

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Renata Tenório de Amorim

PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS: A ATUAÇÃO
DOS COORDENADORES DE CURSOS *STRICTO SENSU*

MACEIÓ

2022

Renata Tenório de Amorim

**PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS: A ATUAÇÃO
DOS COORDENADORES DE CURSOS *STRICTO SENSU***

Trabalho de conclusão submetido à
Universidade Federal de Alagoas como parte
dos requisitos para obtenção do título de Mestre
pelo Programa de Mestrado Profissional em
Administração Pública em Rede Nacional –
Profiap.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Setton Gonçalves
Coorientador: Prof. Dr. Reginaldo Souza
Santos (*in memoriam*)

MACEIÓ

2022

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

A524p Amorim, Renata Tenório de.
Pós-Graduação na Universidade Federal de Alagoas: a atuação dos coordenadores de cursos *stricto sensu* / Renata Tenório de Amorim. – 2023. [106] f. : il.

Orientador: Bruno Setton Gonçalves.
Coorientador: Reginaldo Souza Santos (*in memoriam*)
Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 73-78.
Apêndices: f. 79-88.
Anexo: f. [89]-[106].

1. Gestão universitária. 2. Coordenadores de cursos. 3. Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – UFAL. I. Título.

CDU: 35: 378.4 (813.5)

RENATA TENÓRIO DE AMORIM

**PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS: UMA
PROPOSTA DE APOIO PARA NOVOS COORDENADORES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Alagoas como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, Mestrado Nacional em Administração Pública em Rede Nacional - PROFIAP, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em:

Maceió, 27 de outubro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 BRUNO SETTON GONCALVES
Data: 27/10/2022 15:43:56-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

**Prof. Dr. Bruno Setton Gonçalves – (PROFIAP/FEAC/UFAL)
– Orientador –**

Documento assinado digitalmente
 WALTER MATIAS LIMA
Data: 31/10/2022 08:52:33-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

**Prof. Dr. Walter Matias Lima – (UFAL)
– Examinador Externo –**

Documento assinado digitalmente
 ANDREA CARDOSO VENTURA
Data: 28/10/2022 10:23:51-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

**Prof^ª. Dra. Andréa Cardoso Ventura – (UFBA)
– Examinadora Externa –**

Documento assinado digitalmente
 PABLO LUIZ MARTINS
Data: 03/11/2022 11:20:17-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

**Prof. Dr. Prof. Dr. Pablo Luiz Martins – (UFSJ)
– Examinador Externo –**

Aos que trabalham para que o acesso
à educação seja garantido a todos.

AGRADECIMENTOS

À minha família, referência primeira e presença constante.

Ao meu parceiro Thiago Alencar, que não me deixou desistir e foi suporte nos momentos mais difíceis.

Ao professor Reginaldo (*in memoriam*) pela condução gentil deste trabalho até a qualificação.

Ao professor Bruno, que aceitou acompanhar um trabalho em andamento e manteve o apoio para que fosse possível a conclusão dele.

Aos professores do Profiap/Ufal que tanto contribuíram com debates repletos de novos conhecimentos e se desdobraram para conduzir o curso num cenário novo, imposto pela pandemia da covid-19.

Aos colegas da Propep/Ufal pela parceria e ensinamentos durante os 10 anos de trabalho compartilhado, entre os quais destaco Erika Cavalcante, amiga e servidora dedicada, sempre disposta a contribuir com o fortalecimento da Propep.

Aos colegas da turma 2019.2 pelo apoio, parceria e estímulo durante a execução do curso.

Às amigas Mauricélia Ramos e Elaine Rodrigues por todo o incentivo ao longo do curso e colaboração para conclusão da pesquisa.

À minha irmã Clarissa e meu cunhado Eduardo que possibilitaram o suporte técnico para que o trabalho fosse finalizado.

A todos que me encorajaram durante essa jornada acadêmica.

RESUMO

Nos centros públicos de ensino superior do Brasil, os gestores são, em grande parte, docentes. Realidade que se estende como obrigatória aos coordenadores de curso, uma vez que a Lei 12.677, de 25 de junho de 2012, definiu como requisito para ocupação de Função Comissionada de Coordenação de Curso (FCC) nas instituições federais de ensino que o servidor seja titular de cargos da carreira do magistério superior ou professor do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico. Entretanto, não há prerrogativas que cobrem, nem cultura que invista na formação desses profissionais para executar os papéis de gestão. Considerando que uma formação apropriada dos gestores pode contribuir para o desenvolvimento dos cursos, esta pesquisa investigou como os coordenadores de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Ufal realizam a gestão dos cursos. Para isso, verificou na literatura os desafios e práticas de gestores em universidades; contextualizou a pós-graduação *stricto sensu* na Ufal; identificou o perfil dos coordenadores desses programas; e mapeou quais as tarefas que competem a eles. Os objetivos foram atingidos por meio de uma revisão de literatura no Portal de Periódicos Capes, na análise documental de normas nacionais e locais, com a aplicação de questionários nos então coordenadores dos cursos e pela observação participante, uma vez que a pesquisadora era servidora da pró-reitoria responsável pela coordenação geral dos cursos de pós-graduação da Ufal. Foi constatado que, ainda que a literatura destaque a falta de formação como um problema para professores que assumem cargos de gestão em universidades, a preparação de docentes para atuar em coordenações de pós-graduação não é priorizada por grande parte das IES públicas brasileiras. Esta realidade é acompanhada pela Ufal. Entre cursos próprios ou em associação ou rede, a universidade possui 48 programas de pós-graduação *stricto sensu*, que acumulam 61 cursos, sendo 44 mestrados e 17 doutorados. A grande maioria é avaliada pela Capes com notas entre três e quatro. Foi observado que a maior parte dos coordenadores desses programas não passou por preparação específica para assumir o cargo, adquirindo experiência durante o mandato, ou pela vivência de outros cargos gerenciais ocupados na universidade. Entre as atividades elencadas como próprias da coordenação, estão as estabelecidas no regimento interno para os programas e o manuseio de sistemas como o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa) e a Plataforma Sucupira. Ao coordenador cabe ainda a administração dos recursos financeiros destinados ao programa, entre outras tarefas, como a gerência dos interesses de técnicos, docentes e discentes vinculados ao programa. Com base nesse rol, foi elaborado um guia destinado aos coordenadores de Programas de Pós-Graduação (PPGs) da Ufal acerca das principais atribuições, responsabilidades e fluxos de trabalho envolvidos na execução do cargo.

Palavras-chave: Gestão universitária; coordenadores de curso; programas de pós-graduação; *stricto sensu*.

ABSTRACT

At public center of higher education in Brazil, the managers are, mostly, teachers. This also extends as mandatory to course coordinators, because Law 12.677, of June 25, 2012, defined as a requirement for occupying the Course Coordination Commissioned Function (FCC) in federal educational institutions that the servant be a holder of positions in the higher education career or a professor of basic, technical and technological education. However, there are no prerogatives that cover, nor a culture that invests in the training of these professionals to perform the management roles. Considering that an appropriate training of managers can contribute to the development of courses, this research investigated how the coordinators of *stricto sensu* Graduate Programs at Ufal carry out the management of courses. So it verified in the literature the challenges and practices of managers in universities; it contextualized the *stricto sensu* post-graduation in the university; it identified the profile of the coordinators of these programs and mapped which tasks they are responsible for. The objectives were achieved through a literature review in *Portal de Periódicos Capes*, in the documentary analysis of national and local norms, with the application of questionnaires to the then coordinators of the courses and by participant observation, since the researcher was a servant of the pro-rectory responsible for the general coordination of post-graduation courses at Ufal. It was found that, although the literature highlights the lack of training as a problem for teachers who assume management positions in universities, the preparation of teachers to act in post-graduation coordinations is not prioritized by most Brazilian public universities, a reality accompanied by Ufal. Among its own courses or in association or network, the university surveyed has 48 *stricto sensu* post-graduation programs, which have 61 courses, 44 master's degrees and 17 doctorates. The vast majority are evaluated by Capes with grades between three and four. It was observed that most of the coordinators of these programs did not undergo any specific preparation to assume the position, acquiring experience during their mandate or through the experience of other management positions held in the university. Among the activities listed as typical of the coordination are those established in the internal regulations for the programs, the handling of systems such as the Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa) and the *Plataforma Sucupira*, the coordinator is also responsible for the administration of financial resources for the program, among other tasks such as the management of technical, faculty and student interests linked to the program. Based on this list, a guide was prepared for coordinators of Postgraduate Programs (PPGs) at Ufal about the main duties, responsibilities and workflows involved in the execution of the position.

Keywords: Academic management, university managers, Postgraduate Programs, master degree, doctoral degree.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução das publicações por ano.....	23
Figura 2 – Publicações por periódicos.....	24
Figura 3 – Quantidade de autores por artigo.....	25
Figura 4 – O quadrante de Pasteur.....	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Autores com mais de uma publicação.....	25
Quadro 2 – Conceitos dos Cursos de Pós-Graduação <i>Stricto sensu</i> da Ufal.....	47
Quadro 3 – Recursos Proap recebidos pela Ufal.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APCN - Aplicativo para Propostas de Cursos Novos

Cafe - Comunidade Acadêmica Federada

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Consuni - Conselho da Universidade Federal de Alagoas

CPG - Coordenação de Pós-Graduação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DS - Demanda Social

IES - Instituições de Ensino Superior

Ifes - Instituições Federais de Ensino Superior

FALA.BR - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação

Fapeal - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas

FCC - Função Comissionada de Coordenação de Curso

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

GUAL - Revista Gestão Universitária na América Latina

Inpeau/UFSC - Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina

MEC - Ministério da Educação

NGP - Nova Gestão Pública

PAA - Política de Ações Afirmativas

PDI - Planos de Desenvolvimento Institucional

PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PEXPG - Programa de Qualidade e Excelência da Pós-Graduação

Pibic - Programa Institucional de Iniciação Científica

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPD - Programa Nacional de Pós-Doutorado

PNPG - Planos Nacionais de Pós-Graduação

PPG - Programa de Pós-Graduação

Proap - Programa de Apoio à Pós-graduação

Profiap - Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública

Propep - Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SCDP - Sistema de Concessão de Diárias e Passagens

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SNC&T - Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia

SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação

Ufal - Universidade Federal de Alagoas

UFLA - Universidade Federal de Lavras

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFMG - Instituto Federal de Minas Gerais

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Unipampa - Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. Objetivos.....	13
1.2. Justificativa.....	14
1.3. Estrutura da dissertação.....	17
2. REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1. Gestão universitária e o papel da universidade.....	18
2.2. A abordagem da literatura acerca dos gestores universitários.....	20
2.2.1. Procedimentos metodológicos do mapeamento.....	21
2.2.2. Análise de resultados do mapeamento.....	22
2.2.2.1. Questão 1 – principais abordagens.....	26
2.2.2.2. Questão 2 – dificuldades na execução do cargo.....	28
2.2.2.3. Questão 3 – o impacto da falta de formação.....	30
2.2.2.4. Questão 4 – lacunas de pesquisa.....	32
2.2.3. Síntese conclusiva da revisão sistemática.....	33
2.3. Pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil: evolução e sistema de avaliação.....	34
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
3.1. Tipo da pesquisa.....	41
3.2. Universo e amostra da pesquisa.....	42
3.3. Coleta e sistematização de dados.....	42
3.4. Análise e discussão dos resultados.....	43
4. ANÁLISE SITUACIONAL	44
4.1. A Pós-Graduação na Ufal.....	44
4.2. O perfil dos coordenadores de pós-graduação da Ufal.....	50
4.2.1. A formação para o cargo como fator determinante. Ou não.....	51
4.2.2. Do estímulo em se tornar coordenador.....	53
4.2.3. Um cargo, muitas funções.....	54
4.2.4. Da deficiência de infraestrutura à falta de apoio.....	55
4.3. As atribuições dos coordenadores.....	56
5. RECOMENDAÇÕES/ PLANO DE AÇÃO/ PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO	62
5.1. Instrumentos normativos.....	62
5.2. Atribuições.....	62

5.2.1. Gestão Acadêmica.....	63
5.2.2. Gestão Administrativa.....	65
5.2.2.1. Plataforma Sucupira.....	65
5.2.2.1.1. Coleta Capes.....	65
5.2.2.1.2. Aplicativo para Proposta de Cursos Novos – APCN.....	66
5.2.2.2. Bolsas.....	66
5.2.2.3. Programa de Apoio à Pós-Graduação – Proap.....	67
5.2.2.3.1. Diárias e Passagens.....	68
5.2.2.3.2. Auxílio financeiro ao estudante/pesquisador PNPd.....	68
5.2.2.4. Documentos de área.....	69
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	73
APÊNDICE A – Sistematização de artigos por ordem cronológica de publicação.....	79
APÊNDICE B – Questionário da pesquisa.....	83
APÊNDICE C – Relatório Técnico.....	85

1 INTRODUÇÃO

A gestão de Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) no Brasil possui uma particularidade: é feita, em grande parte, por seus docentes. A atribuição dessa responsabilidade aos professores foi permitida pelo Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos para essas instituições. Regulamentado pelo Decreto 94.664, de 23 de julho de 1987, o plano estabelece que “[...] são consideradas atividades acadêmicas próprias do pessoal docente do ensino superior (...) as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente” (BRASIL, 1987).

O reforço a esse preceito veio na Lei 12.677, de 25 de junho de 2012, que define como requisito para ocupação de Função Comissionada de Coordenação de Curso (FCC) nas instituições federais de ensino que o servidor seja titular de cargos da carreira do magistério superior ou professor do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico (BRASIL, 2012). Ou seja, alguns cargos de gestão em instituições de ensino podem ser atribuídos a um servidor técnico, porém coordenar um curso é competência exclusiva de docentes.

Apesar da prerrogativa legal e das diversas atribuições que se tornar gestor traz, além das requeridas na docência, muitos professores não têm formação destinada para atuar em gestão. Destacando as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, observa-se que os concursos, por meio dos quais os professores ingressam na carreira, não costumam exigir nenhum tipo de conhecimento em gestão ou, até mesmo, em administração pública, restringindo-se a cobrar formação em docência e na área específica de ensino a que a vaga se destina.

Sem preparo, a maioria dos administradores universitários improvisam seus papéis. Rezende (1987) cobra uma formação pelo menos proporcional à que se exige dos docentes e pesquisadores. “Ninguém em sã consciência, pensaria em confiar a um médico muito competente a responsabilidade por um curso de história ou a orientação de uma tese de filosofia. Ora, o mesmo não ocorre quando o assunto é a administração universitária” (REZENDE, 1987, p.6).

Para uma gestão universitária mais profissional, Pereira *et al.* (2015) cogitam a criação de cargos de gestão exclusivamente para administradores. No entanto, essa sugestão esbarra na legislação que regulamenta a Administração Pública, a exemplo das normativas acima citadas. Os autores também reconhecem que o despreparo dos gestores universitários não é apenas pela

ausência inicial de formação; se dá ainda pela falta de cultura organizacional das instituições em promoverem treinamentos direcionados a capacitar docentes para funções gerenciais.

Autores como Kanan e Zanelli (2011), Nguyen (2012) e Sánchez-Moreno e Altopiedi (2016) concordam que a falta de formação adequada contribui para gestões baseadas em conhecimentos adquiridos com a prática, o que põe em risco a eficácia organizacional. Nguyen (2012) alerta que a pouca preparação formal para dirigentes de universidades é mais comum nos países menos desenvolvidos.

Uma formação apropriada pode contribuir para que os docentes se habilitem não apenas para as atividades inerentes aos cargos de gestão, como também para as adversidades advindas deles. Entre as mais citadas, está a função multitarefas, uma vez que o professor dirigente precisa se dividir entre as necessidades impostas pela gestão e os trabalhos de pesquisa, ensino e extensão, próprios da docência (WILHELM; ZANELLI, 2013; BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

A realidade de cada instituição também deve ser conhecida, pois em cada universo organizacional há distinções. Diversidades que passam por questões normativas internas da instituição, até por – em tempos de crescentes cortes de verbas públicas de financiamento para área da educação – infraestruturas precárias e falta de equipe técnica de apoio às coordenações (PEIXOTO; SOUZA, 2015).

Perante as diversas dificuldades, Torres *et al.* (2014) identificaram a função de gestão em universidades como promotora de mal-estar no trabalho e apontaram a preparação dos novos gestores como uma possível saída para amenizar os problemas.

Considerando que a falta de formação pode acarretar gestões mal planejadas, com prejuízos para o desenvolvimento de cursos e da organização; ponderando a necessidade de focar em um seguimento específico de gestores; e, atentando para a crescente cobrança por cursos de pós-graduação *stricto sensu* mais eficientes; propõe-se fazer um estudo que responda à seguinte questão: como os coordenadores dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) realizam a gestão dos cursos?

1.1 Objetivos

Dessa forma, como objetivo geral, pretende-se investigar como os coordenadores de PPGs da Ufal realizam a gestão dos cursos.

Para atingir esse objetivo geral, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar na literatura os desafios e práticas de gestores em universidades;

- Contextualizar a pós-graduação *stricto sensu* na Ufal;
- Identificar o perfil dos coordenadores dos PPGs da Ufal;
- Mapear quais são as tarefas que competem aos coordenadores dos PPGs da Ufal, no contexto da rotina administrativa;
- Propor orientações aos coordenadores de PPGs da Ufal acerca das principais atribuições, responsabilidades e fluxos de trabalho envolvidos na execução do cargo.

1.2 Justificativa

No contexto da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, a regulamentação dos cursos é feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Por meio dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), com a última edição sendo a de 2011-2020, são definidas diretrizes, estratégias e metas para as políticas de pós-graduação e pesquisa no país.

Para acompanhar o rendimento dos programas, a Capes coleta, por meio da Plataforma Sucupira, dados para uma avaliação quadrienal, que estabelece qual a nota do PPG para os quatro anos seguintes. Essa nota serve como um parâmetro do nível do curso e define se ele pode permanecer em funcionamento. Os mestrados classificados como abaixo de três ou doutorados abaixo de quatro são fechados.

A nota também é empregada pela Capes como um critério para concessão de bolsas e de recursos do Programa de Apoio à Pós-graduação (Proap), usado pelos PPGs para diversos custeios, desde a participação em eventos até a aquisição de materiais. Outras agências de fomento acompanham a Capes e utilizam a classificação dos cursos como parâmetros de financiamentos, o que demonstra o quanto o funcionamento dos cursos de pós-graduação estão vinculados aos preceitos estabelecidos pela Capes.

Uma vez que a falta de formação compromete o andamento das gestões de dirigentes universitários (KANAN; ZANELLI, 2011, NGUYEN, 2012, BARBOSA; MENDONÇA, 2014, SÁNCHEZ-MORENO; ALTOPIEDI, 2016), infere-se que coordenadores de PPGs despreparados podem conduzir seus programas ao fechamento. À vista disso, as instituições deviam envidar esforços em promover ações para o desenvolvimento de seu quadro gerencial, pois isso é necessário para que os profissionais possam conduzir seus trabalhos com a efetividade que lhes é exigida (TORRES *et al.*, 2012). Entretanto, poucas Ifes têm políticas, programas ou ações voltadas para a formação de seus atuais e futuros professores gestores.

Com fins de averiguar a premissa acima e foco nas gestões dos mestrados e doutorados, esta pesquisa realizou, em março de 2021, uma consulta às 87 entidades vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) e que possuíam cursos de pós-graduação avaliados e reconhecidos pela Capes. Todas elas responderam à pesquisa e apenas cinco (Universidade Federal do Rio Grande – Furg, Universidade Federal do Pampa – Unipampa, Universidade Federal de Lavras – UFLA, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM) afirmaram ter alguns mecanismos de atenção especial para os coordenadores que assumem um PPG. Três (Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Instituto Federal de Minas Gerais – UFMG) informaram que oferecem cursos para formação de gestores em geral, sem alvos determinados.

As instituições foram selecionadas com base nas entidades vinculadas ao MEC pelo Decreto 9.660, de 1º de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019), e que possuíam algum curso de pós-graduação reconhecido pela Capes, de acordo com levantamento feito na Plataforma Sucupira. A pesquisa foi solicitada *in loco* na Ufal e por meio da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação (Fala.BR), da Controladoria-Geral da União, nas demais 86 instituições. As entidades responderam ao questionamento: “Há na instituição algum manual ou curso de formação específico para preparar docentes a assumirem um cargo de coordenador de curso de pós-graduação *stricto sensu*? Em caso positivo, indicar onde o manual ou a ementa do curso podem ser localizados”.

Entre as cinco entidades que deram retorno positivo, a Furg informou que realiza, anualmente, um treinamento específico para as coordenações de seus Programas de Pós-Graduação. Nas ocasiões, são apresentados os procedimentos para realização das principais rotinas acadêmicas e para operacionalização da Plataforma Sucupira e da ferramenta de gestão acadêmica adotada pela universidade. Também são abordados aspectos sobre a organização da pós-graduação no Brasil e na Furg, e sobre avaliação e financiamento da pós-graduação.

Destacando que os coordenadores de pós-graduação *stricto sensu* assumem os mandatos em períodos distintos, o que dificultaria a realização de cursos para os novos entrantes, a Unipampa declarou oferecer atendimento inicial individualizado com envio de um documento com orientações para a troca das coordenações. Entre as instruções, estão informações sobre a Plataforma Sucupira e o sistema de avaliação da Capes; alertas sobre o calendário acadêmico e os programas de bolsas e financiamento; bem como a divulgação das normativas que regulamentam a pós-graduação na universidade.

A UFLA ressaltou que organizou cursos para capacitação de gestores com enfoque amplo, entre 2016 e 2019, contudo, na edição de 2017, ofertou um módulo específico para os coordenadores de pós-graduação. Além desses cursos, destinados para os gestores que já estavam no cargo e não para novos ingressantes, a universidade também disponibilizou, nos últimos anos, treinamentos sobre a Plataforma Sucupira e mantém uma página com vídeos tutoriais sobre o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa), utilizado pela entidade para gestão dos cursos.

Assim como a UFLA, a UFSM também afirmou ofertar cursos de formação para gestores em geral, tendo, em 2018, direcionado uma capacitação para auxiliar coordenadores e secretários de pós-graduação a atuarem em suas funções. No mesmo ano, foi ainda oferecido treinamento para o planejamento e execução do Relatório Sucupira. A universidade destacou que a formação de gestores é um esforço constante da instituição, que estaria em fase de elaboração de uma trilha de formação gerencial para contemplar coordenadores de cursos e diretores de centro.

De todas as pesquisadas, a única que declarou possuir um manual foi a UFVJM que, em seu Manual Coordenador de Pós-Graduação expõe um breve histórico da pós-graduação na entidade; oferece informações sobre a resolução que rege os cursos, o sistema de gestão acadêmica, a Plataforma Sucupira, recursos financeiros; e, elenca dicas para um bom andamento do programa.

Entre as entidades que comunicaram não oferecer preparação para novos coordenadores, parte justificou que as competências de um coordenador estão especificadas em resoluções das instituições, que as informações costumam ser repassadas pelos antecessores e que suas pró-reitorias de pós-graduações estão disponíveis para apoio quando necessário. Para Barbosa e Mendonça (2014), a lacuna de ações institucionais voltadas à preparação de professores docentes é ocasionada pela não priorização das atividades de gestão para parâmetros de progressão de carreira.

Tendo em vista que o levantamento realizado revelou a escassez de iniciativas voltadas para a preparação de docentes para coordenar cursos de pós-graduação e a relação que uma gestão bem-feita tem para o fortalecimento dos programas, demonstrada na literatura, a presente pesquisa se justifica como uma contribuição para o avanço da pós-graduação na universidade em pauta, podendo ser aproveitada, com os ajustes necessários, por outras IES.

1.3 Estrutura da dissertação

Para atingir seu objetivo, além deste capítulo introdutório, a pesquisa se divide em outras quatro seções. O referencial teórico traz uma abordagem sobre características da gestão universitária, pincelando a discussão do papel da universidade enquanto instituição ou organização social; apresenta um mapeamento da literatura com o fim de conhecer qual a abordagem dos trabalhos sobre gestores de universidades, as práticas e dificuldades que envolvem os cargos; e, faz um panorama sobre a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Nos procedimentos metodológicos, são apresentadas as etapas realizadas para cumprir cada objetivo específico e atingir o objetivo geral desse estudo, com foco em buscar soluções para uma demanda do mundo profissional.

A análise situacional engloba o contexto da pós-graduação *stricto sensu* na Ufal e os resultados da aplicação de questionário aos coordenadores de pós-graduação da universidade, e da investigação para definir as principais atividades que fazem parte da rotina administrativa de um coordenador de pós e como executá-las. As considerações finais compreendem a finalização deste estudo. As principais conclusões, contribuições, limitações e sugestões para pesquisas futuras são apresentadas.

Em apêndices, seguem uma proposta de guia para auxiliar os coordenadores de PPGs a executarem as atividades administrativas inerentes ao cargo, um quadro com a síntese dos artigos encontrados no mapeamento da literatura e o questionário aplicado na pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO – GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Para embasar esta pesquisa, o referencial teórico é construído a partir de três tópicos a respeito de Gestão Universitária. Em primeiro lugar, explora o que é e quais as particularidades da gestão de uma universidade. Em seguida, apresenta um mapeamento da literatura para conhecer qual a abordagem de trabalhos que pesquisam gestores de universidades, quais são as características e dificuldades inerentes a esses cargos. Por fim, em razão de a presente pesquisa ter como foco um segmento específico desses gestores – os coordenadores de pós-graduação *stricto sensu* –, o terceiro tópico explana como a pós-graduação se consolidou e como funciona no Brasil.

2.1. Gestão universitária e o papel da universidade

Sabe-se que a Gestão Universitária, especialmente a realizada em instituições de ensino público no Brasil, é caracterizada por ser conduzida em grande parte por seus docentes. Peculiaridade apontada como geradora de diferenças da gestão realizada em uma universidade da de outras organizações.

Autores como Rezende (1987), Silva *et al* (2013) e Pereira *et al.* (2015) julgam que a falta de formação direcionada, comum à grande parte dos gestores universitários, impacta na forma como as universidades são geridas uma vez que contribui para gestões improvisadas e com consequências negativas. O excesso de atividades atribuídas a esses profissionais, que precisam acumular as atividades de docência e gestão, também é apontado como uma particularidade que provoca dificuldades na gestão de universidades (SILVA, 2012).

Afora os aspectos atribuídos ao tipo de gestor, ao propor uma análise epistemológica da Administração Universitária, Schlickmann (2009) sugere que ela deveria ser considerada um subcampo da Administração, porém acaba se tornando um campo difícil de ser delineado em razão de grande parte dos trabalhos sobre o assunto abordarem temas de educação superior em geral, sem se restringirem à gestão.

Para o autor, os textos que tratam a administração de universidades tendem erroneamente a querer enquadrá-las em modelos de gestão ideais, desconsiderando a complexidade e os conflitos existentes nessas organizações, e defende que a dificuldade em se administrar a universidade é um reflexo da dificuldade de gerir qualquer empresa.

O que talvez torne a universidade “diferente” é que as complexidades pareçam mais evidentes nesta organização. Assim, a aplicação dos modelos empresariais não surte o efeito desejado nas universidades, porque nas próprias empresas há uma ilusão de que as relações inerentes a estas podem ser simplificadas, os conflitos eliminados, e o equilíbrio sempre conquistado. Logo, faz-se necessário um repensar crítico das teorias administrativas que dê conta de toda complexidade inerente a todas as organizações, incluindo aí as universidades. (SCHLICKMANN, 2009, p. 14)

Meyer Jr. e Lopes (2015) compartilham a crítica ao uso de modelos gerenciais oriundos do setor empresarial, excessivamente focados em elementos mensuráveis, para a administração das universidades. Características especiais dessas instituições, como a natureza complexa e atividades essencialmente voltadas à aprendizagem, seriam processos qualitativos não passíveis de terem eficiência e eficácia medidas. Entretanto, os autores reconhecem que a alta relevância social do Ensino Superior o torna um setor com necessidade de regulamentação, cabendo à administração das instituições prestar contas à sociedade a respeito dos recursos utilizados e da qualidade dos serviços educacionais prestados (MEYER JR; LOPES, 2015).

Para isso, seria necessária uma prática gerencial própria ainda não disponível, que privilegiasse elementos de caráter objetivos e subjetivos. Tal abordagem exigiria administradores universitários preparados para tomarem decisões com autonomia profissional, liderança e autoridade, assumindo riscos e responsabilidades. Porém, a maioria deles sequer conhece as peculiaridades das universidades em suas práticas gerenciais (MEYER JR; LOPES, 2015).

A aplicação de modelos empresariais, focados em aumentar a produtividade e a eficiência, na administração de universidades vem sendo reforçada desde a década de 1990. A implantação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) promoveu mudanças profundas no sistema educacional e, por conseguinte, no ensino superior do Brasil, com a difusão do gerencialismo como modelo de gestão (MAGRO; SECHI; LAUS, 2013; ÉSTHER, 2015).

A transformação das universidades em organizações sociais não se consolidou exatamente como pretendida pelo PDRAE, mas o gerencialismo fortaleceu mecanismos de mercado na gestão do ensino a exemplo dos sistemas de avaliação (MAGRO; SECHI; LAUS, 2013).

Desde o seu surgimento, a universidade brasileira priorizou a formação de profissionais para o mercado, colocando em segundo plano a função de “formadora da cultura nacional e da cultura científica desinteressada” (ÉSTHER, 2015, p. 199). O enfoque, como visto, vem sendo

fortalecido nas últimas décadas, no que Chauí (1999) qualifica como uma transformação da universidade de instituição social para organização social¹.

A reforma do Estado brasileiro incluiu a educação no setor de serviços não exclusivos, aqueles que podem ser prestados diretamente pelo particular, permitindo ao mercado guiá-la de acordo com seus interesses. Controles de produtividade foram introduzidos, direcionando a autonomia da universidade ao gerenciamento empresarial da instituição, com metas e indicadores a serem cumpridos (CHAUÍ, 1999). Para Chauí (1999), a visão clássica de universidade, enquanto instituição voltada para o conhecimento, foi então descaracterizada.

Esta pesquisa entende que há uma demanda importante para a construção de um modelo de gestão universitária que englobe elementos de caráter objetivos e subjetivos – tal como sugerem Meyer Jr. e Lopes (2015) – e que comporte as contradições entre a lógica do mercado e da pertinência social. Da universidade, são requeridas a manutenção dos valores tradicionais acadêmicos, com o desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão, a preocupação de retorno à sociedade e a defesa de sua autonomia de atuação. Ao tempo em que ela é obrigada a seguir políticas públicas, prestar contas de suas atividades e é financiada por outras organizações que utilizam mecanismos de dimensionamento de qualidade baseados em elementos mensuráveis de eficiência e eficácia.

Nesse contexto, cabe aos gestores universitários o desafio de encontrar artifícios que equilibrem essas vertentes. Quanto mais habilitados eles tiverem para exercerem seus papéis, mais próximos estarão de serem bem-sucedidos. Sabe-se que a tarefa não é simples, por isso segue uma pesquisa na literatura sobre a abordagem feita a respeito desses profissionais.

2.2. A abordagem da literatura acerca dos gestores universitários

Esta etapa do referencial teórico mapeia a literatura, por meio de uma revisão sistemática, para conhecer o perfil da produção científica alusiva aos ocupantes de cargos de gestão em universidades. Acompanhar as publicações sobre um tema pode contribuir para nortear rumos e estratégias de pesquisas futuras. Segundo Denyer e Tranfield (2009), a revisão sistemática deve ser uma metodologia usada para explorar uma questão específica nos estudos

¹ Neste trabalho, tomam-se como referência as distinções entre instituição e organização social como trazidas por Chauí (1999). Enquanto a instituição seria uma ação social, inserida na divisão social e política, estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela; uma organização social seria caracterizada por sua instrumentalidade, regida pela utilização de métodos estratégicos para obtenção de um objetivo determinado que a define.

existentes, permitindo formular conclusões a respeito do que é e do que não é conhecido sobre o tema pesquisado.

2.2.1 Procedimentos metodológicos do mapeamento

A base de dados escolhida para a pesquisa foi o Portal de Periódicos da Capes. A ferramenta é apontada como um importante instrumento para o acesso à comunicação científica e para o avanço da pós-graduação brasileira em nível *stricto sensu*, atuando como redutora das desigualdades regionais relacionadas ao acesso à Informação em Ciência e Tecnologia. (MIRANDA; CARVALHO; RAMOS, 2015). As autoras destacam que o portal possibilita o alcance de publicações em diversas bases de dados e disponibiliza grande parte da produção científica internacional e nacional atualizada.

A busca foi realizada em março de 2021, com cadastro à Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), que permite o acesso ao conteúdo assinado do Portal de Periódicos, ampliando o retorno da pesquisa. Não foi delimitada uma área de conhecimento, e os filtros empregados foram: data de publicação – últimos 10 anos; tipo de material – artigos; e, idioma – qualquer idioma. Também foi utilizado o booleano AND e os termos definidos como *contém* nos artigos. Foram ainda realizadas as combinações de localizar *no título* e *no assunto*.

Após algumas tentativas, os termos estabelecidos para a pesquisa foram gestor/universidade e coordenador/universidade. As buscas foram realizadas com as palavras-chaves no singular e plural. Para ampliar o resultado, uma vez que a literatura científica é, em sua maioria, publicada em inglês, também foram utilizados termos nessa língua, sendo definidos *academic/manager* e *university/manager*, também procurados pelo singular e plural.

Inicialmente, foram localizados 116 artigos. A partir daí, foram aplicados alguns critérios para seleção. O primeiro deles foi filtrar os periódicos que não tinham sido revisados por pares; com isso, o número foi reduzido para 105 artigos. Com a eliminação dos artigos duplicados, na segunda etapa de seleção, chegou-se a 71 artigos.

O terceiro filtro foi eliminar os artigos não disponíveis em Inglês, Português ou Espanhol. Inicialmente foi escolhida a categoria de qualquer idioma porque o sistema de buscas não permite a seleção de mais de um idioma por vez, então foi considerado mais eficiente utilizar a opção mais ampla. No entanto, para fins de análise, foi considerado mais eficaz o uso de artigos disponíveis em um desses idiomas, pois são dominados pela pesquisa. Nessa filtragem, foram eliminados dois artigos que só estavam disponíveis em persa, restando um total de 69.

A última etapa de seleção foi a leitura dos resumos e palavras-chaves para definir quais artigos de fato traziam análises sobre o papel, perfil, condutas e dificuldades dos ocupantes de cargos de gestão em universidades. Foram descartados os que analisam a percepção desses gestores sobre outros assuntos, como exemplo, as pesquisas de Grisa e Caprara (2016), que estudam a política de ações afirmativas na visão dos gestores universitários; e a de Araújo (2014), que averigua a opinião desses gestores sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Também foram excluídos artigos que abordam gestores públicos que não atuam em instituições de ensino superior, como o de Thelander e Åkerström (2019), que investiga o tempo que gestores suecos dedicam ao planejamento e organização.

Concluída a limpeza do banco de dados, chegou-se aos 28 artigos que compõem essa revisão sistemática. Os trabalhos foram sistematizados por ano de publicação, periódico, país de realização do estudo e autores. A partir disso, os textos tiveram seus conteúdos avaliados e, além da análise desses aspectos citados, buscou-se responder às seguintes questões:

1. Quais as principais abordagens das pesquisas que investigam cargos de gestão em universidades?
2. O que a literatura aponta como as maiores dificuldades enfrentadas pelos gestores universitários?
3. A literatura aponta se a falta de formação específica para o cargo impacta negativamente na execução da gestão em universidades?
4. Quais as principais lacunas existentes nos trabalhos a respeito de gestores de universidades?

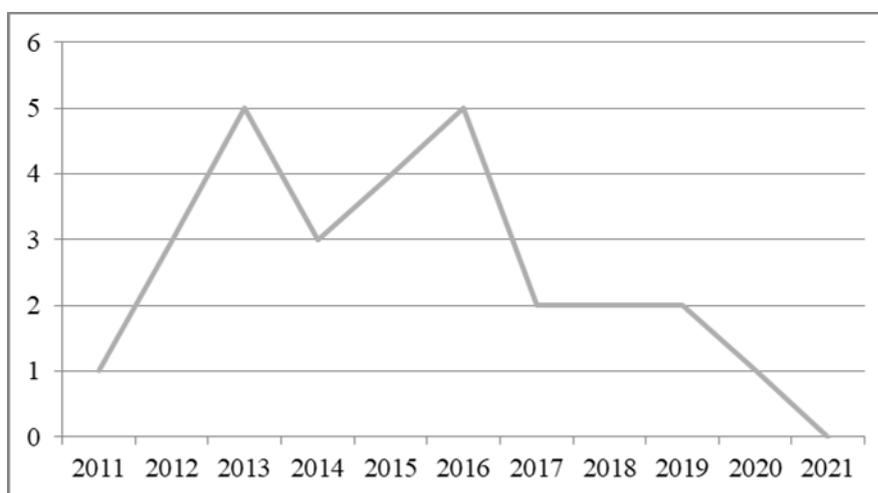
2.2.2 Análise de resultados do mapeamento

A sistematização dos dados gerais dos 28 artigos resultantes da pesquisa – cujas informações podem ser consultadas no Apêndice A – permitiu a observação de algumas tendências na literatura que trata sobre os ocupantes de cargos de gestão em universidades.

No período delimitado para o estudo, entre 2011 e 2021, só não houve publicações no último ano, o que é compreensível em razão da busca ter sido realizada no primeiro trimestre. Entretanto, convém observar que as pesquisas sobre o tema apresentam uma redução nos últimos anos. No primeiro ano da pesquisa, 2011, há apenas um artigo; a partir daí, as publicações crescem, até alcançarem um pico em 2013, depois variam um pouco para baixo e voltam a subir, chegando a um novo pico de produtividade em 2016. De 2017 a 2019, as

produções se limitam a duas por ano, sendo encontrada apenas uma em 2020, conforme observado na figura 1.

Figura 1 – Evolução das publicações por ano

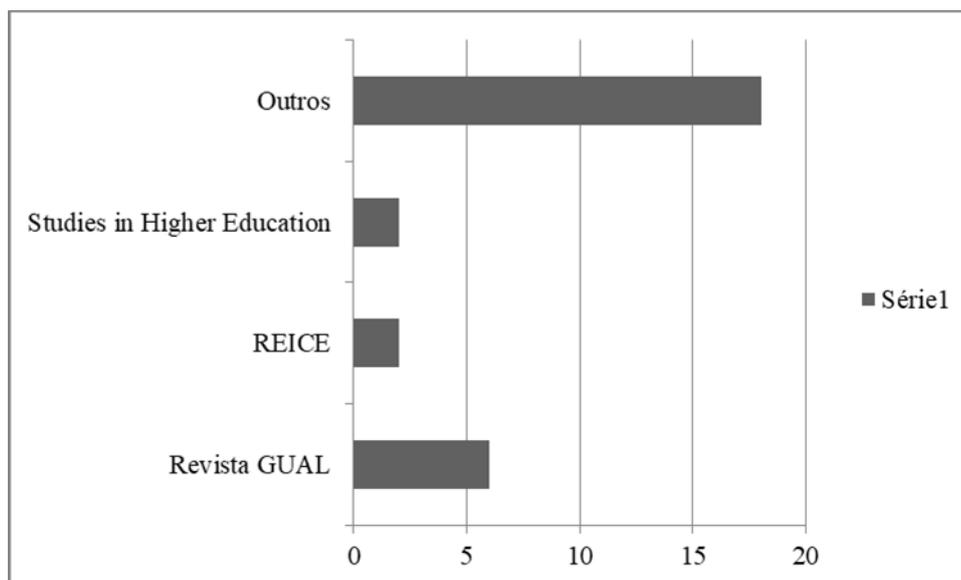


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Quando analisado o meio de veiculação, destaca-se a diversidade. Foram encontrados 21 periódicos diferentes, a grande maioria com somente uma publicação. A REICE - *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, editada pela Universidade Autónoma de Madri, da Espanha, e a *Studies in Higher Education*, publicada por uma parceria da *Routledge* e a *Society for Research into Higher Education*, do Reino Unido, possuem dois artigos sobre gestores de universidades no período pesquisado.

O *journal* que mais publicou sobre o assunto foi a *Revista Gestão Universitária na América Latina* – GUAL, vinculada ao Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (Inpeau/UFSC). Um periódico classificado como B2 no Quali Capes, de acordo com o último quadriênio disponível na Plataforma Sucupira: 2013/ 2016 e, como sugere o próprio nome, focado em estimular pesquisas sobre a gestão universitária e a educação superior, por isso não traz surpresa em ter sido o campeão na divulgação dos artigos.

Figura 2 – Publicações por periódicos



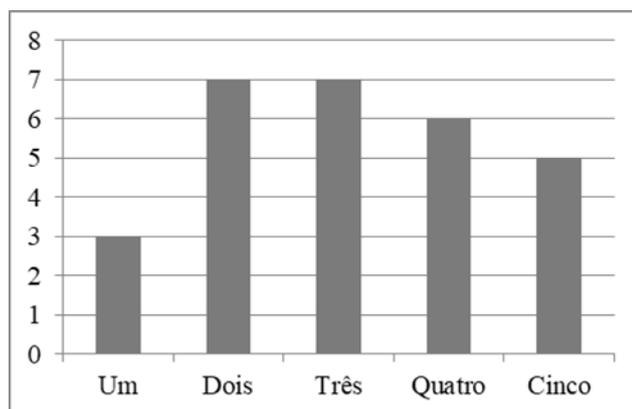
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A maioria dos estudos encontrados teve como foco instituições brasileiras. Das 28 pesquisas, apenas 10 foram realizadas em outros países. Entre eles, estão a Espanha e o Vietnã, locais de dois estudos cada um. Os demais são África do Sul, China, Finlândia, Itália e Paquistão. Austrália e Portugal também aparecem, ambos em uma mesma publicação, que compara o impacto das ações afirmativas no incentivo a mulheres ocuparem cargos de gestão em universidades dos dois países.

Dentre as 18 pesquisas feitas no Brasil, 11 definiram a região de realização. Destas, cinco foram conduzidas no Sul, o que pode sugerir que a maior produtividade na região se dê em razão da existência do Inpeau/UFSC, o Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, que estimula estudos na área de Gestão Universitária.

Apenas três artigos possuem um só autor. Destes, dois foram escritos por Thi Lan Huong Nguyen e um por Fernando Colares Palacios. Ambos os pesquisadores não dividiram a autoria de nenhuma publicação desta revisão. No entanto, em geral, as publicações são feitas em conjunto. A maior parte dos artigos tem entre dois e três autores, como pode ser conferido na figura 3.

Figura 3 – Quantidade de autores por artigo



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Somada a tendência de publicar em conjunto ao fato de somente sete pesquisadores aparecerem como autores de mais de um artigo (conforme Quadro 1), foi encontrada uma quantidade significativa de autores sobre o tema, 78 no total. Nos que aparecem em mais de uma publicação, como visto anteriormente, Nguyen publicou seus dois trabalhos sozinho, no entanto, analisando os demais, pode-se encontrar sugestões de pequenas redes de estudos. Altopiedi e Sánchez-Moreno têm autoria conjunta nos mesmos dois artigos; um deles possui mais uma pesquisadora. As duas publicações de Zanelli são produções dele com mais uma autora diferente em cada uma delas. Já Barbosa e Mendonça compartilham a autoria dos três artigos em que aparecem, dois deles também em parceria com Cassundé e, destes últimos, um conta com mais duas autoras.

Quadro 1 – Autores com mais de uma publicação

Autores	Publicações
ALTOPIEDI, Mariana	2
BARBOSA, Milka Alves Correia	3
CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo	2
MENDONÇA, José Ricardo Costa de	3
NGUYEN, Thi Lan Huong	2
SÁNCHEZ-MORENO, Marita	2
ZANELLI, José Carlos	2

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Estabelecidas essas análises a partir da sistematização dos dados gerais dos trabalhos, segue a avaliação do conteúdo dos estudos a fim de responder às questões propostas.

2.2.2.1 Questão 1 – principais abordagens

Na avaliação dos aspectos metodológicos, observou-se preferência pela abordagem qualitativa, com base na análise de conteúdo ou na recorrência para interpretação dos dados. A maioria das pesquisas realizou um estudo de caso, e 24 dentre as 28 fizeram uso de questionários ou entrevistas para coleta de dados, fato esperado, uma vez que ao estudar determinado grupo de indivíduos é comum querer ouvi-los para compreender os fenômenos próprios a estes.

Entre os temas abordados com recorrência, está a formação de gestores. Citada em algum momento em praticamente todos os estudos, a avaliação sobre a necessidade e/ou como essa capacitação deve ser realizada é o foco de Nguyen (2012) e Nguyen (2013), que buscam identificar, em universidades vietnamitas, quais as necessidades de formação para chefes de departamentos e para gestoras mulheres, respectivamente. Pereira *et al.* (2015) investigam se os professores estão suficientemente capacitados para assumirem os cargos de gestão que lhes são confiados.

A necessidade de preparar docentes para a gestão também aparece em destaque como conclusões de Barbosa e Mendonça (2014); Sánchez-Moreno, López-Yáñez e Altopiedi (2015); e Jung, Fossatti e Monticelli (2019). Já Sánchez-Moreno e Altopiedi (2016) é a única pesquisa que se propôs a estabelecer um programa de formação, apesar de não apresentar as especificidades de como essa capacitação foi realizada.

Como era esperado, por este mapeamento estar focado em investigar as produções que tratam de uma determinada categoria profissional, foram encontrados estudos que avaliaram diretamente o perfil dos ocupantes de cargos de gestão em ambientes universitários. Barbosa *et al.* (2017) investigaram o papel do gestor a partir do julgamento deles próprios e Pekkolaa *et al.* (2018) procuraram saber quem são esses gestores para definir se suas percepções sobre desempenho diferem dos colegas não gestores.

Dentro dessa abordagem de definição do perfil profissional e levando em consideração que no contexto de uma universidade há diferentes cargos de gestão, destacam-se análises com foco em um segmento específico de coordenadores. Battistella, Arenhardt e Grohmann (2012) investigaram se os coordenadores da Universidade Aberta do Brasil cumpriam as funções a eles designadas; Machado *et al.* (2016) trouxeram o perfil do coordenador de curso de Educação a Distância; Leal, Céspedes e Stallivieri (2017) apontaram as características dos gestores de cooperação internacional das universidades brasileiras; e, Jung, Fossatti e Monticelli (2019) analisaram os gestores de universidades comunitárias.

A investigação sobre quais as competências gerenciais necessárias aos professores gestores apareceu em destaque nos estudos de Tosta *et al.* (2012); Oliveira e Lima (2013); Barbosa e Mendonça (2014); e, Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016).

Nas publicações encontradas, há também uma preocupação com o contexto organizacional em que os gestores estão inseridos. Análises sobre o comportamento estratégico guiaram os trabalhos de Palacios (2014); Castro Jr. *Et al.* (2015); e Davis, Rensburg e Venter (2016). Aragão *et al.* (2019) compararam os modelos de gestão entre uma universidade pública e uma privada. Peixoto e Souza (2015) realizaram um diagnóstico organizacional a partir da visão dos gestores. Janissek *et al.* (2016) avaliaram como os gestores percebem a necessidade da inovação organizacional nas universidades.

Algumas pesquisas trazem um viés psicológico. Kanan e Zanelli (2011) descreveram o que mantém coordenadores de curso vinculados ao cargo. Wilhelm e Zanelli (2013) identificaram quais são as situações estressantes vivenciadas por gestores de universidades. Mahmood *et al.* (2013) demonstraram que diferenças de idade e experiência em gestão têm associações com o grau de estresse ocupacional. Torres *et al.* (2014) caracterizaram a função de gestão como promotora de mal-estar no trabalho.

No contexto de recursos humanos, a avaliação de desempenho foi estudada por Wang *et al.* (2018), que examinaram a medida que a avaliação de desempenho é utilizada para fins de monitorização e tomada de decisões; e por Veltri e Puntillo (2020), que estudaram se a avaliação de desempenho leva em consideração o capital intelectual.

Uma preocupação que não aparece em nenhum dos estudos realizados em instituições brasileiras, mas já surge como abordagem no cenário internacional, é a possibilidade de haver diferenças no cargo em razão do gênero. O tema foi assunto basilar para três investigações. Analisando barreiras e facilitadores de mulheres gestoras para ascender nas carreiras, no Vietnã, Nguyen (2013) concluiu que a conjuntura familiar é crucial, podendo se tornar o maior obstáculo ou a mais importante fonte de apoio.

Carvalho, White e Machado-Taylor (2013) comparam em dois países, Austrália e Portugal, se ações afirmativas para igualdades de gênero aumentam a consciência dos gestores de topo sobre os seus papéis em melhorar a representação de mulheres nas equipes de gestão. Sánchez-Moreno, López-Yáñez e Altopiedi (2015) definem o estilo de liderança de gestores homens e mulheres de universidades espanholas.

2.2.2.2 Questão 2 – dificuldades na execução do cargo

Um dos mais citados geradores de dificuldades para gestores universitários advém de uma característica específica da categoria quando se trata de instituições públicas de ensino superior no Brasil, mas também encontrada em um estudo conduzido na China, que é a ocupação de determinados cargos obrigatoriamente por docentes. Essa particularidade torna os dirigentes dessas universidades um tipo diferenciado de gestor público, tendo que lidar com a complexidade decorrente de atividades de docência, pesquisa, extensão e gestão (BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

Mahmood *et al.* (2013), Wilhelm e Zanelli (2013) e Wang *et al.* (2018) concordam que ser gestor universitário é ter que se dividir entre o trabalho acadêmico e o administrativo. Tal divisão gera uma sobrecarga de atividades que impacta na saúde e no bem-estar em razão do excesso de tempo dedicado ao trabalho (KANAN; ZANELLI, 2011).

A sobrecarga de trabalho é potencializada pelo excesso de atividades burocráticas que os gestores têm que cumprir à custa de tempo que podia ser dedicado a outra tarefa (KANAN; ZANELLI, 2011; WILHELM; ZANELLI, 2013; TORRES *et al.*, 2014; DAVIS; RENSBURG; VENTER, 2016). A ausência de ações padronizadas também impacta no aumento do volume de trabalho, uma vez que geram encaminhamentos com erros, pedidos sem respostas ou atendimento (KANAN; ZANELLI, 2011).

Em consonância com a complexidade da função multitarefas do gerente universitário, está a falta de conhecimentos específicos inerentes ao cargo, uma vez que não é comum as universidades investirem em capacitação profissional, e os docentes que assumem essa responsabilidade não foram preparados para a gestão (WILHELM; ZANELLI, 2013). Para Barbosa e Mendonça (2014), a lacuna na formação de competências gerenciais e pedagógicas diferenciadas torna os professores-gestores vulneráveis à complexidade das atividades de gestão.

A ausência de formação também é reconhecida como geradora de dificuldades por Kanan e Zanelli (2011); Bateste-la, Arenhardt e Grohmann (2012); Pereira *et al.* (2015); Sánchez-Moreno e Altopiedi (2016); Barbosa *et al.* (2017); Jung, Fossatti e Monticelli (2019). Gerenciar também envolve ter que lidar com pessoas, fato que gera problemas pelo gestor ter que agir como mediador de conflitos interpessoais (TORRES *et al.*, 2014). Podendo surgir ainda dificuldades no relacionamento direto com servidores técnicos e com colegas docentes e gestores.

No aspecto da relação com os pares gestores, podem ser identificados dois problemas: os que não agem como deveriam, provocando o repasse das demandas para os demais; por outro lado, existe a falta de autonomia nas decisões, que devem ser colegiadas e emanadas por pessoas com diferentes formações, interesses e valores que interferem nos processos decisórios. (WILHELM; ZANELLI, 2013). Torres *et al.* (2014) ressaltam ainda que no âmbito da tomada de decisões há pouca flexibilidade, tendo que ser seguida a interpretação da administração superior.

Analisando a relação do professor-gestor com os servidores técnicos, também é possível destacar dois aspectos: técnicos que não trabalham como deveriam, ou a falta deles (WILHELM; ZANELLI, 2013). A escassez de mão de obra para apoio nas atividades de gestão aparece como um dos obstáculos para condução da gestão nos estudos de Barbosa e Mendonça (2014); Peixoto e Souza (2015) e Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016).

A falta de suporte técnico é parte de uma realidade de infraestrutura deficiente e problemas organizacionais. “Quando a falta de preparo do gestor para o desenvolvimento das tarefas cotidianas soma-se à falta de suporte organizacional tem-se uma situação em que o trabalho se caracteriza por um constante apagar de incêndios e pelo imprevisto” (PEIXOTO; SOUZA, 2015, p. 259).

Mesmo com todas as adversidades impostas pelo cargo, as retribuições pela sua execução pouco ou nunca existem (KANAN; ZANELLI, 2011). Sánchez-Moreno e Altopiedi (2016) destacam que a gestão é uma das funções menos prestigiada entre as próprias da carreira docente. Davis, Rensburg e Venter (2016) ressaltam que há uma percepção crescente de que as pressões associadas a ser um gerente acadêmico superam as recompensas percebidas pelo cargo.

Diante das tantas dificuldades apontadas, fica o questionamento proposto por Kanan e Zanelli (2011, p. 166):

Se as condições apontadas nos resultados das pesquisas sobre o papel, as competências e habilidades, as aprendizagens, as dificuldades inerentes à função de docentes gestores são adversas; se no exercício da função enfrentam também condições adversas de várias ordens e se há fatores que fazem com que suas atividades pouco assumam um caráter estável, previsível, adequado, conciliatório ou planejado, dentre alguns adjetivos desejáveis para qualquer trabalho em qualquer organização (conforme já relatado em pesquisas), por que há ainda quem se candidate ao cargo?

2.2.2.3 Questão 3 – o impacto da falta de formação

A falta de formação específica é apontada como uma das grandes dificuldades dos gestores universitários para a execução dos cargos, como visto no item 2.1.2.2. A partir disso, foi investigado se a literatura relaciona a importância da formação para uma gestão bem executada.

Kanan e Zanelli (2011) constatam que a administração de muitas universidades está submetida a riscos, pois nas universidades brasileiras não é prática comum investir em capacitação para profissionais que ocupam funções gerenciais. Tal falta provoca uma carência de conhecimentos teóricos sobre funções administrativas, impulsionando gestões que atuam baseadas em conhecimentos empíricos.

Verificando se coordenadores do programa Universidade Aberta do Brasil seguiam as atribuições a eles destinadas, Battistella, Arenhardt, e Grohmann (2012) encontraram como uma das principais dificuldades para execução das atividades a falta de uma diretriz e de treinamento no início do curso.

Também avaliando o desempenho do papel de um grupo de gestores, os intermediários, Tosta *et al.* (2012) destacam que as instituições deviam envidar esforços para promover ações para o desenvolvimento do quadro gerencial das universidades, pois isso é necessário para que os profissionais possam conduzir seus trabalhos com a efetividade que lhes é exigida.

Nguyen (2012) conclui que a formação de chefes de departamento é estratégica para o desenvolvimento de uma universidade recentemente criada no Vietnã, já que a ausência de apoio ou formação é suscetível de causar má liderança e disfunções, comprometendo a eficácia departamental e institucional. O pesquisador alerta que é dada pouca formação formal, particularmente nos países menos desenvolvidos.

Com foco em promover uma equidade de gênero, Nguyen (2013) sugere que medidas apropriadas devem ser tomadas para habilitar as lideranças femininas e defende que tais capacitações podem gerar também produtividade organizacional e desenvolvimento do capital humano.

Entre as situações estressantes em gestores universitários, Wilhelm e Zanelli (2013) identificaram que nas universidades investigadas não havia preparação para ser gestor. Os gestores indicaram a aquisição de experiência profissional durante o exercício do cargo de gestão e em cargos anteriores, e destacaram que há falta de conhecimentos específicos para gerenciar, bem como em relação às questões administrativas inerentes ao cargo.

Para Barbosa e Mendonça (2014), um dos fatores que contribuem para que haja uma lacuna de ações institucionais voltadas à preparação de professores docentes é a não priorização das atividades de gestão para parâmetros de progressão de carreira. Com isso, os docentes que se tornam gestores ficam expostos à complexidade de tarefas do cargo e passam a adquirir conhecimento pelo impróprio método de tentativa e erro. Essa falta de formação adequada compromete o alcance de níveis de excelência no ensino, pesquisa e extensão nas universidades federais do Brasil.

Torres *et al.* (2014) identificaram que a função de gestão é promotora de mal-estar no trabalho, especialmente pela mudança de atuação, de professor para gestor, que é permeada por situações interpessoais conflituosas. Como solução, apontam que a preparação de novos gestores pode ser uma saída para dividir tarefas e amenizar conflito.

Peixoto e Souza (2015) acreditam que, na atual conjuntura, profundas alterações nas estruturas das instituições de ensino superior são pouco prováveis, por isso os esforços para qualificar a gestão e fornecer suporte maior à ação gerencial permitem uma atuação mais efetiva e focada por parte dos seus gestores.

Pela visão de Pereira *et al.* (2015), os docentes não estão preparados para atuarem na gestão, visto que não possuem uma formação específica em administração, mas em outras áreas, tornando amadoras as suas atuações na gestão. Para atuarem no novo papel, caberia aos professores-gestores buscar novas competências, visando atingir os objetivos de suas novas funções com efetividade.

Os resultados de Sánchez-Moreno e Altopiedi (2016) apontam que, pela falta de formação, os docentes vão aprendendo com o exercício da tarefa, observação e ajuda de outros colegas, e sugerem a necessidade de os gestores receberem formação para o desenvolvimento do trabalho de gestão com base numa metodologia ativa e participativa.

Diagnosticando o perfil dos gestores de cooperação internacional das universidades públicas federais brasileiras, Leal, Céspedes e Stallivieri (2017) encontraram profissionais com formação em áreas não relacionadas à internacionalização e falta de participação em capacitações condizentes com suas atribuições. As pesquisadoras destacam que os que têm investimento em formação na área do cargo são aqueles que parecem ir além de suas atribuições prescritas e têm maior nível de envolvimento com o processo de internacionalização da universidade.

Barbosa *et al.* (2017) encontraram entre professores-gestores um sentimento de que não foram preparados para os seus cargos, uma vez que não tiveram formação, nem foram

informados como deveriam atuar nesses papéis. Consequência da ausência de políticas públicas e organizacionais de formação, que contribui com gestões não profissionais.

Os resultados de Jung, Fossatti e Monticelli (2019) enfatizam a necessidade de políticas de treinamento voltadas ao desenvolvimento de habilidades gerenciais, nas dimensões técnicas, humanas e comportamentais. A pesquisa mostra que a experiência em ensino não garante que os professores se tornem bons gerentes. “É necessária uma sólida capacitação técnica em gestão, porque o mercado não permite mais experiências baseadas em intuição, senso comum ou tentativa e erro” (JUNG; FOSSATTI; MONTICELLI, 2019, p. 17).

2.2.2.4 Questão 4 – lacunas de pesquisa

Como visto na avaliação dos aspectos metodológicos dos artigos selecionados para esta revisão, a grande maioria se apoiou em estudos de casos para realizar suas análises. Daí decorrem algumas lacunas próprias desse tipo de estudo, que é estar baseado na realidade de uma única ou de poucas instituições, causando dificuldades para generalizar os resultados (BATTISTELLA; ARENHARDT; GROHMANN, 2012; NGUYEN, 2012; CASTRO Jr. *et al.*, 2015; JANISSEK *et al.*, 2016).

No entanto, uma solução possível para extrapolar os resultados além das instituições observadas é fazer uma comparação entre variados estudos que abordam universidades, nacionalmente ou no exterior (VELTRI; PUNTILLO, 2020). Nesse sentido, pode-se afirmar que a presente revisão contribui para sanar essa lacuna, uma vez que encontra realidades coincidentes entre os variados estudos analisados, como as dificuldades de gestores universitários, apontadas na investigação à questão 2 – dificuldades na execução dos cargos.

Outra lacuna surge em razão da diversidade do objeto pesquisado por essa revisão, que são os ocupantes de cargos de gestão em universidades. Dentro desse universo, há grande variedade de dirigentes, como coordenadores de cursos de graduação, de pós-graduação, chefes de unidades, pró-reitores, reitores. A cada um deles são reservadas particularidades, que podem gerar perfis diferenciados. Um estudo que necessite focar em um deles não vai encontrar uma literatura específica em volume consistente, tendo que ampliar o enfoque de estudo como feito no presente mapeamento.

Pode-se ainda apontar como uma falta nas produções científicas, modelos que proponham sugestões para sanar as dificuldades enfrentadas pelos gestores. Algumas delas são complexas de serem solucionadas por parte das instituições, como as baseadas em infraestrutura

inadequada ou escassez de mão de obra, uma vez que a maioria das universidades pesquisadas dependem de recursos públicos.

No entanto, para outros problemas, pesquisas como a de Torres *et al.* (2014) apontam que a saída poderia ser a preparação de novos gestores para assumirem os cargos. Entretanto, não foram encontrados modelos para esses cursos. Sánchez-Moreno e Altopiedi (2016) afirmam que o estudo gerou um programa de formação, porém não especificaram como ele foi realizado.

2.2.3 Síntese conclusiva da revisão sistemática

Foi constatada uma produção constante, mas que vem diminuindo nos últimos anos. Focadas em estudos de casos, as produções científicas sobre dirigentes de universidades se apoiam em observar realidades de determinadas instituições para analisar temas como competências gerenciais, inovação organizacional, situações causadoras de estresse ou mal-estar no trabalho, definir perfis de determinadas categorias de gestores universitários e avaliar o impacto de questões de gênero na representatividade de mulheres gestoras.

A literatura também aponta diversos causadores de dificuldades para a execução dos cargos de gestão em universidades. Entre as que aparecem com mais frequência está a multiatividades, provocada pelo duplo papel que o professor enquanto gestor passa a assumir, com tarefas próprias da docência e da gestão. São apontados ainda os desentendimentos interpessoais que eles têm que gerir, a necessidades de administrar um excesso de atividades burocráticas e problemas na infraestrutura organizacional, inclusive com falta de pessoal técnico para apoio.

Um dos grandes empecilhos destacados pela literatura é a falta de formação dos profissionais que assumem esses cargos de gestão. A questão permite concluir que, embora seja uma realidade de grande parte das universidades, não fornecer uma preparação adequada pode trazer prejuízos para o desenvolvimento organizacional.

Entre as lacunas identificadas, percebe-se que o universo variado de dirigentes dentro de uma universidade pode gerar especificidade na análise de determinado perfil profissional. Ressalta-se também que apesar de reforçarem a necessidade de cursos de preparação de gestores, não foram encontrados modelos para tal.

Como limitação do mapeamento realizado, pode-se destacar que ele foi feito apenas no Portal de Periódicos Capes. Apesar de o portal ser reconhecido como uma fonte importante, ampliar o estudo para outras bases de dados pode gerar um resultado mais amplo. Entre as

sugestões para pesquisas futuras, está a proposição de capacitações para gestores, que, em razão do universo variado de cargos de gestão em universidades, devem ser construídas observando a realidade de cada função e instituição.

Para esta pesquisa, a revisão sistemática de literatura acrescentou conhecimento sobre os gestores universitários para balizar a construção do perfil dos coordenadores de pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas e confirmou a relevância da criação de um guia para apoiar os coordenadores na execução das atividades inerentes ao cargo.

Ao propor estabelecer um instrumento de apoio para auxiliar os coordenadores a executarem suas atividades da rotina administrativa, surgiu a preocupação de reduzir o papel deles apenas ao conhecimento técnico-administrativo, algo que está longe do que se cogita. A pretensão é estabelecer um rol dessas atividades e como executá-las para sanar uma lacuna que se apresenta e que é parte de um rol de atribuições mais extenso, como o gerenciamento de relacionamentos interpessoais e decisões a respeito da utilização de recursos.

2.3. Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: evolução e sistema de avaliação

Os cursos de pós-graduação no Brasil são regulamentados pela Resolução 07, de 11 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação. O documento estabelece normas gerais, definindo os cursos de mestrado e doutorado como componentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. A resolução especifica que os cursos pertencem ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e devem ser avaliados pela Capes (MEC, 2017).

De acordo com o resultado da avaliação publicada pela Capes em 2017, referente ao quadriênio 2013-2016, o Brasil conta com 4.175 programas de pós-graduação, divididos em 49 áreas de avaliação. Compõem esses programas 74 cursos de doutorado, 1.270 de mestrado, 703 de mestrado profissional e 2.128 com mestrado e doutorado (CAPES, 2017 b).

O Sudeste é a região que mais concentra programas *stricto sensu*, com 1.872; seguido do Sul, com 889; Nordeste, com 847; Centro-Oeste, com 340; e Norte, com 227. Entre os programas, 67% mantiveram a nota obtida na avaliação anterior, 10% tiveram redução e 23% aumentaram a nota. Com notas entre 1 e 2, 98 programas foram descredenciados, enquanto 482 foram considerados de excelência por terem obtido notas entre 6 e 7 (CAPES, 2017 b).

O desenvolvimento da pós-graduação brasileira teve importante contribuição dos PNPGs. O primeiro plano foi elaborado pelo então Conselho Nacional de Pós-Graduação, como diretriz para os anos de 1975 a 1979. De lá até os dias atuais, foram estabelecidos seis planos

e, apesar do quarto não ter sido promulgado, ele pautou as ações da Capes de 1996 a 2004 (BRASIL, 2010).

A implantação dos PNPGs foi fundamental para que o processo de expansão da pós-graduação seguisse uma direção macropolítica, com a definição de metas e ações. A partir dos planos, também ficou claro que o sistema de pós-graduação no Brasil deveria tornar-se objeto de planejamento e financiamento governamental de ciência e tecnologia (BRASIL, 2010). Dada a importância dos planos para a consolidação da pós-graduação brasileira como um sistema de excelência reconhecida e como eles influenciaram o papel dos gestores dos programas, apresenta-se uma síntese dos PNPGs publicados até hoje.

Como exposto acima, o I PNPG surgiu em meados da década de 70. Pressionada pelo surgimento de um movimento para rearticulação da sociedade civil, a ditadura militar que governava o país passou a adotar o discurso da necessidade do desenvolvimento econômico aliado à distribuição de renda. Considerada propulsora do crescimento do país e da ascensão social dos indivíduos, a educação ganhou destaque. E, dentro desse contexto, a pós-graduação, vista como formadora de profissionais para atuar na pesquisa e no ensino superior, que por sua vez era o responsável por formar recursos humanos para diversos setores da sociedade e, por isso, estratégica (FRANÇA, 2012).

As pós-graduações que existiam na época eram por iniciativas de docentes e pesquisadores, que utilizavam fontes de recursos externas à universidade e adotavam procedimentos administrativos próprios, indo de encontro às diretrizes da universidade. Por essa razão, o objetivo principal do I PNPG foi a regulamentação e a padronização das atividades de pós-graduação, numa clara tentativa do governo de coordená-las e controlá-las (FRANÇA, 2012).

O plano foi instituído para o quinquênio 1975-1979 e era constituído de três partes principais: “análise da evolução da pós-graduação no Brasil”, “objetivos e diretrizes gerais” e “programas e metas de expansão” e, por meio dele, o governo passou a determinar fontes de financiamento, atribuições aos diferentes entes do sistema, metas a serem alcançadas e a necessidade de avaliação, fazendo com que os gestores perdessem autonomia sobre os programas, mas sendo também importante para consolidar e impulsionar o ensino de pós-graduação no Brasil, que até então não possuía nenhuma regulamentação, padronização ou sistema avaliativo (FRANÇA, 2012).

O II PNPG, de 1982 a 1985, teve como foco a melhoria da qualidade dos cursos. O plano foi instituído no período de transição da ditadura para a democracia, quando o país passava por uma recessão. Refletindo o momento político e econômico, o documento teve um

caráter mais contido e menos interventor. Ele manteve como objetivo da pós-graduação a formação de recursos humanos especializados, mas com o foco em aprimorar a qualidade do sistema já existente, com melhor aproveitamento dos recursos, e na flexibilização das possibilidades de formação. Para os gestores, o plano reforçou a necessidade de aperfeiçoar a qualidade dos cursos como um requisito para obtenção de financiamentos (FRANÇA, 2012).

Também refletindo a conjuntura da época, o III PNPG foi mais propositivo que o II. Publicado em 1986 para vigorar até 89, quando o Brasil vivia seu primeiro governo civil após a ditadura militar, o plano expressava o desejo de conquista da autonomia nacional nas áreas econômica, científica e tecnológica. Assim, o foco principal foi o desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, aliado ao setor produtivo nacional, a partir da formação de cientistas em quantidade, qualidade e perfil adequados ao modelo de desenvolvimento do país (FRANÇA, 2012).

O III PNPG ampliou as atribuições dos gestores dos programas, uma vez que atribuiu a eles a responsabilidade de influenciar, por meio da participação nos processos decisórios, a destinação de verbas das instituições para o fortalecimento da pós-graduação, com ampliação de quadros e estímulo da autoavaliação (FRANÇA, 2012).

O IV PNPG foi o plano não oficializado. No entanto, durante o período, diversas ações foram implementadas, especialmente no sentido de ampliar a autonomia institucional, com diminuição da participação da União na gestão do ensino, e a flexibilização em relação ao tempo de titulação. Princípios que estavam alinhados às ideias da Reforma do Estado Brasileiro, que tinha como características a descentralização da administração e a instalação de mecanismos de controle. Foi ainda durante esse período que a Capes mudou o paradigma de avaliação dos cursos, passando a focar na pesquisa e na produção científica (FRANÇA, 2012).

A formalização de um novo PNPG voltou a ser realizada em 2005. Planejado para vigorar até 2010, o V PNPG foi lançado no primeiro mandato do governo Lula, em meio a uma proposta de Reforma do Ensino Superior. No entanto, ao contrário do que se propunha para a graduação, no sentido de ampliação de autonomia para capacitação de recursos, para a pós-graduação foi reforçado o papel do Estado como seu principal financiador e destacada a competência da Capes como norteadora e avaliadora do sistema de pós-graduação brasileiro (FRANÇA, 2012).

O plano encontrou como uma das principais debilidades do sistema de pós-graduação o crescimento desequilibrado, tanto na ordem regional como de áreas do conhecimento. Sendo assim, definiu como seu objetivo principal o crescimento equânime. Para isso, definiu como

diretrizes a estabilidade do ritmo de crescimento e a indução para reduzir desigualdades regionais; estratégias para melhoria do sistema com combate às diferenças entre as agências de fomentos; o financiamento e a sustentabilidade do sistema como papel do Estado; o estímulo a novos modelos para a pós-graduação; políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior; e avaliação e qualidade (FRANÇA, 2012).

Com exigências cada vez mais específicas para o fomento dos cursos, consolidação da Capes como órgão regulador e peso da avaliação para a manutenção dos cursos, caberia aos gestores estarem cada vez mais atentos ao cumprimento das demandas (FRANÇA, 2012).

O PNPG 2011-2020 é o mais recente publicado e o primeiro que integra o Plano Nacional de Educação (PNE), que passa a contemplar as propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação. O documento foi publicado num momento em que o Brasil era tido como uma nova política emergente, com a expectativa de se tornar a quinta economia do planeta, causando impactos em diversos segmentos, inclusive no educacional (BRASIL, 2010).

A proposta do sexto plano era um crescimento pensado do sistema de pós-graduação. Com escolhas assertivas, qualidade, combate às assimetrias, distorções e conservadorismo. Entre os desafios, estava o de estabelecer uma cultura de inovação, para isso propôs o modelo do tríplice hélice – uma associação entre universidade, empresa e Estado (SÁ BARRETO; DOMINGUES, 2012).

O VI PNPG foi estruturado em cinco diretrizes: estímulo à formação de redes de pesquisa e pós-graduação, envolvendo parcerias nacionais e internacionais; ênfase nas questões ambientais; expansão do SNPG, com primazia da qualidade, quebra da endogenia e redução das assimetrias; consideração das características culturais da população-alvo; e apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino (SÁ BARRETO; DOMINGUES, 2012).

O plano também previa que o sistema de avaliação fosse aprimorado, para isso estabelecia que: os programas 6 e 7 fossem avaliados em intervalos de tempos maiores; a Capes adotasse como parâmetro de avaliação a comparação com programas internacionais de referência; os programas com notas 3, 4 e 5 passassem por um monitoramento mais frequente; a avaliação dos programas incorporasse parâmetros além dos adotados nas áreas básicas e utilizasse indicadores que contemplassem a redução das assimetrias; as propostas de novos programas apontassem se eles seriam do tipo acadêmico ou profissional; a avaliação das propostas de novos programas de natureza aplicada deveria incorporar parâmetros que incentivassem a formação de parcerias com o setor extra-acadêmico; e novos critérios de

avaliação só deveriam ser utilizados, se divulgados imediatamente após a conclusão da avaliação anterior (BRASIL, 2010).

Da publicação do PNPG 2011-2020 até o momento atual, algumas mudanças foram implementadas no sistema de avaliação da pós-graduação. Uma alteração importante surgiu com o lançamento da Plataforma Sucupira em 2014. A partir dela, os dados dos programas que até então eram coletados uma vez por ano, passaram a ser inseridos na medida em que ocorrem, possibilitando à Capes a disponibilidade em tempo real, e com mais transparência, de informações, processos e procedimentos que realiza no SNPG (CAPES, 2014). Importante ressaltar que, apesar de poder ser alimentada de forma contínua, no início de cada ano, é fixado um prazo para que as ações do ano anterior estejam inseridas na plataforma.

Outra mudança importante aconteceu no período de avaliação. Com a utilização da plataforma Sucupira, a avaliação dos programas, que era realizada de forma trienal, passou a ser quadrienal. A primeira foi realizada em 2017, versando sobre os dados relativos aos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016. No entanto, a lacuna temporal é utilizada para todos os programas, independente de notas, conforme sugeria o texto do PNPG 2011-2020.

Como visto, o sistema de avaliação se baseia em notas para classificar os programas. A escala utilizada vai de 1 a 7, sendo que a nota mínima para a autorização de instalação e funcionamento do curso é 3. Os programas já em andamento que não alcançam a nota mínima são impedidos de abrir nova seleção de alunos, mas aos que já estão matriculados, é assegurado o direito de concluir o curso e obter o título (MACCARI *et al.*, 2014). Ressalta-se que os programas nota 3 que possuam doutorado e mestrado, podem ter o doutorado descredenciado, com manutenção do curso de mestrado (CAPES, 2017). Os conceitos 6 e 7 são reservados para programas que possuem doutorado e são considerados de padrão internacional.

Além da utilização da escala numérica para atribuição de qualidade aos cursos, o sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil pode ser considerado de caráter quantitativo, pois aproximadamente 80% dos itens da avaliação são quantificados, e os 20% restantes, de caráter qualitativo, também podem ser quantificados. Essa característica surge em razão do sistema de avaliação ser utilizado como ferramenta para o Estado subsidiar sua política de financiamento e de expansão da pós-graduação (MACCARI *et al.*, 2014). A nota dos cursos é usada como parâmetro para definir o quantitativo de bolsas e os valores de recursos, como o Proap, que a Capes destina aos PPGs, e é observada por outras agências de fomento.

O caráter quantitativo da avaliação pode ser observado desde a definição dos três eixos que caracterizam a avaliação:

“1 – ela é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual; 2 – ela tem uma natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares; 3 – ela associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas” (BRASIL, 2010).

A partir do que foi analisado, considera-se que a instituição dos Planos Nacionais de Pós-Graduação e do sistema de avaliação dos cursos, com o estabelecimento de uma rede de fomentos, possibilitou a organização e o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil. As atividades de pós-graduação começaram por iniciativa de professores e pesquisadores, que as financiavam com recursos externos ao orçamento das universidades e possuíam ampla liberdade de gestão. Contudo, os cursos sofriam instabilidade, baixo rendimento e tinham um crescimento insuficiente e concentrado nas grandes capitais (FRANÇA, 2012).

A dependência ao atendimento dos critérios rígidos para funcionamento e financiamento dos programas, introduzidos com os PNPGs e sistema de avaliação, impactou numa maior responsabilidade para os gestores, no sentido de fazer com que as normas fossem atendidas, e os privaram da autonomia que possuíam inicialmente. Também estabeleceu uma forte dependência da existência dos programas aos mecanismos de controle estabelecidos pela Capes, que prioriza critérios como eficiência, racionalidade, utilidade, produtividade.

Tais critérios coadunam com a filosofia da Nova Gestão Pública (NGP), que importa características do setor privado para a administração pública. No Brasil, a NGP foi introduzida nos anos 1990, com o Plano Diretor da Reforma do Estado, e, no sistema educacional, tencionava transformar as universidades em organizações sociais. O projeto não conseguiu ir adiante, porém mudanças inspiradas nesse sistema de gestão foram implantadas por meio de medidas como o Sistema de Avaliação das Pós-Graduações (MAGRO; SECHI; LAUS, 2013).

Magro, Sechi e Laus (2013) dissecam os componentes que constituem o sistema de avaliação da Capes em sete: conceito do curso, competição pelo melhor currículo, distribuição equitativa da produção docente, período que compreende a avaliação, Qualis, Plataforma Lattes e órgão de fomento. A partir dos quais, explicam como a NGP atua na produção de conhecimento no Brasil, estimulando o produtivismo acadêmico.

Comparando os modelos de avaliação aplicados no Brasil e nos Estados Unidos, Maccari *et al* (2014) lembram que os sistemas de avaliação da educação vêm sendo adotados por vários países. O interesse do Estado se intensificou, a partir de 1980, com a importação da lógica de mercado e foco nos resultados. Os pesquisadores destacam que a lógica adotada desde então permitiu ao Estado reunir informações para orientar os financiamentos, canalizar as pressões sociais por acesso ao ensino de qualidade e, assim, atender às demandas do setor

produtivo. “O modelo proposto tem a finalidade de permitir aos programas não apenas atender aos critérios de avaliação da Capes, mas, também, principalmente, ampliar sua atuação com uma efetiva contribuição à sociedade brasileira” (MACCARI *et al.*, 2014).

Cabe destacar que o Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia (SNC&T) do Brasil depende fortemente dos cursos de pós-graduação e do financiamento público. É uma característica da produção científica brasileira se desenvolver nos programas de pós-graduação, que também absorveram como função o desenvolvimento da pesquisa. Ou seja, a avaliação da pós-graduação, uma das bases para a distribuição de subsídios financeiros aos programas, afeta diretamente o sistema de Ciência e Tecnologia. A pós-graduação *stricto sensu* tem um papel fundamental para o desenvolvimento da ciência no Brasil (MOROSINI, 2009).

Esta pesquisa entende que os padrões impostos pelo Sistema de Avaliação da Pós-Graduação fortalecem a lógica da produtividade e exigem de docentes-pesquisadores um grande esforço para atingir as metas, condicionando a produção. Sendo, portanto, um desafio crescer mantendo a qualidade e o olhar direcionado também ao atendimento das necessidades sociais locais.

No entanto, cada cargo impõe um conhecimento específico mínimo para ser exercido, e gestores que tenham clareza das funções que lhe cabem contribuem para uma gestão que traga ganhos e desenvolvimento para o seu curso. Embora este trabalho seja direcionado para contribuir com gestões mais eficazes, o que coaduna com uma visão mais gerencialista/empresarial das universidades, o foco é definir quais são as atividades necessárias para o desenvolvimento do cargo de coordenador de pós-graduação, com base nos procedimentos que já existem, baseados em normais legais, documentos e regras, o que também se aproxima do tipo de administração burocrática.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de pesquisa

Para além da dicotomia de pesquisa básica *versus* aplicada, Donald Stokes propôs um modelo baseado em uma tabela 2x2. No esquema, que pode ser observado na figura 4, cada quadrante representa um tipo de pesquisa. O quadrante inferior à esquerda inclui as pesquisas que exploram fenômenos particulares, sem motivação clara para a busca de novos conhecimentos e nem para seu uso. Acima dela, a célula batizada de Bohr representa a pesquisa básica, conduzida somente pela busca de entendimento, sem preocupação com a utilização.

O quadrante superior à direita é chamado de Pasteur e caracteriza os trabalhos guiados pela busca de novos conhecimentos, e como eles podem ser aplicados seria a pesquisa estratégica. E, finalmente, o quarto quadrante, ou inferior direito, de Edison, está destinado à pesquisa tecnológica, onde a preocupação maior é buscar a aplicação do conhecimento existente (STOKES, 2009).

Figura 4 – O quadrante de Pasteur

		Considerações de uso?	
		Não	Sim
Busca de entendimentos fundamentais?	Sim	Pesquisa básica pura (Bohr)	Pesquisa básica inspirada pelo uso (Pasteur)
	Não		Pesquisa aplicada pura (Edison)

Fonte: STOKES (2009)

Entendendo que o propósito de um programa de pós-graduação profissional, no nível de mestrado, é buscar soluções para uma demanda do mundo profissional, caracteriza-se o presente estudo dentro desse último quadrante, como uma pesquisa aplicada pura.

Para analisar como propor um material de suporte à execução das atividades de um coordenador de programa de pós-graduação em uma universidade, foi utilizada uma abordagem predominantemente qualitativa, visto que se pretendia dar um tratamento interpretativo e não numérico às informações coletadas. Segundo Richardson, “a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos” (RICHARDSON, 2012, p. 90).

Quanto aos objetivos, a pesquisa tem natureza descritiva, uma vez que, conforme define Gil (2008), aborda as características de um grupo, no presente caso, os coordenadores de PPGs da Ufal. Já a fonte de pesquisa utilizada é o estudo de caso. “Caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” (GIL, 2008, p. 58).

3.2 Universo e amostra da pesquisa

Seguindo as determinações estabelecidas por Richardson (2012) para especificação do universo e amostra da pesquisa, foi definida como área de execução a Universidade Federal de Alagoas, mais especificamente os seus cursos de pós-graduação. Já a população da pesquisa é composta pelos ocupantes dos cargos de coordenação dos referidos programas, e o critério de seleção foi apenas se o docente era atual ocupante do cargo.

De acordo com dados de janeiro de 2022, a Ufal possui 48 programas de pós-graduação ativos, sejam cadastrados nela própria ou em parcerias com outras instituições. No entanto, na ocasião da aplicação do questionário, outubro de 2020, somavam-se 46 programas, com 45 coordenadores, pois dois deles eram coordenados pelo mesmo docente. Todos os então coordenadores foram convidados a participar, a fim de estabelecer uma população que se mostrasse disposta a contribuir com a pesquisa.

3.3 Coleta e sistematização dos dados

Um estudo de caso permite uma coleta de dados variada. Para a presente pesquisa, foram utilizados recursos bibliográficos, documentais e observação participante. A última é uma técnica de coleta de dados utilizada em pesquisas qualitativas, em que o pesquisador participa das atividades do grupo pesquisado. No presente estudo, a pesquisadora foi servidora da universidade analisada, lotada na Pró-reitoria de Pós-Graduação, durante 10 anos, dentre os quais houve a maior parte da condução desta pesquisa. Apenas a fase final da análise de dados e a consideração final foram realizadas posteriormente à alteração de emprego.

Também foi enviado um questionário para os então 45 coordenadores de pós-graduação *stricto sensu* da Ufal. Desses, 14 contribuíram com respostas, cujas análises constam nos resultados. O questionário (disponível no Apêndice B) foi elaborado com base nos problemas

encontrados na literatura e composto de perguntas fechadas e abertas para possibilitar ao participante um espaço livre para se expressar e fornecer mais dados para análise.

Os documentos utilizados para análise foram o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 da Ufal, Relatórios de Gestão da Universidade no período de 2012 a 2021, normas e regulamentos da Ufal e da Capes que estabelecem as diretrizes para a pós-graduação *stricto sensu*, além de manuais para a utilização do Sigaa e da Plataforma Sucupira.

3.4 Análise e discussão dos resultados

Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma avaliação dos dados com as respostas dos questionários. As informações foram divididas em quatro categorias de análise, com base nas tratativas encontradas sobre o tema na literatura. As respostas foram examinadas, descritas e interpretadas em cada uma dessas categorias.

Conhecido o perfil dos coordenadores de PPGs da Ufal, seguiu-se a análise documental para estabelecer o contexto da pós-graduação na universidade. O exame de documentos também foi utilizado para o levantamento e a descrição das atividades desempenhadas pelos coordenadores, por meio da análise dos regulamentos e normas que prescrevem o que é de competência de um coordenador de pós-graduação *stricto sensu*. Para esse quesito, além dos documentos, houve o recurso da observação participante.

Os resultados foram usados para confeccionar um instrumento de apoio à execução das atividades inerentes aos coordenadores de pós-graduação da Ufal. Foi optado pelo guia de procedimentos, pois os cursos de capacitação costumam ser oferecidos de forma sazonal. No entanto, as trocas de gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* não seguem um calendário único, portanto a oferta dos cursos não satisfaria como apoio inicial a todos esses novos gestores tal como se pretendia.

4 ANÁLISE SITUACIONAL

4.1 A pós-graduação na Ufal

As atividades de ensino e pesquisa de pós-graduação *stricto sensu* na Ufal foram impulsionadas, em 1987, com a criação do primeiro curso de mestrado, na área de Letras. Em 1992, foram implantados mestrados em Física e em Química, a partir dos quais se seguiu um crescimento geométrico com a criação de diversos programas.

De acordo com dados fornecidos pela Coordenação de Pós-Graduação (CPG) da Ufal, em janeiro de 2022, a instituição contava com 48 programas, compostos por 61 cursos. Destes, 44 são mestrados (34 acadêmicos e 10 profissionais) e 17 doutorados, um deles na modalidade profissional. Em 2021 foram concedidos 325 títulos, para 320 novos mestres e cinco doutores. Os números englobam PPGs exclusivos da Ufal e os ofertados de forma associativa com outras IES.

Cabe destacar que há 99 negros, 3 indígenas e 3 pessoas com deficiência matriculados em vagas destinadas a esses grupos, num movimento iniciado com a definição da Resolução 86, do Consuni/Ufal, de 10 de dezembro de 2018, que estabelece o sistema de cotas para os cursos *lato e stricto sensu* da instituição. As ações acompanham um fluxo nacional, que tem ampliado as políticas afirmativas de ingresso na universidade para a pós-graduação, realidade já consolidada nos cursos de graduação, desde o início dos anos 2000.

A pós-graduação na Ufal é gerenciada pela CPG, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propep). Em sua apresentação, a pró-reitoria evidencia como missão a melhoria da qualidade do ensino de pós-graduação e formação de recursos humanos qualificados. Valores associados aos do SNPG e a diretrizes estabelecidas pelos PNPGs.

No contexto de foco na qualidade, um dos requisitos cobrados pela Capes, destaca-se o Programa de Qualidade e Excelência da Pós-Graduação (PEXPG). Lançado em 2014, o programa era composto de oito subprogramas: acompanhamento dos programas de pós-graduação, infraestrutura, recursos humanos, publicação de artigos científicos, manutenção de equipamentos, incentivo à qualificação das revistas científicas, internacionalização das pós-graduações e divulgação das fontes de financiamento à pesquisa. Previa ainda a distribuição de prêmios para as melhores dissertações e teses e um ciclo de conferências magnas.

No âmbito do programa, visitas de consultores externos especializados chegaram a ser realizadas visando à formação de comitês de acompanhamento para cada curso em busca da

excelência. Entretanto, o programa foi descontinuado com a mudança de gestão da universidade.

O regulamento geral dos PPGs da Ufal, instituído pela Resolução 37, do Consuni/Ufal, de 07 de junho de 2022, é mais um instrumento que consolida a vinculação dos programas às normas estabelecidas pela Capes.

Este Regulamento Geral estabelece diretrizes e normas, com o objetivo de disciplinar a implantação, a organização e o funcionamento geral dos Programas de Pós-graduação (PPG's) *stricto sensu*, no âmbito da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, em consonância com a regulamentação nacional e as diretrizes estabelecidas no Sistema Nacional de Pós-graduação e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação - Capes/MEC (UFAL, 2022).

O documento prevê que os programas devem seguir as indicações de áreas da Capes, como o credenciamento e descredenciamento de docentes e os pedidos de transferência ou de aproveitamento de estudos. Ou seja, na universidade não é deixado muito espaço para questionamentos a respeito de seguir as diretrizes estipuladas pela Capes, com seus padrões de qualidade e sistema de avaliação.

O regulamento define como finalidades dos programas:

- I - proporcionar a formação de pessoal qualificado em diferentes áreas do saber;
- II - desenvolver, no âmbito da UFAL, um ambiente de incentivo à produção de conhecimento e tecnológico, por meio da pesquisa, do ensino e da extensão;
- III - formar recursos humanos em nível de mestrado e doutorado que atendam às necessidades dos diversos setores locais, regionais e nacionais para qualificação e expansão do ensino superior, da profissionalização e da pesquisa científica no âmbito de organizações públicas, privadas e do terceiro setor;
- IV - formação e aprimoramento de pessoal para prática avançada e inovadora de profissionais, nas diversas áreas de conhecimento, com estudos relacionados às necessidades presentes e futuras surgidas das dinâmicas da sociedade (UFAL, 2022).

Ao indicar a formação do corpo docente dos PPGs, a normativa destaca mais uma vez a vinculação às regras da Capes estabelecendo que ele deve ser constituído, preferencialmente, por docentes da Ufal e professores e pesquisadores de outras instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais, conforme recomendações do regimento interno de cada programa e dos documentos de área em vigor na Capes (UFAL, 2022).

O ensino de pós-graduação da universidade também segue as diretrizes fixadas nos PDIs da Ufal, documento vital para a concretização dos objetivos da instituição num período de tempo. O último plano estabelecido, referente aos anos de 2019 a 2023, define como objetivos

para a pós-graduação elevar a qualidade dos programas, aumentando o conceito de cinco deles, e ampliar a oferta de vagas dos cursos *stricto sensu* em 20%.

A criação de novos cursos ou programas é condicionada a um mapeamento das áreas definidas como prioritárias ou estratégicas pela Capes e que tenham potencial para expansão da pós-graduação na Ufal e para o desenvolvimento local, regional e nacional (UFAL, 2019).

As iniciativas na área da internacionalização, apontada como aspiração no âmbito da pós-graduação na Ufal, devem ser alinhadas com os preceitos e orientações da política nacional para difundir a produção científica, tecnológica e cultural e permitir o crescimento profissional e desenvolvimento da ciência e da tecnologia em Alagoas e no Brasil (UFAL, 2019). Ademais, o PDI reforça a conexão entre o ensino de pós-graduação com a pesquisa e a inovação, tal como prioriza o PNPG 2011-2020.

Na pesquisa, preconiza-se ampliar a participação de estudantes de graduação em projetos. Dessa forma, estabelece como política de pós-graduação o Programa Institucional de Iniciação Científica (Pibic), cujo objetivo é fomentar e consolidar a formação de discentes da graduação para que tenham continuidade de seus estudos na pós-graduação. O fortalecimento da interação entre os PPGs e a iniciação científica, por meio do processo de orientação de pesquisadores a estudantes de graduação, é posto como um dos pilares para a consolidação da pós-graduação *stricto sensu* na Ufal.

Na inovação, o PDI estabelece aumentar o potencial de inovação da universidade e expandir o processo de incubação de empresas nos municípios em que tem *campus* ou unidade educacional. O texto evidencia em diversos momentos que a política de pós-graduação da Ufal tem como parâmetro as diretrizes da Capes, com foco na qualidade. Para atingir o nível de excelência, considera os indicadores de avaliação de desempenho da pós-graduação, tendo como referência os documentos de área da Capes.

No contexto dos processos de avaliação, a de 2017, última publicada e referente ao quadriênio 2013-2016, apontou que a Ufal possui 1 programa nota 5, 12 com nota 4 e 20 cursos com nota 3. Os cursos de Energia da Biomassa e Zootecnia foram classificados com nota 2 e recomendados a se descredenciarem, por isso já não são considerados como cursos existentes atualmente na universidade (CAPES, 2017 b).

Quadro 2 – Conceitos dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto sensu* da Ufal

Área de Avaliação	Código do Programa	Nome do Programa	Nível	Avaliação 2017
Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	31102000001P6	Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação (em rede)	Mestrado Profissional	4
Antropologia / Arqueologia	26001012082P0	Antropologia Social	Mestrado	3
Arquitetura, Urbanismo e Design	26001012014P4	Dinâmica do Espaço Habitado	Mestrado/Doutorado	3
Astronomia / Física	26001012002P6	Física da Matéria Condensada	Mestrado/Doutorado	5
Biodiversidade	26001012025P6	Diversidade Biológica e Conservação nos Trópicos	Mestrado/Doutorado	4
Ciência da Computação	26001012035P1	Informática	Mestrado	3
Ciências Agrárias I	26001012010P9	Agronomia (Produção Vegetal)	Mestrado/Doutorado	4
Ciências Agrárias I	26001012029P1	Proteção de Plantas	Mestrado/Doutorado	4
Ciências Agrárias I	26001012033P9	Agricultura e Ambiente	Mestrado	3
Direito	26001012018P0	Direito	Mestrado	3
Economia	26001012024P0	Economia	Mestrado	3
Educação	26001012011P5	Educação	Mestrado/Doutorado	3

Enfermagem	26001012030P0	Enfermagem	Mestrado	4
Engenharias I	26001012012P1	Engenharia Civil	Mestrado	4
Engenharias I	26001012019P6	Recursos Hídricos e Saneamento	Mestrado	3
Engenharias II	26001012022P7	Engenharia Química	Mestrado	4
Ensino	26001012027P9	Ensino de Ciências e Matemática	Mestrado Profissional	3
Ensino	26001012031P6	Ensino na Saúde	Mestrado Profissional	3
Farmácia	26001012036P8	Ciências Farmacêuticas	Mestrado	3
Geociências	26001012005P5	Meteorologia	Mestrado	3
Geografia	26001012038P0	Geografia	Mestrado	3
História	26001012034P5	História	Mestrado	3
Interdisciplinar	26001012017P3	Modelagem Computacional de Conhecimento	Mestrado	3
Interdisciplinar	26001012037P4	Energia da Biomassa	Mestrado Profissional	2
Letras / Linguística	26001012001P0	Letras e Linguística	Mestrado/Doutorado	3
Matemática / Probabilidade e Estatística	26001012015P0	Matemática	Mestrado	3
Materiais	26001012028P5	Materiais	Doutorado	4
Medicina II	26001012023P3	Ciências da Saúde	Mestrado/Doutorado	4

Medicina Veterinária	26001012170P6	Inovação e Tecnologia Integradas à Medicina Veterinária para o Desenvolvimento Regional	Mestrado	3
Nutrição	26001012020P4	Nutrição	Mestrado	3
Psicologia	26001012032P2	Psicologia	Mestrado	3
Química	26001012003P2	Química e Biotecnologia	Mestrado/Doutorado	4
Serviço Social	26001012016P7	Serviço Social	Mestrado/Doutorado	4
Sociologia	26001012013P8	Sociologia	Mestrado	4
Zootecnia / Recursos Pesqueiros	26001012026P2	Zootecnia	Mestrado	2

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Avaliação Quadrienal da Capes/ 2017.

Para chegar ao total dos atuais 48 programas, somam-se aos elencados no Quadro 2 os programas em rede ou associação com a Ufal que possuem outras IES coordenadoras e os autorizados nos últimos anos. Desse modo, há quatro cursos nota 5, 27 nota 4, 25 com a nota 3 e cinco com o conceito A.

Em consonância com o cenário nacional, a pós-graduação da Ufal também sofreu, nos últimos anos, uma queda no financiamento e no repasse de verbas do Proap. Como observado no Quadro 3, o recurso Proap destinado pela Capes para financiamento dos PPGs da Ufal caiu 32,62% nos últimos 10 anos, reduzindo de R\$ 1.293.930,00, em 2012, para R\$ 871.858,00, em 2021. Destaca-se que a redução é aqui expressa em valores nominais, porém, se considerada a variação inflacionária do período, o impacto financeiro no custeio dos programas é ainda maior.

Ainda deve ser considerado que, em 2012, a Ufal possuía 30 cursos de mestrado e 8 de doutorado. Em 2021 eram 42 mestrados e 16 doutorados. Ou seja, mais programas são mantidos com um orçamento menor.

Quadro 3 – Recursos Proap recebidos pela Ufal

Valor do Proap recebido		Oferta de cursos de mestrado	Oferta de cursos de doutorado
2012	R\$ 1.293.930,00	30	8
2013	R\$ 1.436.783,33	32	11
2014	R\$ 1.524.034,28	36	12
2015	R\$ 1.613.820,00	39	13
2016	R\$ 669.827,04	41	14
2017	R\$ 760.479,84	33	12
2018	R\$ 802.139,73	33	12
2019	R\$ 831.112,26	36	13
2020	R\$ 811.083,64	42	16
2021	R\$ 871.858,00	42	16

Fonte: Elaborado pela autora com dados dos relatórios de gestão

Analizados os documentos, nota-se que a pós-graduação é tratada como estratégica para o desenvolvimento da universidade, que preza pelo atendimento às regras definidas pela Capes para o setor, com foco na qualidade, direcionamento para inovação e prioridade de programas que possibilitem o desenvolvimento local, além da visão na internacionalização. Contudo, os programas sofreram com redução de financiamento para sua manutenção, e o programa PEXPG, que priorizava o desenvolvimento dos cursos, foi descontinuado.

4.2 O perfil dos coordenadores de pós-graduação da Ufal

A pós-graduação no Brasil é regulamentada pela Resolução 07, de 11 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação. Nela, não há especificações sobre quem deve ocupar as coordenações dos cursos. Todavia, o Decreto 94.664, de 23 de julho de 1987, que aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos para universidades e demais

instituições federais de ensino superior, expressa que coordenadores de cursos nessas organizações devem ser docentes.

Na Ufal, essa atribuição é reforçada pelo regulamento geral dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, que determina que os coordenadores dos programas sejam escolhidos entre os docentes permanentes dos colegiados dos cursos (UFAL, 2022).

Considerando esses requisitos, os coordenadores de cursos foram convidados a responder a um questionário para estabelecer um perfil desses profissionais na Ufal. A investigação foi dividida em quatro itens de análise, seguindo os temas observados em teoria: a formação para atuar em gestão, a motivação para ocupar o cargo, as atividades impostas pelo cargo e as dificuldades enfrentadas.

4.2.1 A formação para o cargo como fator determinante. Ou não.

Além da determinação de que as coordenações de cursos devem ser direcionadas exclusivamente para docentes, não é exigido nenhum tipo de conhecimento sobre gestão, ou até mesmo sobre o funcionamento administrativo da universidade, para assumir o cargo. Com isso, na prática, a qualificação para as vagas costuma ser adquirida pela vivência. Dentre os participantes da pesquisa, uma pequena maioria, 57,14%, estava em seu primeiro mandato como coordenador. Entretanto, do total, apenas um não tinha passado por outro cargo de gestão antes de assumir a coordenação do PPG. Ainda assim, esse participante já estava em seu segundo mandato à frente da coordenação, o que lhe garantia alguma experiência.

A realidade coaduna com o experimento de Wilhelm e Zanelli (2013), que identificaram nas universidades investigadas a aquisição de conhecimento em gestão durante o exercício do cargo ou em postos de gerência anteriores.

Salvo o conhecimento adquirido em outros cargos, a preparação prévia para atuar em gestão é praticamente nula. Apenas dois participantes afirmaram ter algum curso para gestão. Um deles destacou a graduação em Administração e cursos na área de gestão; o outro, especializações em Educação e Gestão de Pessoas e Administração de Recursos Humanos. No entanto, é importante destacar que há uma diferença na formação para os diversos ambientes de gestão. “Mesmo aqueles que são administradores foram formados para outro tipo de administração, o de empresas, por exemplo” (SILVA *et al.*, 2013, p. 2).

Para Pereira *et al.* (2015), a ausência de uma formação específica, aliada a uma falta de cultura das instituições de ensino superior de promoverem treinamentos direcionados para gestão, acarreta gestores despreparados para exercer funções gerenciais. Rezende (1987) e

Farinelli e Melo (2009) também comungam da ideia de que sem formação direcionada, a maioria dos administradores universitários improvisam seus papéis, ocasionando gestões que não contribuem para o bom andamento e evolução dos cursos.

Apesar dessas teorias, a opinião sobre a necessidade de uma formação específica para atuar em gestão é bem variada entre os participantes da pesquisa. Dentre eles, 57,14% concorda que essa preparação é fundamental. “Com formação e treinamento é possível evitar ou minimizar dificuldades inerentes aos cargos, com obtenção de melhores resultados” (Coordenador 1). “Geralmente aprendemos apenas durante a gestão, o que pode provocar um desgaste ainda maior” (Coordenador 3). “Ajudaria bastante, sobretudo, para lidar com a diversidade de competências e conhecer os procedimentos adotados no cotidiano da gestão” (Coordenador 13).

Para 21,43%, os cursos ajudam, mas não são essenciais. Entre esses, o Coordenador 2 ressalta que a necessidade de formação depende do cargo que vai ser ocupado. Alguns a exigiriam, enquanto para outros, como coordenadores de cursos de graduação ou pós, seriam suficientes a compreensão de aspectos que envolvam gestão e o uso de ferramentas para executar as atividades. “Administração e gestão de pessoas são atividades comuns na vida cotidiana das pessoas, o que muda são as habilidades que cada indivíduo terá relacionada a cada uma delas” (Coordenador 7).

Também há quem discorde da necessidade: outros 21,43% não veem a formação como fundamental, destacando outros elementos que contribuiriam mais para o desempenho da função: “Caso haja um trabalho coletivo, tudo se ajusta” (Coordenador 8); “Acredito que uma secretaria de pós-graduação com formação específica em gestão pode facilmente ajudar professores que porventura assumam a coordenação” (Coordenador 6).

O apoio de uma equipe de técnicos-administrativos experientes também foi citado por dois coordenadores quando questionados o que consideram mais indicado para auxiliar quem assume uma coordenação de pós-graduação. O apoio da gestão anterior foi lembrado por um coordenador, e outros dois destacaram que o mais indicado é atuar no colegiado do curso ou como vice-coordenador. Respostas essas que reforçam a cultura da aquisição de conhecimento pela prática.

Entre os que acreditam na formação como necessária, os cursos preparatórios seriam a forma mais indicada para tal. O destaque fica em razão da observação do Coordenador 10 que ressalta: “Se falarmos formação como cursos de aperfeiçoamento, acredito que seja necessário, mas isso afastaria a maioria dos docentes que não suportam cursos de aperfeiçoamento”.

A fala levanta a suposição de que se por um lado não há regulamentação que exija competências mínimas para ingressar num cargo de gestão, nem cultura de oferta de cursos por parte das instituições, por outro, não há um interesse em se capacitar por quem assume as atividades de gestão. A falta de motivação por parte dos docentes e das instituições estaria vinculada à priorização das atividades de gestão para parâmetros de progressão de carreira (BARBOSA; MENDONÇA, 2014), além de outros fatores analisados no próximo item.

4.2.2 Do estímulo em se tornar coordenador

A falta de disposição de alguns docentes em buscar capacitação para gestão universitária, como levantado pelo Coordenador 10, pode ser reflexo de um desinteresse anterior em assumir o cargo. Em um estudo com coordenadores de cursos de graduação em uma universidade do Espírito Santo, Corrêa (2017) concluiu que a função é indesejada. Na referida pesquisa, todos os entrevistados afirmaram não terem manifestado desejo no cargo.

Nos cursos de pós-graduação da Ufal, a realidade não se mostra muito diferente. Os coordenadores entrevistados foram unânimes em declarar que, frequentemente, não há professores interessados em coordenar seus respectivos programas. “Penso que seja a grande demanda de tempo, trabalho, responsabilidade de atender e de manter a qualidade do curso, falta de conhecimento de gestão, etc.” (Coordenador 14).

Dos pesquisados, 64,28% afirmaram que eles próprios não se candidataram, e sim foram provocados a assumirem o cargo. “Foi uma consulta da direção a qual aceitei, dado a problemas com a coordenação anterior” (Coordenador 2). “Não me candidatei. Os colegas do colegiado me convidaram a aceitar o desafio” (Coordenador 10). “Na reunião do colegiado os membros me perguntaram se eu podia me candidatar e acabei aceitando” (Coordenador 14).

Alguns citaram que era o momento deles se tornarem coordenadores. Isso acontece porque os cursos solucionam a ausência de interessados promovendo um rodízio entre os docentes. “Ninguém tinha interesse. Portanto, procuramos fazer um rodízio para que todos assumam o cargo pelo menos uma vez” (Coordenador 3). “Era o momento de eu assumir” (Coordenador 6).

Esse mecanismo acarreta professores recém-ingressos na universidade em cargos de gestão, agravando o problema apontado anteriormente sobre a inexperiência para a gestão. Oito dos 14 coordenadores pesquisados afirmaram que foram gestores pela primeira vez antes de três anos de ingresso na carreira docente, ou seja, ainda no estágio probatório.

A alta carga de trabalho é o fator mais citado como causa para esse desinteresse, especialmente por impactar no tempo dedicado à pesquisa. “Muito trabalho, cuja exigência de dedicação retira tempo para ser dedicado à produção científica” (Coordenador 5). Entre as outras razões, estão o excesso de burocracia que acompanha o cargo, a falta de apoio dos pares ou de técnicos e a ausência de reconhecimento “tanto no âmbito acadêmico-profissional, quanto na retribuição financeira” (Coordenador 1). “Muito trabalho e pouco retorno pessoal” (Coordenador 6). “Remuneração baixa; má vontade de assumir cargos administrativos que dão muito trabalho” (Coordenador 12). Nem todos os cursos da Ufal possuem gratificação para seus coordenadores; nos que o fazem, o valor é de R\$983,18, conforme regulamentado pela Lei 13.328, de 29 de julho de 2016.

Mesmo sendo um cargo que não desperta muito interesse, quem o vivencia encontra pontos positivos e aprendizado com a experiência. “Apesar de ser um desafio e uma responsabilidade muito grande, tem sido um enorme aprendizado e fico feliz de poder dar minha contribuição ao Programa e espero cumprir com as expectativas e confiança em mim depositadas” (Coordenador 14).

A minoria, 14,28%, disse que não compensa assumir a coordenação de um programa de pós-graduação. “Nos dias de hoje, dificilmente vale a pena e dá pouca satisfação profissional. É, no fundo, um cargo que ninguém quer” (Coordenador 12). Para 21,43%, o retorno é bom quando se considera a coletividade e não a própria individualidade. Entretanto, 64,28% apontaram que o aprendizado obtido supera as dificuldades enfrentadas.

“Proporciona uma experiência com atividade de gestão, expansão do conhecimento, ampliação de rede de conta e, por fim, mas não menos importante, desafios a serem superados, principalmente com questões nunca acontecidas antes” (Coordenador 2). “Em que pese todas as dificuldades, que certamente não são exclusivas do programa que coordeno, a atuação como coordenador possibilita uma contribuição mais direta junto à pós-graduação *stricto sensu* da instituição, indispensável à qualificação de pessoal no Estado de Alagoas e, de forma ampla, na região Nordeste do Brasil. A coordenação requer esforço cotidiano de construção de espaço colaborativo, que, a meu ver, é indispensável ao planejamento, à implantação e ao funcionamento de atividades essenciais ao ensino, à pesquisa, à extensão e à inovação. Este trabalho é difícil, mas necessário e gratificante, principalmente, quando se obtém êxito” (Coordenador 13).

4.2.3 Um cargo, muitas funções

Além do rol de competências que cabem ao coordenador, tal como elencadas pelo regulamento que trata sobre pós-graduação na Ufal, outras atribuições também fazem parte do dia a dia do coordenador, tais como convocar reunião do colegiado do programa e desempatar

as votações dele; participar da comissão de bolsas e propor o desligamento do discente por insuficiência de desempenho. E, entre as citadas como as mais trabalhosas, o manuseio do Sigaa, usado pela universidade para gerir o curso, e o preenchimento da Plataforma Sucupira, que faz parte do processo de avaliação e acompanhamento da Capes e é determinante para definir a evolução do programa.

Somado a todas essas responsabilidades, o coordenador mantém suas atividades de docência durante o período que atua como gestor, o que impacta ainda mais em sua carga laboral. Durante a pesquisa, foi observado que todos os entrevistados citaram, em algum momento, o excesso de atividades como um ponto negativo em coordenar uma pós-graduação. Como pode ser conferido nos seguintes trechos:

“Espera-se que um docente de PPG produza com qualidade, ofereça disciplinas e participe de projetos. Fazer tudo isso associado à gestão sobrecarrega” (Coordenador 10).

“Professor de pós tem muita demanda pelas suas pesquisas, financiamentos, produção científica, ministrar aula e encima (sic) atuar na gestão da pós onde a burocracia e responsabilidade são muito concretas, visto que sempre tem metas muito claras de produtividade e desempenho” (Coordenador 11).

“A coordenação exige muito tempo de dedicação, dificultando o desenvolvimento de outras atividades, como, por exemplo, ensino, pesquisa, orientação e produção técnico-científica” (Coordenador 13).

Vê-se que é recorrente a preocupação com a produção científica. Autores como Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016) consideram a escolha entre priorizar o trabalho acadêmico ou o administrativo como um dos primeiros desafios que o professor se depara ao assumir o trabalho gerencial. Silva (2012) destaca que, em geral, essa escolha tende a ser pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão, acarretando gestões malfeitas.

Uma solução para esse problema é apontada por um dos participantes da pesquisa: “Prejudicou minhas pesquisas e preparação para as aulas [...] Quando um professor(a) assume um cargo de gestão, ele(a) precisa ser liberado de outras atividades, inclusive aulas, para que possa se dedicar ao cargo” (Coordenador 3).

4.2.4 Da deficiência de infraestrutura à falta de apoio

O excesso de atividades é potencializado pela carga de trabalho ser centralizada no coordenador. Nove participantes da pesquisa destacaram que há uma carência de pessoal técnico especializado nas secretarias dos cursos, o que impacta na necessidade de eles terem que exercer algumas tarefas administrativas que poderiam ser delegadas.

A falta de apoio do corpo docente do programa também foi lembrada. Quatro coordenadores disseram ser complicado obter o comprometimento dos colegas na execução de projetos do curso. É difícil “promover a participação dos docentes em atividades necessárias ao crescimento do programa” (Coordenador 6). Assim, a coordenação se torna um trabalho solitário, mesmo que formalmente conte com o auxílio do colegiado do curso. Apesar disso, 57,14% confirmaram que foram auxiliados pela gestão anterior no processo de transição. “Tenho muito apoio da coordenação anterior, e isso é muito importante, porque tenho acesso a todas informações necessárias para dar continuidade ao trabalho da gestão anterior. Sim, as transições de cargo do programa costumam ter apoio da gestão anterior” (Coordenador 14). Outros 28,57% disseram que tiveram ajuda, porém pouca.

As funções gerenciais também têm sido impactadas pela infraestrutura deficiente e escassez de recursos, que atingem tanto o desenvolvimento de pesquisas como a execução de atividades-meio. Há “quedas constantes de energia, internet, falta de insumos simples de secretaria” (Coordenador 10).

Além dos cortes no orçamento da própria universidade observados ao longo dos últimos anos, os programas também sofreram impactos com redução e atrasos no repasse de verbas do Proap, da Capes, usado para proporcionar melhores condições de funcionamento aos cursos. O Coordenador 13 destaca que uma das maiores dificuldades que enfrentou em seu primeiro ano de gestão foi gerir as expectativas criadas em torno da implantação do curso, recém-criado. Para ele, se não fosse a escassez de recursos, elas teriam sido atendidas.

Dois coordenadores também alertaram para a necessidade de priorização da pesquisa científica. “A pesquisa é essencial para muitos docentes e principalmente importante para os discentes. Ela deveria ser tratada com maior seriedade pela universidade” (Coordenador 7).

4.3 As atribuições dos coordenadores

Na Ufal o regulamento geral dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* é instituído pela Resolução 37, do Consuni/Ufal, de 07 de junho de 2022, que estabelece diversas regras para a coordenação dos programas, desde o processo de escolha até as atribuições do coordenador. O documento define que os coordenadores dos programas sejam escolhidos entre os docentes dos colegiados dos cursos, com base nos regulamentos de cada programa (UFAL, 2022).

Em seu artigo 23, o regulamento elenca um rol de competências que cabem à coordenação:

- I - gerir as atividades didático-científicas e administrativas relacionadas ao Programa de Pós-Graduação;
- II - coordenar e supervisionar o funcionamento do Programa de Pós-Graduação;
- III - convocar e presidir as reuniões do Colegiado e do Conselho do Programa de Pós-Graduação;
- IV - representar o Programa de Pós-Graduação junto às instâncias superiores da Universidade e entidades de ensino, pesquisa e financiamento;
- V - encaminhar à PROPEP/UFAL, nos prazos estabelecidos, a distribuição de bolsas entre os discentes, conforme definição da Comissão de Avaliação e Bolsas do Programa;
- VI - elaborar os relatórios demandados pelas instituições fomentadoras e PROPEP/UFAL;
- VII - comunicar ao órgão competente qualquer irregularidade no funcionamento do Programa de Pós-Graduação e solicitar as correções necessárias;
- VIII - deliberar, *Ad Referendum* de seu Colegiado, sobre assuntos de sua competência, sempre que a urgência o exigir;
- IX - administrar recursos financeiros destinados ao Programa de Pós-Graduação;
- X - designar comissões, comitês e bancas examinadoras, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação;
- XI - decidir sobre dispensa em disciplinas previamente cursadas pelo estudante no PPG, seja como aluno regular ou especial, antes do seu ingresso no curso de mestrado ou doutorado, atendendo o limite de créditos definido pelo Regimento Interno do PPG;
- XII - decidir sobre dispensa em disciplinas equivalentes previamente cursadas pelo estudante em outros programas de pós-graduação, com base em parecer emitido pelo docente responsável pela disciplina no PPG e atendendo o limite de créditos definido pelo Regimento Interno do PPG; e
- XIII - exercer outras atribuições inerentes ao cargo (UFAL, 2022, p. 10 e 11).

Além da seção destinada diretamente ao coordenador, ao longo do documento também se encontram outras atribuições, tais como convocar reunião do colegiado do programa e desempatar as votações dele. Ao ocupante desse cargo, também está reservada a participação na comissão de bolsas do programa e a competência para propor o desligamento do discente por insuficiência de desempenho e comunicar formalmente ao discente e ao seu professor orientador em caso de o desligamento ser efetivado (UFAL, 2022).

Outras atribuições não estão expressas na resolução, mas fazem parte do dia a dia das coordenações tal como citadas pelos coordenadores em pesquisa avaliada no item anterior e constatado como pesquisadora participante na Propep. Entre as atividades, destacam-se a participação nas reuniões dos fóruns dos coordenadores, convocadas pela pró-reitoria, o manuseio do Sigaa, o preenchimento da Plataforma Sucupira. É necessário observar os documentos de área que a Capes estabelece e cada programa é ainda guiado por um regimento próprio que pode reservar outras demandas para seus coordenadores.

O Sigaa é o sistema utilizado pela Ufal para a gestão de suas atividades acadêmicas. Nele há um módulo destinado para a pós-graduação *stricto sensu*, que possibilita a informatização dos procedimentos da área acadêmica dos cursos. Os coordenadores têm acesso a um portal específico para gerenciar as atividades. Os vice-coordenadores e secretários de cursos partilham o portal a que os coordenadores têm acesso, mas estes têm exclusividade em

algumas ações como matricular, aprovar ou negar alunos em disciplina e avaliar candidatos nas etapas de edital de seleção (UFAL, 2017).

Para auxiliar o gerenciamento dos cursos, há um manual de utilização do portal do coordenador *stricto sensu* no Sigaa. O documento está disponível na aba “Ajuda?” do sistema para usuários logados e define outras atividades que devem ser executadas pelas coordenações. As responsabilidades vão desde o cadastro de processos seletivos e turmas, matrículas de alunos e registro de bancas.

O sistema permite o acompanhamento do processo seletivo de alunos para os cursos desde o lançamento do edital, gerenciamento de inscrições, com possibilidade de notificação dos candidatos e posterior matrícula dos discentes selecionados. Como visto, a avaliação dos candidatos é tarefa exclusiva dos coordenadores (UFAL, 2017). Dentre as possibilidades, está o cadastro de alunos regulares e especiais. Cabe destacar que a preparação e o acompanhamento dos processos seletivos devem estar de acordo com as normas definidas pela Instrução Normativa nº 04/ Propep, de 28 de fevereiro de 2022, e constituem mais uma responsabilidade do coordenador.

Entre as atividades possibilitadas pelo Sigaa, estão ações gerais para definição de dados dos cursos, como atualização dos calendários acadêmicos. Também é por meio do portal do coordenador que são estabelecidas ofertas das vagas dos cursos e parâmetros do programa. Faz parte das atividades todo o acompanhamento dos discentes – como criação de turmas, matrículas, acompanhamento de notas, trancamento – e passos para conclusão do curso, como cadastro de bancas e procedimentos pós-defesa (UFAL, 2017).

Se o Sigaa é um importante instrumento de observação dos coordenadores, no estabelecimento das atividades do curso dentro da universidade, outra plataforma que deve ser conhecida atentamente é a Sucupira, da Capes. Utilizada para acompanhar o rendimento dos programas, é na Plataforma onde são inseridos os dados utilizados na avaliação quadrienal, que define a nota do PPG para os quatro anos seguintes.

O preenchimento das informações do curso na Plataforma Sucupira é de responsabilidade do coordenador, que, ao ser cadastrado na função, recebe uma senha de acesso enviada pela Capes. Os dados devem seguir as diretrizes informadas no Manual Coleta, disponível na Plataforma e precisam estar sempre atualizados, uma vez que podem ser usados como fonte de informação a qualquer momento.

Ademais dessa manutenção constante, anualmente, a Capes realiza a coleta de dados alimentada pelo curso para compor a avaliação quadrienal. O processo de coleta de dados é definido e orientado pela Capes, que divulga anualmente um calendário com os prazos a serem

cumpridos. Nesse período, as informações do sistema devem ser conferidas, assim como realizados o preenchimento e as alterações necessárias para atualização dos dados do programa. Cabe à coordenação mais essa atividade.

Outro aspecto sensível a ser observado pelas coordenações refere-se aos financiamentos dos cursos. Atualmente na Ufal – à parte os custos com recursos humanos e infraestrutura básica, que são mantidos com o orçamento da universidade – as fontes mais regulares de financiamento vêm da Capes, por meio do Proap e da concessão de bolsas.

O Programa de Demanda Social concede bolsas de mestrado e doutorado a discentes de IES públicas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* com nota igual ou superior a três. As bolsas são gerenciadas pelas pró-reitorias de Pós-Graduação. Contudo, na Ufal, cabe à Comissão de Avaliação de Bolsas de cada programa, da qual o coordenador faz parte, definir quem serão os contemplados e encaminhar as informações para a Propep, dentro do calendário definido pela Capes para inclusão/troca de bolsista (CAPES, 2010).

Em 2022, foram destinadas aos cursos da Ufal passíveis do fomento 405 bolsas na cota curso e 17 bolsas da cota empréstimo. Considerando a totalidade, foram 246 de mestrado e 176 de doutorado. No ano retratado, no nível de mestrado era repassado ao discente um valor de R\$1.500,00, por um prazo máximo de 24 meses. Para doutorandos, a bolsa era de R\$2.200,00, por até 48 meses.

Para o cadastramento do bolsista, é necessária a observação de algumas regras como não receber vencimentos de nenhum vínculo empregatício; dedicar-se integralmente às atividades do Programa de Pós-Graduação; comprovar desempenho acadêmico satisfatório; não possuir qualquer relação de trabalho com a instituição promotora do Programa de Pós-Graduação; não acumular a bolsa com outras modalidades de auxílios de qualquer agência de fomento. Também é obrigado a restituir os valores despendidos com bolsa, na hipótese de interrupção do estudo, salvo se motivada por caso fortuito, força maior, circunstância alheia à vontade ou doença grave devidamente comprovada (CAPES, 2010).

Na Ufal a distribuição de bolsas – tanto a DS como as advindas de agências de fomento, como a Fapeal e o CNPq – é definida pela comissão de bolsas de cada programa e deve seguir também normas estabelecidas pela Instrução Normativa nº 05/ Propep, de 06 de maio de 2021. Entre os critérios que devem ser observados estão a posição na ordem de classificação no processo seletivo, as condições socioeconômicas dos discentes e a regra de que para cada bolsa concedida a um não cotista, deve ser concedida uma bolsa para um cotista (UFAL, 2021).

O Proap é um recurso destinado às IES com o objetivo de melhorar as condições dos cursos *stricto sensu* para consolidar a formação de recursos humanos. O programa segue as

normas estabelecidas na Portaria Capes nº 156, de 28 de novembro de 2014, e repassa, anualmente, uma cota destinada a cada programa, assim como um valor destinado à pró-reitoria de pós-graduação.

Cabe a coordenação definir os valores que serão utilizados em cada rubrica de empenho e quais atividades serão contempladas com a cota destinada ao programa. Podem ser custeadas despesas correntes como material de consumo, serviços de terceiros, passagens e diárias e auxílio financeiro a estudante e pesquisador. Ademais, é possível o custeio de atividades como manutenção de equipamentos e laboratórios, serviços e taxas de importação, participação em cursos, treinamentos e eventos científico-acadêmicos, procedimentos envolvidos na produção e divulgação de conteúdos científico-acadêmicos e atividades dos PPGs (CAPES, 2014).

As possibilidades de custeio mais utilizadas na Ufal são para o pagamento de diárias e passagens (que contempla servidores e convidados externos) e concessão de auxílio financeiro ao estudante. O pagamento de diárias e passagens é realizado por meio do Sistema de Concessão de Diárias e Passagens (SCDP) mantido pelo Governo Federal. O cadastro do pedido no sistema é realizado pelos secretários dos cursos, que devem ser treinados e possuir uma senha própria para a tarefa.

O pedido de auxílio financeiro ao estudante deve seguir as diretrizes estabelecidas na Instrução Normativa nº 05/ Propep, de 30 de junho de 2022. O processo para o pagamento deve ser solicitado por meio de abertura de processo eletrônico no Sipac e conter documentos como formulário de solicitação, documento comprobatório do evento, justificativa e documento de apropriação de gastos. A autorização para o pagamento é feita pela Propep (UFAL, 2022).

O auxílio financeiro é destinado ao pagamento de despesas com hospedagem, alimentação e locomoção urbana de discentes e pesquisadores PNPD (Programa Nacional de Pós-Doutorado) em eventos científico-acadêmicos e atividades técnico-científicas. O valor diário é de R\$320,00 e não pode ser usado para pagar taxas de inscrições em eventos ou cursos.

Outros financiamentos são possíveis advindos de projetos e de outras agências de fomento, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e, mais regionalmente, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal). Faz-se importante que o coordenador se mantenha atento aos editais lançados para aproveitar as oportunidades de angariar recursos para valorizar o PPG.

Ademais as atividades em comum para todos os cursos, cada um deles pertence a uma área de avaliação definida pela Capes. São 49 ao todo e cada uma delas possui regras definidas nos chamados documentos de áreas. As diretrizes determinadas neles são observadas para a atribuição da nota do curso na avaliação periódica e na deliberação da abertura de novos cursos.

Aqui, atenta-se para outras duas funções dos coordenadores: o cumprimento das deliberações da área da qual o programa faz parte e o incentivo a propostas de novos cursos, especialmente, se o programa só possui mestrado e busca-se inserir um doutorado.

A submissão dos projetos é feita pela Plataforma Sucupira e obedece a um calendário divulgado anualmente pela Capes para o Aplicativo para Propostas de Cursos Novos (APCN), primeira etapa para a criação de um curso de pós-graduação *stricto sensu*. No âmbito da Ufal, o projeto deve ser submetido à Propep para análise e posterior submissão. O processo deve ser aberto no Sigaa até 45 dias antes do prazo final para submissão da proposta na Capes e deve ser aprovado pelo Conselho da Unidade Acadêmica, pela Propep e pelo Conselho da Universidade Federal de Alagoas (Consuni) (UFAL, 2022).

Pesa no dia a dia de um coordenador o gerenciamento dos técnicos, docentes e discentes do Programa, o que inclui a mediação de conflitos, atendimento de demandas. Também devem ser observados o planejamento do calendário acadêmico, a proposta de credenciamento e reconhecimento do corpo docente e o monitoramento da produção de discentes e docentes.

Ressalta-se que todas as atividades são realizadas concomitantemente com as advindas do papel de docente e pesquisador, impactando nas obrigações assumidas por esses profissionais.

5 RECOMENDAÇÕES/ PLANO DE AÇÃO/ PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

Alicerçada pelos resultados obtidos anteriormente, foi elaborada a proposta de um guia de atividades inerentes aos coordenadores de pós-graduação *stricto sensu* da Ufal.

5.1 Instrumentos normativos

Os cursos de pós-graduação seguem as diretrizes impostas em alguns normativos, os quais devem ser conhecidos pelo coordenador e seguem abaixo elencados:

- Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de dezembro de 2017 – estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/49241-resolucoes-cne-ces-2017>>
- Resolução nº 37/2022 - CONSUNI/UFAL, de 07 de junho de 2022 – aprova o regulamento geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* da Ufal. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/pos-graduacao/regulamento-geral-da-pos-graduacao-stricto-sensu/resolucao-gr-37_07-06-2022_regulamento-pos.pdf/view>
- Resolução nº 86/2018 – CONSUNI/UFAL, de 10 de dezembro de 2018 – regulamenta a Política de Ações Afirmativas (PAA) nos Cursos e Programas de Pós-Graduações *lato sensu* (inclusive as residências) e *stricto sensu* da Ufal. Disponível em: <<https://ufal.br/resolucoes/2018/rco-n-86-de-10-12-2018.pdf>>
- Resolução nº 71/2022 - CONSUNI/UFAL, de 05 de setembro de 2022 – disciplina os processos de reconhecimento de diplomas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado/doutorado) expedidos por instituições estrangeiras de ensino superior. Disponível em: <<https://ufal.br/estudante/pos-graduacao/reconhecimento-de-titulos-e-diplomas-de-pos-graduacao/rco-n-71-de-05-09-2022.pdf/view>>

5.2 Atribuições

Entre as atividades que competem a um coordenador de curso, estão as elencadas no regulamento geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* da Ufal, abaixo relacionadas:

- Gerir as atividades didático-científicas e administrativas relacionadas ao Programa de Pós-Graduação;
- Coordenar e supervisionar o funcionamento do Programa de Pós-Graduação;

- Convocar e presidir as reuniões do Colegiado e do Conselho do Programa de Pós-Graduação;
- Em caso de empate, dar o voto de qualidade, além do voto simples, nas deliberações do Colegiado do Programa;
- Representar o Programa de Pós-Graduação junto às instâncias superiores da Universidade e entidades de ensino, pesquisa e financiamento;
- Encaminhar à Propep/Ufal, nos prazos estabelecidos, a distribuição de bolsas entre os discentes, conforme definição da Comissão de Avaliação e Bolsas do Programa, da qual deverá fazer parte;
- Elaborar os relatórios demandados pelas instituições fomentadoras e pela Propep/Ufal;
- Comunicar ao órgão competente qualquer irregularidade no funcionamento do Programa de Pós-Graduação e solicitar as correções necessárias;
- Deliberar, *Ad Referendum* de seu Colegiado, sobre assuntos de sua competência, sempre que a urgência o exigir;
- Administrar recursos financeiros destinados ao Programa de Pós-Graduação;
- Designar comissões, comitês e bancas examinadoras, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação;
- Decidir sobre dispensa em disciplinas previamente cursadas pelo estudante no PPG, seja como aluno regular ou especial, antes do seu ingresso no curso de mestrado ou doutorado, atendendo ao limite de créditos definido pelo Regimento Interno do PPG;
- Decidir sobre dispensa em disciplinas equivalentes previamente cursadas pelo estudante em outros programas de pós-graduação, com base em parecer emitido pelo docente responsável pela disciplina no PPG e atendendo ao limite de créditos definido pelo Regimento Interno do PPG;
- Poder compor e presidir a Comissão de Estágio de Docência do PPG.

5.2.1 Gestão Acadêmica

O principal instrumento para a realização das atividades de gestão acadêmica dos programas é o Sigaa. No papel de coordenador, o (a) senhor (a) terá acesso a um portal com funções específicas. A mesma visão será compartilhada com o vice-coordenador e o secretário do curso. Ressalta-se que a matrícula, aprovação ou negação de alunos em disciplina e a avaliação de candidatos nas etapas de edital de seleção devem ser ações exclusivas do coordenador.

A Propep confeccionou um manual para orientar o manuseio do sistema. O acesso ao documento deve ser feito por um usuário logado, pelo seguinte caminho: menu **Ajuda - *Stricto sensu* - manual Coordenador *Stricto sensu***. Nele, estão elencados os passos para execução dos procedimentos da área acadêmica, que devem ser realizados no Sigaa, os quais seguem abaixo relacionados.

- **Lançamento de edital de processo seletivo** – dispõe questionários para os processos seletivos e envolve atividades como cadastro, visualização, gerenciamento do processo e das inscrições, notificação dos inscritos e realização da matrícula dos aprovados;
- **Inscrição de candidatos a vagas regulares e especiais no portal público;**
- **Atualização de dados específicos do curso** – inclui definição do calendário acadêmico, cadastro de calendário e inclusão de evento;
- **Oferta de vagas no curso;**
- **Estabelecimento de parâmetros do programa;**
- **Atualização de discente;**
- **Atualização de dados pessoais do discente;**
- **Gerência de orientações** – envolve etapas como cadastro, alteração, finalização e cancelamento de orientação;
- **Implantação de histórico de alunos;**
- **Criação de turmas/ disciplinas** – possibilita o cadastro de notícia, lista de frequência e de alunos, remoção e visualização de turmas, inclusive virtuais.
- **Matrículas de alunos regulares** – dispõe sobre a matrícula, renovação, consolidação e validação de matrículas;
- **Consolidação de notas;**
- **Retificação de aproveitamento e consolidação de turma;**
- **Trancamento de disciplina/turmas;**
- **Cadastro e matrícula de aluno especial;**
- **Passos para a conclusão do aluno** – cadastro de banca de qualificação e defesa, declaração de participação em banca, cadastro de defesa de aluno concluído e validação de bancas pendentes;
- **Procedimentos pós-defesa** – apresenta os passos para recebimento da versão final de teses e dissertações, etapas para homologação de diplomas e resumo dos procedimentos que devem ser executados pós-defesa.

5.2.2 Gestão Administrativa

Seguem catalogados usuais procedimentos realizados na gestão administrativa de um curso. Além deles, destaca-se a importância de se manter atento aos informes emitidos pela Propep e atender às convocações para treinamentos e reuniões, com destaque, às do Fórum dos Coordenadores de Pós-graduação da Ufal.

O Fórum é composto pelas coordenações dos cursos de mestrado e doutorado e pela Propep e constitui um relevante instrumento de discussão dos temas de interesse da pós-graduação *stricto sensu* da Ufal.

Ainda se deve considerar que faz parte do papel do coordenador praticar atos de administração de pessoal.

5.2.2.1 Plataforma Sucupira

A Plataforma Sucupira é utilizada pela Capes para coletar as informações dos programas, com as quais realizam análise e avaliações. A plataforma disponibiliza informações, processos e procedimentos que fazem parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

5.2.2.1.1 Coleta Capes

Na plataforma são inseridos os dados utilizados na avaliação quadrienal, que define a nota do PPG para os quatro anos seguintes. O preenchimento das informações do curso na Plataforma Sucupira é de responsabilidade do coordenador, que, ao ser cadastrado na função, recebe uma senha de acesso enviada pela Capes. Os dados devem seguir as diretrizes informadas no Manual Coleta, disponível na Plataforma e precisam estar sempre atualizados, uma vez que podem ser usados como fonte de informação a qualquer momento.

Ademais dessa manutenção constante, anualmente, a Capes realiza a coleta de dados alimentadas pelo curso para compor a avaliação quadrienal. O processo de coleta de dados é definido e orientado pela Capes, que divulga anualmente um calendário com os prazos a serem cumpridos. Nesse período, as informações do sistema devem ser conferidas, assim como realizados o preenchimento e as alterações necessárias para atualização dos dados do programa. Cabe à coordenação mais essa atividade.

5.2.2.1.2 Aplicativo para Proposta de Cursos Novos (APCN)

O APCN é a primeira etapa para a criação de um novo curso de pós-graduação *stricto sensu*. Nos casos de programas que possuam apenas mestrado e queiram implantar o doutorado, a proposta também é submetida pelo aplicativo, usado tanto para cursos acadêmicos quanto profissionais. O procedimento também é empregado para apresentação de propostas na forma associativa, bem como para o reconhecimento de cursos decorrentes de processos de desmembramento ou de fusão de programas.

A submissão dos projetos é feita pela Plataforma Sucupira e obedece a um calendário divulgado anualmente pela Capes. No âmbito da Ufal, a proposta deve ser submetida à análise antes da submissão. O processo deve ser aberto no Sigaa até 45 dias antes do prazo final para submissão da proposta na Capes e precisa ser aprovado pelo Conselho da Unidade Acadêmica, pela Propep e pelo Consuni.

Um manual com as instruções básicas para o preenchimento da proposta está disponível no menu APCN do endereço: < <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/#>>. Também devem ser observadas as normas para o fluxo interno da proposta na Ufal, definidas pela Instrução Normativa Propep nº 01, de 20 de janeiro de 2022.

5.2.2.2 Bolsas

Atualmente, o principal programa de concessão de bolsas para estudantes é o Demanda Social (DS) da Capes. O programa oferece bolsas de mestrado e doutorado a discentes de IES públicas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* com nota igual ou superior a três. As cotas são concedidas pelo prazo de 12 meses podendo ser renovadas até 24 meses nos casos de mestrado e 48 meses para doutorandos. As bolsas são gerenciadas pelas pró-reitorias de Pós-Graduação.

Na Ufal, o regulamento geral das pós-graduações estabelece que cabe à Comissão de Avaliação de Bolsas de cada programa selecionar quem serão os contemplados. As comissões devem ser compostas, no mínimo, pelo coordenador do curso, um membro docente e um discente. Selecionados os candidatos às bolsas DS, a informação deve ser repassada à Propep de acordo com um calendário definido pela Capes para inclusão/troca de bolsistas. O registro no sistema é feito pela pró-reitoria.

A escolha dos bolsistas deve observar as normas da agência de fomento responsável pela concessão da bolsa. No caso da DS, para o cadastramento do bolsista é necessária a

observação das seguintes regras: não receber vencimentos de nenhum vínculo empregatício; dedicar-se integralmente às atividades do Programa de Pós-Graduação; comprovar desempenho acadêmico satisfatório; não possuir qualquer relação de trabalho com a instituição promotora do Programa de Pós-Graduação; não acumular a bolsa com outras modalidades de auxílios de qualquer agência de fomento. Também é obrigado a restituir os valores despendidos com bolsa, na hipótese de interrupção do estudo, salvo se motivada por caso fortuito, força maior, circunstância alheia à vontade ou doença grave devidamente comprovada.

Na Ufal a distribuição de bolsas – tanto a DS como as advindas de agências de fomento como a Fapeal e CNPq – é definida pela comissão de bolsas de cada programa e deve seguir também normas estabelecidas pela Instrução Normativa nº 05/ Propep, de 06 de maio de 2021. Entre os critérios que devem ser observados, estão a posição na ordem de classificação no processo seletivo, as condições socioeconômicas dos discentes e a regra de que para cada bolsa concedida a um não cotista, deve ser concedida uma bolsa para um cotista.

5.2.2.3 Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap)

O Proap é um recurso destinado às IES pela Capes com o objetivo de melhorar as condições dos cursos *stricto sensu* para consolidar a formação de recursos humanos no país. O programa segue as normas estabelecidas na Portaria Capes nº 156, de 28 de novembro de 2014 (Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=438#anchor>) e repassa, anualmente, uma cota destinada a cada programa apto a receber o recurso, assim como um valor destinado à pró-reitoria de pós-graduação.

Cabe à coordenação definir os valores que serão utilizados em cada rubrica de empenho e quais atividades serão contempladas com a cota destinada ao programa. Anualmente, após a chegada do recurso, a Propep repassa às coordenações os valores que cada programa vai receber, bem como o calendário que deve ser seguido para definição do montante que será destinado para cada uso.

Podem ser custeadas despesas correntes como material de consumo, serviços de terceiros, passagens, diárias e auxílio financeiro a estudante e pesquisador. Ademais, é possível o custeio de atividades como manutenção de equipamentos e laboratórios, serviços e taxas de importação, participação em cursos, treinamentos e eventos científico-acadêmicos, procedimentos envolvidos na produção e divulgação de conteúdos científico-acadêmicos e atividades dos PPGs.

As possibilidades de custeio mais utilizadas na Ufal são para o pagamento de diárias e passagens (que contempla servidores e convidados externos) e concessão de auxílio financeiro ao estudante/ pesquisador PNPd.

5.2.2.3.1 Diárias e passagens

O pagamento de diárias e passagens é realizado por meio de um sistema mantido pelo Governo Federal. O cadastro do pedido no SCDP é realizado pelos secretários dos cursos, que devem ser treinados e possuir uma senha própria para a tarefa.

Para as solicitações serem cadastradas no sistema, é preciso que haja o empenho de valores nas opções disponíveis pelo SCDP. Entre as possibilidades estão o pagamento de diárias nacionais e internacionais, passagens para servidor e passagens para convidados. A coordenação deve fazer uma análise das prioridades de destinação de recursos ao longo do ano para estabelecer o quanto será empenhado para cada uso.

5.2.2.3.2 Auxílio financeiro ao estudante/ pesquisador PNPd

Uma vez que o SCDP não pode ser utilizado para cadastrar despesas com discentes, o custeio de despesas de mestrandos, doutorandos e bolsistas PNPds em eventos científicos, pesquisa de campo, entre outros, é solicitado por meio do pedido de auxílio financeiro ao estudante.

O auxílio financeiro é destinado ao pagamento de despesas com hospedagem, alimentação e locomoção urbana de discentes e pesquisadores PNPd em eventos científico-acadêmicos e atividades técnico-científicas. O valor diário é de R\$320,00 e não pode ser usado para pagar taxas de inscrições em eventos ou cursos.

O pedido de auxílio financeiro ao estudante deve seguir as diretrizes estabelecidas na Instrução Normativa nº 05/ Propep, de 30 de junho de 2022. O processo para o pagamento deve ser iniciado com a abertura de processo eletrônico no Sipac e conter documentos como formulário de solicitação, comprovação do evento, justificativa e documento de apropriação de gastos. A autorização para o pagamento é feita pela Propep.

5.2.2.4 Documentos de área

Além das atividades elencadas neste guia, comuns para todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* da Ufal, cada curso pertence a uma das 49 áreas de avaliação definidas pela Capes. É fundamental conhecer e implementar as diretrizes determinadas no documento de área do qual o programa faz parte. As orientações estabelecidas por ele são observadas para a atribuição da nota do curso na avaliação periódica e na deliberação da abertura de novos cursos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou retratar a vivência de um coordenador de curso de pós-graduação *stricto sensu* da Ufal para definir um roteiro de atividades que contribuísse com a execução do cargo. Os resultados foram obtidos por meio da análise da literatura, de documentos e normas e da aplicação de questionários com os docentes que ocupavam o cargo. Foi constatada que a preparação de docentes para atuar em coordenações de pós-graduação não é priorizada por grande parte das IES públicas brasileiras, apesar de a literatura destacar a falta de formação como um problema para professores que assumem cargos de gestão em universidades.

Os estudos a respeito desses dirigentes se mostraram constantes, porém com redução nos últimos anos, e focaram especialmente em apontar causadores de dificuldades para a execução dos cargos. Entre as que aparecem com mais frequência – além da falta de formação adequada – está a multiatividades, provocada pelo duplo papel que o professor assume enquanto gestor, dividindo-se em tarefas da docência e da gestão. Ressalta-se que as pesquisas encontradas tomam como referência diversos cargos de gestão universitária, não apenas coordenadores de cursos.

No contexto da Ufal, como se propôs este estudo, destaca-se que, considerados os cursos próprios ou em associação ou rede, a universidades possui 48 programas de pós-graduação *stricto sensu*, que acumulam 61 cursos, sendo 44 mestrados e 17 doutorados. A grande maioria avaliada pela Capes com notas entre três e quatro.

As metas para a área são de expansão por meio do crescimento da oferta de vagas nos cursos e de aumento da qualidade, com base na melhoria nos conceitos dos programas. Ressalta-se que os parâmetros de qualidade e expansão seguem as diretrizes estabelecidas pela Capes. Também se preza pela vinculação da pós-graduação *stricto sensu* aos programas de pesquisa, inovação e empreendedorismo.

Foi observado que a maioria dos coordenadores dos programas de pós-graduação da Ufal não possui formação para atuar em gestão, nem passou por nenhuma preparação específica para assumir o cargo. O aprendizado de como executar as tarefas é adquirido pela experiência durante o mandato ou pela vivência de outros cargos gerenciais ocupados na universidade. Embora a literatura aponte que a falta de formação específica traga empecilhos para realização de uma gestão eficiente, parte dos coordenadores entrevistados não acredita que essa preparação seja fundamental. Para eles, um apoio técnico especializado nas secretarias dos cursos supriria as dificuldades que poderiam surgir pela falta de conhecimento dos coordenadores entrantes.

No entanto, os participantes da pesquisa apontam que há uma grande carência desse apoio técnico, tendo que, por vezes, executar atividades que caberiam a um profissional dessa área, como o manejo do sistema administrativo/acadêmico.

A falta de assistência se estende aos pares docentes que participam dos programas, uma vez que destacam ser tarefa trabalhosa conseguir que os colegas se envolvam em atividades essenciais para o bom desenvolvimento do curso. A ausência de auxílio potencializa a concentração de tarefas no coordenador, que, enquanto docente, também precisa conciliar as funções de gerência com as de pesquisa, ensino e extensão. Em razão disso, o excesso de atividades é apontado como um dos maiores desafios na execução do cargo. Junto a esse fator, são lembradas a deficiência de infraestrutura e a escassez de recursos para promover ações de desenvolvimento para os programas, como traduções, manutenção de equipamentos e quantidade insuficiente de bolsas.

Somado às dificuldades elencadas, há um desinteresse dos docentes em se tornarem coordenadores dos seus programas. Para solucionar esse problema, alguns desses estabelecem rodízio do cargo entre seus docentes. Apesar de tudo, os profissionais pesquisados afirmaram encontrar motivos de aprendizado e satisfação durante o mandato de coordenador.

Entre as atividades elencadas como próprias da coordenação, estão as estabelecidas no regimento interno para os programas, com destaque para a convocação e condução de reuniões do colegiado, representação do programa junto a instâncias superiores e comunicação ao órgão competente sobre irregularidades no programa. Cabe também a competência para propor o desligamento do discente por insuficiência de desempenho.

O manuseio de sistemas como o Sigaa e a Plataforma Sucupira são destaques como importantes tarefas. Sendo que o Sigaa é o sistema utilizado pela universidade para a organização de grande parte das tarefas acadêmicas, desde o cadastro dos processos seletivos, até os procedimentos para a conclusão do curso do discente, com o registro das bancas e solicitação de diplomas.

A Plataforma Sucupira é utilizada pela Capes para a coleta de dados dos programas e importante instrumento para definição das notas dos cursos. Uma vez que essa avaliação é de extrema importância para manutenção dos programas, o preenchimento da Plataforma é das tarefas que devem ser vistas com grande cuidado.

Ao coordenador cabe ainda a administração dos recursos financeiros destinados ao programa, seja na distribuição de bolsas, como na definição de onde serão aplicadas verbas remetidas para manutenção dos cursos. Entre outras tarefas, foram registradas as relativas à gerência dos interesses dos diversos públicos do programa, como técnicos, docentes e discentes.

Como próprio dos estudos de casos, a pesquisa apresenta a limitação de ter sido realizada em apenas uma instituição de ensino. Podem ser apontadas ainda limitações temporais, por ter sido aplicada exclusivamente com os então ocupantes das coordenações de pós-graduações da universidade, podendo apresentar uma visão restrita do momento vivido e pela perspectiva de uma única esfera envolvida na condução de um programa. A temporalidade pode ser observada ainda na definição das atividades elencadas, uma vez que elas estão baseadas em normas que podem sofrer modificações.

Em vista das limitações apontadas, sugere-se como pesquisa futura um estudo com o setor de pós-graduação de outra universidade federal brasileira. Nesse aspecto, a comparação regional pode ser interessante. O estudo também pode ser ampliado para outros públicos envolvidos na gestão dos cursos, como as secretarias e ainda para ex-coordenadores. Por fim, uma outra possibilidade é averiguar eventuais diferenças no cargo em razão do gênero, uma vez que apareceram, na revisão de literatura, pesquisas com essa abordagem em instituições estrangeiras, mas não no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza; ZUCCOLOTTO, Paulo Antonio da Graça Lima; BOVÉRIO, Maria Aparecida; PEREIRA, Vanessa Terra. Desafios do coordenador na gestão de cursos de graduação: um estudo comparativo em universidade pública e privada. **Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. V. 8, n. 17, p. 1-16, 2019.

ARAÚJO, Cristiane Belo de; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. O REUNI na opinião dos gestores de uma universidade pública. **Psicologia & Sociedade**. V.26, n. 3, p.642-651, 2014.

BARBOSA, Milka Alves Correia; MATOS, Fátima Regina Ney; MENDONÇA, José Ricardo Costa de; PAIVA, Kely César Martins de; CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo. O papel de gestor: percepções de professores-gestores de uma universidade federal brasileira. **Arquivos analíticos de políticas educativas**. V.25, 2017.

BARBOSA, Milka Alves Correia; MENDONÇA, José Ricardo Costa de. O professor-gestor em universidades federais: alguns apontamentos e reflexões. **Teoria e Prática em Administração**. V. 4, n. 2, p. 131-154, 2014.

BARBOSA, Milka Alves Correia; MENDONÇA, José Ricardo Costa de; CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo. Competências gerenciais (esperadas versus percebidas) de professores-gestores de instituições federais de ensino superior: percepções dos professores de uma universidade federal. **Administração: Ensino e Pesquisa**. São Paulo, v. 7, n.3, 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. **Edições 70**, São Paulo, 2011.

BATTISTELLA, Luciana Flores; ARENHARDT, Daniel Luiz; GROHMANN, Márcia Zampieri. A educação a distância e as atribuições do coordenador de curso no programa Universidade Aberta do Brasil. **REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.10, n.1, p.93 a 107, 2012.

BRASIL. Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Acessado em 18 de fevereiro de 2020. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D94664.htm>

BRASIL. Decreto nº 9.660, de 1º de janeiro de 2019. Dispõe sobre a vinculação das entidades da administração pública federal indireta. Acessado em 09 de março de 2021. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9660.htm>

BRASIL. Lei 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Acessado em 03 de maio de 2021. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112677.htm>

BRASIL. Lei 13.328, de 29 de julho de 2016. Cria, transforma e extingue cargos e funções; reestrutura cargos e carreiras; altera a remuneração de servidores; altera a remuneração de militares de ex-Territórios Federais; altera disposições sobre gratificações de desempenho; dispõe sobre a incidência de contribuição previdenciária facultativa sobre parcelas remuneratórias; e modifica regras sobre requisição e cessão de servidores. Acessado em 31 de outubro de 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13328.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. **Coordenação de Pessoal de Nível Superior**. Brasília, 2010.

CARVALHO, Teresa; WHITE, Kate; MACHADO-TAYLOR, Maria de Lourdes. Top university managers and affirmative action. **Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal**. V.32, n.4, p. 396-409, 2013.

CASTRO JUNIOR, Deosir Flávio Lobo de; SILVEIRA-MARTINS, Elvis; MIURA, Márcio Nakayama; DELUCA, Marcelo Augusto Menezes; COSTA, Alexandre Marino. Orientação estratégica: análise do comportamento de coordenadores de curso de uma universidade pública federal. **Revista GUAL**, Florianópolis, v.8, n.3, p. 48-69, 2015.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S. l.], v. 4, n. 3, 1999. Disponível em <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1063>>. Acesso em: 07 de maio de 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. APCN – Avaliação de propostas para cursos novos. Manual do Usuário. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/#>>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Coleta de Dados. Conceitos e orientações. Manual de preenchimento da Plataforma Sucupira. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/docs/manual_coleta.pdf>. Acesso em: 07 de maio de 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Portaria nº 59, de 22 de março de 2017. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20126827/do1-2017-03-27-portaria-n-59-de-22-de-marco-de-2017-20126667>. Acesso em: 07 de maio de 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Avaliação Quadrienal em números. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal-2017/resultados/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017>> . Acesso em: 07 de maio de 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Coleta de Dados. Conceitos e orientações. Manual de preenchimento da Plataforma Sucupira. 2014. Disponível em: <

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/docs/manual_coleta.pdf>. Acesso em: 07 de maio de 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Portaria Capes nº 156, de 28 de novembro de 2014. Disponível em: <<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=438#anchor>>. Acesso em: 03 de maio de 2021.

CORRÊA, Valdir da Silva. Coordenação de Cursos de Graduação em uma Universidade Pública Federal: uma Função Indesejada. **Revista Gestão Universitária**, v.8, p.01-26, 2017. DAVIS, Annemarie; RENSBURG, Mari Jansen van; VENTER, Peet. The impact of managerialism on the strategy work of university middle managers. **Studies in Higher Education**. V. 41, n. 8, p. 1480-1494, 2016.

DENYER, David; TRANFIELD, David. Producing a systematic review. In: BUCHANAN, David. A.; BRYMAN, Alan. (Ed.). **The SAGE handbook of organizational research methods**. Londres: SAGE Publications, 2009.

FARINELLI, Clairna Andresa; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. A Gerência Intermediária da IES: A Coordenação de Curso e o Coordenador como Gestor. **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Florianópolis/ Brasil, 2009.

FRANÇA, Indira Alves. A gestão da pós-graduação no Brasil através de seus planos nacionais: os desafios dos gestores de cursos. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 4, p. 43-67, 2012.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. **Editora Atlas**, São Paulo, 6ª edição, 2008.

GRISA, Gregório Durlo; CAPRARA, Bernardo Mattes. As políticas de ações afirmativas no ensino superior sob a ótica dos gestores: o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Ciências Sociais Unisinos**. V. 52, n. 2, p. 172-181.

JANISSEK, Janice; CAMPOS, Marione Souza; FIGUEIREDO, Yasmin do Vale; MELO, Tamilles Aquino Brito. Avaliação da importância e adoção de inovações gerenciais na percepção de gestores de universidades públicas. **Revista de Psicologia**. V. 7, n. 2, 2016.

JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo; MONTICELLI, Jefferson Marlon. Perfil dos gestores nas universidades comunitárias brasileiras. **Revista Educação em Questão**. V.57, n.54, 2019.

KANAN, Lilia Aparecida; ZANELLI, José Carlos. Características do trabalho de coordenadores de curso no contexto universitário. **REP - Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 18, n. 1, p. 151-170, jan./jun. 2011.

MACCARI, Emerson Antonio; ALMEIDA, Martinho Isnard Ribeiro de; RICCIO, Edson Luiz; ALEJANDRO, Thomas Brashear. Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir dos sistemas de avaliação do Brasil (CAPES) e dos Estados Unidos (AACSB). **RAUSP – Revista de Administração**. São Paulo, v. 49, n. 2, p. 369 – 383, abr./maio/jun. 2014.

MACHADO, Marília Ribas; SILVA, Julio Eduardo Dornelas; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques; MELO, Pedro Antônio de. Perfil de tutores e coordenadores de cursos EAD da Universidade Federal de Santa Catarina. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. V. 37, n.1, p. 39-52, 2016.

MAHMOOD, Azhar; ZAMIR, Shazia; AIN, Qurat-ul; NUDRAT, Saira; ZAHOOR, Fatima. Impact of age and level of experience on occupational stress of academic managers at higher educational level. **Mediterranean Journal of Social Sciences**. V.4, n.1, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 7, de 11 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78281-rces007-17-pdf/file>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

MIRANDA, Ana Cláudia Carvalho de; CARVALHO, Andrea Vasconcelos; RAMOS, Anatólia Saraiva Martins. Portal de Periódicos da Capes: Uma Política Pública de Acesso à Informação Científica e Tecnológica. **Biblionline**. João Pessoa, v. 11, n.1, p. 185- 204, 2015.

NGUYEN, Thi Lan Huong. Barriers to and facilitators of female Deans' career advancement in higher education: an exploratory study in Vietnam. **Higher Education**. Dordrecht, V.66, n.1, p.123-138, 2013.

NGUYEN, Thi Lan Huong. Identifying the training needs of Heads of Department in a newly established university in Vietnam. **Journal of Higher Education Policy and Management**. V.34, n.3, p. 303-321, 2012.

OLIVEIRA, Patricia Whebber Souza; LIMA, Maria Dulcilene de. Competências e função gerencial: desvendando o GAP (lacuna) de competências de gestores públicos do núcleo de educação de uma universidade federal brasileira. **Revista GUAL**. Florianópolis, v.6, n.3, p. 44-60, 2013.

PALACIOS, Fernando Colares. Mudança estratégica e processo de institucionalização em uma universidade: o desenvolvimento de esquemas interpretativos entre os gestores. **Revista GUAL**, Florianópolis, v.7, n.3, p. 206-226, 2014.

PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves; SOUZA, Janice Aparecida Janissek de. Longe dos olhos, longe do coração: desafios de gestão de uma universidade pública a partir da percepção dos seus gestores. **Revista GUAL**, Florianópolis, v.8, n.3, p. 240-260, 2015.

PEKKOLAA, Elias; SIEKKINENB, Taru; KIVISTÖA, Jussi; LYYTINENA, Anu. Management and academic profession: comparing the finnish professors with and without management positions. **Studies in Higher Education**. V. 43, n. 11, p. 1949-1963, 2018.

PEREIRA, Rafael Moraes; MARQUES, Humberto Rodrigo; CASTRO, Fernando Luiz de; FERREIRA, Marco Aurélio Marques. Funções de Confiança da Gestão Universitária: a Dinâmica dos Professores-Gestores na Universidade Federal de Viçosa. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 260-281, 2015.

REZENDE, Antonio M. de. O saber o poder na universidade: dominação ou serviço? **Autores Associados**, São Paulo, 5ª edição, 1987.

RICHARDSON, Roberto Jerry. Pesquisa Social, métodos e técnicas. **Editora Atlas**, São Paulo, 3ª edição, 2012.

SÁ BARRETO, Francisco César de; DOMINGUES, Ivan. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o Sistema Nacional de Pós-Graduação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 17-53, set. 2012.

SÁNCHEZ-MORENO, Marita; ALTOPIEDI, Mariana. Academic managers in contemporary university: Challenges and learnings. **Intangible Capital**. V. 12, n.2, p. 642-665, 2016.

SÁNCHEZ-MORENO, Marita; LÓPEZ-YÁÑEZ, Julián; ALTOPIEDI, Mariana. Liderazgo en la universidad: perfil de mujeres y hombres gestores académicos. **REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. V.12, n.5, 2015.

SILVA, Fabiula Meneguete Vides. A Transição para a Gestão Universitária: o Significado das Relações Interpessoais. **Revista de Administração FACES Journal**, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 72-91, 2012.

SILVA, Fabiula Meneguete Vides da; CUNHA, Cristiano José Castro de Almeida; BINOTTO, Erlaine; SIQUEIRA, Elisabete Stradiotto. Tornar-se Gestor: a Experiência Vivida pelo Professor Universitário. **IV Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho**, Brasília, 2013. Disponível em: < <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnGPR97.pdf>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

STOKES, Donald E. O quadrante de Pasteur. A ciência básica e a inovação tecnológica. **Editora Unicamp**. Campinas, 2009.

THELANDER, Joakim; ÅKERSTRÖM, Malin. Ruled by the calendar?: Public sector and university managers on meetings, calendars, and time. **Sociologisk Forskning**. V.56, n.2, p. 149, 2019.

TORRES, Tatiana de Lucena; BENDASSOLLI, Pedro F.; LIMA, André Torres de; FREITAS, Jéssica Silva de; LIMA, Beatriz Gonçalves. Representações sociais do mal-estar no trabalho para professores-gestores. **Revista Subjetividades**. V.14, n.2, p. 319-328, 2014.

TOSTA, Humberto Tonani; DALMAU, Marcos Baptista Lopez; TOSTA, Kelly Cristina Benetti Tonani; TECCHIO, Edivandro Luiz. Gestores universitários: papel e competências necessárias para o desempenho de suas atividades nas universidades federais. **Revista GUAL**. Florianópolis, v.5, n.2, p.1-15, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Resolução n.50, de 11 de agosto de 2014. Disponível em: <<https://ufal.br/transparencia/documentos/resolucoes/2014/resolucao-no-50-2014-de-11-08-2014/view>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Instrução Normativa nº 05/2021 – PROPEP/UFAL, de 06 de maio de 2021. Disponível a pedido na instituição.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Instrução Normativa nº 01/2022 – PROPEP/UFAL, de 20 de janeiro de 2022. Disponível a pedido na instituição.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Instrução Normativa nº 04/2022 – PROPEP/UFAL, de 28 de fevereiro de 2022. Disponível a pedido na instituição.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Instrução Normativa nº 05/2022 – PROPEP/UFAL, de 30 de junho de 2022. Disponível a pedido na instituição.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Manual Coordenador *Stricto sensu*. Disponível em: <<https://sigaa.sig.ufal.br>>. Acesso em 01 de setembro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Política para pagamento de Auxílio ao Estudante de Pós-Graduação *Stricto sensu* e Pesquisadores em Estágio Doutoral. Disponível em: <<https://ufal.br/estudante/pos-graduacao/programa-de-apoio-a-pos-graduacao-proap-capes/auxilio-financeiro-ao-estudante-pesquisador>>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Resolução nº 37/2022 - CONSUNI/UFAL, de 07 de junho de 2022. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/pos-graduacao/regulamento-geral-da-pos-graduacao-stricto-sensu/resolucao-gr-37_07-06-2022_regulamento-pos.pdf/view>. Acesso em: 01 de setembro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Resolução nº 86/2018 – CONSUNI/UFAL, de 10 de dezembro de 2018. Disponível em: <<https://ufal.br/resolucoes/2018/rco-n-86-de-10-12-2018.pdf>>. Acesso em: 01 de setembro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Resolução nº 71/2022 - CONSUNI/UFAL, de 05 de setembro de 2022. Disponível em: <<https://ufal.br/estudante/pos-graduacao/reconhecimento-de-titulos-e-diplomas-de-pos-graduacao/rco-n-71-de-05-09-2022.pdf/view>>. Acesso em: 16 de setembro de 2022.

VELTRI, Stefania; PUNTILLO, Pina. On intellectual capital management as an evaluation criterion for university managers: a case study. **Journal of Management and Governance**. V. 24, n. 1, p. 135, 2020.

WANG, Meng; MORLEY, Michael J; COOKE, Fang Lee; XU, Jiuping; BIAN, Huimin. Scholars, strategists or stakeholders? Competing rationalities and impact of performance evaluation for academic managers in Chinese universities. **Asia Pacific Journal of Human Resources**. V. 56, n. 1, p. 79-101, 2018.

WILHELM, Fernanda Ax; ZANELLI, José Carlos. Características das situações estressantes em gestores universitários no contexto do trabalho. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. V.13, n.2, p. 704-723, 2013.

APÊNDICE A – Sistematização de artigos por ordem cronológica de publicação

Nº	Ano de Publicação	Periódico	País do estudo	Título do artigo	Autores
1	2011	Espaço Pedagógico	Brasil	Características do trabalho de coordenadores de curso no contexto universitário	KANAN, Lilia Aparecida; ZANELLI, José Carlos
2	2012	REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	Brasil	A educação a distância e as atribuições do coordenador de curso no programa Universidade Aberta do Brasil	BATTISTELLA, Luciana Flores; ARENHARDT, Daniel Luiz; GROHMANN, Márcia Zampieri
3	2012	Revista GUAL	Brasil	Gestores universitários: papel e competências necessárias para o desempenho de suas atividades nas universidades federais	TOSTA, Humberto Tonani; DALMAU, Marcos Baptista Lopez; TOSTA, Kelly Cristina Benetti Tonani; TECCHIO, Edivandro Luiz
4	2012	Journal of Higher Education Policy and Management	Vietnam	Identifying the training needs of Heads of Department in a newly established university in Vietnam	NGUYEN, Thi Lan Huong
5	2013	Higher Education	Vietnam	Barriers to and facilitators of female Deans' career advancement in higher education: an exploratory study in Vietnam	NGUYEN, Thi Lan Huong
6	2013	Estudos e Pesquisas em Psicologia	Brasil	Características das situações estressantes em gestores universitários no contexto do trabalho	WILHELM, Fernanda Ax; ZANELLI, José Carlos
7	2013	Revista GUAL	Brasil	Competências e função gerencial: desvendando o GAP (lacuna) de competências de gestores públicos do núcleo de educação de uma universidade federal brasileira	OLIVEIRA, Patricia Whebber Souza; LIMA, Maria Dulcilene de
8	2013	Mediterranean Journal of Social Sciences	Paquistão	Impact of age and level of experience on occupational stress of academic managers at higher educational level	MAHMOOD, Azhar; ZAMIR, Shazia; AIN, Qurat-ul; NUDRAT, Saira; ZAHOOR, Fatima

9	2013	Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal	Austrália e Portugal	Top university managers and affirmative action	CARVALHO, Teresa; WHITE, Kate; MACHADO-TAYLOR, Maria de Lourdes
10	2014	Teoria e Prática em Administração	Brasil	O professor-gestor em universidades federais: alguns apontamentos e reflexões	BARBOSA, Milka Alves Correia; MENDONÇA, José Ricardo Costa de
11	2014	Revista GUAL	Brasil	Mudança estratégica e processo de institucionalização em uma universidade: o desenvolvimento de esquemas interpretativos entre os gestores	PALACIOS, Fernando Colares
12	2014	Revista Subjetividades	Brasil	Representações sociais do mal-estar no trabalho para professores-gestores	TORRES, Tatiana de Lucena; BENDASSOLLI, Pedro F.; LIMA, André Torres de; FREITAS, Jéssica Silva de; LIMA, Beatriz Gonçalves
13	2015	REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	Espanha	Liderazgo en la universidad: perfil de mujeres y hombres gestores académicos	SÁNCHEZ-MORENO, Marita; LÓPEZ-YÁÑEZ, Julián; ALTOPIEDI, Mariana
14	2015	Revista GUAL	Brasil	Longe dos olhos, longe do coração: desafios de gestão de uma universidade pública a partir da percepção dos seus gestores	PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves; SOUZA, Janice Aparecida Janissek de
15	2015	Revista GUAL	Brasil	Orientação estratégica: análise do comportamento de coordenadores de curso de uma universidade pública federal	CASTRO JUNIOR, Deosir Flávio Lobo de; SILVEIRA-MARTINS, Elvis; MIURA, Márcio Nakayama; DELUCA, Marcelo Augusto Menezes; COSTA, Alexandre Marino

16	2015	Revista GUAL	Brasil	Funções de confiança na gestão universitária: a dinâmica dos professores-gestores na Universidade Federal de Viçosa	PEREIRA, Rafael Morais; MARQUES, Humberto Rodrigues; CASTRO, Fernando Luiz de; FERREIRA, Marco Aurélio Marques
17	2016	Intagible Capital	Espanha	Académicos gestores en la universidad actual: Desafíos y aprendizajes	SÁNCHEZ-MORENO, Marita; ALTOPIEDI, Mariana.
18	2016	Revista de Psicologia	Brasil	Avaliação da importância e adoção de inovações gerenciais na percepção de gestores de universidades públicas	JANISSEK, Janice; CAMPOS, Marione Souza; FIGUEIREDO, Yasmin do Vale; MELO, Tamilles Aquino Brito
19	2016	Administração: Ensino e Pesquisa	Brasil	Competências gerenciais (esperadas <i>versus</i> percebidas) de professores-gestores de instituições federais de ensino superior: percepções dos professores de uma universidade federal	BARBOSA, Milka Alves Correia; MENDONÇA, José Ricardo Costa de; CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo
20	2016	Semina: Ciências Sociais e Humanas	Brasil	Perfil de tutores e coordenadores de cursos EAD da Universidade Federal de Santa Catarina	MACHADO, Marília Ribas; SILVA, Julio Eduardo Dornelas; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques; MELO, Pedro Antônio de
21	2016	Studies in Higher Education	África do Sul	The impact of managerialism on the strategy work of university middle managers	DAVIS, Annemarie; RENSBURG, Mari Jansen van; VENTER, Peet
22	2017	Internext	Brasil	O perfil do gestor universitário de cooperação internacional no Brasil	LEAL, Fernanda Geremias; CÉSPEDES, Rafaela Ribeiro; STALLIVIERI, Luciane

23	2017	Arquivos analíticos de políticas educativas	Brasil	O papel de gestor: percepções de professores-gestores de uma universidade federal brasileira	BARBOSA, Milka Alves Correia; MATOS, Fátima Regina Ney; MENDONÇA, José Ricardo Costa de; PAIVA, Kely César Martins de; CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo
24	2018	Studies in Higher Education	Finlândia	Management and academic profession: comparing the finnish professors with and without management positions	PEKKOLAA, Elias; SIEKKINENB, Taru; KIVISTÖA, Jussi; LYYTINENA, Anu
25	2018	Asia Pacific Journal of Human Resources	China	Scholars, strategists or stakeholders? Competing rationalities and impact of performance evaluation for academic managers in Chinese universities	WANG, Meng; MORLEY, Michael J; COOKE, Fang Lee; XU, Jiuping; BIAN, Huimin
26	2019	Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional	Brasil	Desafios do coordenador na gestão de cursos de graduação: um estudo comparativo em universidade pública e privada	ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza; ZUCCOLOTTO, Paulo Antonio da Graça Lima; BOVÉRIO, Maria Aparecida; PEREIRA, Vanessa Terra
27	2019	Revista Educação em Questão	Brasil	Perfil dos gestores nas universidades comunitárias brasileiras	JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo; MONTICELLI, Jefferson Marlon
28	2020	Journal of Management and Governance	Itália	On intellectual capital management as an evaluation criterion for university managers: a case study	VELTRI, Stefania; PUNTILLO, Pina

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

APÊNDICE B – Questionário da pesquisa

- 1 – Há quanto tempo ocupa o cargo de coordenador de curso de pós-graduação *stricto sensu*?
- 2 – Está em seu primeiro mandato?
() Sim () Não
- 3 – Caso não esteja em seu primeiro mandato, quantas vezes já assumiu a coordenação?
- 4 – Antes de assumir uma coordenação de pós-graduação *stricto sensu*, já tinha ocupado outros cargos de gestão na universidade?
() Sim () Não
- 5 – Tinha quanto tempo de ingresso como docente na universidade quando assumiu o seu primeiro cargo de gestão?
() Até 1 ano () Entre 1 e 3 anos () Entre 3 e 5 anos () Mais de 5 anos
- 6 – Quais os motivos que o levaram a se candidatar para a vaga de coordenador de pós-graduação do seu programa?
- 7 – As suas expectativas em relação ao cargo se confirmaram?
() Sim () Não
- 8 – Caso tenha respondido negativamente a resposta acima, por que suas expectativas não foram confirmadas?
- 9 – Há muitos candidatos à vaga de coordenador em seu programa? Em caso de negativo, o que considera que desmotiva os professores a assumirem o cargo?
- 10 – Possui alguma formação específica para atuar em gestão ou teve alguma preparação para assumir o cargo?
() Sim () Não
- 11 – Em caso positivo, que tipo de formação teve?
- 12 – Em sua opinião, uma formação específica em gestão é necessária para a execução dos cargos de gestão em uma universidade? Por quê?

13 – Ao assumir o cargo, teve apoio da coordenação anterior? Em seu programa, as transições de cargo costumam ter apoio da gestão anterior?

14 – O que considera mais indicado para auxiliar quem está assumindo o cargo de coordenador de uma pós-graduação *stricto sensu* na Ufal?

() Curso preparatório () Manual () Vídeo aulas () Nenhum () Outros _____

15 – Quais as principais atividades executadas por um coordenador de pós-graduação *stricto sensu* na Ufal?

16 – Quais as maiores dificuldades para execução do cargo de coordenador de pós-graduação *stricto sensu* na Ufal?

17 – Considera que a atuação como coordenador de curso de pós-graduação vale a pena?

18 – Este espaço está disponível caso queira acrescentar alguma observação sobre a atuação de um coordenador de pós-graduação.

APÊNDICE C – RELATÓRIO TÉCNICO

1. TÍTULO

PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS: A ROTINA DOS COORDENADORES DE CURSO

2. RESUMO

Este produto técnico resultou de pesquisa de dissertação realizada no Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública (Profiap). O estudo foi desenvolvido com os coordenadores de cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e se baseou na temática das atividades inerentes ao exercício do cargo.

Foram efetuados levantamentos documentais e de normativas que caracterizam o funcionamento dos cursos de pós-graduação na Ufal e em âmbito federal, bem como aplicados questionários com os então coordenadores de Programas de Pós-Graduação (PPGs) da universidade.

Constatou-se que os profissionais que assumem os postos de coordenação não recebem formação prévia específica para tal. A experiência é estabelecida durante a vivência do mandato, que impõe diversas atividades extras para se somar às próprias da docência. Diante dos resultados levantados, segue a proposta de um guia de orientações que visa dar suporte às atividades desempenhadas pelos coordenadores dos PPGs da Ufal.

3. INSTITUIÇÃO

Trata-se da Universidade Federal de Alagoas – Ufal.

4. PÚBLICO-ALVO DA INICIATIVA

Coordenadores de cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Ufal.

5. DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

Nos centros públicos de ensino superior do Brasil, os gestores são, em grande parte, docentes. Realidade que se estende como obrigatória aos coordenadores de curso, uma vez que a Lei 12.677, de 25 de junho de 2012, definiu como requisito para ocupação de Função Comissionada de Coordenação de Curso (FCC) nas instituições federais de ensino que o servidor seja titular de cargos da carreira do magistério superior ou professor do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico. Entretanto, não há prerrogativas que cobrem, nem cultura que invista na formação desses profissionais para executar os papéis de gestão.

Uma formação apropriada pode contribuir para que os docentes se habilitem não apenas para as atividades inerentes aos cargos de gestão, como também para as adversidades advindas deles. No contexto da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, a regulamentação dos programas é feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que estabelece diretrizes para a aprovação, financiamento e manutenção dos cursos de mestrado e doutorado. Realidade que impacta ainda mais na importância de os gestores dos programas conhecerem as atividades que lhes competem para conduzir o programa de maneira eficaz.

6. OBJETIVOS

De modo a colaborar com o desempenho do mandato de coordenador de pós-graduação *stricto sensu* da Ufal, esta iniciativa, considerando os resultados obtidos na pesquisa, visa sugerir um guia com as atividades inerentes ao cargo.

7. RECOMENDAÇÕES DE INTERVENÇÃO

A fim de facilitar a adaptação de um docente no cargo de coordenador de curso de pós-graduação da Ufal, apresenta-se em anexo um guia com o rol das atividades que competem a esses gestores.

8. RESPONSÁVEIS E CONTATOS

Prof. Dr. Bruno Setton Gonçalves

E-mail: bruno.setton@arapiraca.ufal.br

Contato: (79) 99869-2557

M.a. Renata Tenório de Amorim

E-mail: rtenorioamorim@gmail.com

Contato: (82) 99924-4628

9. PERÍODO DE REALIZAÇÃO DO RELATÓRIO

De 15 a 20 de setembro de 2022.

10. REFERÊNCIAS

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Coleta de Dados. Conceitos e orientações. Manual de preenchimento da Plataforma Sucupira. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/docs/manual_coleta.pdf>. Acesso em: 07 de maio de 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. APCN – Avaliação de propostas para cursos novos. Manual do Usuário. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/#>>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Portaria Capes nº 156, de 28 de novembro de 2014. Disponível em: <<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=438#anchor>>. Acesso em: 03 de maio de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/49241-resolucoes-cne-ces-2017>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Instrução Normativa nº 05/2021 – PROPEP/UFAL, de 06 de maio de 2021. Disponível a pedido na instituição.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Instrução Normativa nº 01/2022 – PROPEP/UFAL, de 20 de janeiro de 2022. Disponível a pedido na instituição.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Instrução Normativa nº 04/2022 – PROPEP/UFAL, de 28 de fevereiro de 2022. Disponível a pedido na instituição.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Instrução Normativa nº 05/2022 – PROPEP/UFAL, de 30 de junho de 2022. Disponível a pedido na instituição.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Manual Coordenador *Stricto sensu*. Disponível em: <<https://sigaa.sig.ufal.br>>. Acesso em 01 de setembro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Política para pagamento de Auxílio ao Estudante de Pós-Graduação *Stricto sensu* e Pesquisadores em Estágio Doutoral. Disponível em: <<https://ufal.br/estudante/pos-graduacao/programa-de-apoio-a-pos-graduacao-proap-capes/auxilio-financeiro-ao-estudante-pesquisador>>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Resolução nº 37/2022 - CONSUNI/UFAL, de 07 de junho de 2022. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/pos-graduacao/regulamento-geral-da-pos-graduacao-stricto-sensu/resolucao-gr-37_07-06-2022_regulamento-pos.pdf/view>. Acesso em: 01 de setembro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Resolução nº 86/2018 – CONSUNI/UFAL, de 10 de dezembro de 2018. Disponível em: <<https://ufal.br/resolucoes/2018/rco-n-86-de-10-12-2018.pdf>>. Acesso em: 01 de setembro de 2022.

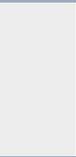
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Resolução nº 71/2022 - CONSUNI/UFAL, de 05 de setembro de 2022. Disponível em: <<https://ufal.br/estudante/pos-graduacao/reconhecimento-de-titulos-e-diplomas-de-pos-graduacao/rco-n-71-de-05-09-2022.pdf/view>>. Acesso em: 16 de setembro de 2022.

ANEXO I – GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UFAL

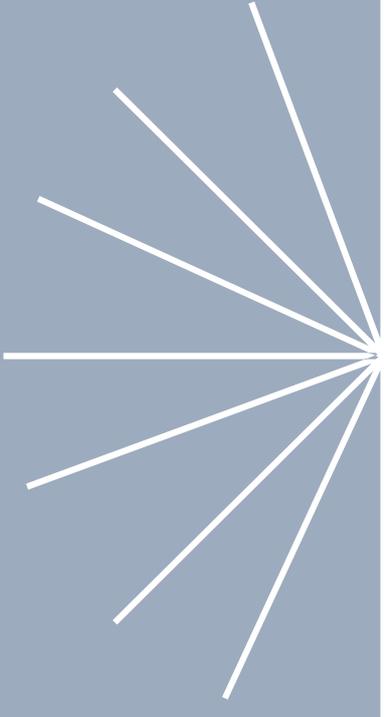


PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

guia de orientações para coordenadores



SUMÁRIO



03

Apresentação

05

Atribuições

07

Gestão Acadêmica

09

Gestão Administrativa

16

Expediente

17

Referências

APRESENTAÇÃO

Caro (a) coordenador (a),

O presente guia visa elencar e orientar a respeito da realização das principais atividades que serão sua responsabilidade durante a execução do mandato, a fim de contribuir com a sua adaptação ao cargo, facilitando o aprendizado e condução dos processos inerentes a ele.

Após sua eleição, que deve obedecer às definições estabelecidas pelo regimento interno do Programa de Pós-Graduação (PPG), a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (Propep) deve ser comunicada, uma vez que é necessário providenciar o seu acesso aos sistemas como o Sigaa e a Plataforma Sucupira, fundamentais para a execução de suas atividades.

Para uma boa execução de sua gestão, o(a) senhor(a) deverá se apoiar em instrumentos normativos elencados na próxima página.

NORMATIVOS

RESOLUÇÃO CNE/CES N° 7, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2017

Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/49241-resolucoes-cne-ces-2017>>

RESOLUÇÃO N° 86/2018 - CONSUNI/UFAL, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2018

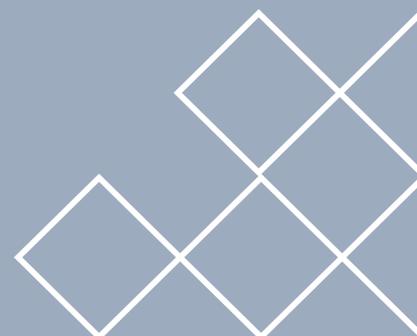
Regulamenta a Política de Ações Afirmativas (PAA) nos Cursos e Programas de Pós-Graduações lato sensu (inclusive as residências) e stricto sensu da Ufal. Disponível em: <<https://ufal.br/resolucoes/2018/rco-n-86-de-10-12-2018.pdf>>

RESOLUÇÃO N° 37/2022 - CONSUNI/UFAL, DE 07 DE JUNHO DE 2022

Aprova o regulamento geral dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Ufal. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/pos-graduacao/regulamento-geral-da-pos-graduacao-stricto-sensu/resolucao-gr-37_07-06-2022_regulamento-pos.pdf/view>

RESOLUÇÃO N° 71/2022 - CONSUNI/UFAL, DE 05 DE SETEMBRO DE 2022

Disciplina os processos de reconhecimento de diplomas de pós-graduação stricto sensu (mestrado/doutorado) expedidos por instituições estrangeiras de ensino superior. Disponível em: <<https://ufal.br/estudante/pos-graduacao/reconhecimento-de-titulos-e-diplomas-de-pos-graduacao/rco-n-71-de-05-09-2022.pdf/view>>



ATRIBUIÇÕES

O regulamento geral dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Ufal expressa como competências de um coordenador as quais devem ser observadas:

- Gerir as atividades didático-científicas e administrativas relacionadas ao Programa de Pós-Graduação;
- Coordenar e supervisionar o funcionamento do Programa de Pós-Graduação;
- Convocar e presidir as reuniões do Colegiado e do Conselho do Programa de Pós-Graduação;
- Em caso de empate, dar o voto de qualidade, além do voto simples, nas deliberações do Colegiado do Programa;
- Representar o Programa de Pós-Graduação junto às instâncias superiores da Universidade e entidades de ensino, pesquisa e financiamento;
- Encaminhar à Propep/Ufal, nos prazos estabelecidos, a distribuição de bolsas entre os discentes, conforme definição da Comissão de Avaliação e Bolsas do Programa, da qual deverá fazer parte;
- Elaborar os relatórios demandados pelas instituições fomentadoras e Propep/Ufal;
- Comunicar ao órgão competente qualquer irregularidade no funcionamento do Programa de Pós-Graduação e solicitar as correções necessárias;





- Deliberar, Ad Referendum de seu Colegiado, sobre assuntos de sua competência, sempre que a urgência o exigir;
 - Administrar recursos financeiros destinados ao Programa de Pós-Graduação;
 - Designar comissões, comitês e bancas examinadoras, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação;
 - Decidir sobre dispensa em disciplinas previamente cursadas pelo estudante no PPG, seja como aluno regular ou especial, antes do seu ingresso no curso de mestrado ou doutorado, atendendo o limite de créditos definido pelo Regimento Interno do PPG;
 - Decidir sobre dispensa em disciplinas equivalentes previamente cursadas pelo estudante em outros programas de pós-graduação, com base em parecer emitido pelo docente responsável pela disciplina no PPG e atendendo o limite de créditos definido pelo Regimento Interno do PPG;
 - Poder compor e presidir a Comissão de Estágio de Docência do PPG.
- Somadas a outras atribuições levantadas em pesquisa, a fim de melhor organizar o presente guia foram estabelecidas as seções: Gestão Acadêmica e Gestão Administrativa.

GESTÃO ACADÊMICA

O principal instrumento para a realização das atividades de gestão acadêmica dos programas é o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa). No papel de coordenador, o (a) senhor (a) terá acesso a um portal com funções específicas. A mesma visão será compartilhada com o vice-coordenador e o secretário do curso. Ressalta-se que a matrícula, aprovação ou negação de alunos em disciplina e a avaliação de candidatos nas etapas de edital de seleção devem ser ações exclusivas do coordenador.

A Propep confeccionou um manual para orientar o manuseio do sistema. O acesso ao documento deve ser feito por um usuário logado, pelo seguinte caminho: menu Ajuda - Stricto Sensu - manual Coordenador Stricto Sensu. Nele, estão elencados os passos para execução dos procedimentos da área acadêmica, que devem ser realizados no Sigaa, os quais seguem abaixo relacionados.

- **Lançamento de edital de processo seletivo** - dispõe questionários para os processos seletivos e envolve atividades como cadastro, visualização, gerenciamento do processo e das inscrições, notificação dos inscritos e realização da matrícula dos aprovados;
- **Inscrição de candidatos a vagas regulares e especiais no portal público;**
- **Atualização de dados específicos do curso** - inclui definição do calendário acadêmico, cadastro de calendário e inclusão de evento;





- **Oferta de vagas no curso;**
- **Estabelecimento de parâmetros do programa;**
- **Atualização de discente;**
- **Atualização de dados pessoais do discente;**
- **Gerência de orientações** - envolve etapas como cadastro, alteração, finalização e cancelamento de orientação;
- **Implantação de histórico de alunos;**
- **Criação de turmas/ disciplinas** - possibilita o cadastro de notícia, lista de frequência e de alunos, remoção e visualização de turmas, inclusive virtuais.
- **Matrículas de alunos regulares** - dispõe sobre a matrícula, renovação, consolidação e validação de matrículas;
- **Consolidação de notas;**
- **Retificação de aproveitamento e consolidação de turma;**
- **Trancamento de disciplina/turmas;**
- **Cadastro e matrícula de aluno especial;**
- **Passos para a conclusão do aluno** - cadastro de banca de qualificação e defesa, declaração de participação em banca, cadastro de defesa de aluno concluído e validação de bancas pendentes;
- **Procedimentos pós-defesa** - apresenta os passos para recebimento da versão final de teses e dissertações, etapas para homologação de diplomas e resumo dos procedimentos que devem ser executados pós-defesa.

GESTÃO ADMINISTRATIVA

Seguem catalogados usuais procedimentos realizados na gestão administrativa de um curso. Além deles, destaca-se a importância de se manter atento aos informes emitidos pela Propep e atender as convocações para treinamentos e reuniões, com destaque, às do Fórum dos Coordenadores de Pós-graduação da Ufal.

O Fórum é composto pelas coordenações dos cursos de mestrado e doutorado e pela Propep e constitui um relevante instrumento de discussão dos temas de interesse da pós-graduação stricto sensu da Ufal.

Ainda deve-se considerar que faz parte do papel do coordenador praticar atos de administração de pessoal.

PLATAFORMA SUCUPIRA

A Plataforma Sucupira é utilizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para coletar as informações dos programas, com as quais realizam análise e avaliações. A plataforma disponibiliza informações, processos e procedimentos que fazem parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

Coleta Capes

Na plataforma são inseridos os dados utilizados na avaliação quadrienal, que define a nota do PPG para os quatro anos seguintes. O preenchimento das informações do curso na Plataforma Sucupira é de responsabilidade do coordenador, que, ao ser cadastrado na função, re-





cebe uma senha de acesso enviada pela Capes.

Os dados devem seguir as diretrizes informadas no Manual Coleta, disponível na Plataforma e precisam estar sempre atualizados, uma vez que podem ser usados como fonte de informação a qualquer momento.

Ademais dessa manutenção constante, anualmente, a Capes realiza a coleta de dados alimentadas pelo curso para compor a avaliação quadrienal. O processo de coleta de dados é definido e orientado pela Capes, que divulga anualmente um calendário com os prazos a serem cumpridos. Nesse período, as informações do sistema devem ser conferidas, assim como realizado o preenchimento e alterações

necessárias para atualização dos dados do programa. Cabe à coordenação mais essa atividade.

Aplicativo para Proposta de Cursos Novos - APCN

O APCN é a primeira etapa para a criação de um novo curso de pós-graduação stricto sensu. Nos casos de programas que possuam apenas mestrado e queiram implantar o doutorado, a proposta também é submetida pelo aplicativo, usado tanto para cursos acadêmicos quanto profissionais. O procedimento também é empregado para apresentação de propostas na forma associativa, bem como para o reconhecimento de cursos decorrentes de processos de desmembramento ou de fusão de programas.



A submissão dos projetos é feita pela Plataforma Sucupira e obedece a um calendário divulgado anualmente pela Capes. No âmbito da Ufal, a proposta deve ser submetida à análise antes da submissão. O processo deve ser aberto no Sigaa até 45 dias antes do prazo final para submissão da proposta na Capes e precisa ser aprovado pelo Conselho da Unidade Acadêmica, pela Propep e pelo Conselho da Universidade Federal de Alagoas (CONSUNI).

Um manual com as instruções básicas para o preenchimento da proposta está disponível no menu APCN do endereço: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/#>>. Também devem ser observadas as normas para o fluxo interno da proposta na Ufal, definidas pela Instrução Normativa Propep nº 01, de 20 de janeiro de 2022.

BOLSAS

Atualmente, o principal programa de concessão de bolsas para estudantes é o Demanda Social (DS) da Capes. O programa oferece bolsas de mestrado e doutorado a discentes de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas em cursos de pós-graduação stricto sensu com nota igual ou superior a três. As cotas são concedidas pelo prazo de doze meses podendo ser renovadas até 24 meses nos casos de mestrado e 48 meses para doutorandos. As bolsas são gerenciadas pelas pró-reitorias de Pós-Graduação.

Na Ufal, o regulamento geral das pós-graduações estabelece que cabe à Comissão de Avaliação de Bolsas de cada programa selecionar quem serão os contemplados. As comissões devem ser compostas, no mínimo, pelo coorde-



nador do curso, um membro docente e um discente. Selecionados os candidatos às bolsas DS, a informação deve ser repassada à Propep de acordo com um calendário definido pela Capes para inclusão/troca de bolsistas. O registro no sistema é feito pela pró-reitoria.

A escolha dos bolsistas deve observar as normas da agência de fomento responsável pela concessão da bolsa. No caso da DS, para o cadastramento do bolsista é necessário a observação das seguintes regras: não receber vencimentos de nenhum vínculo empregatício; dedicar-se integralmente às atividades do Programa de Pós-Graduação; comprovar desempenho acadêmico satisfatório; não possuir qualquer relação de trabalho com a instituição promotora do Programa de Pós-Graduação; não acumular a bolsa

com outras modalidades de auxílios de qualquer agência de fomento. Também é obrigado restituir os valores despendidos com bolsa, na hipótese de interrupção do estudo, salvo se motivada por caso fortuito, força maior, circunstância alheia à vontade ou doença grave devidamente comprovada.

Para a distribuição de bolsas na Ufal, a comissão de bolsas de cada programa deve seguir também normas estabelecidas pela Instrução Normativa nº 05/ Propep, de 06 de maio de 2021. Entre os critérios que devem ser observados estão a posição na ordem de classificação no processo seletivo, as condições socioeconômicas dos discentes e a regra de que para cada bolsa concedida a um não-cotista, deve ser concedida uma bolsa para um cotista.



PROGRAMA DE APOIO À PÓS-GRADUAÇÃO (PROAP)

O Proap é um recurso destinado às IES pela Capes com o objetivo de melhorar as condições dos cursos stricto sensu para consolidar a formação de recursos humanos no país. O programa segue as normas estabelecidas na Portaria Capes nº 156, de 28 de novembro de 2014 (Disponível em: <<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=438#anchor>>) e repassa, anualmente, uma cota destinada a cada programa apto a receber o recurso, assim como um valor destinado à pró-reitoria de pós-graduação.

Cabe a coordenação definir os valores que serão utilizados em cada rubrica de empenho e quais atividades serão contempladas com a cota destinada ao programa.

Anualmente, após a chegada do recurso, a Propep repassa às coordenações os valores que cada programa vai receber, bem como o calendário que deve ser seguido para definição do montante que será destinado para cada uso.

Podem ser custeadas despesas correntes como material de consumo, serviços de terceiros, passagens e diárias e auxílio financeiro a estudante e pesquisador. Ademais é possível o custeio de atividades como manutenção de equipamentos e laboratórios, serviços e taxas de importação, participação em cursos, treinamentos e eventos científico-acadêmicos, procedimentos envolvidos na produção e divulgação de conteúdos científico-acadêmicos e atividades dos PPGs.

As possibilidades de custeio mais utili-



zadas na Ufal são para o pagamento de diárias e passagens e concessão de auxílio financeiro ao estudante/pesquisador PNPD (Programa Nacional de Pós-Doutorado).

Diárias e Passagens

O pagamento de diárias e passagens é realizado por meio do Sistema de Concessão de Diárias e Passagens (SCDP) mantido pelo Governo Federal. O cadastro do pedido no sistema é realizado pelos secretários dos cursos, que devem ser treinados e possuir uma senha própria para a tarefa.

Para as solicitações serem cadastradas no sistema é preciso que haja o empenho de valores nas opções disponíveis pelo SCDP. Entre as possibilidades estão o pagamento de diárias nacionais e internacionais, passagens para servidor e passagens para

convidados. A coordenação deve fazer uma análise das prioridades de destinação de recursos ao longo do ano para estabelecer o quanto será empenhado para cada uso.

Auxílio financeiro ao estudante/pesquisador PNPD

Uma vez que o SCDP não pode ser utilizado para cadastrar despesas com discentes, o custeio de despesas de mestrandos, doutorandos e bolsistas PNPDs em eventos científicos, pesquisa de campo, entre outros, é solicitado por meio do pedido de auxílio financeiro ao estudante.

O auxílio financeiro é destinado ao pagamento de despesas com hospedagem, alimentação e locomoção urbana de discentes e pesquisadores PNPD em eventos científico-acadêmicos e atividades técnico-científicas.



O valor diário é de R\$ 320,00 e não pode ser usado para pagar taxas de inscrições em eventos ou cursos.

O pedido de auxílio financeiro ao estudante deve seguir as diretrizes estabelecidas na Instrução Normativa nº 05/ Propep, de 30 de junho de 2022. O processo para o pagamento deve ser iniciado com a abertura de processo eletrônico no SIPAC e conter documentos como formulário de solicitação, comprovação do evento, justificativa e documento de apropriação de gastos. A autorização para o pagamento é feita pela Propep.

DOCUMENTOS DE ÁREA

Além das atividades elencadas neste guia, comuns para todos os programas de pós-graduação stricto sensu da Ufal, cada curso pertence a uma das 49 áreas de avaliação definidas pela Capes. É fundamental conhecer e implementar as diretrizes determinadas no documento de área do qual o programa faz parte. As orientações estabelecidas por ele são observadas para a atribuição da nota do curso na avaliação periódica e na deliberação da abertura de novos cursos.

EXPEDIENTE

Este é um Produto Técnico do Mestrado em Administração Pública do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional da Universidade Federal de Alagoas.

Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Professor orientador

Dr. Bruno Setton Gonçalves

e-mail: bruno.setton@arapiraca.ufal.br

Mestranda

Renata Tenório de Amorim

e-mail: rtenorioamorim@gmail.com

Fotos: Assessoria de Comunicação/Ufal

Maceió, 2022.



REFERÊNCIAS

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Coleta de Dados. Conceitos e orientações. Manual de preenchimento da Plataforma Sucupira. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/docs/manual_coleta.pdf>. Acesso em: 07 de maio de 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. APCN - Avaliação de propostas para cursos novos. Manual do Usuário. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/#>>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Portaria Capes nº 156, de 28 de novembro de 2014. Disponível em: <<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=438#anchor>>. Acesso em: 03 de maio de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/49241-resolucoes-cne-ces-2017>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.





UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Instrução Normativa nº 05/2021 - PROPEP/UFAL, de 06 de maio de 2021. Disponível a pedido na instituição.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Instrução Normativa nº 01/2022 - PROPEP/UFAL, de 20 de janeiro de 2022. Disponível a pedido na instituição.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Instrução Normativa nº 04/2022 - PROPEP/UFAL, de 28 de fevereiro de 2022. Disponível a pedido na instituição.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Instrução Normativa nº 05/2022 - PROPEP/UFAL, de 30 de junho de 2022. Disponível a pedido na instituição.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Manual Coordenador Stricto Sensu. Disponível em: <<https://sigaa.sig.ufal.br>>. Acesso em 01 de setembro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Política para pagamento de Auxílio ao Estudante de Pós-Graduação Stricto Sensu e Pesquisadores em Estágio Doutoral. Disponível em: <<https://ufal.br/estudante/pos-graduacao/programa-de-apoio-a-pos-graduacao-proap-capes/auxilio-financeiro-ao-estudante-pesquisador>>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Resolução nº 37/2022 - CONSUNI/UFAL, de 07 de junho de 2022. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/pos-graduacao/regulamento-geral-da-pos-graduacao-stricto-sensu/resolucao-gr-37_07-06-2022_regulamento-pos.pdf/view>. Acesso em: 01 de setembro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Resolução nº 86/2018 - CONSUNI/UFAL, de 10 de dezembro de 2018. Disponível em: <<https://ufal.br/resolucoes/2018/rco-n-86-de-10-12-2018.pdf>>. Acesso em: 01 de setembro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Resolução nº 71/2022 - CONSUNI/UFAL, de 05 de setembro de 2022. Disponível em: <<https://ufal.br/estudante/pos-graduacao/reconhecimento-de-titulos-e-diplomas-de-pos-graduacao/rco-n-71-de-05-09-2022.pdf/view>>. Acesso em: 16 de setembro de 2022