



OPAPELGERENCIALNAPÓS-GRADUAÇÃO:PERSPECTIVASDECOORDENADORES

THE MANAGEMENT ROLE IN POSTGRADUATE STUDIES: COORDINATORS PERSPECTIVES

EL ROL DIRECTIVO EN LOS ESTUDIOS DE POSGRADO: PERSPECTIVAS DE LOS COORDENADORES

RESUMO

Objetivo: Investigar o significado da atuação gerencial na perspectiva do professor-gestor da pós-graduação de uma Instituição Federal de Ensino Superior.

Design/metodologia/abordagem: Abordagem qualitativa, utilizando o método da história oral. Foram realizadas entrevistas narrativas com quinze coordenadores da pós-graduação.

Resultados: As narrativas revelaram que os coordenadores desempenham um papel central no gerenciamento de relações internas e externas, enfrentando desafios relacionados ao excesso de burocracia, limitação de recursos financeiros, bem como às questões de *status* e egos que influenciam diretamente suas práticas de gestão no contexto da pós-graduação.

Implicações práticas: Os resultados apontaram a necessidade de apoio institucional aos professores-gestores, por meio de iniciativas promovidas pelas próprias instituições de ensino e por órgãos superiores.

Implicações sociais: A pesquisa sugeriu que o suporte aos professores-gestores pode melhorar a gestão universitária e, conseqüentemente, a formação de alunos, refletindo positivamente na sociedade como um todo.

Implicações teóricas: Este estudo contribuiu para a literatura ao abordar sobre gestão universitária destacando a complexidade e os desafios enfrentados pelos professores-gestores. Ainda, abriu espaço para futuras pesquisas sobre o exercício gerencial em outros contextos acadêmicos.

Originalidade/valor: Esta pesquisa apresentou um diferencial ao explorar a atuação gerencial na pós-graduação, um contexto ainda pouco estudado. Ela ressaltou a importância de iniciativas de apoio aos professores-gestores, que são fundamentais para aprimorar a qualidade da gestão universitária e, conseqüentemente, dos programas de pós-graduação.

Palavras-chaves: Professor-Gestor. Coordenador. Pós-Graduação.

 **Cinthia Moura Frade**

Doutoranda

Universidade Federal da Paraíba - Brasil
admcinthiafrade@gmail.com

 **Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho**

Doutora

Universidade Federal da Paraíba - Brasil
maira.sgarbossa@hotmail.com

 **Mariana Ferreira Pessoa**

Mestra

Universidade Federal da Paraíba - Brasil
marianafepessoa@gmail.com

 **Lucas Andrade de Moraes**

Doutor

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - Brasil
drlucasandrade@gmail.com

Submetido em: 11/10/2024

Aprovado em: 20/03/2025

Como citar: Frade, C. M., Coelho, A. L. de A. L., Pessoa, M. F., & de Moraes, L. A. (2025). O Papel Gerencial Na Pós-Graduação: Perspectivas De Coordenadores. *Alcance (online)*, 32(1), 1-17. [https://doi.org/10.14210/alcance.v32n1\(Jan/Abr\).p1-17](https://doi.org/10.14210/alcance.v32n1(Jan/Abr).p1-17)





ABSTRACT

Objective: To investigate the meaning of the managerial role from the perspective of professor-managers in graduate programs at a Federal Institution of Higher Education.

Methodology: Qualitative approach, using the oral history method. Narrative interviews were conducted with fifteen graduate program coordinators.

Results: The narratives revealed that coordinators play a central role in managing internal and external relationships, facing challenges related to excessive bureaucracy, limited financial resources, as well as issues of status and egos which directly influence their management practices in the context of graduate programs.

Practical Implications: The results highlighted the need for institutional support for professor-managers through initiatives promoted by the educational institutions themselves and higher authorities.

Social Implications: The research suggested that supporting professor-managers could improve university management and, consequently, student training, thereby reflecting positively on society as a whole.

Theoretical Implications: This study contributes to the literature by addressing university management by highlighting the complexity and challenges faced by professor-managers. Additionally, it paves the way for future research on managerial practice in other academic contexts.

Originality/Value: This research offered a unique perspective by exploring the managerial role in graduate programs, a context that remains underexplored. It highlighted the importance of support initiatives for professor-managers, which are essential for enhancing the quality of university management and, therefore, the graduate programs.

Keywords: Professor-Manager. Coordinator. Postgraduate.

RESUMEN

Objetivo: Investigar el significado de la actuación gerencial desde la perspectiva del profesor-gestor en programas de posgrado en una Institución Federal de Educación Superior.

Metodología: Enfoque cualitativo, utilizando el método de historia oral. Se realizaron entrevistas narrativas con quince coordinadores de posgrado.

Resultados: Las narrativas revelaron que los coordinadores desempeñan un papel central en la gestión de relaciones internas y externas, enfrentando desafíos relacionados con la burocracia excesiva, la limitación de recursos financieros, así como cuestiones de estatus y egos que influyen directamente en sus prácticas de gestión en el contexto de los posgrados.

Implicaciones prácticas: Los resultados señalaron la necesidad de apoyo institucional a los profesores-gestores, a través de iniciativas promovidas tanto por las propias instituciones de educación como por los órganos superiores.

Implicaciones sociales: La investigación sugirió que el apoyo a los profesores-gestores puede mejorar la gestión universitaria y, en consecuencia, la formación de los estudiantes, reflejándose positivamente en la sociedad en general.

Implicaciones teóricas: Este estudio contribuyó a la literatura al abordar la gestión universitaria al destacar la complejidad y los desafíos enfrentados por los profesores-gestores. Asimismo, abre espacio para futuras investigaciones sobre el ejercicio gerencial en otros contextos académicos.

Originalidad/valor: Esta investigación presentó un enfoque diferencial al explorar la actuación gerencial en la posgrado, un contexto aún poco estudiado. Resaltó la importancia de las iniciativas de apoyo a los profesores-gestores, que son fundamentales para mejorar la calidad de la gestión universitaria y, por lo tanto, de los programas de posgrado.

Palabras clave: Profesor-Gestor. Coordinador. Posgrado.



INTRODUÇÃO

No ambiente das universidades federais, as funções gerenciais frequentemente são exercidas pelos próprios docentes (Fleck & Pereira, 2011). Esses profissionais podem atuar no campo da gestão, nos mais diferentes níveis hierárquicos (reitoria, pró-reitoria, diretoria, coordenações e chefias), desde que sejam respeitados os requisitos específicos de cada cargo (Ésther, 2007, p. 17).

No caso dos coordenadores de curso, sujeitos desta pesquisa, suas atribuições incluem tanto atividades administrativas quanto a busca pelo fortalecimento dos programas que lideram (Fleck & Pereira, 2011). Conforme os autores em referência, esse trabalho envolve o crescimento da estrutura e dos recursos do curso, bem como a promoção do desenvolvimento científico na área de conhecimento específica. Assim, a atuação do coordenador influencia diretamente o alcance de resultados (Ferreira & Paiva, 2017).

Em específico na pós-graduação, essa função se torna ainda mais desafiadora. Além das responsabilidades gerenciais comuns à coordenação dos cursos, os professores enfrentam exigências específicas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo sistema de avaliação impõe critérios rigorosos e pressão aos docentes para maximizar seu desempenho individual (Nascimento, 2010). O autor pontua que, entre esses critérios, destacam-se os requisitos para que um professor seja considerado "docente permanente" em um programa de pós-graduação.

Além disso, é válido salientar que, no contexto da pós-graduação, a gestão acadêmica envolve não apenas desafios administrativos, mas também aspectos subjetivos que afetam as relações institucionais. Santos (2017) destaca que esse ambiente é permeado por disputas simbólicas e relações de poder, nas quais competitividade, egos, vaidades e ambições individuais influenciam as dinâmicas organizacionais. O ego, nesse cenário, expressa tanto a busca por afirmação e reconhecimento acadêmico por parte dos docentes quanto a percepção de status que alguns atribuem ao fato de integrarem a pós-graduação. Conforme apontado por Marra e Melo (2003), o mais valorizado nesse meio é aquele que publica

mais e aprova mais projetos, o que intensifica a competitividade entre pares.

Este artigo é parte de um estudo mais amplo, desenvolvido originalmente em uma dissertação de mestrado. Seu objetivo é investigar o significado da atuação gerencial sob a perspectiva do professor-gestor da pós-graduação em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). A investigação sobre o significado do trabalho para os docentes de uma universidade pública se justifica, entre outros aspectos, pelo fato de que essas instituições têm sido mais impactadas pelas mudanças nas diretrizes políticas educacionais e no financiamento da educação (Kern et al., 2023). Além disso, o estudo é relevante devido à crescente complexidade da gestão acadêmica, especialmente no ensino superior público, onde a atuação docente tem se tornado cada vez mais dinâmica (Barbosa, 2015). Na transição do papel de professor para professor-gestor, surgem desafios que evidenciam a dinamicidade da função, reforçando também a necessidade de compreender os impactos dessa atuação no contexto institucional (Frade et al., 2024).

Ademais, esta pesquisa buscou preencher uma lacuna na literatura, uma vez que a maioria dos estudos sobre a temática proposta (Barbosa, Paiva & Mendonça, 2017; Barbosa, 2015; Lima & Mâsih, 2010; Farinelli & Melo, 2009; Ésther, 2007) não explorou o ambiente da pós-graduação. Estudos mais recentes, como o de Pessoa et al. (2022), discutem a gestão acadêmica no ensino superior, mas com o foco na figura do coordenador de curso da graduação, analisando os desafios da função. Contudo, não investiga as especificidades gerenciais na pós-graduação, que apresentam dinâmicas próprias, como a forte influência da CAPES e a pressão pela produtividade acadêmica.

A escassez de pesquisas voltadas especificamente para a atuação gerencial dos coordenadores de programas de pós-graduação foi evidenciada por meio de uma revisão sistemática da literatura, na qual foram consultadas bases como SPELL, Periódicos CAPES, SciELO e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando combinações de palavras-chave relacionadas à gestão acadêmica, competências gerenciais e coordenação de cursos. Os resultados



indicaram que, embora existam muitos estudos sobre competências gerenciais no ensino superior, a maioria não explora o contexto da pós-graduação, reforçando a necessidade de aprofundar a compreensão sobre a atuação dos coordenadores neste contexto.

Como observado no estudo de Fleck e Pereira (2011) e corroborado pelos achados do presente estudo, são notáveis a complexidade e os desafios enfrentados pelo professor-gestor em um ambiente tão peculiar e sujeito às pressões da CAPES, como é o caso da pós-graduação. Os referidos autores destacaram, ainda, que compreender as características comuns dos professores-gestores de programas de pós-graduação (PPGs) é fundamental para desenvolver mecanismos de aprimoramento desses programas no país.

Este artigo foi estruturado da seguinte forma: além desta introdução, a seção de referencial teórico discutiu a atuação docente no ensino superior e o papel do professor-gestor na pós-graduação. A seção de metodologia detalhou os procedimentos adotados, baseados em uma abordagem qualitativa e no método da história oral, realizado com quinze coordenadores de PPGs, sendo adotada a técnica de análise da narrativa para investigar o significado da atuação gerencial na visão desses docentes. Na seção de resultados e discussões, foram apresentados o papel central dos coordenadores no gerenciamento de relações internas e externas, assim como as concepções sobre status e egos na pós-graduação. Por fim, a conclusão sintetizou as reflexões do estudo, destacando a importância de iniciativas de apoio aos professores-gestores para aprimorar a qualidade da gestão dos PPGs.

REFERENCIAL TEÓRICO

Atuação docente no ensino superior

A docência, em seu sentido formal, refere-se à atuação dos professores, no entanto, na prática, esse papel compreende um conjunto de responsabilidades que vão além do ato de ensinar (Veiga, 2005). Segundo a autora, com o tempo e as transformações nas condições de trabalho, as exigências vinculadas à formação docente tornaram-se mais amplas, indo além do domínio

da disciplina.

Dessa forma, o percurso da atuação docente envolve não apenas o domínio de conteúdos, mas também a construção de saberes fundamentais para a prática docente. Tardif (2002) destaca que os saberes dos professores possuem uma natureza social e são desenvolvidos no próprio exercício da profissão. Conforme o autor, eles não se limitam ao conhecimento cognitivo, mas abrangem diferentes dimensões, como os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais.

Além disso, a atuação docente demanda por características particulares e diferenciadas, quando comparadas às tradicionais ainda praticadas. Pimenta e Almeida (2011) reforçam que o professor universitário é capaz de atuar na busca pela abordagem reflexiva, crítica e competente diante do exercício de suas atividades, proporcionando sentido e significado aos componentes curriculares ministrados, o que impacta na formação profissional dos seus alunos.

Na visão de Masetto (2012), o perfil docente no ensino superior compreende, além do conhecimento específico sobre determinado assunto ou área, o aspecto de mediação no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o autor aprofunda seu pensamento ao dar ênfase, no que se refere à atuação docente, a necessidade da competência em determinada área de conhecimento, domínio na área pedagógica e desenvolvimento da dimensão política no exercício das atividades. Essa dimensão política, segundo Masetto (2012), refere-se ao papel do professor como um cidadão engajado e consciente das transformações sociais que ocorrem dentro e fora do ambiente acadêmico, comprometendo-se com sua comunidade.

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



Nesse sentido, cada dimensão característica ao papel do docente no ensino superior exige diferentes posturas de atuação e mobilização de habilidades, como por exemplo: aprender a lidar com a atividade administrativa (Marra & Melo, 2003), mediar conflitos (Barbosa, Mendonça & Cassundé, 2015) e conciliar demandas (Araújo, 2016), diante das atribuições que esses profissionais assumem. Esse cenário revela uma complexidade no trabalho desempenhado e reforça a importância e influência do mesmo no desempenho das Instituições de Ensino Superior (IES) e na formação de profissionais e cidadãos.

Esse cenário é visto como complexo quando se considera a perspectiva de Padim (2022), que destaca o aumento da carga de trabalho e das exigências impostas aos professores universitários. No contexto da pós-graduação, esse desafio se intensifica, uma vez que, conforme apontado no estudo de Vivian, Trindade e Vendruscolo (2020), a sobrecarga de trabalho pode contribuir para o sofrimento no exercício da docência.

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

Desse modo, cabe ressaltar que o perfil do professor de ensino superior, visto como um “soberano” do saber — expressão utilizada pelos autores para destacar sua posição central na transmissão do conhecimento — já não parece atender às expectativas das instituições e da sociedade como um todo (Barbosa, Mendonça & Cassundé, 2015). O que se observa é que “a auréola de cientistas iluminados, de especialistas

na área, a qual, com frequência, está sob a figura dos professores da universidade” (Zabalza, 2007, p. 114) não é suficiente para encarar os novos desafios que se apresentam a esses profissionais (Barbosa, Mendonça & Cassundé, 2015).

A partir dessa perspectiva e com base nas ideias de Gore & Begum (2012), é possível afirmar que a gestão é uma habilidade prática indispensável para o bom funcionamento de qualquer organização, incluindo as instituições educacionais. Portanto, ao compreender que a gestão está intrinsecamente relacionada às atividades do docente no ensino superior, a próxima seção discute os elementos que envolvem a função gerencial, com especial atenção ao papel do professor enquanto gestor, a fim de analisar suas especificidades.

O papel do professor-gestor na pós-graduação

A implementação de uma gestão eficaz nas instituições de ensino superior é essencial, especialmente num contexto cada vez mais desafiador e competitivo (Bessant & Mavin, 2016). A gestão universitária é tida como parte do exercício docente no ensino superior, em conjunto com o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme preconiza o Art. 3º do Decreto 94.664/1987, evidenciando, dessa maneira, uma relação ainda mais próxima entre a academia e funções administrativas (Brasil, 1987). Tomando como base as premissas propostas por Barbosa et al. (2017), a atuação do professor enquanto gestor, seja de forma temporária ou permanente, quer como reitor, pró-reitor, diretor de unidade, chefe de departamento ou coordenador de curso, coloca em destaque um papel específico: o de professor-gestor.

Quando os professores assumem funções gerenciais, como destacado por Basso & Silva (2021), suas responsabilidades se expandem, acumulando funções típicas do ensino com atividades administrativas. Embora a gestão seja uma função acadêmica, ela não faz parte da essência do trabalho docente, que se concentra no ensino, na pesquisa e na extensão (Silva & Cunha, 2012). Assim, o exercício gerencial se apresenta como um desafio.



Na gestão, os professores desenvolvem relacionamentos com diferentes atores, a exemplo de pares, estudantes, colegiado, sociedade, entre outros (Carroll & Wolverton, 2004; Barbosa, Mendonça & Cassundé, 2015). Esse panorama permite perceber que o professor-gestor assume papéis complexos e diferenciados (Carroll & Wolverton, 2004). Entretanto, de acordo com Barbosa, Paiva e Mendonça (2017), dificilmente se pode perceber uma explícita distinção entre os papéis que desempenham, tendo em vista a proximidade e conexão entre eles. Whitchurch (2007, p. 15) complementa que “não há separação fácil entre seus aspectos intelectual e administrativo. Valores acadêmicos e a prática gerencial foram mesclados em combinações inusitadas e volátil”.

O que se tem observado, além de tudo o que foi exposto, é que as pressões e cobranças associadas à função de gestor, que frequentemente geram desgastes tanto entre a instituição e o gestor quanto entre o gestor e os professores, podem, muitas vezes, explicar o pouco ou nenhum interesse de um professor em assumir a coordenação de um curso no contexto do ensino superior (Santos, 2022).

No contexto da pós-graduação, o papel do professor-gestor possui especificidades. Conforme sinalizam Grohmann e Ramos (2012), os cursos de pós-graduação e seus docentes são de forma contínua avaliados pela CAPES, de acordo com as diretrizes estabelecidas em seus documentos normativos e no sistema de avaliação quadrienal. Segundo os autores, essas avaliações, baseadas, por exemplo, no preenchimento da Plataforma Sucupira, consideram critérios de produtividade que compreendem aspectos relacionados ao número de orientandos, tempo de conclusão do curso, número de projetos de pesquisa, quantidade de horas/aula, defesas concluídas e a produção científica, em concordância com as pontuações adquiridas por publicações em periódicos. Esse ponto reflete diretamente na carga de trabalho gerencial, exigindo competências administrativas específicas dos coordenadores de pós-graduação.

Como resultado, o processo de trabalho sofre consequências das exigências emanadas pela CAPES, diante do aumento de sua carga de trabalho, o que intensifica as atividades do pro-

fessor, podendo desqualificar sua produção, principalmente no que tange ao tempo de criação e à autonomia para produção científica (Maués & Mota Junior, 2011). Os autores acreditam, pois, que os docentes apresentam síndromes provenientes do adicional de trabalho, desenvolvendo estresse, insônia e depressão.

Soma-se a isso o fato de que o professor-gestor da pós-graduação, geralmente, assume o exercício com pouco conhecimento gerencial e vivencia a aprendizagem na prática (Fleck & Pereira, 2011). Segundo os autores, esses professores tendem a focar mais na administração de tarefas e no cumprimento de regras, muitas vezes como uma resposta à pressão por resultados e atendimento das diretrizes acadêmicas. Além disso, sofrem com a diminuição do tempo livre, o aumento do número de orientandos, ao mesmo em que se veem envolvidos em atividades que visam legitimar sua posição no campo acadêmico, seja por meio do reconhecimento, da satisfação pessoal ou da conquista de status decorrente do exercício da pesquisa (Santos, 2017).

O cenário apresentado destaca que o professor-gestor — neste caso, o coordenador da pós-graduação — exerce uma função profissional profundamente influenciada pelos elementos específicos e características únicas do seu contexto de atuação; assim, este estudo tem como objetivo investigar como esses professores-gestores em uma IFES percebem e atribuem significado à sua atuação gerencial.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto, foi adotada a classificação de Burrell e Morgan (1979, p. 18), balizada pelo paradigma interpretativo, o qual, “busca explanação dentro do reino da consciência individual e da subjetividade, dentro do quadro de referência do participante, em oposição ao do observador da ação”.

Deste modo, tendo em vista que o professor na figura de gestor desenvolve uma atividade “eminentemente social que deve ser vista como uma questão de contexto e historicidade, que não pode ser apreendida sem ser vivenciada” (Gomes et al., 2013, p. 237), foi escolhida a pesquisa qualitativa. Ademais, a pesqui-



sa foi caracterizada como de campo e de cunho exploratório, permitindo uma visão mais acurada da temática (Gil, 2002).

Foi escolhido o método da história oral, que possibilitou a compreensão sobre aspectos mais elementares, além de recorrências provenientes do relato do entrevistado, percebendo suas expressões no que se refere a hesitações, exaltações, ênfases, entre outros (Alberti, 2013). De forma mais específica a opção se deu pela história oral temática, já que a ênfase esteve em discorrer sobre experiências e situações que explicam o fenômeno central do estudo (Freitas, 2002).

O contexto da pesquisa foi uma Universidade Federal de Ensino Superior e os sujeitos foram 15 (quinze) coordenadores de cursos que atuam em Programas de Pós-Graduação (PPGs) *stricto sensu*, excluindo aqueles das áreas de Administração e afins. Essa escolha baseou-se na premissa de que esses profissionais possuem alguma formação ou conhecimento na área de gestão. A inquietação que motivou a realização da pesquisa surgiu da necessidade de compreender como indivíduos com formações distantes da gestão percebem o exercício gerencial.

A seleção dos sujeitos se deu por conveniência, isto é, de acordo com a disponibilidade dos mesmos, o que garantiu a viabilidade e a flexibilidade do processo de coleta de dados. Além disso, foi utilizada a técnica de pesquisa "bola de neve", na qual os próprios participantes indicam outros possíveis entrevistados, facilitando o acesso ao campo de pesquisa e ampliando a rede de contatos relevantes para o estudo (Godoi & Mattos, 2006).

O processo de entrevistas foi conduzido até atingir a saturação teórica, conforme os princípios estabelecidos por Glaser e Strauss (1967) e Flick (2009). A saturação teórica foi alcançada quando os relatos começaram a apresentar padrões recorrentes, com informações repetidas entre os entrevistados. Exemplos desses padrões incluem as narrativas sobre o desafio de conciliar as múltiplas demandas, as relações internas e externas estabelecidas, as pressões provenientes da CAPES, o excesso de burocracia e as questões peculiares ao contexto, como os aspectos relacionados aos *status* e egos.

A maioria dos entrevistados é do gênero feminino, casados e com idade entre 31 e 69 anos, todos com titulação de Doutorado e trabalham na instituição entre 2 anos e 6 meses há 44 anos. O tempo total de experiência na coordenação (contabilizando também as experiências como vice coordenador) variou de 1 ano a 15 anos, sendo na pós-graduação de 11 meses a 8 anos. Apenas um dos entrevistados possui algum curso na área de Administração.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um roteiro de entrevista narrativa, possibilitando maior aprofundamento do que está pretendendo investigar, com pouca influência do entrevistador (Muylaert et al., 2014). Foram realizadas 15 entrevistas de duração de, aproximadamente, 11 horas de gravação, obtendo, uma média de 44 minutos por pessoa.

Além das gravações das entrevistas, para posterior processo de análise, ao final de cada uma delas, em momento particular, foi realizada uma gravação de áudio pela pesquisadora com suas impressões iniciais acerca das falas, expressões e sentimentos dos entrevistados diante de determinados trechos de suas narrativas. Também foram realizadas anotações gerais sobre como fluíu o processo de entrevista, que serviram como registros para o diário de campo. Essas lembranças foram importantes para condução e desenvolvimento da análise dos resultados.

Foi escolhida a técnica de análise da narrativa pois esta possibilita compreender como os significados são construídos por meio dos relatos dos participantes. Conforme Easterby-Smith e Araújo (2001, p. 23) "significados são construídos pelo diálogo e as visões são comunicadas pela narrativa oral de histórias", o que possibilitou investigar o significado da atuação gerencial do professor-gestor da pós-graduação em uma IFES.

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



e classificações" (p. 132).

A análise reflexiva das narrativas foi realizada a partir das gravações, que foram organizadas em arquivos separados para cada entrevistado. Essa abordagem considerou as conexões com as categorias e seus indicadores correspondentes, assim como elementos que propiciaram o surgimento de novos aspectos e códigos de análise.

Cada sujeito da pesquisa foi identificado como C (coordenador) e o número arábico equivalente à ordem em que foi realizada a entrevista, indo, portanto, de C1 a C15. Por fim, com intuito de demonstrar e realçar a correspondência dos relatos com as categorias analisadas, os principais trechos, expressões e/ou palavras narradas pelos entrevistados tiveram um destaque em negrito.

Com base nos métodos adotados, os resultados a seguir evidenciam os principais desafios e características centrais da gestão na pós-graduação, os quais influenciam a percepção dos professores-gestores sobre o significado de sua atuação nesse contexto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Embora não tenham deixado de ser professores, os entrevistados viveram/vivem um período em suas carreiras que tiveram um aumento de responsabilidades, à medida que assumiram a função gerencial e tornaram-se professores-gestores. Logo, interessa conhecer suas experiências em decorrência das novas atribuições desempenhadas (Silva; Cunha, 2012), a fim de investigar o significado que atribuem ao papel gerencial no contexto da pós-graduação.

As concepções dos entrevistados foram reveladas, essencialmente, a partir de categorias, as quais dizem respeito às **relações internas e relações externas** com outras instâncias, em especial a CAPES, bem como, **status e egos na pós-graduação**, vistos como aspectos que influenciam o papel do coordenador neste ambiente.

Relações internas e externas

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

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

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

Portanto, os trechos das falas de C1 e C5 citam a relação da coordenação com estudantes, professores e demais órgãos superiores, em instâncias dentro e fora da instituição, além de apontar a necessidade de "criar estratégias" para "melhorar a qualidade do curso", dialogando, dessa forma, com as concepções apontadas por



Lima e Mâsih (2010). Isso evidencia a amplitude do papel do coordenador, que, além de ser um elo de comunicação, também assume uma função estratégica na gestão do curso.

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

Como destacado por C7, a coordenação precisa lidar com três grandes grupos: (1) os discentes, que são o foco principal do trabalho, (2) os docentes, cujas responsabilidades vão além da sala de aula e (3) a infraestrutura, que se mostra como um desafio constante na gestão de cursos de pós-graduação, exigindo recursos adequados para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e da pesquisa. Na prática gerencial, a interação entre esses elementos exige uma gestão estratégica que permita o equilíbrio entre as necessidades acadêmicas, os desafios operacionais e as limitações de recursos.

O exercício gerencial, que é essencial para garantir o sucesso de todas essas interações, se torna, portanto, profundamente influenciado pela capacidade de liderança do coordenador (Santos, 2022). Este aspecto de liderança é fundamental, pois coordenar não se limita a tomar decisões administrativas, mas também a articulação

das contribuições de um grupo de pessoas com habilidades e interesses diversos, como ilustrado pelas falas de C6 e C11, as quais evidenciam que o papel do coordenador envolve “articular as contribuições de um grupo” (C6) e “direcionar, em conjunto com outras pessoas, determinadas atividades” (C11).

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

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

Ambas as falas (C6 e C11) utilizaram a expressão “não é fácil” destacando a dificuldade de gerenciar um corpo docente em uma direção convergente para alcançar objetivos comuns. Esse desafio é explicado pela responsabilidade do coordenador em uma teia de relacionamentos de gerenciamento de pessoas, muitas vezes com interesses e motivações divergentes (Marras & Melo, 2003). A capacidade de mobilizar o corpo docente para um objetivo coletivo é fundamental na prática gerencial, pois sem um direcionamento claro e alinhado, os esforços podem se dispersar, comprometendo os resultados e a coesão do grupo.



O papel de liderança do coordenador é enfatizado pela C2, que fala sobre a importância de ser um exemplo para a equipe. Segundo C2 "[...] **você tem que ter liderança** e também tem que ser um exemplo, se você está cobrando uma coisa, você também tem que ter cumprido aquilo que você está cobrando, porque senão não surte efeito". Esse ponto é apoiado por Franco (2002), que defende que, no mínimo, o coordenador deve **ser um exemplo** para os docentes e alunos, representando uma liderança ativa dentro do curso.

Porém, o exercício da coordenação não se limita a uma atuação de liderança voltada para as pessoas, uma vez que também envolve desafios administrativos, como evidenciado por C12 e C9. Segundo a narrativa de C12, a coordenação vai além das tarefas burocráticas: "eu acho que a função de um gestor, especialmente, um coordenador de graduação ou pós-graduação, que lida com estudantes, com jovens, **vai muito além de simplesmente fazer a parte burocrática**, de assinar papel, fazer isso ou aquilo outro".

Embora a função administrativa também seja reconhecida, há quem veja a burocracia como um peso excessivo no trabalho do coordenador. C9, em tom de desabafo, expressa sua frustração com o sistema burocrático, caracterizando a coordenação como "um inferno na terra":

A gente como coordenador fica sobrecarregado numa **lógica de burocracia que é maluca**, porque cada dia chegam novas resoluções normativas internas ou externas a [nome da instituição], cobrando cumprimento de tarefas para ontem, buscando informações ou procedimentos, que, inclusive, a gente vê que não há mais nada do que investimento de energia, ou melhor um **desperdício de energia**, porque não vão resultar em grande coisa. E mais, tem uma lógica burocrática sobre a forma do sistema integrado e tal que ela diz mais respeito à **lógica e necessidade das instâncias superiores** do que propriedade a uma racionalidade burocrática que torne as coisas mais fáceis, então isso para mim é um absurdo dos absurdos, existir um sistema cada vez mais engessado e **procedimentos burocráticos que**

dificultam muito [...], a burocracia acaba se tornando a atividade-fim [...] que, inclusive, homogeneiza e passa por cima de uma série de especificidades da área de Humanas, de Ciências Sociais Aplicadas, Jurídicas, Exatas, da Natureza, da Saúde, trata tudo como igual ou daqueles que são os mais promissores e fortes aos olhos da administração [...], sufoca as especificidades e exige coisas que não tem sentido e **isso é um desgaste, um desperdício de energia humanas terrível**, por isso que é um inferno na terra (C9).

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

A descrição de C9 sobre a "burocracia como um inferno" reflete o impacto da racionalidade limitada, destacando como sistemas organizacionais excessivamente complexos podem comprometer a eficiência gerencial, exacerbando a carga de trabalho e dificultando a tomada de decisões eficazes (Simon, 1997). Além disso, as falas do entrevistado corroboram os resultados do estudo de Corrêa (2017), ao trazer que o trabalho "burocrático" presente em atividades, entre outras, de rotinas de documentos, legislações, procedimentos, cumprimento de exigências da universidade e órgãos externos, são as que mais demandam tempo e gasto de energia no exercício do coordenador de curso.

Além da burocracia, outros desafios foram apontados pelos coordenadores. C3, por exemplo, acredita que o coordenador também deve se preocupar com a organização dos grupos de pesquisa. Essa fala é justificada por C3 ao explicar que "[...] um programa de pós-graduação é um grupo de pesquisa mais coeso, então é tentar agregar as ideias desses pesquisadores e favorecer a transferência de conhecimentos na forma-



ção de novos profissionais". Esse ponto é corroborado por Fleck e Pereira (2011), que observam que os professores-gestores devem se preocupar com o crescimento do curso e o desenvolvimento científico da área.

Esse desenvolvimento científico está ligado ao reconhecimento das instâncias superiores, como a CAPES, conforme as falas de C14 e C13, que discutem a comunicação com a CAPES e a gestão financeira dos programas de pós-graduação.

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

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

Esses depoimentos demonstraram que a coordenação assume responsabilidades que transcendem a relação com alunos, professores e órgãos internos, à medida que focalizam, no caso

específico da pós-graduação, o relacionamento junto à CAPES. A óptica da gestão financeira, à luz do gerenciamento do saldo do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), também foi vista em ambas as falas, o que denota a preocupação com a gestão de recursos para o devido funcionamento do programa.

Além disso, o preenchimento das plataformas de avaliação, como a Sucupira, também emerge como uma responsabilidade crucial para os coordenadores, como relatado por C13. Essas plataformas são determinantes para a avaliação da qualidade do programa pela CAPES, o que tem implicações diretas na continuidade e nos recursos disponibilizados ao programa. Portanto, a gestão da plataforma Sucupira não se limita a uma tarefa administrativa, mas envolve uma atividade estratégica que pode impactar a manutenção ou o fechamento do programa.

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

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

Eu acho que **ser coordenadora**, nesse momento, é tentar fazer com que o colegiado entenda um pouco qual é o perfil do programa e a gente entender juntos o que é esse perfil, porque ao longo desses 10 anos **a pós-graduação mudou muito**,



cresceu muito e mudou muito, e os sistemas de avaliação da CAPES mudaram muito, então a gente acaba que é como se eu soubesse a informação ontem e os meus colegas têm que saber amanhã (C4).

A transformação no papel do coordenador ao longo dos anos, como apontado por C10, reflete as mudanças nas exigências da CAPES e no contexto mais amplo da pós-graduação. As novas demandas, como o aumento da exigência nas avaliações e a escassez de recursos financeiros, tornam a gestão mais complexa e desafiadora. Além disso, C4 compartilha que as constantes mudanças nos critérios de avaliação da CAPES exigem uma atualização contínua de informações e uma adaptação constante por parte dos coordenadores.

A situação descrita nos depoimentos pode ser contextualizada por estudos como o de Nascimento (2010), que observa que a pressão imposta pelos critérios da CAPES afeta diretamente o desempenho dos docentes. A constante cobrança por melhorias na qualidade do programa e nas ações individuais dos docentes, sem o suporte financeiro necessário, pode ser um fator impeditivo para alcançar as metas desejadas.

Dessa forma, as exigências cada vez mais rigorosas da CAPES, somadas à falta de recursos financeiros, não apenas tornam a gestão dos programas de pós-graduação mais desafiadora, como também intensificam a pressão sobre os coordenadores. Esse cenário de constantes adaptações e cobranças pode gerar impactos negativos no desempenho e comprometer a saúde física e emocional desses profissionais (Vivian, Trindade & Vendruscolo, 2020). Além disso, as crescentes exigências na pós-graduação também reforçam dinâmicas de poder e reconhecimento no meio acadêmico, conforme discussão na seção a seguir.

Status e egos na pós-graduação

As narrativas possibilitaram perceber um aspecto peculiar a pós-graduação que é o status do professor que atua neste contexto (Santos, 2017; Colares et al., 2019), o qual pode ter relação com outros elementos como a competitividade, vaidades e egos, mencionados no estudo de Santos (2017) e também evidenciados no presente estudo.

As pesquisas mencionadas possibilitam refletir sobre a postura competitiva e da valorização do “fazer acadêmico” — frequentemente atrelado ao volume de produção científica — como um indicativo de status na academia. Esta concepção é visível nas falas dos entrevistados, como evidenciado por C4, que descreve a dificuldade de lidar com os egos presentes no meio acadêmico.

“A habilidade para **lidar com os egos** é **difícil**, na academia é algo que de fato eu acho que nenhum coordenador tem” (C4), aspecto também identificado por C3: “eu confesso a você que é muito cansativo, [...] tem muita dor de cabeça, porque não é fácil a gente **lidar com os egos**, é impressionante nesse meio acadêmico como tem egos”. A entrevistada demonstrou preocupação à medida que evidenciou que os egos causam um isolamento do docente e alegou: “eu sinto essa falta, não tem parceria aqui” (C3).

A falta de parceria foi destacada quando C3 pontuou a respeito de disputas entre professores em relação a quem aprova mais projetos, revelando um sentido de competitividade. Os egos se manifestam quando o professor desenvolve um comportamento de “achar que é melhor do que todo mundo” (C3). Esse comportamento competitivo é mais evidente em posturas de docentes que se veem como superiores aos outros, uma característica que, segundo Marra e Melo (2003), está relacionada à ênfase no volume de produção acadêmica, onde quem publica mais e ocupa mais destaque nas áreas de pesquisa é frequentemente o mais valorizado. As disputas pelo prestígio acadêmico e o reconhecimento pelos resultados de pesquisa são, portanto, aspectos centrais para a configuração do status dos professores na pós-graduação.

Por outro lado, a reflexão de C4 sobre a escolha de atuar na pós-graduação traz à tona uma crítica às motivações de alguns docentes. A narrativa de C4 chama a atenção para a escolha e o real significado de atuar na pós-graduação, como um compromisso com a formação de alunos e com a evolução da pesquisa.

[...] é lidar, em determinados momentos, com interesses muito diferentes, com **pes-**



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

A expressão dita por C4 “**estar nesse lugar é muito uma escolha**” traduz a ideia de Santos (2017) ao evidenciar que o vínculo do professor com a pós-graduação ocorre de maneira voluntária. Por outro lado, a insatisfação de C4 é explícita **quando** ela expressa a frustração de ter que constantemente explicar o que deveria ser óbvio para seus colegas: “[...] **explicar para as pessoas o que eu achava que era óbvio e, às vezes não é, que a gente tem que fazer parte de uma equipe, que não é levar sozinho o seu projeto e que tem que acompanhar os alunos nesse sentido de formação mesmo**”. Essa insatisfação pode ser reflexo do fato de muitos docentes orientarem suas carreiras com base em seus objetivos individuais, “[...] seja para facilitar a sua remoção, para consolidar as pesquisas e/ou para garantir a evolução de suas atividades em meio às oportunidades que apenas quem está vinculado a um PPG pode usufruir” (Santos, 2017, p. 183).

Esses elementos refletem a dualidade de interesses e objetivos dos professores na pós-graduação, onde, por um lado, existe a busca por status, muitas vezes motivada pela vaidade e competitividade, enquanto, por outro, há a necessidade de uma abordagem mais coletiva, comprometida com a formação acadêmica e com a parceria necessária para o alcance de melhores resultados.

A reflexão de C11, por sua vez, conforme demonstrada a seguir, traz à tona uma crítica importante sobre as percepções sociais que envolvem os docentes na pós-graduação. A metáfora

do “professor diferente” parece carregar um estigma, onde aqueles que atuam nesse nível de ensino são vistos como superiores, o que, para C11, não corresponde à realidade. A entrevistada questionou a ideia de que os professores de pós-graduação se consideram “diferentes”, desmistificando essa visão ao afirmar que, na verdade, eles apenas estão assumindo mais responsabilidades.

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

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

Portanto, todo o panorama apresentado demonstra um ambiente peculiar que o professor-gestor precisa conhecer para atuar e reforça, também, os resultados do estudo de Colares et al. (2019) ao evidenciarem que na escala de motivação de tarefas para professores, o item com maior índice de concordância entre os mesmos diz respeito ao status adquirido em virtude da atuação em PPGs, o que pode demonstrar uma noção de prestígio na relação do professor com os seus pares.



CONCLUSÃO

Os professores-gestores, ao assumirem coordenações de cursos, se depararam com o desafio de direcionar o trabalho de equipes, a fim de alcançar objetivos balizados, essencialmente, na formação dos alunos. Os depoimentos dos entrevistados demonstraram que as relações sociais transcendem o relacionamento com alunos, professores, funcionários e instâncias internas, à medida que os coordenadores também interagem com a CAPES, a quem devem *feedbacks* a respeito da qualidade dos PPGs, no intuito de que consigam permanecer inseridos nesse sistema. Desse modo, as impressões quanto ao significado da coordenação da pós-graduação, a partir das narrativas, demonstraram o coordenador com um papel central no gerenciamento de relações internas e externas.

As entrevistas revelaram, ainda, que o papel do coordenador se torna mais complexo em decorrência do excesso de burocracia e da limitação de recursos financeiros, gerando um desgaste e mobilização de energias extras. Em vista disso, os entrevistados repercutiram a importância da colaboração para cumprimento do projeto coletivo inerente ao seu PPG. Para além disso, outros aspectos foram apontados como desafiantes na atuação gerencial, sendo estes, o status e os egos que permeiam o contexto.

Logo, o panorama geral da pesquisa demonstrou o papel desafiador desempenhado pelo coordenador da pós-graduação e, ainda, evidenciou o mesmo como uma ponte de relacionamento com alunos, professores, órgãos e instâncias superiores, como a CAPES, tendo como objetivo alavancar a qualidade do PPG em um espaço (que deve ser) democrático.

Frente ao exposto, é válido salientar que a pesquisa apresentou uma contribuição significativa para a literatura e para o campo da gestão, em específico, da gestão universitária. Essa contribuição ocorreu diante dos resultados alcançados que revelaram a complexidade do papel desempenhado pelo professor-gestor e os desafios enfrentados no exercício da função ao conciliar diferentes papéis. Além de evidenciar a sobrecarga e as dificuldades gerenciais, o estudo trouxe uma análise aprofundada sobre o papel central dos coordenadores no gerenciamento de rela-

ções internas e externas e a dinâmica de status e egos dentro dos programas de pós-graduação. Dessa forma, contribuiu ao ampliar o debate sobre a gestão acadêmica e ao destacar a necessidade de suporte institucional para esses docentes.

Esses resultados indicaram a importância de as instituições de ensino observarem com mais atenção o papel dos professores-gestores, buscando oferecer iniciativas de apoio e condições adequadas para que alcancem os objetivos esperados. Além disso, sugeriram a necessidade de repensar os critérios e as formas de avaliação da CAPES, uma vez que alguns depoimentos apontaram limitações de recursos que dificultam melhorias nos PPGs, o que merece a atenção das instâncias superiores. Ainda, esta pesquisa sugeriu que o apoio aos professores-gestores pode melhorar a gestão universitária e, consequentemente, a formação de alunos, refletindo positivamente na sociedade.

O presente estudo, em decorrência de suas escolhas metodológicas, permitiu um maior aprofundamento do fenômeno analisado. No entanto, a realização da pesquisa em apenas uma instituição limitou a generalização dos resultados, uma vez que o significado da atuação gerencial pode ser condicionado pelas particularidades do contexto institucional e regional. Os desafios enfrentados pelo professor-gestor da pós-graduação podem variar conforme a estrutura organizacional, as políticas institucionais e a cultura acadêmica de cada instituição, moldando sua percepção sobre o papel gerencial.

Além disso, a condução da presente pesquisa apresentou desafios, como a dificuldade de acesso a alguns gestores devido às suas agendas sobrecarregadas e ao tempo limitado para a realização das entrevistas. Em um dos casos, uma entrevista precisou ser conduzida de forma fragmentada, pois o coordenador precisou interrompê-la em alguns momentos para resolver demandas urgentes.

Diante disso, sem pretensões de esgotar o assunto, sugere-se que novas pesquisas na área possam aprofundar a compreensão do papel do professor-gestor em diferentes contextos acadêmicos. Estudos comparativos entre instituições podem evidenciar de que maneira as condições



institucionais impactam o exercício da gestão. Outra possibilidade é investigar estratégias de suporte institucional para os professores-gestores, analisando iniciativas de diferentes IES voltadas à formação docente para a gestão universitária.

REFERÊNCIAS

Alberti, V. (2013). *Manual de história oral* (3ª ed.). Rio de Janeiro: FGV.

Araújo, A. C. (2016). Competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação no campus da Universidade Federal do Ceará em Sobral (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará).

Barbosa, M. A. C. (2015). A influência das políticas públicas e políticas organizacionais para formação de competências gerenciais no papel do professor-gestor no ensino superior: Um estudo em uma IES federal (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco).

Barbosa, M. A. C., Mendonça, J. R. C., & Cassundé, F. R. S. A. (2015). A interação entre o papel de professor-gestor e competências gerenciais: Percepções dos professores de uma universidade federal. In *Anais do Colóquio de Gestão Universitária: Desafios da Gestão Universitária no Século XXI*. Mar Del Plata, Argentina.

Barbosa, M. A. C., Ney Matos, F. R., Mendonça, J. R. C., Paiva, K. C. M., & Cassundé, F. R. de S. A. (2017). O papel de gestor: Percepções de professores-gestores de uma Universidade Federal Brasileira. *Education policy analysis archives*, 25, 12. doi:10.14507/epaa.25.2388

Barbosa, M. A. C., Paiva, K. C. M. de, & Mendonça, J. R. C. de. (2017). Papel social e competências gerenciais do professor do ensino superior: aproximações entre os construtos e perspectivas de pesquisa. *Organizações & Sociedade*, 25(84). Retrieved from <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/15167>

Basso, AP, & Moreira Silva, L. (2021). Implicações pessoais apontadas por docentes ocupantes de cargas na gestão moderada em instituição pública federal de ensino superior. *EccoS - Revista Científica*, 59, 1–21. <https://doi.org/10.5585/ec-cos.n59.10382>

Bessant, C., & Mavin, S. (2016). Neglected on the front line: tensions and challenges for the first-line manager-academic role in UK business schools. *Journal of Management Development*, 35 (7), 916–929. <https://doi.org/10.1108/jmd-09-2014-0105>

Brasil. (1987). Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. *Diário Oficial da União*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm

Carroll, J. B., & Wolverton, M. (2004). Who becomes a chair? In W. Gmelch & J. H. Schuh (Eds.), *The life cycle of a department chair* (pp. 3–10). *New Directions for Higher Education*, 126.

Colares, A. C., Castro, M., Barbosa Neto, J. E., & Cunha, J. (2019). Motivação docente na pós-graduação stricto sensu: Uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Revista Contabilidade e Finanças – USP*, 30(81), 381–395.

Easterby-Smith, M., & Araújo, L. (2001). Aprendizagem organizacional: Oportunidades e debates atuais. In M. Easterby-Smith, J. Burgoyne, & L. Araújo (Eds.), *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: Desenvolvimento na teoria e na prática* (pp. 16–38). São Paulo: Atlas.

Ésther, A. B. (2007). A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração das universidades federais em Minas Gerais (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais).

Farinelli, C. A., & Melo, M. C. O. L. (2009). A gerência intermediária da IES: A coordenação de curso e o coordenador como gestor. In *Anais do Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas*. 9. ed. Florianópolis.

Ferreira, J. M. P., & Paiva, K. C. M. (2017). Competências gerenciais dos coordenadores de cursos de instituições privadas de ensino superior na cidade de Fortaleza, CE. *RACE - Revista De Administração, Contabilidade E Economia*, 16(2), 681–702. <https://doi.org/10.18593/race.v16i2.13057>

Fleck, C. F., & Pereira, B. A. D. (2011). Professores e gestores: análise do perfil das competências gerenciais dos coordenadores de pós-gradua-



- ção das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do RS, Brasil. *Organizações & Sociedade*, 18(57), 285–301. <https://doi.org/10.1590/s1984-92302011000200005>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). São Paulo: Artmed.
- Frade, C. M., Coelho, A. L. de A. L., Pessoa, M. F., & Morais, L. A. de. (2024). Transição do papel de professor a professor-gestor: um estudo com coordenadores de cursos de pós-graduação de uma instituição federal de ensino superior. *Perspectivas contemporâneas*, 19. <https://doi.org/10.54372/pc.2024.v19.3619>
- Franco, E. (2002). *Funções do coordenador de curso: Como construir o coordenador ideal*. Brasília: ABMES.
- Freitas, S. M. (2002). *História oral: Possibilidades e procedimentos*. São Paulo: Humanitas.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Transaction.
- Godoi, C. K., & Mattos, P. L. C. L. (2006). Entrevista qualitativa: Instrumento de pesquisa e evento dialógico. In A. B. S. Silva, C. K. Godoi, & R. B. Mello (Orgs.), *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: Paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva.
- Gomes, O. da F., Gomide, T. R., Gomes, M. Â. do N., Araujo, D. C. de, Martins, S., & Faroni, W. (2013). Sentidos e implicações da gestão universitária para os gestores universitários. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 6(4), 234–255. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n4p234>
- Grohmann, M. Z., & Ramos, M. S. (2012). Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: percepção de mestrandos de administração. *Avaliação Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(1), 65–86. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772012000100004>
- Kern, J., Costa, VMF, Tomazzoni, GC, Santos, R. de CT dos, & Balsan, LAG (2023). O sentido do trabalho docente: uma análise comparativa entre instituições de ensino superior público e privado. *Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe)* ISSN 2237-1427 , 13 (2), 343–364. <https://doi.org/10.23925/recape.v13i2.54024>
- Lima, E. G., & Mâsih, R. T. (2010). Perfil de competências do coordenador de curso de graduação em engenharia de produção mecânica do Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Ceará. In *Anais do Encontro Nacional de Engenharia da Produção*. São Carlos: ABEPRO.
- Marra, A. V., & Melo, M. C. O. L. (2003). Docente-gerente: O cotidiano de chefes de departamento e coordenadores em uma universidade federal. In *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração*. Atibaia: ANPAD.
- Masetto, M. T. (2012). Necessidade e atualidade do debate sobre competência pedagógica e docência universitária. In *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Maués, O. C., & Mota Junior, W. P. da. (2011). A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. *Linhas Críticas*, 17(33), 385–402. <https://doi.org/10.26512/lc.v17i33.3817>
- Muylaert, C. J., Sarubbi, V., Jr, Gallo, P. R., & Neto, M. L. R. (2014). Narrative interviews: an important resource in qualitative research. *Revista Da Escola de Enfermagem Da U S P*, 48 Spec No. 2(spe2), 184–189. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>
- Nascimento, L. F. (2010). MODELO CAPES DE AVALIAÇÃO: QUAIS AS CONSEQUÊNCIAS PARA O TRIÊNIO 2010-2012?. *Administração: Ensino E Pesquisa*, 11(4), 579–600. <https://doi.org/10.13058/raep.2010.v11n4.130>
- Padim, D. F. (2022). *O trabalho intensificado e extensificado do professor gestor da Universidade Federal do Oeste da Bahia (Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos)*. Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16568>
- Pessoa, M. F., Lima Coelho, A. L. de A. ., Frade, C. M., & Morais, L. A. de. (2022). Desafios Gerenciais do Professor-Gestor: Um Estudo com Coordenadores de Curso da Graduação em uma Instituição Federal de Ensino Superior. *Revista Gestão & Conexões*, 11(2), 72–96. <https://doi.org/10.47456/>



regec.2317-5087.2022.11.2.37408.72-96

Pimenta, S. G., & Almeida, M. I. (2011). *Pedagogia universitária: Caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez.

Santos, G. T. (2017). *A aprendizagem da prática docente na pós-graduação em Administração* (Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba). João Pessoa, 302 f.

Santos, R. C. O. (2022). *Gestão do Ensino Superior: As características de um líder*. Revista online de Política e Gestão Educacional, e022121. <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.15484>

Silva, F. M. V. da, & Cunha, C. J. C. de A. (2012). A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 5(1), 145–171. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2012v5n1p145>

Simon, H. A. (1997). *Models of Bounded Rationality*. Vol. 3: Empirically Grounded Economic Reason. Cambridge, MA: The MIT Press.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Veiga, I. P. A. (2005). *Docência universitária na educação superior*. In: Ristoff (org.) *Docência na educação superior*. Coleção educação superior em debate: vol 5. INEP: Brasília.

Vivian, C., Trindade, L. de L., & Vendruscolo, C. (2020). Prazer e sofrimento docente: estudo na pós-graduação stricto sensu. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 20(3), 1064–1071. <https://doi.org/10.17652/rpot/2020.3.18949>

Whitchurch, C. (2007). The changing roles and identities of professional managers in UK higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 11(2), 53–60. <http://dx.doi.org/10.1080/13603100701259022>

Zabalza, M. A. (2007). *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Art-med.