08, 09, 10 e 11 de novembro de 2022
ISSN 2177-3866

TRANSIÇÃO DO PAPEL DE PROFESSOR A PROFESSOR-GESTOR: um estudo com coordenadores de cursos de pós-graduação de uma Instituição Federal de Ensino Superior.

CINTHIA MOURA FRADE
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

MARIANA FERREIRA PESSOA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

LUCAS ANDRADE DE MORAIS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)

TRANSIÇÃO DO PAPEL DE PROFESSOR A PROFESSOR-GESTOR: um estudo com coordenadores de cursos de pós-graduação de uma Instituição Federal de Ensino Superior

1 INTRODUÇÃO

Nas universidades federais, os cargos gerenciais (reitoria, pró reitoria, diretoria, coordenação e chefias), são ocupados pelos próprios professores (ÉSTHER, 2007; FLECK, PEREIRA, 2011). Deste modo, surge um papel específico, o de professor-gestor, tendo em vista que este docente além de manter suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, também desenvolve atividades gerenciais (CASTRO; TOMÀS, 2011; BARBOSA et al., 2017).

Entretanto, o interesse pela ocupação de funções gerenciais no ensino superior é baixo, tendo em vista a orientação dos docentes, a qual está voltada para o ensino, a pesquisa e a extensão (CASTRO; TOMÀS, 2011). Observando a figura do coordenador de curso, foco do presente estudo, essa falta de interesse parece estar ligada ao fato de que um curso avaliado de forma insatisfatória, com perda de recursos e desempenho inferior ao esperado, pode afetar a imagem profissional do professor-gestor diante dos diferentes atores com quem ele se relaciona na Universidade (MARRA; MELO, 2005).

Em específico na pós-graduação, contexto analisado, Nascimento (2010) complementa que a pressão para que os professores publiquem em periódicos, tem contribuído para o desenvolvimento de elevado nível de estresse, tendo como possível consequência a redução de dedicação às atividades menos ou não pontuadas de acordo com os critérios estabelecidos pelo Comitê Técnico Científico (CTC) da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), ou ainda deixando de exercer tais atividades.

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

Deste modo, o cenário apresentado demonstra a complexidade das atividades de natureza gerencial (HILL, 1993; REED, 1997; CARROLL; WOLVERTON, 2004; LIMA; MÂSIH, 2010; PEREIRA; SILVA, 2011; BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016) e coloca em evidência a importância do preparo e da capacitação dos profissionais na busca por desempenhos satisfatórios.

Frente a conjuntura apresentada, surgiu o seguinte problema de pesquisa: "Como se deu a transição do papel de professor a professor-gestor de coordenadores de cursos da pós-graduação *stricto sensu* de uma Instituição Federal de Ensino Superior? ". Para tanto, o objetivo do estudo foi compreender o processo de transição do papel de professor a professor-gestor de coordenadores de cursos que atuam no contexto da pós-graduação.

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

2 O PROFESSOR-GESTOR NA COORDENAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Na universidade, é bastante notório o aspecto da temporariedade da atividade inerente ao cargo de gestão, nesse sentido, o docente, no decorrer de sua carreira profissional, está exposto

a assumir funções como de coordenação de curso, chefia de departamento, pró-reitoria ou reitoria (SILVA; CUNHA, 2012), posto que, na maioria das IES, um dos pré-requisitos para a atuação em cargos de cunho administrativo é a filiação do profissional à carreira docente na instituição em que desenvolve seu trabalho (GONÇALVES, 2010).

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

Nesse cenário, Franco (2002) apresenta uma perspectiva sobre como "construir" o coordenador "ideal", trazendo uma discussão ampla em termos de funções e atribuições do coordenador de curso. Partindo da premissa do autor, a coordenação de curso compreende quatro funções e suas respectivas atribuições as quais são descritas a partir das concepções apresentadas pelo autor.

- Política: Deve ser um líder na área de conhecimento do curso, animador, estimulador, proativo, participativo, articulador de professores e alunos. Além disso, o coordenador deve ser o representante do seu curso e, para isso, precisa assumir a função de representação interna e representação externa.
- Gerencial: Deve ser responsável pelo processo decisório e condução do curso, pela supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos, pela indicação da aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do Curso.
- Acadêmica: Deve ser responsável pela elaboração e execução do PPC (Projeto Pedagógico do Curso) junto com o corpo docente e discente, pela qualidade do curso, engajamento de professores e alunos em projetos, e deve preocupar-se com atividades complementares (congressos, debates, palestras, seminários, etc.). Cabe complementar as ideias de Franco (2002) destacando que a elaboração de projetos de cursos de pós-graduação acadêmica "[...] deve ser resultado de uma reflexão sobre as bases conceituais que balizam sua concepção, que vão definir o escopo de formação das competências de seus alunos e que são representadas na descrição das áreas de concentração e linhas de pesquisa" (SILVA; COSTA, 2014, p.38).
- Institucional: Deve ser responsável pelo acompanhamento dos alunos, pelo reconhecimento do Curso e, no caso da pós-graduação stricto sensu, em complemento às ideias de Franco (2002), o coordenador precisa considerar as exigências expressas pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

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

3 MOTIVAÇÕES E LIMITAÇÕES NA ATUAÇÃO GERENCIAL

Marra (2006), com base em entrevistas com chefes de departamento e coordenadores de curso de graduação e de pós-graduação, identificou fatores que levam o docente a ocupar uma função gerencial de nível intermediário, tendo como motivos (pela ordem de maior frequência nas falas): contribuir para o departamento/curso; atender a uma proposta do Colegiado; não ter

ninguém para assumir o cargo; atender à vontade de um grupo; projetos para a melhoria do curso/departamento, tempo de universidade/mais antigo; Projeto pessoal; Amizade com o chefe anterior; Pedido do reitor; Sistema de rodízio na chefia; Experiência anterior em administração; Substituição do outro coordenador; Participação em comissões.

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

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

Contudo, a transição do papel de professor a professor-gestor pode apresentar limitações, sobretudo, quando relacionada à capacitação, pois Campos (2007) alerta que, na maioria das vezes, a mesma não ocorre, uma vez que não é ofertado um treinamento formal, o que pode resultar em uma gestão balizada no método da tentativa e do erro.

Os estudos de Cunha et al. (2018) também mostram a preocupação atrelada a falta de treinamento para os professores que assumem atividades gerenciais. Os autores comentam que o gerenciamento é uma importante ferramenta nas organizações e, portanto, não pode ser desenvolvido de maneira empírica ou com base na tentativa e no erro, conforme já acentuado, logo, a escassez de treinamento para a gestão pode comprometer o desempenho dos professores no ensino, na pesquisa e na extensão.

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

Bergue (2014) visualiza o que foi discutido pelos autores citados, quando sinaliza que ao assumir o papel de gestor, o professor se permite conhecer o novo e encara o desafio proveniente do exercício gerencial, mesmo sem ter recebido o devido preparo. Como consequência, o exercício gerencial ocorre, em muitos casos, no improviso e imediatismo (SILVA 2002; MARRA; MELO, 2003, 2005; ÉSTHER, 2007, SILVA; CUNHA, 2012).

O que se pode observar, pelo exposto, é que, mesmo diante da notada relevância e responsabilidade assumida pelo professor-gestor, geralmente, esses profissionais não possuem formação específica para atuar na função gerencial, o que pode gerar problemas e limitações no desenvolvimento das atribuições inerentes a essa função (LIMA, 2010).

4 METODOLOGIA

Este estudo foi norteado pela pesquisa qualitativa, em virtude de que a "preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la (MARTINS, 2004, p. 293), o que corroborou o alcance do objetivo ora mencionado.

Trata-se de uma pesquisa de campo, pois permitiu uma investigação empírica realizada com coordenadores de cursos da pós-graduação (VERGARA, 2005) e, é ainda, considerada de cunho exploratório, pois tornou mais explícito o fenômeno de estudo, a partir da análise dos elementos que contribuíram para transição do papel de professor a professor-gestor.

O referido fenômeno foi compreendido utilizando-se da história oral como método de pesquisa, pois "a utilização da história oral fornece novas perspectivas para a pesquisa social aplicada porque possibilita conhecer diferentes versões e interpretações sobre determinado tema. Nesse caso, o trabalho investigativo leva em conta as trajetórias individuais, eventos ou processos" (ICHIKAWA; SANTOS, 2006, p. 182). A modalidade escolhida para a utilização do referido método foi a história oral temática, tendo em vista que as entrevistas focaram em um assunto específico (FREITAS, 2002).

O contexto da pesquisa foi o *Campus* I de uma Universidade Federal de Ensino Superior, o qual oferece 70 (setenta) programas de pós-graduação *stricto sensu* inseridos nas mais diversas áreas de conhecimento e distribuídos em 12 (doze) centros. No total, foram 15 (quinze) coordenadores entrevistados em diferentes centros, selecionados a partir do critério de conveniência e da técnica "bola de neve" (GODOI; MATTOS, 2006).

É importante deixar claro que a quantidade de entrevistas não determina a qualidade do acervo produzido, tendo em vista que "o número de entrevistados de uma pesquisa de história oral deve ser suficientemente significativo para viabilizar certo grau de generalização dos resultados do trabalho" (ALBERTI, 2013, p. 36). Portanto, o critério para delimitação dos sujeitos, seguiu, predominantemente, o enfoque qualitativo, observando também, o princípio da saturação teórica (FLICK, 2009).

Os sujeitos da pesquisa são a maior parte do gênero feminino, com idades entre 31 e 69 anos, a maioria casados e todos com titulação de Doutorado. Ademais, grande parte sem experiência prévia em funções de coordenação de curso, e acumulam experiências na função de coordenação e/ou vice coordenação que variam de 1 ano a 15 anos, sendo na pós-graduação de 11 meses a 8 anos. Ademais, um dado importante para pesquisa foi que apenas um dos sujeitos pesquisados concluiu um curso na área de gestão.

Em virtude da escolha pelo método da história oral, o instrumento de coleta de dados utilizado foi um roteiro de entrevista narrativa. A escolha se sustenta nas proposições de Muylaert et al. (2014) que consideram as entrevistas narrativas como importantes recursos para desenvolvimento de estudos qualitativos focados na investigação de experiências.

Para realização da entrevista narrativa, adotou-se as concepções de Jovchelovitch e Bauer (2002), iniciando pela preparação da entrevista, a partir do estudo e conhecimento do campo, que deu base para construção de questões exmanentes, que dizem respeito aos interesses da pesquisadora, em decorrência de sua aproximação com o tema.

A partir da preparação, seguindo as orientações dos autores, a entrevista foi desenvolvida em quatro fases: (1) Iniciação: o tópico inicial apresentado deu ênfase a trajetória do entrevistado. (2) Narração central: Após o tópico inicial, o entrevistado narrou suas experiências prévias, bem como situações que o conduziram a coordenação de curso na pós-graduação, sem intervenções por parte da pesquisadora, que apenas encorajou o respondente de forma não verbal. (3) Fase de perguntas: concluída a narração central, foram realizados questionamentos que surgiram a partir do discurso inicial (questões imanentes), além das questões exmanentes, construídas previamente. (4) Fala conclusiva**:** Momento em que a gravação foi finalizada. Nessa etapa da entrevista, podem surgir comentários e discussões informais que merecem ser guardados em um diário de campo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). No caso da presente pesquisa, esse aspecto teve uma ocorrência menor, que pode estar associada a limitação de tempo colocada em pauta pela maioria dos entrevistados.

As entrevistas foram realizadas em dois períodos distintos, no primeiro momento, ocorrido no mês de março de 2020 (de maneira presencial) foram investigados 12 (doze)

sujeitos. E no mês de abril do mesmo ano, no intuito de ampliar esse número, foi realizado um novo contato e mais 3 (três) entrevistas foram realizadas, por meio de plataformas online de áudio visual, tendo em vista a solicitação de isolamento social, devido a pandemia do COVID-19, totalizando, assim, os 15 (quinze) entrevistados, os quais se disponibilizaram voluntariamente para participar do estudo, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

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

Por fim, os sujeitos foram denominados por C (coordenador) e o número arábico referente à ordem de realização da entrevista, sendo de C1 até C15. Além disso, os principais trechos narrados tiveram um destaque em negrito para evidenciar as falas principais.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

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

Essa discussão é fruto das narrativas das trajetórias dos sujeitos pesquisados, as quais revelaram a transição do papel de professor a professor-gestor, a partir da observação dos motivos que os levaram a gestão, destacando a **(5.1) coordenação como uma função não desejada**, a qual sofreu influência das **(5.2) experiências prévias** dos sujeitos e da **falta de capacitação gerencial**, sendo essas as categorias analisadas a seguir.

5.1 Coordenação de curso: uma função não desejada

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ademais, outras falas de C7 se aproximam bastante do que foi relatado anteriormente por C1, ao pontuar que “**as pessoas sempre fogem** o mais máximo que podem, então acaba que quando chega sua vez é porque **chegou sua vez**, todo mundo já foi [...] então chegou a minha vez e eu **estou coordenadora**” (C7). A expressão “estou coordenadora” foi dita com ênfase pela entrevistada, deixando a impressão de que a função é de fato temporária. Para a entrevistada, algumas pessoas buscam isso, outras assumem pelas consequências do exercício docente, “como no meu caso”, afirmou.

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

muitos" e se relacionam, entre outros fatores, a ideia de autoridade, direcionamento para desempenhos eficientes, máximo de produtividade.

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

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

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

Nessa mesma linha de ideias e com expressões enfáticas, foram as narrativas de C9 "vamos começar com o seguinte, dizendo que eu **nunca pensei, nunca quis e odeio** ser coordenador, **não tenho nenhuma vontade**" (C9). Quando se tornou professor, acreditava que "ia morrer virgem de qualquer forma de administração", pontuou aos risos. Essa passagem se relaciona com o que foi mencionado por ele na seção anterior, ao lembrar que não quis se formar e atuar como Administrador de Empresas, pretensão do seu pai, sem imaginar que a gestão iria se fazer presente em algum momento de sua trajetória como docente. Entretanto, conforme é apontado pela literatura, existe a possibilidade de o professor assumir essa função, em algum momento de sua carreira, o que irá exigir dele capacidades de gerenciamento (FLECK; PEREIRA, 2011; SANTOS, 2017).

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

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

No decorrer do seu relato, foi possível observar a ênfase colocada por C9 em relação ao desempenho do seu papel, ao recordar que assumiu a coordenação do programa em uma

situação delicada quanto a avaliação junto a CAPES, portanto, "[...] **estou dando minha contribuição** agora não apenas como professor, orientador e pesquisador, mas como coordenador para **alavancar** e permitir que a pós-graduação siga com seu futuro e esse futuro trilhado a **partir das nossas decisões e ações** no presente" (C9).

Essa reflexão de C9 também repercutiu no estudo de Marra (2006), o qual revelou que a "forma de contribuir para o departamento/programa" foi o motivo principal que levou o professor a ser gerente, tendo em vista ter sido o mais mencionado na fala dos entrevistados da referida pesquisa.

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

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

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

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

Aproximando-se desse cenário, C10 também expôs suas impressões acerca da função gerencial, que permitiram conhecer como se deu a transição do seu papel para professora-gestora. A entrevistada atuou em várias funções de gestão na instituição, foi chefe de departamento; por quatro anos foi coordenadora de outro programa de pós-graduação; posteriormente passou dois anos como coordenadora do programa que se encontra vinculada e; atualmente assume a vice coordenação.

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

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

A indisponibilidade de pessoas para assumir a gestão, conforme mencionado por C10, também foi vista nos discursos de C14, ao enfatizar que nunca teve ideia de atuar na gestão, "**nunca pensei** nisso não, [...] a gente é **quase que obrigado** a fazer isso lá no centro, por conta simplesmente de **falta de pessoal**". (C14), além de revelar uma "obrigatoriedade" para assumir a função gerencial.

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

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

A "obrigação" mencionada nos discursos de C14 também é acentuada por C15 em uma passagem da sua narrativa. "Quando você entra como docente você acaba muitas vezes sendo até **obrigado** a assumir determinados cargos administrativos" (C15), o que parece ser explicado pela quantidade de trabalho assumida pelo professor-gestor, também evidenciada no discurso de C11: "termina agora em julho o meu mandato, e eu já estou conversando com os professores para ver quem poderia assumir a coordenação [...], mas eu já vejo que é algo que **as pessoas não querem** hoje em dia porque é mais um trabalho, um trabalho que é **muito trabalhoso** [...]. A expressão "muito" recebeu um destaque no tom de voz da entrevistada nesse trecho narrado, que pareceu demonstrar o excesso de trabalho destacado.

Frente a contextualização apresentada, cabe complementar que a falta de interesse pela gestão, visualizada em grande parte dos discursos, converge com os achados de Santos (2017), a qual apresenta que as atividades de gestão são vistas de forma negativa pelos docentes tendo em vista que "[...] ocupam muito tempo no cotidiano profissional" (SANTOS, 2017, p. 166).

Contudo, C12 e C5 trouxeram outros olhares para a gestão que merecem também o destaque. C12 apesar de destacar em sua narrativa que "**nem me passava pela cabeça** ser gestor", relevou que assumiu o papel de professor-gestor por identificação das pessoas, "**identificaram em mim a vocação** para assumir um cargo de gestor [...]", refletiu. Ao longo do seu discurso atribuiu essa identificação "talvez pela minha capacidade de conciliar, de conversar, olhando esse lado, certamente, porque eu tinha essa atitude, mas **eu não tinha os conhecimentos específicos na área gestão**, como as pessoas que perceberam também não tinham, tinham experiência de vida [...]". Sobre esse aspecto, o entrevistado apresenta um ponto de vista que merece destaque:

> O indivíduo pode ser o maior especialista do ponto de vista do conhecimento teórico, das diferentes ferramentas que a teoria moderna da Administração fornece, mas se não tiver essa **habilidade para lidar com seres humanos** é um fracasso [...], e isso é uma coisa muito pessoal né? [...] Apesar do meu pouco conhecimento na área de administração, até mesmo porque não é minha área e eu li assim esporadicamente uma e outra coisa, mas **eu tenho essa orientação de realmente transformar a gestão** em **uma coisa leve, com a participação de todos, respeitando todas as opiniões, as diferenças**, eu acho que esse é o grande segredo do Administrador, é o grande

> segredo. Ele se sobrepõe. Me permitam os especialistas, a qualquer formulação teórica, a qualquer ferramenta, essa é uma condição indispensável, a gente pode até não conhecer de Administração, os melindres, as sutilezas, os fundamentos da ciência da Administração, mas se não tiver essa capacidade não adianta, essa é a minha concepção (C12).

Foi possível perceber uma sensibilidade diante da concepção que C12 possui sobre o papel do professor-gestor, especialmente no que se refere as relações sociais no ambiente que faz parte. Nessa perspectiva, o diálogo e o respeito apareceram como valores priorizados pelo entrevistado, "no fundo a gente só dialoga quando a gente respeita, essa é a essência" (C12).

A história de C5 tem um ponto em comum com a de C12, ao frisar que "**não tinha essa perspectiva de gestão**, **embora alguns colegas falassem**: 'ah porque que você não faz isso, porque você não vai' e eu dizia: 'não sei, não é o meu caminho', eu achava que não era..." (C5). Antes de ingressar na coordenação, C5 participou de atividades na pós-graduação que, naturalmente, as conduziram ao primeiro e atual contato com a gestão universitária, exercendo a função de vice-coordenadora há um ano e seis meses, "[...] eu acredito que meu desempenho em outros espaços aqui na universidade me ajudou [...] a estar nesse lugar agora que ocupo".

A participação de C5 no colegiado e demais atividades específicas ao ambiente da pós-graduação, tornaram a entrevistada mais conhecedora deste contexto e, consequentemente, auxiliou em seu processo de aprendizagem até a chegada ao campo gerencial. Inclusive C5 e C2 discorreram sobre a importância do conhecimento do campo universitário.

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

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

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

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

5.2 Experiências prévias e a falta de capacitação gerencial

Em várias ocasiões, o professor quando assume a função de gestão, não possui formação na área administrativa e o seu primeiro ano de mandato é [...] utilizado praticamente com a atividade de aprendizado baseada no autodidatismo" (MARRA, 2006, p. 264). Esse aspecto pôde ser evidenciado nos discursos de C15: "a princípio, eu não quis, porque **eu não tinha experiência nenhuma administrativa**, mas eu era a pessoa mais indicada", pois vinha de uma vasta formação acadêmica na área do programa, o que a fez assumir e estar na gestão em seu segundo mandato.

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

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

C3, por sua vez, teve experiências como docente em outra instituição, porém, não em cargos de administração, o contato ocorreu quando chegou à instituição em 2015, "[...] aí em 2017 o coordenador da pós-graduação entregou a pós, não quis mais, e eu **fiquei como *pro tempore*** até aparecer outro, mas não apareceu, fiquei mais de um ano como pro tempore e houve a eleição, **não apareceu nenhum candidato**, então **tive que continuar** e estou até hoje. Em outro momento de sua fala, C3 lembra: "**caí de paraquedas** no Programa de Pós-Graduação e estou aqui tentando administrar, fazer pesquisa, orientar, conciliar tudo, mas eu confesso a você que é **muito cansativo**", nesse momento, a fala é pausada e substituída por um suspiro, provavelmente em função da lembrança do acúmulo de trabalho.

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

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

> Na época da minha permanência no mestrado e doutorado, eu participei como representante dos discentes ia para as reuniões de colegiado...então **eu já tinha uma noção de como era a questão administrativa**, porque eu acompanhava esses professores [...]. A minha ex-orientadora era a coordenadora daqui do programa, então

> eu ajudava bastante ela como discente [...], hoje, inclusive, ela é a nossa vice [...], e tem uma vasta experiência na área administrativa, porque em anos anteriores já foi coordenadora (C8).

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

Ademais, os depoimentos de C8 permitiram refletir que essa relação no campo foi importante para a sua aprendizagem e, consequente, transição do papel de professora a professora-gestora. Esse cenário evidencia, ainda, a aprendizagem social, a qual se concretiza com a observação do indivíduo no campo em que se encontra inserido (SILVA, 2009) e de um envolvimento ativo nesse ambiente, conforme demonstrado nos trechos destacados.

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

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

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

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

Ao longo da narrativa, C2 reforça sua opinião sobre a importância da capacitação gerencial para transição do papel de professor a professor-gestor, "a universidade vai ter que olhar para isso, o Governo Federal também, **só ser gestor quem tiver formação na área**, porque entregar a um professor um cargo de gestão pública, na universidade ou qualquer outro lugar, sem essa formação, é um crime, eu penso isso" (C2).

No entanto, várias pesquisas (CAMPOS, 2007; ÉSTHER, 2011; FLECK; PEREIRA, 2011; BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016, RODRIGUES; VILLARDI, 2017) apontam a existência de lacunas na formação dos docentes para a gestão universitária que, inclusive, também foi o retrato dos resultados deste estudo.

6 CONCLUSÃO

Os professores ao ingressaram no ensino superior se depararam, alguns tão logo, outros a posteriori, com a atividade administrativa, assumindo, em vista disso, o exercício como professores-gestores. Assim, sem pretensões de esgotar o assunto, o objetivo que norteou este estudo foi compreender o processo de transição do papel de professor a professor-gestor de coordenadores de cursos que atuam no contexto da pós-graduação.

De modo geral, os achados demonstraram a função da coordenação como não desejada, tendo em vista que, na maioria dos relatos, o processo de transição de papel de professor a professor-gestor foi decorrente da falta/indisponibilidade de docentes. Em vista disso, essas atribuições se tornaram quase que uma "obrigatoriedade" no trabalho do professor, que, geralmente, mesmo sem interesse, se disponibiliza para participar de um "rodízio", a fim de que possa contribuir, em determinado período de sua carreira, com a realização de atividades dessa natureza.

Entretanto, o intuito é que após cumprido o período no exercício na gestão, possam, posteriormente, retomar o desejo inicial da carreira docente, que é a atuação nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, muitas vezes comprometidas, tendo em vista o acréscimo das atividades administrativas e a ampliação das responsabilidades desses docentes.

Ademais, muitos discursos evidenciaram uma falta de identificação com a gestão por parte dos professores-gestores, que pode estar relacionada pelas impressões de uma maioria, ao desabafar sobre o excesso de trabalho em seu exercício, requerendo desses profissionais uma dedicação ainda maior.

Esse cenário torna-se mais complexo, tendo em vista que alguns professores alegaram não terem tido uma preparação prévia para gestão, uma vez que não passaram por uma capacitação para atuação gerencial, sendo, em alguns casos, as experiências anteriores desses sujeitos, aspectos que influenciaram na transição do papel.

Portanto, os achados da pesquisa permitiram refletir sobre a importância de investimentos por parte da instituição que possam melhor preparar e capacitar os docentes, no intuito de que consigam, diante da transição do papel, alcançar desempenhos satisfatórios, uma vez que os discursos revelaram a existência de lacunas na formação desses docentes, já que apenas uma entrevistada relatou ter realizado um curso na área de gestão.

Por fim, esta pesquisa apresenta como principal limitação ter focado apenas em uma instituição, deste modo, a ampliação do estudo em outras organizações se faz pertinente, além disso, como desdobramentos dos achados da presente pesquisa, sugere-se para trabalhos futuros, uma investigação que possa identificar possíveis políticas organizacionais adotadas por outras instituições para preparação dos professores para a atividade gerencial na pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ALVES, M. A.; BLIKSTEIN, I. Análise de narrativa. In: SILVA, A.B.S.; GODOI, C. K.; MELLO, R. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

BARBOSA, M. A. C.; MATOS, F. R. N., MENDONÇA, J. R. C., PAIVA, K. C. M., CASSUNDÉ, F. R. S. A. O papel de gestor: Percepções de professores-gestores de uma Universidade Federal Brasileira. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n.13, 2017.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. Competências Gerenciais (Esperadas versus Percebidas) de Professores-Gestores de Instituições Federais de Ensino Superior: Percepções dos Professores de uma Universidade. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 17, n. 3, p. 439-473, 2016.

BERGUE, S. T. **Gestão de estratégica de pessoas no setor público**. São Paulo: Atlas, 2014.

BRAUN, D. *Governance of universities and scientific innovation*. In: ***Reforming Higher Education****: Public policy design and implementation. London: Springer*, 2014.

CAMPOS, D. **Competências gerenciais dos pró-reitores em uma instituição de ensino superior**: um estudo de caso na Universidade Federal de Viçosa. Dissertação (Mestrado em Administração). Minas Gerais, Universidade Federal de Viçosa, 2007.

CARROLL, J. B.; WOLVERTON, M. *Who becomes a chair?* In: W. Gmelch & J. H. Schuh, (Eds.). ***The life cycle of a department chair***. *New Directions for Higher Education*, 126, p. 3-10, 2004.

CARVALHO, T. Changing connections between professionalism and managerialism: case study of nursing in Portugal. **Journal of Professions and Organization**, n. 1, v. 2, p. 1-15, 2014.

CASTRO, D.; TOMÀS, M. Development of Manager-Academics at Institutions of Higher Education in Catalonia. **Higher Education Quarterly**, London, v. 65, n. 3, p. 290–307, 2011.

CORRÊA, V. S. **O trabalho gerencial na coordenação de cursos de graduação de uma universidade pública: o gestor acadêmico fabricado pelas circunstâncias**. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

CUNHA, K. S.; ERDMANN, A. L.; KAHL, C. LAZZARI; D. D.; ALVES, M. P.; KLOCK, P. *Conditions that lead teachers to assume university management positions.* **Reme, Rev. Min. Enferm**.v. 22, p. 1126, 2018.

ÉSTHER, A. B. **A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração das universidades federais em Minas Gerais.** 2007. 276 f. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FLECK, C. F.; PEREIRA, B. A. D. Professores e Gestores: análise do perfil das competências gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das instituições federais de ensino superior (IFES) do RS, Brasil. **Revista O&S**, Salvador, v. 18, n. 57, p. 285-301, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FRANCO, E. **Funções do coordenador de curso:** como construir o coordenador ideal. Brasília: ABMES, 2002.

FREITAS, S. M. **História Oral:** possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas, 2002.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: SILVA, A. B. S.; GODOI, C. K.; MELLO, R. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais:** paradigmas estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva. 2006.

GONÇALVES, E. C. G. **A Formação de Docentes para o exercício de Cargos de Gestão na Universidade**. 2010, p. 71. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

HILL, L. **Os novos gerentes**: assumindo uma nova identidade. São Paulo: Makron Books, 1993.

ICHIKAWA, E.; SANTOS, L. Contribuições da história oral à pesquisa organizacional. In: Godói, C.; Bandeira-de-Melo, R. Silva, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, p. 90-113, 2002.

KANAN, L. A.; ZANELLI, J. C. Características do trabalho de coordenadores de curso no contexto universitário. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, p. 151-170, 2011.

LIMA, A. K. C. **Competências gerenciais**: a percepção dos gestores de uma IES pública (Dissertação de Mestrado). Universidade Potiguar – UNP, Natal, RN, Brasil, 2010.

LIMA, E. G.; MÂSIH, R. T. Perfil de competências do coordenador de curso de graduação em engenharia de produção mecânica do Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Ceará. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DA PRODUÇÃO, 2010, São Carlos. **Anais** [...] Rio de Janeiro: ABEPRO, 2010.

MARRA, A. V.; MELO, M. C. O. L. Docente-gerente: o cotidiano de chefes de departamento e coordenadores em uma universidade federal. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, Atibaia. **Anais** [...], Rio de Janeiro: ANPAD, 2003.

MARRA, A. V; MELO, M. C. O. L. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n. 3, p. 9-31, 2005.

MARRA, A.V. O professor-gerente: processo de transformação. **Revista de Ciências Humanas**, v. 6, n. 2, p. 253-265, 2006.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI Jr., V.; GALLO, P. R; ROLIM NETO, M. L.; REIS, A. O. A. Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, p. 193-199, 2014.

NASCIMENTO, L. F. Modelo CAPES de avaliação: quais as consequências para o triênio 2010-2012?. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 579-600, out./nov./dez. 2010.

NININGER, J. R.; ARDITTI, M. J. **A renovação das organizações**: gerenciando transições na força de trabalho. Brasília: ENAP, 2004.

OLIVEIRA, A. P. C. **Competências gerenciais de professores-gestores do ensino superior**: um estudo comparativo entre coordenadores de instituições públicas e privadas de Belo Horizonte (MG). 2018. 146f. – Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, 2018.

PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, n. spe, p. 627-647, 2011.

REED, M. **Sociologia da Gestão**. Oeiras: Celta, 1997.

RODRIGUES, A. C. A. L. VILLARDI, B. Q. Formação do docente para a gestão universitária: uma análise indutiva dos professores gestores da pós-graduação stricto sensu da UFRRJ. **Revista FOCO**, v. 10, n. 2, jan./jul. 2017.

SANTIAGO, R.; CARVALHO, T.; AMARAL, A.; MEEK, L. *Changing patterns in the middle management of higher education institutions: The case of Portugal.* ***Higher Education*** v. 52, p. 215–250, 2006.

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

SILVA, A. B.; COSTA, F. J. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em administração. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, jan./mar. 2014.

SILVA, A.B. **Como os Gerentes Aprendem?**. São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA, F. M. V.; CUNHA, C. J. C. A. A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. **Revista GUAL**, v. 5, n. 1, p. 145-171, 2012.

SILVA, M. G. R. **Competências gerenciais dos coordenadores e orientadores do curso de graduação em administração de empresas:** um estudo de caso na Universidade de Caxias do Sul. 2002. 133f. – Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2002.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.