência na assessoria do mestrado e doutorado de psicologia da UCB, onde eu trabalhava, ajudando na revisão do relatório de um colega, então ela solicitou que ajudasse na revisão e me mandou um texto e me solicitou que fizesse uma revisão. Ela me deu um feedback e acho que por isso ela achou que eu poderia colaborar mais diretamente na coordenação. A princípio ela quis que eu fosse vice coordenadora, porque outro professor estaria assumindo e a vice dela foi aprovada no concurso da Fiocruz e até o final do ano estaria assumindo, portanto não poderia continuar. Então eu falei olha como vice tudo bem, eu estou chegando, tenho pouco tempo de programa, então como vice eu acho que posso apoiar. Mas o prof.º (nome) também não pôde continuar, e a profa. (nome) também disse que ficaria como vice, pois ela já tem outra coordenação, outras atividades, e eu aceitei o desafio, né? Bom se é para colaborar até o retorno do (nome) eu fico, era basicamente até o final do ano. Mas ela retornou e está sem condições de assumir e eu fiquei. Então por este contexto todo foi um pouco assustador. Mas vi na época que não era fácil, muitas responsabilidades e também temos muitas outras responsabilidades, inclusive um programa de	“ser gestora é algo que eu não tinha pensado, pelo menos não tão rápido” (linhas 1-2) “participar do programa, uma coisa que eu tinha muita expectativa, gostei muito” (linhas 3-4) “havia tido experiência na assessoria do mestrado e doutorado de psicologia da UCB, onde eu trabalhava, ajudando na revisão do relatório de um colega, então ela solicitou que ajudasse na revisão” (linhas 7-10) “ela quis que eu fosse vice coordenadora (...)Então eu falei olha como vice tudo bem (...)Mas o prof.º (nome) também não pôde continuar (...) e eu aceitei o desafio, né? (...) Mas ela retornou e está sem condições de assumir e eu fiquei. Então por este contexto todo foi um pouco assustador.” (linhas 14-26) “Mas vi na época que não era fácil” (linha 27) “muitas responsabilidades e também temos muitas outras responsabilidades” (linhas 27-28)	Não planejava ser Gestora no momento Tinha muita expectativa em participar do PPG Tinha experiência na assessoria de PPG e revisão de textos Teve que assumir a gestão e acreditou ser um desafio Assumir a gestão de forma repentina foi um pouco assustador Viu que era difícil Acúmulo de responsabilidades	(2.1) Sem planejamento (4.1.1) Com expectativa (3.5) Produção Científica (2.1) Sem planejamento e capacitação e (4.1.2) Coragem (4.1.5) Temor (4.2) Com dificuldade (4.2.5) Acúmulo de responsabilidades e sobre-	(2) Formas (4) Sentimentos e Dificuldades (3) Conteúdo (2) Formas (4) Sentimentos e Dificuldades (4) Sentimentos e Dificuldades (4) Sentimentos e Dificuldades

Pergunta	Resposta	Ideias Centrais	Palavras-Chave	Aprendizagem	
				Categorias de 1ª ordem	Categorias de 2ª ordem
- 29 30 31 32 33 34 35 36	<p>//////////////////////////////////// pós graduação, porque está num momento de maior produção técnica / bibliográfica.//////////////////////////////////// Mas em Brasília fui assessora da coordenadora e em alguns momentos eu cheguei a assumir, mas lá nunca tinha aceitado, pois é um programa maior com doutorado. Mas eu tinha esta experiência de gestão, de conhecer todos os processos, relatórios.. enfim...////////////////////////////////////</p>	<p>“também temos muitas outras responsabilidades, inclusive um programa de pós graduação, porque está num momento de maior produção técnica / bibliográfica” (linhas 27-31)</p> <p>“Mas em Brasília fui assessora da coordenadora e em alguns momentos eu cheguei a assumir, (...) Mas eu tinha esta experiência de gestão, de conhecer todos os processos, relatórios.. enfim..” (linhas 32-36)</p>	<p>Pressão da produção científica no PPG</p> <p>Foi assessora da Coordenadora de um PPG e acredita ter adquirido experiência de gestão desta forma</p>	<p>carga de trabalho</p> <p>(4.2.6) Pressão da produção científica no PPG</p> <p>(1.1) Com pessoa mais experiente</p> <p>(2.2) Praticando com pessoa mais experiente</p> <p>(3.9) Processos de trabalho</p> <p>(3.10) Relatórios de gestão</p>	<p>(4) Sentimentos e Dificuldades</p> <p>(1) Fontes</p> <p>(2) Formas</p> <p>(3) Conteúdo</p>
2.O que o(a) sr(a) aprendeu a fazer e como aprendeu, nestes anos na gestão do PPG? Referente a gestão do PPG, trabalho	<p>37 Não tive nenhum treinamento específico para o cargo de 38 gestão, fui aprendendo com as necessidades, com as 39 reuniões. Não tinha alguns treinamentos, orientações 40 específicas para o processo não. Mas eu tive um modelo que 41 foi a coordenadora que está na CAPES, que eu fui 42 aprendendo a fazer os processos de forma muito organizada e 43 minuciosa. E eu tive um modelo em relação às relações com 44 cada professor, com os processos, mas treinamento específico 45 de gestão não. Lidamos com muitos níveis de solicitações, 46 com vários alunos...solicitações internas e externas... 47</p>	<p>“Não tive nenhum treinamento específico para o cargo de gestão (...) Não tinha alguns treinamentos, orientações específicas para o processo não. (...) mas treinamento específico de gestão não.” (linhas 37-45)</p> <p>fui aprendendo com as necessidades, com as reuniões (linhas 38-39)</p>	<p>Não houve capacitação</p> <p>Aprendizagem com as necessidades e com reuniões</p>	<p>(2.1) Sem planejamento e capacitação</p> <p>(2.3) Praticando só, de acordo com as demandas</p> <p>(2.4) Pela troca de experiências nas reuniões</p> <p>(1.2) Com os</p>	<p>(2) Formas</p> <p>(2) Formas</p> <p>(1) Fontes</p>

Pergunta	Resposta	Ideias Centrais	Palavras-Chave	Aprendizagem		
				Categorias de 1ª ordem	Categorias de 2ª ordem	
<i>externo e relações externas</i>		<p>“Mas eu tive um modelo que foi a coordenadora que está na CAPES (linhas 40-41)</p> <p>“que eu fui aprendendo a fazer os processos de forma muito organizada e minuciosa. (...) E eu tive um modelo em relação às relações com cada professor, com os processos” (linhas 42-44)</p>	<p>Aprendendo com pessoas mais experientes</p> <p>Aprendizagem sobre processos e relacionamentos internos ao PPG</p>	<p>pares</p> <p>(1.1) Com pessoa mais experiente</p> <p>(3.9) Processos de trabalho</p> <p>(3.17) Relacionamentos e conflitos internos ao PPG</p>	<p>(1) Fontes</p> <p>(3) Conteúdo</p>	
3.No que o(a) sr(a) considera ter desenvolvido capacidade de gestão?	48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60	<p>Sobre a experiência em Brasília: como é um órgão público não tinha muita diferenciação, a gente acaba fazendo muitas atividades junto com o gestor, como conduzir uma reunião, produzir relatórios etc.. é interessante porque ela me chamou para começar na Pós lá, eu já tinha ingressado no doutorado tinha um ano e meio, mas quando ingressei não pensava em assumir um cargo de gestão em pós graduação. Ela me convidou para ser assessora porque a professora que ajudava ela saiu, e foi muito importante para ver de perto as metas, o foco, na pós graduação. Essa experiência me deu a possibilidade de compreender e ganhar algum repertório, de lidar com as demandas específicas da pós graduação. É outro tipo de aluno, tem relação ainda com as pesquisas.</p>	<p>“a gente acaba fazendo muitas atividades junto com o gestor” (linhas 49-50)</p> <p>“não pensava em assumir um cargo de gestão em pós graduação (...)Ela me convidou para ser assessora porque a professora que ajudava ela saiu” (linhas 53-56)</p> <p>“como conduzir uma reunião, produzir relatórios etc.. (...)“foi muito importante para ver de perto as metas, o foco, na pós graduação (...)compreender e ganhar algum repertório, de lidar com as demandas específicas da pós graduação. É outro tipo de aluno, tem relação ainda com as pesquisas” (linhas 50-51; 56-60)</p>	<p>Aprendendo com pessoas mais experientes</p> <p>Não pensava em assumir a gestão</p> <p>Aprende sobre condução de reuniões, metas, foco, assuntos específicos do PPG, perfil do aluno, pesquisas.</p>	<p>(1.1) Com pessoa mais experiente</p> <p>(2.1) Sem planejamento</p> <p>(3.11) Conduzir reuniões</p> <p>(3.10) Relatórios de gestão</p> <p>(3.6) Assuntos específicos do PPG, metas, foco, pesquisa, perfil do aluno.</p>	<p>(1) Fontes</p> <p>(2) Formas</p> <p>(3) Conteúdo</p>
4.E o que ainda	61 62	<p>Pensando um pouco no repertório próprio uma coisa que eu preciso é uma coisa muito mais política, em termos de</p>	<p>“uma coisa que eu preciso é uma coisa muito mais política, em termos de conduzir o</p>	<p>Melhorar no exercício da política na função</p>	<p>(3.7) Exercício da</p>	<p>(3) Conteúdo</p>

Pergunta		Resposta	Ideias Centrais	Palavras-Chave	Aprendizagem	
					Categorias de 1ª ordem	Categorias de 2ª ordem
considera necessário aprender? <i>Referente a gestão do PPG.</i>	63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81	conduzir o processo, aqui eu tô penando muito, porque é tudo muito novo. Nós tínhamos uma secretária aqui muito eficiente, que criou muitas formas de conduzir o processo, e fazer vários documentos, então ela tinha isso muito claro. Basicamente eu acompanhava onde surgiam problemas, mas ela saiu no final de março, início de abril, então tivemos que descobrir como faz os documentos, etc, mas eu tenho tentado. // (continua) // // // // // // // // // // // // // // // A questão da relação com alunos e professores também é uma coisa que necessito ser mais assertiva em alguns momentos, lidar com conflitos, etc. Mas essa parte mais difícil é algo que estou trabalhando agora, acho que tem a ver com insegurança..mas acho que também há possibilidade de você buscar contato, criar novas relações, oportunidades..eu acho que é uma oportunidade que eu gostaria de melhorar...coisas mais políticas tinha que melhorar...acho que devo expandir meus contatos, com as agências de fomento, associações no sentido de buscar parcerias em outras instituições...	processo” (linhas 61-63) “aqui eu tô penando muito, porque é tudo muito novo.” (63-64) “Nós tínhamos uma secretária aqui muito eficiente, que criou muitas formas de conduzir o processo, e fazer vários documentos (...)mas ela saiu no final de março, início de abril, então tivemos que descobrir como faz os documentos, etc” (linhas 64-69) “A questão da relação com alunos e professores também é uma coisa que necessito ser mais assertiva em alguns momentos, lidar com conflitos (...) Mas essa parte mais difícil é algo que estou trabalhando agora, acho que tem a ver com insegurança..” (linhas 71-75) “há possibilidade de você buscar contato, criar novas relações, oportunidades..eu acho que é uma oportunidade que eu gostaria de melhorar... coisas mais políticas tinha que melhorar... devo expandir meus contatos, com as agências de fomento, associações no sentido de buscar parcerias em outras instituições...” (linhas 75-81)	Aprendizagem trabalhosa Dificuldades com relação à pessoal administrativo-operacional Como confeccionar documentos Melhorar no lidar com conflitos aluno x professor Insegurança diante dos conflitos Melhorar a busca de novas oportunidades para o PPG, contatos, agência de fomentos, associações e parcerias com outras instituições	política na função (4.1.6) Com esforço (4.2.2) Pessoal técnico-administrativo (3.12) Confeccionar documentos e modelos (3.17) Relacionamentos e conflitos internos ao PPG (4.1.3) Insegurança (3.8) Busca de novas oportunidades para o PPG, contatos, agência de fomentos, associações, parcerias com outras instituições	(4) Sentimentos e Dificuldades (4) Sentimentos e Dificuldades (3) Conteúdo (3) Conteúdo (4) Sentimentos e Dificuldades (3) Conteúdo
5.Me conte episódios marcantes que vivenciei	82 83 84 85 86 87	A questão de laços, vejo algumas pessoas reclamando da dificuldade de lidar com o aluno em relação a isso e eu tenho tentado discutir com o professor como conduzir e teve o contrario que o aluno estava com dificuldade de se relacionar com o professor, e eu conversei com o aluno que ele tem que falar sobre a dificuldade tentando entender o lado do	“vejo algumas pessoas reclamando da dificuldade de lidar com o aluno em relação a isso e eu tenho tentado discutir com o professor (...) e teve o contrario que o aluno estava com dificuldade de se relacionar com o professor (...) tem hora que para as coisas funcionarem é	Mediação de no lidar com conflitos aluno x professore	(3.17) Relacionamentos e conflitos internos ao PPG	(3) Conteúdo

Pergunta	Resposta	Ideias Centrais	Palavras-Chave	Aprendizagem	
				Categorias de 1ª ordem	Categorias de 2ª ordem
na gestão do PPG?	88 professor, porque tem hora que para as coisas funcionarem é preciso exercer esta mediação... trabalhando com 89 necessidades diversas, do aluno do professor, entendendo 90 também que as vezes o professor tem uma sobrecarga de 91 atividades, tem situações que ele está organizando tempo 92 etc... tive um caso que uma aluna não conseguiu defender, a 93 gente sentou, fez um cronograma, lidando com estas 94 dificuldades...eu vejo isso como sendo parte das 95 responsabilidades que nós temos...conscientizando o aluno 96 que quando ele entra está inserido neste contexto de 97 produção etc.. 98	“preciso exercer esta mediação...” (linhas 82-89) “entendendo também que às vezes o professor tem uma sobrecarga de atividades” (linhas 90-92) “tive um caso que uma aluna não conseguiu defender, a gente sentou, fez um cronograma (...) conscientizando o aluno que quando ele entra está inserido neste contexto de produção” (linhas 93-98)	Reconhece a sobrecarga de atividades do docente atuante no PPG. Aconselhamento discente, mostrando a responsabilidade de estar inserido no PPG	(4.2.5) Acúmulo de responsabilidades e sobrecarga de trabalho (3.18) Aconselhamento discente	(4) Sentimentos e Dificuldades (3) Conteúdo
6.O que o(a) sr(a) gostaria de ter aprendido antes da gestão do PPG?	99 Em relação a minha experiência aqui eu gostaria de ter mais 100 conhecimento sobre a instituição, acho que os processos 101 poderiam ser mais claros, entender melhor os fluxos da 102 própria instituição, iria facilitar... uma visão mais macro 103 sobre o processo...as reuniões da CAPES ajudam, fico 104 observando melhor para tentar entender melhor.. 105 oportunidade de ler documentos, regimentos, normas... mas a 106 maior dificuldade é estrutural: tenho dificuldades com o 107 computador, impressora sem tinta, sem secretária tive que fazer 108 a matrícula, então estas questões estruturais que as vezes 109 emperram e são questões pequenas...não tem apoio... neste 110 sentido que eu achei mais difícil...pois eu continuo docente 111 também, são atividades concorrentes que também 112 dificultam...a ideia é criar subcomissão para relatório e outros 113 processos para não sobrecarregar, mas ainda não consegui 114 fazer isso, não consegui sentar e estruturar isso, criar 115 modelos e definir tarefas...seria melhor...não faço tudo como 116 deveria ser, acho que poderia ser melhor por uma questão de 117 foco, tempo...	“eu gostaria de ter mais conhecimento sobre a instituição, acho que os processos poderiam ser mais claros, entender melhor os fluxos da própria instituição (...)uma visão mais macro sobre o processo” (linhas 99-103) “as reuniões da CAPES ajudam, fico observando melhor para tentar entender melhor... oportunidade de ler documentos, regimentos, normas...” (linhas 103-105) “mas a maior dificuldade é estrutural: tenho dificuldades com o computador, impressora (...), sem secretária (...)então estas questões estruturais que as vezes emperram e são questões pequenas...não tem apoio...” (linhas 105-109) “pois eu continuo docente também, são atividades concorrentes que também dificultam...” (linhas 110-112) “a ideia é criar subcomissão para relatório e outros processos para não sobrecarregar, mas	Melhorar o conhecimento da Instituição, fluxo e procedimentos internos Observação durante as reuniões da CAPES. Conhecer regimentos, normas, documentos específicos da Pós. Enfrentamento de dificuldades em infraestrutura: equipamentos tecnológicos, secretária Dificuldade na administração da gestão concomitante à docência	(3.2) Conhecimento da Instituição, procedimentos internos (2.5) Por observação de seus pares (3.1) Regimentos, normas, documentos ref. PPG (4.2.2) Pessoal técnico-administrativo (4.2.3) Infra-estrutura (4.2.4) Administrar gestão x docência	(3) Conteúdo (2) Formas (3) Conteúdo (4) Sentimentos e Dificuldades

Pergunta	Resposta	Ideias Centrais	Palavras-Chave	Aprendizagem	
				Categorias de 1ª ordem	Categorias de 2ª ordem
		ainda não consegui fazer isso (...) criar modelos e definir tarefas (...) não faço tudo como deveria ser, acho que poderia ser melhor por uma questão de foco, tempo...” (linhas 112-117)	<p>Melhorar a capacidade de divisão interna do tarefas no PPG.</p> <p>Mostra insatisfação por não colocar desejos de gestão em prática.</p>	<p>(3.13) Divisão interna do tarefas no PPG</p> <p>(4.1.4) Insatisfação</p>	<p>(3) Conteúdo</p> <p>(4) Sentimentos e Dificuldades</p>

APÊNDICE J – Transcrição e Análise de Observação Ilustrativa

Observação do dia 27-11-15

Reunião da Câmara da Pós-Graduação

Membros Presentes: 15 coordenadores/vice

A duração da reunião foi de 4 horas.

<i>linhas</i>	Assunto tratado: Boas vindas aos novos coordenadores		
1	Apresentação de novos coordenadores: um vice e um coordenador	Dúvida evidenciada: nenhuma	Interesse manifestado: -
	Comentários: reações de boas vindas são manifestadas pelo Pró-Reitor de Pós-Graduação. Os demais participantes manifestam apenas um modesto aceno de cabeça. Parece não haver tanto entusiasmo e comunicação entre eles.		

<i>linhas</i>	Assunto tratado: Edital de requisição de recursos À FAPERJ		
2 3	Prof. Lelis Parabenizou a <i>correria</i> que foi o edital de novos recursos FAPERJ inclusive a participação dos Mestrados Profissionais	Dúvida evidenciada: nenhuma	Interesse manifestado: -
	Comentários: -		

<i>linhas</i>	Assunto tratado: Acertos na Plataforma Sucupira – preenchimento de anos anteriores		
4 5 6 7 8	Prof. Lelis informou que o reenvio de dados, com acertos, na Plataforma Sucupira deverá ser até 18-12 para PROPPG (3 PPGs não reenviaram dados de 2014) (<i>alguns olhares cerrados.</i>) Uma Coordenadora reclamou dos erros do sistema e reclamou da plataforma não aceitar ISSN eletrônico – Prof Lelis – no qualis da área não deve estar ISSN eletrônico. Temos que gerar esta demanda pra eles (Sistema) (<i>falatório alto</i>)	Dúvida evidenciada: erros no Sistema da Plataforma Sucupira Comentário evidenciado: Plataforma Sucupira e não aceitação de ISSN eletrônico	Interesse manifestado: alto Interesse manifestado: alto
	Comentários: A Plataforma Sucupira parece ser um assunto que instiga a discussão entre os Coordenadores. Parece representar um trabalho árduo de junção e inserção de dados, com recorrentes acontecimentos e de perda destes dados inseridos. Quanto ao ISSN eletrônico, o Pró-Reitor pareceu instigar aos Coordenadores a reclamar que tal item seja contemplado pela Plataforma Sucupira. E realmente, são os Coordenadores que comparecem aos Fóruns e podem instigar um grande volume deles a reclamar o item. Será que, ao chegar aos Fóruns da Pós-Graduação, de cada área, estes Coordenadores fomentam este “reclamar”?		

<i>linhas</i>	Assunto tratado: Web conferência e novo sistema eletrônico para cadastramento de pesquisas		
9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19	Prof Lelis – informou da web conferência para defesas a ser ativada na UFRRJ (alguns cursos já o fazem), e falou sobre a apresentação do SIGA (novo sistema eletrônico da UFRRJ que haverá parte para cadastramento das pesquisas). Ele convidou os coordenadores ao comparecimento. Informou que, se não puderem ir À reunião de explicação vão poder ter acesso às informações. (<i>Todos anotando dia e site.</i>) Uma coordenadora indagou quando o SIGA será implementado? Prof Lelis diz não se ter previsão exata, mas pediram preferencia para módulo da Pós. Todos ou anotando ou prestando bastante atenção Outra coordenadora indagou se poderia mandar a secretária na reunião de apresentação do SIGA, pois não poderá ir. Prof Lelis informou que sim. Prof Lelis pede apoio dos gestores para implementar	Dúvida evidenciada: quando o SIGA será implementado? Querem preferência para se iniciar o módulo da Pós-Graduação. Dúvida evidenciada: a secretária pode ir à reunião instrutiva para o SIGA no lugar do(a) coordenador(a)?	Interesse manifestado: alto Interesse manifestado: médio

linhas	Assunto tratado: Web conferência e novo sistema eletrônico para cadastramento de pesquisas		
	dados no sistema. (Falatório baixo).		
	<p>Comentários: Um sistema que contemple informações da Pós-Graduação é, já há um tempo, algo que os coordenadores e professores dos PPGs vem aclamando. A Universidade hoje conta com um sistema que inclui dados da Graduação que auxilia bastante na gestão das informações. Vários transtornos poderiam ser evitados no dia-a-dia da Pós-Graduação se este sistema incluísse este outro nível de cursos. Os professores-gestores pareceram bastante esperançosos deste desejo finalmente se cumprir. // Posso ver claramente a confiança que os coordenadores têm ou querer ter nos seus funcionários de Secretaria Acadêmica de cada PPG. Parece-me uma boa parceria, afinal, os professores-gestores trabalhando com bons⁶ funcionários na Secretaria teriam mais tempos para se dedicarem à docência e às atividades de gestão, e menos teriam que passar tempo resolvendo questões operacionais. Ao mesmo tempo, parece-me perigoso depositar tanta confiança no funcionário de Secretaria se o coordenador deixar que ele detenha todo o conhecimento operacional. Estes funcionários hoje na Universidade, não recebem nenhum tipo de função gratificada, apesar de alguns exercerem chefias de Secretaria Acadêmica, o volume de trabalho e o grau de responsabilidade serem altos, e precisarem ter um perfil mais adequado ao tratamento com pesquisadores e professores visitantes. Então, por se exigir bastante do funcionário e ele não ter contrapartidas financeiras diferenciadas pela função que exercem, muitos deles optam pela mudança de lotação, seja para locais que se trabalhe menos tendo o mesmo vencimento; seja para locais que haja a possibilidade de ascensão na função; seja realizando concursos públicos com salários e carreiras mais atrativas que a de técnico administrativo de IFES. // Posso perceber certo descontentamento entre os coordenadores quando se fala em inserção de dados. Parece que eles já têm bastante trabalho com tal tarefa, seja no Sistema interno do Departamento de Pós-Graduação, seja na Plataforma Sucupira, seja neste novo Sistema da Universidade. Mesmo que os secretários dos PPGs auxiliem, há informações muito específicas que se corre o risco de o secretário não inserir os dados corretamente – e geralmente são informações que nem mesmo o coordenador (muitas vezes) tem conhecimento específico para a inserção de dados. Nestes momentos, cada professor precisaria auxiliar a inserção de dados, mesmo que seja enviando tais dados para o responsável pelo preenchimento. E em muitos momentos o coordenador não é atendido quando envia tal solicitação de informação para um professor do Programa. Os dados de publicações no ano, por professor, por exemplo, são correspondentes ao que aqui citei, e sua inserção de forma incorreta na Plataforma pode acarretar em o Programa deixar de ser pontuado.</p>		

linhas	Assunto tratado: Convênios		
20 21	Prof Lelis informa que há um Edital de convênio, que vai passar pelo site da Universidade – <i>pouco interesse (pareceu) alguns distraídos</i>	Dúvida evidenciada: nenhuma	Interesse manifestado: -
	Comentários: -		

Linhas	Assunto tratado: Orçamento 2015 Capes x PPGs		
22 23 24 25 26 27 28	Prof. Lelis informou: Tivemos encontro Capes em Goiânia semana passada. Prof Lelis fez um documento solicitando que o financiamento dos PPGs seja em mesmo nível do ano de 2014. Mas não tem previsão. Continuou: Já diminuíram na LOA cerca de 10% do orçamento da Capes; Não sabem o que será diminuído. Uma coordenadora indagou afirmando que vão tirar dos PPGs . Prof Lelis – reclamou que pelo menos devem avisar antes, planejar em conjunto com os representantes das IFES... As bolsas serão mantidas, mas ele disse temer que se tire orçamento das bolsas também.	Dúvida evidenciada: qual o orçamento Capes para os PPGs em 2016. Comentário evidenciado: os cortes de orçamento para os PPGs precisariam ser realizados junto às IFES ou pelo menos comunicados com antecedência.	Interesse manifestado: alto Interesse manifestado:

<i>Linhas</i>	Assunto tratado: Orçamento 2015 Capes x PPGs		
	<p>Comentários: O assunto orçamento parece amedrontar cada coordenador. Parece incomodar até o Pró-Reitor. Pelos comentários anotados, percebe-se que um corte de orçamentos para os PPGs vem sem aviso prévio. A coordenadora imaginou logo que, se houve corte no orçamento da Capes, os PPGs é que pagarão esta conta. Os professores parecem estar assustados e cansados da falta de orçamento para os PPGs. As viagens (encontros, fóruns) dos professores são itens que elevam a pontuação do PPG, assim como a produção docente e discente. Muitos discentes, para produzirem cientificamente precisam não trabalhar e as bolsas auxiliam no sustento destes alunos. Alguns destes alunos não tem como manter-se no cursos caso percam sua bolsa. E a saída de um aluno do PPG o desfavorece. Então, o corte dos gastos com viagens e bolsas pode ser ruim para a pontuação do PPG e consequentemente, com queda na pontuação o PPG recebe ainda menos fomento, num ciclo de perdas.</p>		

<i>linhas</i>	Assunto tratado: cadastro dos projetos de pesquisa para cumprir um Acórdão do TCU		
29	<p>Uma coordenadora lembrou que 8 PPGs foram convidados para participar da plataforma de implantação de projetos – Prof Lelis explicou que a Pró-Reitoria está organizando um cadastro dos projetos de pesquisa para cumprir um Acórdão do TCU. <i>alguns prestando atenção – um estava lendo seu computador, outro a agenda, dois anotando, maioria atenta.</i> Uma coordenadora informou que um técnico desenvolveu uma plataforma o mais simples possível para o cadastro. Prof Lelis informou que os PPGs convidados foram para dar início ao cadastramento. Que começaram com os cursos com o maior número de docentes, convidaram os coordenadores e seus respectivos diretores de institutos. Não deu prazo para o início do funcionamento. Na reunião, alguém mostrará o que se tem que fazer. Depois vão em cada PPG par instalar esse programa. Uma coordenadora indagou se daria tempo de instalar antes do recesso? (<i>dois teclando no celular.</i>)</p>	Dúvida evidenciada: do convite para cadastramento de projetos de pesquisa	Interesse manifestado: desinteresse
30		<p>Dúvida evidenciada: cadastramento antes do recesso</p>	<p>Interesse manifestado: baixo</p>
31			
32			
33			
34			
35	<p>Comentários: Mais uma inserção de dados. São muitos bancos de dados que não interagem. Muito trabalho para os gestores e as Secretarias. Mas parecem ser trabalhos necessários. Parece um momento de informatização dos sistemas para a Pós. Não era isso que era reivindicado? Fiquei imaginando como foi para a implantação do Sistema para a Graduação. Especificamente este Sistema é uma exigência do TCU. Seu cumprimento pareceu importante não só pelo pela obediência legal, mas pela própria continuidade legal dos PPGs da UFRRJ. Mas havia desinteresse no assunto. Mais uma vez indago se tal desinteresse não seria pelo cansaço. E a pergunta da professora sobre o recesso parece fundamentar minha indagação. Estávamos próximos às festas de final de ano e às férias docentes. Eles pareciam mesmo cansados e havidos pelo recesso das aulas.</p>		

<i>Linhas</i>	Assunto tratado: Retomada de Programa de Pós Latu senso que não foi concluído.		
40	<p>Prof Lelis explicou de um Programa de Pós Latu senso que não foi concluído. Houve a retomada do curso e o resgate dos alunos, para término. (<i>Distração da maioria. Dois no celular, 1 no tablete. uma saiu (foi chamada lá fora) outro café, outro café, outra no celular; o que ele estava falando mesmo? Outro no celular. Um saiu com celular. Ficamos bastante tempo neste item, apresentando o Programa do curso.</i>) Prof Lelis</p>	Dúvida evidenciada: Haverá Bolsa para orientador?	Interesse manifestado: alto
42		<p>Dúvida evidenciada: Esta carga horária é computada para o relatório de horas do docente?</p>	<p>Interesse manifestado:alto</p>
44			
46	<p>continua: Vai ser aberto quem será orientador nesse curso. (<i>Um som feminino – ai.. som de suspiro</i>)</p>	Dúvida evidenciada: O professor para participar	Intensidade do interesse: alto

<i>Linhas</i>	Assunto tratado: Retomada de Programa de Pós Latu senso que não foi concluído.		
49	<i>profundo e soltar o ar.)</i> Uma coordenadora perguntou se há bolsa para orientador. Prof Lelis informou que a bolsa será de 1.300 reais, acha que mensal. <i>(Maior atenção, alguns até perguntaram sobre alunos, e falatório baixo).</i> A coordenadora que perguntou continuou a indagar, agora sobre a carga horária que computa para o relatório de horas docentes. Prof Lelis informa que desconhece. Outra Coordenadora indaga se é para a participação dos professores somente da área do curso. <i>(Vários comentários baixinhos. Não sei se sobre o assunto).</i> Outro coordenador indagou se seria uma turma só, se o Programa se encerraria após a formação desta turma que seria resgatada. Prof Lelis informou que sim. Todos votaram a favor da aprovação desse Programa para essa turma.	como orientador precisa ser da mesma área do curso?	
50		Dúvida evidenciada: O Programa se encerra nesta turma?	Interesse manifestado: baixo
51			
52			
53			
Comentários: Os assuntos que se relacionam com valores monetários parecem despertar os coordenadores.			

<i>linhas</i>	Assunto tratado: Credenciamento de professores		
54	Prof Lelis disse que trouxe a Ata do Colegiado, que aprova o credenciamento de professores nos PPGs. Não constava a documentação de um dos professores no processo. Aprovaram o que estava com documentação. Todos favoráveis.	Dúvida evidenciada: -	Interesse manifestado: -
55			
56			
Comentários: -			

<i>Linhas</i>	Assunto tratado: Revalidação de títulos estrangeiros		
57	Prof Lelis explicou. <i>(Algumas conversas).</i> Uma coordenadora parecia estar bem a par do que se tratava. Outra coordenadora falou que tem muitas dúvidas quanto à revalidação de títulos estrangeiros. <i>(Falatório).</i> A coordenadora anterior disse que acha que o que recebe da PROPPG teses de áreas que não tem nada a ver) <i>(FALATÓRIO)</i> - Prof Lelis disse que pode avaliar se não há correlação, não atende. Prof Lelis diz que é muito importante passar essa informação aos docentes que atuam nos PPGs, que devem fazer revalidação do seu título. A coordenadora continuou com mais dúvidas: A PROPPG manda para o PPG com comissão de revalidação já definida. Prof Lelis explica que tem que ser comissão, mas pode trocar os membros a cada processo.	Dúvida evidenciada: Sobre a revalidação de títulos que não se encaixam nas linhas dos Programas	Interesse manifestado: alta
58			
59		Dúvida evidenciada: Os membros da Comissão de revalidação podem ser modificados?	Interesse manifestado: média
60			
61			
62			
63			
Comentários: -			

<i>Linhas</i>	Assunto tratado: Mudança na titulação do diploma de um PPG		
66	Uma coordenadora trouxe o assunto para compartilhar com os outros. Como fazer pra encaminhar a mudança dessa titulação? Esse debate já aconteceu mas nada foi feito. A secretária acadêmica da PROPPG disse que mandou para todos os coordenadores pra que todos colocassem que título que queriam em seus diplomas. A coordenadora na época não se atentou para isso. Não mandaram isso. Foi em 2012. Então a coordenadora	Dúvida evidenciada: Como encaminhar a solicitação da mudança de titulação que consta no diploma?	Interesse manifestado: média
67			
68		Dúvida evidenciada: Titulação igual para PPGs diferentes.	Interesse manifestado: baixa
69			
70			
71			
72			
73			
74			

<i>Linhas</i>	Assunto tratado: Mudança na titulação do diploma de um PPG		
75	<p>continuou a indagar como faria agora? A secretária explicou que isso deve passar pelo Colegiado do PPG e enviar para a PROPPG. Outra coordenadora questionou, pois o título ficaria igual ao do seu Programa. (Esse ponto ficou sem solução.) A coordenadora que solicitava a mudança no título passou pra o assunto seguinte: dificuldade em conseguir servidor para a Secretaria. Disse que ninguém quer ir pra lá. Comparou com a UERJ, onde o secretário do PPG tem o cargo de gestor de políticas científicas e pesquisas, e que já estão fazendo concurso com esta nomenclatura no cargo, com conhecimento de tarefas, por exemplo, plataforma sucupira. Outra coordenadora contou que sua nova secretária é bilíngue, mas seu cargo de concurso é de auxiliar; que isso seja oficializado então, que seja alguém oficialmente de nível superior, especializado. Mostrou a importância dessa especialização. Coordenadora diz que podemos levantar essas demandas e lacunas, e subsidiar programas de capacitação junto à CODEP. Minha orientadora continuou a mostrar a importância das entrevistas que realizamos para este trabalho. Outra coordenadora acha que é importante fazer uma capacitação continuada para os servidores administrativos, e não fechar tanto um edital. (Parece que muitos que estão bem interessados na capacitação dos técnicos.) Prof Lelis diz que já foi comentado e tudo isso esbarra na falta de técnicos. A coordenadora que levantou a questão mudou de assunto, indagando se a FAPERJ pagará aos PPGs? (Falatório)</p>		
76		Dúvida evidenciada: concurso específico para secretários de PPGs	Interesse manifestado: alta
77			
78			
79			
80		Dúvida evidenciada: Pagamento FAPERJ	Interesse manifestado: alta
81			
82			
83			
84			
85			
86			
87			
	Comentários: Os coordenadores parecem sofrer com a falta de técnicos administrativos. Parecem estar interessados na capacitação destes.		

<i>linhas</i>	Assunto tratado: Credenciamento e descredenciamento docente e reconhecimento		
88	<p>Leu relato sobre descredenciamento docente. (Um saiu. Conversa alta lá fora. Alguns olhando de forma desinteressada. Alguns distraídos. Uma cochilando. Um bocejando). Aprovado. Prof Lelis disse que todo credenciamento, recredenciamento, tem que passar pela Câmara, com relatório. Uma coordenadora indagou se tem que esperar o quadriênio para descredenciar? “Aí eu morro!” Prof Lelis- não, não. (Falatório. Todos querem almoçar – burburinho .) Outra coordenadora falou com orgulho do prof do seu PPG que foi contemplado com o prêmio Jabuti (burburinho de satisfação). Prof Lelis sugeriu que a Câmara faça um manifesto, um elogio ao Prof. (Burburinho de sim.)</p>	Dúvida evidenciada: Credenciamento e descredenciamento docente de PPG precisa passar pela Câmara	Interesse manifestado: média
89			
90			
91			
92			
93			
94			
95			
96			
	Comentários: Interessante a manifestação da coordenadora para elogiar o professor de sua equipe. E os demais participantes da Câmara a acompanharam na satisfação		

<i>linhas</i>	Assunto tratado: Bolsistas Demanda Social				
97	<p>A Secretária da PROPPG pediu que Prof Lelis falasse das bolsas Demanda Social. Ele disse dos problemas envolvendo dos alunos bolsistas com vínculo. O</p>	Dúvida evidenciada: podem ter vínculo empregatício?	Interesse manifestado: alta		
98					
99					

<i>linhas</i>	Assunto tratado: Bolsistas Demanda Social		
100 101 102	orientador deve ser ouvido e o Colegiado define se permanece a bolsa se o vínculo posterior. O vínculo anterior o aluno não pode ficar com a bolsa. Um coordenador <i>perguntou se o aluno bolsista não defendeu?</i> Prof Lelis disse que ele tem q justificar, Colegiado te que aprovar; e tem que devolver os valores. Tem que mandar justificativa pra Capes (<i>burburinho</i>).	Dúvida evidenciada: bolsista que não defendeu.	Interesse manifestado:
	Comentários: Sempre há muito interesse no assunto bolsa. Em especial a questão do vínculo empregatício e as bolsas do Programa Capes de Demanda Social, trazem dúvidas e temores aos professores. A questão de o bolsista não defender ou não cumprir com o prazo da defesa assusta devido à possibilidade do aluno e professor, que é o corresponsável, devolver os valores já pagos aos bolsista.		

<i>linhas</i>	Assunto tratado: Falta de recursos para deslocamento de banca; vídeo conferência		
103 104 105 106 107 108 109 110	Uma coordenadora levantou a questão da falta de recursos, carro, combustível pra deslocamento de banca (<i>burburinho</i>) Prof Lelis disse que neste momento, o ideal é que se façam as defesas no CPDA, no PPGPDS e no IBGE, todos no Centro da cidade do Rio de Janeiro, para evitar o gasto com deslocamento de membros de banca. Aham que não tem problema. Prof Lelis explicou que se a defesa for em outra instituição, deve ser uma exceção da exceção. Um coordenador levantou a questão da vídeo conferência. (<i>continua burburinho</i>) e sobre credenciamento no PRG o professor vai orientar só mestrado ou doutorado também? Outro burburinho. Compartilharam só orienta doutorado após orientar mestrado.	Dúvida evidenciada: falta de recursos para carro, combustível, para deslocamento de membros de banca	Interesse manifestado: alta
		Dúvida evidenciada: defesa por vídeo conferência	Interesse manifestado: alta
		Dúvida evidenciada: credenciamento docente	Interesse manifestado: média
	Comentários: a falta de recursos na Universidade parece perturbar os coordenadores. Eles parecem temer que a infra-estrutura afete o funcionamento do PPG.		

<i>linhas</i>	Assunto tratado: Posterior à reunião		
111 112 113	Terminada a reunião, alguns professores foram até a secretária da PROPPG e ao Prof Lelis pra continuar o assunto de bolsa. Quase metade dos coordenadores. Há conversas entre eles também – conversas sobre cotidiano de trabalho, bolsas e Sucupira.	Dúvida evidenciada: Bolsas, sucupira	Interesse manifestado: média
	Comentários:-		

APÊNDICE L – Síntese das categorias analíticas

Categoria de 1ª ordem	Categoria de 2ª ordem	Trecho ilustrativo
1 - Fontes de Aprendizagem Gerencial do professor gestor de PPG	1.1.Com técnicos administrativos	"conversei muito com a (nome), Secretária Acadêmica da PROPPG, que me orientou nas questões, como é que faz, cadastramento de bolsas..." E9
	1.2 Com os pares/docentes	"(...) faz o caminho normal e ele não funciona, e aí você pergunta pra outras pessoas que já foram coordenadores ou conhecem a burocracia da Rural" E5
	1.3 Com seus reguladores	"Ano passado nós trouxemos o representante da área de educação.. da Capes..foi um momento de muita aprendizagem pra nós.." E4
2 - Formas de Aprendizagem Gerencial do professor gestor de PPG	2.1 Sem capacitação para a função	"(...) a Universidade não te prepara para isso, nossa formação não é essa! (...) A gente precisava de um preparo para isso(...)Porque a gente não tem um preparo prévio para assumir uma coordenação dessa." E3
	2.2 Pelo ciclo de aprendizagem com os docentes gestores de PPG	"é interessante se fazer em um PPG, é que aquela pessoa que foi coordenadora, pelo menos no primeiro biênio de mandato do próximo coordenador, ele permaneça vice por causa da experiência acumulada" E5
	2.3 Participando da criação do Programa	"fizemos um Projeto para um Programa nosso (...) Algumas tarefas, quando eu cheguei na Coordenação, eu já sabia fazer. Porque eu participei da comissão que fez o Programa" E9
	2.4 Pesquisando sobre o PPG	"Eu sou uma professora de legislação, eu estudo legislação profundamente, eu sou professora de política, eu estudo política profundamente, então isso também facilita a minha visão do todo e do trabalho da coordenação do programa não é só um trabalho mecânico, o coordenador do programa tem que ter a visão política" E2
	2.5 Na ação de gestão do PPG	"A aprendizagem foi muito prática. (...) Mas foi muito marcante, tipo tem que fazer isso agora, e o que que a gente vai fazer? Muito de acordo com as demandas." E7
3 - Aprendizagem gerencial requerida nos PPGs	3.1 Conteúdo Normativo	"fico observando melhor para tentar entender melhor... oportunidade de ler documentos, regimentos, normas..." E1
	3.2 Conteúdo Gerencial	"se eu tivesse condições de fazer um curso (...) também, um curso qualquer de administração, seja acadêmica, seja financeira" E3 "a universidade poderia ser mais acolhedora nesse sentido de proporcionar alguns espaços para os docentes se capacitarem para cargos de gestão " E8
4 – Sentimentos integrantes do Processo de Aprendizagem Gerencial dos docentes gestores de PPGs	4.1 Sentimentos relacionados à realização profissional	"O trabalho que desenvolvo é o trabalho que eu amo fazer, apesar de ser muito trabalho. Eu o amo porque me sinto útil e desafiada, porque sei que estou fazendo um trabalho bom e eu posso cada dia melhorar este trabalho" E2
	4.2 Sentimentos relacionados ao stress acarretados pela gestão	"...eu vejo uma tensão cotidiana e um stress extremo.... pra dar conta das demandas (...) .. a custa de ficar assim, em cima de aluno, em cima de orientador, em cima... stress que eu tinha." E7
	4.3 Dificuldades reconhecidas na Gestão do PPG	"a gente continua desenvolvendo as tarefas de docente. Então é o docente assumir mais uma função acadêmica. (...) mas a quantidade de tarefas, é muito novo, muito diferentes, realmente é um impacto na vida do docente, propriamente dito, do que faz na sua sala, na sua extensão e pesquisa (...) . O coordenador tem que abrir mão.. abrir tempo para a coordenação." E6
5 - Práticas de Gestão reveladas	5.1 Gestão das pessoas	"Aprendi a administrar conflitos (...) Gerenciar essa parte pessoal que é a mais complicada.(...)" E3 "se o projeto for muito grande e ele tiver muito atarefado ele vai ter que pensar um desenho de equipe que preveja técnicos para, ou capacitar pessoas para fazerem a prestação de contas.. (...) a gente tende a desenvolver e aprender muito é a gestão de pessoas, então você lida com temperamentos diversos.. (...) .. você é um docente, então dentro do seu

Categoria de 1ª ordem	Categoria de 2ª ordem	Trecho ilustrativo
		trabalho, você toca sua vida. Comparece às reuniões, contribui da maneira que puder. Mas quando você está em cargo de gestão você tende a lidar com questões individuais, temperamentos, tempos diferentes, personalidades distintas" E8
	5.2 Gestão estratégica do conhecimento	"Tem que entender as regras do curso, principalmente as que vem das CAPES (...) porque a nota é importante pro curso se manter." E10 "Tem que agir de tal forma que o aposentado pode ser substituído, o credenciamento de professores que publicam com ele, então quando aposentarem, a publicação fica. Então isso tenho feito, tenho preparado o curso" E6
	5.3 Planejamento do PPG	"A gente tem que antecipar as coisas. Tudo a gente tem que pensar antes." E7
	5.4 Organização das atividades	"Tentei usar minha metodologia científica para me organizar" E6
	5.5.Direção personalizada	"não fazia muitas reuniões do Colegiado pleno (...) quando eu assumi, eu sabia que havia essa demanda (...) eu aprendi a diferenciar no corpo docente; (...) Colaboram muito... (...) eu tenho a minha maneira de argumentar, pelo fato de ter esse viés humanizador (...) ., nós nos gostamos muito. Acho que isso é uma característica nossa aqui," E4
		"não estava ali pra agradar os professores (...) eles podem admitir que eu sou rigoroso, mas rigoroso eu sou mesmo" E10
		"Tem gente que acha que estar é cargo de gestão é mediar a vontade dos outros. Nunca se colocando de fato. Eu não penso assim. (...) Você está num cargo de gestão, você é o responsável com relação aquilo que você coordena. Você tem que ser o condutor." E8
	5.6 Controle de Dados para relatório das atividades	"Cara, pra fechar esse relatório CAPES você tem que ter esse histórico, tá?" E3 "Não há sistema acadêmico pra Pós-Graduação. Os Programas têm que gerar a sua própria saída pra isso criado bases de dados" E8
	5.7 Interdisciplinaridade para analisar todas as pesquisas do PPG	"o corpo docente é muito diversificado, ele é multidisciplinar (...) fui vista pelos colegas como alguém que podia transitar nessas diferenças" E4 "Também aprendi muito na medida...com os discentes, com as teses e dissertações. Porque se eu não tivesse me tornado coordenador, eu saberia a minha linha de conhecimento. A minha linha de pesquisa. Quando você se torna coordenador, você tem que saber um pouco mais dos outros projetos de pesquisa que estão no Programa." E5
	5.8 Agir com iniciativa	"Em todo momento tem que levantar, aprender.. é a resiliência (...) O coordenador tem que se envolver com a dinâmica do curso mas tem que acompanhar o andamento do curso. Não é só tocar o dia a dia da crise, da falta de coisas... Tem que pensar o curso." E6 "Hoje nós somos professores empreendedores. Professores gestores. Porque a universidade, ela não vai te dar nada. Tudo aqui é conquistado. Se você quer um computador pra sua sala, você pega um edital, disputa um projeto. Se você precisar viajar pra um evento científico, você que se vire!" E8
6 - Motivos para o professor gestor coordenar o PPG	6.1 Motivos externos ao indivíduo	"de certa forma fui colocada como voluntária (...) Em geral o coordenador ele quase que, impulsionado pelos colegas, que são de Programas de Pós, a ser o coordenador. Ninguém sai fazendo eleição" E5 "e só assumi os cargos de gestão quando isso pareciam ser imperiosos" E4
	6.2 Motivos internos do indivíduo	"A minha missão...que eu me coloquei.. é levar a Coordenação até a avaliação." E9 "eu assumiria, mas por uma inclinação pessoal" E8 "eu tenho muita apreciação pelo curso, gosto muito, e tenho muita dedicação pelo curso. " E10

ANEXOS

<u>ANEXOS</u>	105
<u>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</u>	106
<u>ANEXO B - DEMONSTRATIVO DO AUMENTO DA QUANTIDADE DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PELA IMPLEMENTAÇÃO DO REUNI NA UFRRJ E RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR. AUMENTO DE 31 CURSOS DE GRADUAÇÃO EM 2007, PARA 59 CURSOS ATÉ 2012.</u>	107
<u>ANEXO C – SÍNTESE DA FICHA DE AVALIAÇÃO CAPES, REFERENTE A UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PARA ILUSTRAR)</u>	108

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Ana Cristina de Albuquerque Lima Rodrigues e estou realizando uma pesquisa acadêmica aplicada sobre o tema “GESTÃO UNIVERSITÁRIA”, e temática “APRENDIZAGEM GERENCIAL NAS IFES”. Esta pesquisa compõe minha dissertação de mestrado realizada no Mestrado Acadêmico em Administração, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ), cujas informações podem ser encontradas no site <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppga/>.

A professora Beatriz Villardi, Doutora em Administração com ênfase em Gestão da Mudança (<http://lattes.cnpq.br/3613664703389917>), orientadora e coordenadora deste projeto de pesquisa, pode ser contatada pelo endereço eletrônico rbcvillardi@gmail.com e poderá fornecer quaisquer outros esclarecimentos que se façam necessários.

A pesquisa visa descobrir: **“Como se realiza a aprendizagem e o desenvolvimento da competência gerencial do docente gestor de um Programa de Pós-Graduação”**.

O(a) convidamos a participar desta pesquisa como voluntário(a) devido a sua experiência como coordenador(a) de um Programa de Pós-Graduação.

Antes de começar a entrevista, cumpro em informar, mais uma vez, que tem direitos bem definidos:

- ✓ A sua participação nesta entrevista é totalmente voluntária.
- ✓ Pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento.
- ✓ Pode se retirar da entrevista e dá-la por encerrada a qualquer momento.
- ✓ Esta entrevista será mantida em confidencialidade e estará disponível apenas para o pesquisador autor do projeto e para sua coordenadora/orientadora da dissertação.
- ✓ Partes desta entrevista podem ser usadas no relatório final da pesquisa, mas, em nenhuma circunstância, o seu nome ou características que permitam a sua identificação serão incluídas no relatório final.
- ✓ Caso você autorize, a entrevista será gravada e seu depoimento será transcrito e lhe enviado para validação dos dados e realização dos acertos ou correções que julgar necessários.
- ✓ Se desejar, lhe será enviada uma cópia dos resultados finais desta pesquisa.

Se aceitar participar do estudo, por favor, assine este termo em sinal de que foi lido para sua ciência e que consente, voluntariamente, em participar desta pesquisa.

_____ Data: ____/____/____
(Assinatura)

(Nome por extenso)

E-mail _____ Celular: _____

ANEXO B - Demonstrativo do aumento da quantidade de cursos de graduação pela implementação do Reuni na UFRRJ e relação aluno-professor. Aumento de 31 cursos de graduação em 2007, para 59 cursos até 2012.

Tabela3 - 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	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
	Matrícula 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
Matrículas		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).

ANEXO C – Síntese da ficha de avaliação CAPES, referente a um Programa de Pós-Graduação em Educação (para ilustrar).

Itens e Subitens	Peso dos subitens	Pesos dos itens
1 - Proposta do Programa		
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%	
2 – Corpo docente		
2.1- titulação, diversificação da formação, experiência e adequação à proposta	15%	15%
2.2- dedicação	30%	
2.3- distribuição das atividades entre os docentes	30%	
2.4- contribuição na graduação	10%	
2.5- inserção acadêmica	15%	
3 – Corpo Discente, teses e dissertações		
3.1-quantidade de defesas em relação à quantidade do corpo docente permanente e corpo discente	20%	35%
3.2-quantidade de defesas em relação à quantidade do corpo docente	10%	
3.3- <u>qualidade das teses e da produção discente</u>	40%	
3.4- tempo de formação e percentual de titulados	20%	
3.5- participação do discente em projetos de pesquisa	10%	
4- Produção Intelectual		
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%	
5- Inserção Social		
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 dada pelo Programa à sua atuação	15%	
	Total	100%

Fonte: Adaptado do Documento de área 2013⁷. P.24-28.

Disponível em <http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4665-educacao>

⁷ Os subitens foram resumidos e os sublinhados são nossos. As palavras sublinhadas são palavras transcritas literalmente do Documento de Área em referência.