



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA E
COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

MARIANA FERREIRA PESSOA

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO PROFESSOR-GESTOR: um estudo com
Coordenadores de Curso da Graduação na Universidade Federal da Paraíba**

JOÃO PESSOA – PB

2020



MARIANA FERREIRA PESSOA

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO PROFESSOR-GESTOR: um estudo com
Coordenadores de Curso da Graduação na Universidade Federal da Paraíba**

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do título de mestre em Gestão Pública e Cooperação Internacional no Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho

Linha de Pesquisa: Gestão Governamental e Social

JOÃO PESSOA – PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P475c Pessoa, Mariana Ferreira.

Competências gerenciais do professor-gestor: um estudo com Coordenadores de Curso da Graduação na Universidade Federal da Paraíba / Mariana Ferreira Pessoa. - João Pessoa, 2020.

196 f. : il.

Orientação: Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCSA.

1. Competências. 2. Professor-Gestor. 3. Coordenadores de Curso da Graduação. 4. Gestão acadêmica. I. Coelho, Ana Lúcia de Araújo Lima. II. Título.

UFPB/BC

CDU 35:378(043)



FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIANA FERREIRA PESSOA

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO PROFESSOR-GESTOR: um estudo com
Coordenadores de Curso da Graduação na Universidade Federal da Paraíba**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional da Universidade Federal da Paraíba como exigência final para a obtenção do título de Mestre.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho

Data de aprovação: 23/07/2020

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho

Orientadora/Presidente da banca examinadora (UFPB - PGPCI)

Prof^a. Dr^a. Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo

Examinadora Interna (UFPB - PGPCI)

Prof. Dr. Thales Batista de Lima

Examinador Externo (UFPB)

DEDICATÓRIA

À mainha, pelo amor incondicional, por ser minha
inspiração, por ficar feliz com minhas conquistas e sempre
acreditar em mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser minha força, por estar em todos os momentos comigo segurando a minha mão, por ter permitido eu chegar até aqui.

Aos meus pais, Gilberto Pessoa e Raimundinha Ferreira, por todo amor, pelo apoio dado ao longo dessa caminhada, sem vocês eu não teria conseguido.

As minhas irmãs Gabriela Pessoa e Sarah Pessoa, pelo amor e carinho, por me ouvirem, me incentivarem e me ajudarem quando precisei.

Ao meu sobrinho Nicolas, o amor da vida de titia, por ser tão amoroso e carinhoso, por me fazer sorrir, mesmo que pela tela do celular.

A minha cachorrinha Shely, por todas às vezes que eu chegava de viagem e era a primeira a vir ao meu encontro me dando carinho.

À pessoa que também foi essencial nesta caminhada, Corrinha Gonçalves, por ter confiado sua casa a mim, e ter me proporcionado um lugar aconchegante, que cuidei com todo amor como se fosse meu.

A minha orientadora Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho, por toda atenção e dedicação, por ter sido mais do que minha professora, por todo ensinamento e paciência, pelas significativas e enriquecedoras contribuições, nunca vou esquecer tudo o que fez por mim. A minha colega, que logo se tornou minha irmã, Cinthia Frade, agradeço pelo seu carinho, por ter sido minha parceira de estudos, de conversas, de conselhos, de alegrias e tristezas, por me ouvir todos os dias, por ter me ajudado a seguir me dando forças.

Aos meus amigos do mestrado, os quais vou levar para o resto da vida, Nino Vieira e Heverton Felinto, agradeço pelo carinho, por todos os momentos importantes e inesquecíveis compartilhados.

A minha banca a Prof^a. Dr^a. Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo e o Prof. Dr. Thales Batista de Lima pelas importantes contribuições e sugestões.

Aos colegas da Turma 3 do PGPCI, pelo compartilhamento de experiências, conhecimentos e alegrias.

Aos docentes do PGPCI pelas aulas enriquecedoras, em especial ao Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva por ter ensinado em suas aulas maravilhosas reflexões para além da vida acadêmica.

À coordenação do curso o Prof. Dr. Thiago Lima da Silva e a Prof^a. Dr^a. Stephanie Ingrid Souza Barboza pela dedicação e apoio.

Ao secretário André Toledo pelo apoio e dedicação na resolução das minhas demandas ao longo do curso.

À UFPB, pelo lugar especial e encantador que é, pelo lugar onde eu me sentia muito feliz, por ter me acolhido como aluna.

Aos familiares e amigos que sempre estiveram presentes na minha vida, em especial a minha avó Lourdes Martins, e as minhas primas Mayara Abreu e Luana Ferreira agradeço pelo apoio essencial no final do curso.

“Mas o que parecia medo era a coragem me dando as boas-vindas, me acompanhando naquele recuo solitário, quando aprendi que toda escolha requer ousadia”.

Martha Medeiros

RESUMO

A gestão acadêmica das Instituições Federais de Ensino Superior é caracterizada pela atuação do professor como gestor, em que se torna responsável pelas atividades acadêmicas e gerenciais de um curso, e, muitas vezes, o professor-gestor assume a gestão acadêmica sem ter desenvolvido as competências necessárias ao cargo. O objetivo principal desta pesquisa é compreender as competências desenvolvidas por docentes enquanto Coordenadores de Curso da Graduação no *Campus I* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Para tanto, tratou-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem descritiva, em que foi realizada uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado junto a vinte coordenadores de curso e os procedimentos adotados para tratar e interpretar os dados da pesquisa foram realizados por meio da análise de conteúdo. As competências elucidadas pelos coordenadores de curso da graduação foram divididas em seis categorias: Competências Acadêmicas (Pedagógicas); Competências Gerenciais (Administrativas); Competências Institucionais; Competências Políticas; Competências Técnicas/Tecnológicas; Competências Socioemocionais. Os achados apontam que o processo de desenvolvimento das competências dos coordenadores de curso ocorre mediante a prática cotidiana; por influência das características pessoais dos entrevistados; pela observação e troca de experiências com colegas que já foram coordenadores de curso e com os servidores técnico-administrativos que trabalham nas secretarias das coordenações; via leitura da legislação da UFPB; por meio da realização de cursos oferecidos pela universidade que os auxiliam na utilização dos sistemas eletrônicos, entre outros processos. Os resultados demonstram ainda que a gestão acadêmica é complexa e envolve o enfrentamento de muitos desafios, em que o coordenador de curso procura desenvolver competências que viabilizem o cumprimento das suas funções e atividades gerenciais, visto que são muitas as atribuições do professor-gestor.

Palavras-Chave: Competências; Professor-Gestor; Coordenadores de Curso da Graduação; Gestão Acadêmica.

ABSTRACT

The academic management of Federal Institutions of Higher Education is characterized by the professor acting as manager, in which he becomes responsible for the academic and managerial activities of a course, and often the professor-manager takes over the academic management without having developed the necessary competencies for the position. The main objective of this research is to understand the competences developed by professors as Course Coordinators of the Graduation Course at Campus I of the Federal University of Paraíba (UFPB). For this, it was a qualitative research of descriptive approach, in which a bibliographical, documental and field research was carried out. A semi-structured interview script was used with twenty course coordinators and the procedures adopted to treat and interpret the research data were carried out by means of content analysis. The competences elucidated by the undergraduate course coordinators were divided into six categories: Academic Competencies (Pedagogical); Management Competencies (Administrative); Institutional Competencies; Political Competencies; Technical/Technological Competencies; Socio-emotional Competencies. The findings indicate that the process of developing the competencies of course coordinators occurs through daily practice; by the influence of personal characteristics of those interviewed; through observation and exchange of experiences with colleagues who have been course coordinators and with the technical-administrative staff who work in the secretariats of the coordinators; by reading the legislation of the UFPB; by the realization of courses offered by the university that help them in the use of electronic systems, among other processes. The results also demonstrate that academic management is complex and involves facing many challenges, in which the course coordinator seeks to develop competencies that enable it possible to fulfill his functions and managerial activities, since there are many duties of the professor-manager.

Keywords: Competencies; Professor-Manager; Undergraduate Course Coordinators; Academic Management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Competências do Docente do Ensino Superior.....	30
Quadro 2: Competências requeridas ao Docente do Ensino Superior.....	32
Quadro 3: Abordagens discutidas no Referencial Teórico.....	57
Quadro 4: Cursos de Graduação do <i>Campus</i> I da UFPB.....	63
Quadro 5: Relação entre o roteiro de entrevista e os objetivos da pesquisa.....	66
Quadro 6: Design da Pesquisa.....	72
Quadro 7: Perfil Demográfico dos Coordenadores de Curso.....	73
Quadro 8: Perfil Profissional dos Coordenadores de Curso.....	74
Quadro 9: Características Pessoais dos Coordenadores de Curso.....	79
Quadro 10: Fatores que influenciaram assumir a Coordenação de Curso.....	82
Quadro 11: Resumo das Categorias das Competências.....	127
Quadro 12: Competências ainda não desenvolvidas pelos Coordenadores de Curso	134
Quadro 13: Fatores Facilitadores na Coordenação de Curso.....	156

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Noção de competência.....	46
-------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BTDT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBiotec	Centro de Biotecnologia
CCEN	Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CCM	Centro de Ciências Médicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCTA	Centro de Comunicação, Turismo e Artes
CE	Centro de Educação
CEAR	Centro de Energias Alternativas Renováveis
CEDESP	Centro de Desenvolvimento do Servidor Público
CHA	Conhecimentos, habilidades e atitudes
CI	Centro de Informática
CIA	Comitê de Inclusão e Acessibilidade
CODESC	Coordenação de Escolaridade
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
COVID-19	<i>Coronavirus Disease</i>
CRA	Coordenação de Regulação e Avaliação
CSE	Competências Socioemocionais
CT	Centro de Tecnologia
CTDR	Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IES	Instituição de Ensino Superior
IFE	Instituições Federais de Ensino
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDP	Plano de Desenvolvimento de Pessoas
PG	Professor-gestor
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRG	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SGDCom	Sistema de Gestão de Desempenho por Competências
SIGGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
SIGRH	Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos
SIPAC	Sistema Integrado Patrimônio, Administração e Contratos
SPELL	<i>Scientific Periodicals Electronic Library</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TI	Tecnologia da Informação
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
2.1 Ação Docente no Ensino Superior: articulando o marco legal e outros aspectos.....	24
2.2 Gestão Universitária: desafios e perspectivas do professor-gestor.....	33
2.3 Competências Gerenciais do Professor-Gestor na Graduação.....	42
2.4 Desafios Gerenciais do Professor-Gestor na Graduação: incitando a reflexão.....	52
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	59
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	59
3.2 Contexto e Sujeitos da Pesquisa.....	60
3.3 Procedimentos de Coleta de Dados.....	65
3.4 Procedimentos de Análise dos Dados.....	69
3.5 Limitação na realização da Coleta de Dados da Pesquisa.....	70
3.6 Design da Pesquisa.....	71
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	73
4.1 Delineamento do perfil dos Coordenadores de Curso da Graduação.....	73
<i>4.1.1 Características relacionadas ao perfil do Coordenador de Curso.....</i>	<i>79</i>
<i>4.1.2 A influência para assumir a Coordenação de Curso.....</i>	<i>81</i>
4.2 O Coordenador de Curso e a Gestão Acadêmica.....	85
<i>4.2.1 Trajetória Profissional.....</i>	<i>85</i>
<i>4.2.2 Ser Coordenador.....</i>	<i>95</i>
<i>4.2.3 Funções e Atividades do Coordenador de Curso na Graduação.....</i>	<i>100</i>
4.3 Desenvolvimento de Competências Gerenciais e Aprendizagem dos Coordenadores de Curso.....	108
<i>4.3.1 Aprendendo a ser gestor.....</i>	<i>108</i>
<i>4.3.2 Competências necessárias ao Coordenador de Curso.....</i>	<i>116</i>
<i>4.3.3 Processo de desenvolvimento das competências.....</i>	<i>128</i>
4.4 Desafios na gestão do Coordenador de Curso.....	144
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS.....	165

APÊNDICE A - Tabulação das pesquisas realizadas no SPELL.....	175
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista.....	189
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	191
ANEXO A - Relação dos cursos presenciais de graduação da UFPB.....	193

1 INTRODUÇÃO

Em meio às constantes mudanças sociais, políticas e econômicas, as universidades têm o desafio de promover o conhecimento e proporcionar a aprendizagem de forma autônoma e gratuita, além de atender às demandas da sociedade e dos sujeitos que a compõe prestando um serviço público de qualidade. Por isso, essas instituições representam uma relevância e destaque para o desenvolvimento dos indivíduos e do país, buscando, cada vez mais, formar profissionais capacitados para desempenhar suas funções com competência e responsabilidade.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - (LDB) dispõe, em seu Art. 52, que as universidades são instituições pluridisciplinares que formam profissionais em nível superior, desenvolvendo a prática de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, atuando, também, na realização de estudos sobre temas e problemas mais relevantes, tanto no enfoque científico e cultural, quanto regional e nacional (BRASIL, 1996). Portanto, a universidade é o local onde existe a necessidade da busca constante pela reprodução de saberes diversos (LIMA; SILVA, 2017).

Em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), contexto abordado neste estudo, a responsabilidade desenvolvida pelo docente, com base na realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão como conjunto de atribuições inerentes a sua função, é repleta de desafios. Tornando-se ainda mais desafiadora sua atuação quando o docente passa a desenvolver atividades administrativas referentes à gestão acadêmica, compreendendo, assim, mais uma função que este profissional pode desempenhar nas instituições.

As atividades da gestão acadêmica são assumidas, em grande parte, por docentes, sendo necessário o domínio de conhecimentos e ações estratégicas para o exercício gerencial (LIMA; MACÊDO; SAEGER, 2019). Além disso, o gestor interage com diversos públicos, sejam eles docentes, discentes, servidores técnico-administrativos ou agentes que prestam serviços terceirizados que estão em constante convívio no ambiente educacional (SAEGER; LIMA; MACÊDO, 2019).

Neste ambiente, o empenho em realizar as atividades gerenciais de forma hábil torna-se fundamental na busca constante da qualidade do ensino, bem como da qualidade da gestão (ARAÚJO, 2016). Posto que a gestão reflete muito sobre a instituição de ensino, a estratégia utilizada na realização das suas atividades é referência para o alcance efetivo dos objetivos

institucionais, tendo em vista todos os integrantes compreendidos no desenvolvimento dos processos acadêmicos e administrativos.

Entendemos que vários cargos gerenciais dentro das IFES são desenvolvidos por docentes, como, por exemplo, o cargo de coordenador de curso da graduação, foco de análise deste estudo, exercendo, assim, a função de professor-gestor. Este termo é utilizado para denominar o docente que se torna gestor acadêmico, mas que continua desenvolvendo suas atividades da docência. Castro e Tomàs (2011) sustentam que o professor-gestor é aquele que exerce o cargo de gestor no ensino superior, sendo caracterizada pela realização da gestão de forma temporária e transitória.

Ademais, a nomenclatura de professor-gestor pode ainda ser encontrada na literatura de maneiras variadas, tais como: professor dirigente (GUEIROS; DIAS, 2007), *academic manager* (WHITCHURCH, 2007; DEEM; HILLYARD; REED, 2007; MUSSELIN, 2013; BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016a), professor-coordenador (SILVA *et al.*, 2009), professor gerente (GONÇALVES, 2010; CAMPOS *et al.*, 2008) e docente-gerente (Marra; Melo, 2003). Apesar de apresentarem terminologias diferentes, os autores se referem a cargos exercidos por docentes que desempenham funções de gestores acadêmicos.

Além de coordenador de curso, tanto no contexto da graduação, como também da pós-graduação, o professor-gestor pode exercer os cargos de chefe de departamento, diretor de centro, diretor de unidades administrativas, de pró-reitor e reitor, entre outros, os quais desempenham um papel específico para cada cargo, sendo responsáveis, sobretudo, pelo controle e qualidade do ensino da instituição, por seguir as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e também por atingir os resultados organizacionais pretendidos (BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

A coordenação de curso foi uma exigência realizada pelo MEC em relação à estrutura organizacional para todos os tipos de Instituições de Ensino Superior (IES). O coordenador de curso da graduação está inserido em um ambiente complexo e, muitas vezes, imprevisível, visto que as IES se diferenciam umas das outras devido à estrutura organizacional, à pluralidade das áreas de estudo e aos diversos tipos de profissionais que fazem parte dessas instituições (ARAÚJO, 2016).

O empenho disposto na realização de uma gestão acadêmica com qualidade e responsabilidade eleva a posição estratégica e a importância que o coordenador de curso possui, exigindo, de tal modo, desse profissional da educação a disposição de um perfil completo, o que se torna um desafio, atuando em um ambiente transformador de ensino e

aprendizagem, e buscando a aquisição de competências fundamentais à gestão acadêmica dos cursos de graduação (SILVA, 2014).

Ao coordenador de curso compete desempenhar responsabilidades gerenciais, políticas e institucionais, além da responsabilidade pela direção e pela qualidade dos cursos superiores. Ele possui muitas atribuições, respondendo tanto por funções acadêmicas quanto por administrativas, o que necessita do coordenador a obtenção de uma ampla rede de relações para que o curso obtenha sucesso e alcance os objetivos institucionais e sociais (ARAÚJO, 2016).

Ademais, o coordenador de curso é responsável pelo atendimento ao discente e pela execução dos processos de interesse destes, como emissão de documentos, horários individuais e outros tipos de atendimento. Alguns procedimentos internos realizados pelo coordenador de curso compreendem: arquivamento de documentos, controle de tramitação de processos, elaboração da estrutura do período letivo, em que é realizada a elaboração de horários, alocação de salas, negociações de professores com os departamentos, entre outras atribuições (COURA; PAIVA, 2012).

Quando assume o cargo de coordenador de curso da graduação em instituições públicas, por meio de consulta eleitoral, o docente passa a tomar decisões e exercer atividades com responsabilidades gerenciais, demandando, para isso, a conciliação da dualidade de cargos que o envolve, além de ser um agente de transformação no seu contexto de atuação, desempenhando diferentes papéis com interações complexas (SILVA; NASCIMENTO, 2018).

Contudo, um ponto crítico em relação à gestão da coordenação de curso em IFES é que a maioria dos docentes quando assume o cargo de gestor não possui formação específica, nem tão pouco habilidades em práticas gerenciais, e tais instituições, muitas vezes, não proporcionam capacitação e treinamento adequados para esse profissional atuar na função gerencial (PEREIRA *et al.*, 2015). Segundo Barbosa e Mendonça (2014), a realização de ações de capacitação para o desenvolvimento de competências do professor-gestor pode reduzir erros de gestão, bem como influenciar a qualidade do curso e o desempenho da instituição de ensino.

É importante considerar a necessidade de se estudar sobre a temática exposta, no sentido de entender como os coordenadores de curso da graduação nas IFES conseguem exercer suas atividades como gestores e quais competências gerenciais são desenvolvidas por eles, levando em consideração que muitos docentes não possuem formação específica e não se

sentem preparados para atuar frente à gestão acadêmica, além de ter que desenvolver, concomitantemente, as atividades de docência, uma vez que, quando assumem a coordenação de curso, não deixam de realizar suas demais funções.

No Brasil existe a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, os quais integram os quadros de pessoal das Instituições Federais de Ensino (IFE) subordinadas ou vinculadas ao Ministério da Educação e ao Ministério da Defesa. As atividades das carreiras e cargos compreendem aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, e ainda as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição (BRASIL, 2012).

Por outro lado, há o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), cujo objetivo é promover o desenvolvimento das competências dos servidores públicos para a atuação com excelência nos órgãos e nas entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. A PNDP possui o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) como um de seus instrumentos, que será elaborado mediante a realização de um diagnóstico de competências (BRASIL, 2019).

O PDP objetiva identificar o conjunto de conhecimentos, habilidades e condutas necessários ao exercício do cargo ou da função. Cada órgão elaborará anualmente o PDP, elencando as ações necessárias à consecução dos objetivos institucionais. O atual Decreto nº 9.991/2019 revogou o Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que instituía a PNDP mediante o Sistema de Gestão de Pessoas por Competências (BRASIL, 2019). Recomendamos que as IFES adotem em suas gestões as orientações da PNDP com o propósito de desenvolver as competências necessárias aos seus gestores acadêmicos e aos demais servidores.

Em relação ao termo competência, temática abordada nesta pesquisa, este é compreendido como a mobilização dos recursos de uma pessoa, em outras palavras, é a capacidade que um profissional tem de aplicar, de forma integrada, seus conhecimentos, habilidades e atitudes no ambiente de trabalho. Além disso, ter competência é ter iniciativa perante atividades rotineiras e assumir a responsabilidade sobre problemas e eventos enfrentados que surgem no contexto profissional (ZARIFIAN, 2001).

De acordo com Le Boterf (2003), ser competente tem relação direta com a formação acadêmica e a experiência profissional de uma pessoa, mobilizando, assim, os conhecimentos

e experiências adquiridos ao longo do tempo para responder às demandas exigidas, principalmente, pelo contexto profissional. O autor define competência como um saber agir junto com o saber mobilizar na integração e transmissão de conhecimentos, habilidades e atitudes que precisam ser utilizados no meio institucional.

De modo geral, a noção de competências refere-se às relações entre as pessoas e a organização; relações entre saberes, expectativas e valores. Sendo desenvolvida nas instituições sob a concepção da Gestão de Pessoas e, de forma mais abrangente, compreende competências individuais, gerenciais e organizacionais (NOGUEIRA, 2012), nas quais as competências gerenciais são alcançadas em decorrência do desenvolvimento das competências individuais.

Miranda (2010) ressalta que o docente atuando como coordenador de curso precisa adquirir competências gerenciais para desenvolver e alinhar o conhecimento técnico com o administrativo. É importante esclarecer que as competências às quais se esperam deste profissional, em alguns aspectos, são diferentes das competências devidas ao docente, visto que, para cada situação ou contexto é exigido o desenvolvimento de competências específicas (DACOREGGIO, 2006). Diante disso, ao tornar-se coordenador de curso, o docente precisa adquirir novas competências que são desejadas para a sua atuação na gestão acadêmica.

De acordo com Land (2003), o coordenador de curso tem que desenvolver habilidades de negociação, para realizar a comunicação entre a IFES e o ambiente externo, e também habilidades interpessoais, para proporcionar um bom relacionamento entre as pessoas; buscar realizar a missão e as estratégias organizacionais da instituição; desempenhar o papel de mediador; possuir valores morais e éticos; e conhecer as normas legais que regem a educação superior.

Identificar as competências referentes aos coordenadores de curso torna-se relevante na medida em que se procura destacar conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a execução das atividades gerenciais desenvolvidas na instituição, podendo indicar *déficits* de qualificação, o que pode contribuir para que as IFES reconheçam o que precisa ser melhorado na atuação da gestão e proporcionem uma qualificação adequada para seus professores-gestores (ARAÚJO, 2016).

Nesse contexto, para desempenhar as funções gerenciais com competência, os coordenadores precisam de atualização constante e formação continuada. Além disso, se faz necessário conhecer bem suas atividades cotidianas referentes à docência e à administração da instituição, como também conhecer suas prescrições legais (LIMA, 2012). É desafiador, pois,

definir as competências gerenciais em Instituições Federais de Ensino Superior, visto que, é considerado um ambiente complexo onde, muitas vezes, não se conhece o verdadeiro significado do desenvolvimento de competências para a gestão dessas organizações (REATTO; BRUNSTEIN, 2018).

Diante do exposto, e levando em consideração a importância do cargo do professor-gestor em uma IFES, se faz necessário avançar no debate acerca dessa temática, para que se compreendam as competências desenvolvidas pelos coordenadores de curso da graduação no âmbito público, considerando as especificidades e necessidades de cada curso e dos próprios sujeitos envolvidos, como forma de proporcionar mais conhecimentos e reflexões sobre esse contexto. Neste estudo, os sujeitos de pesquisa são alguns coordenadores de curso da graduação em uma Instituição Federal de Ensino Superior.

Para nortear o estudo em questão, buscamos responder a seguinte questão problemática: **Como são desenvolvidas as competências gerenciais do professor-gestor enquanto Coordenador de Curso no contexto da Graduação na UFPB?**

Com o intuito de responder ao problema de pesquisa, o objetivo geral deste estudo é: compreender as competências desenvolvidas por docentes enquanto Coordenadores de Curso da Graduação no *Campus I* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Como consequência, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Delinear o perfil dos pesquisados enquanto Coordenadores de Curso da Graduação; b) Identificar, a partir da percepção dos pesquisados, as competências necessárias ao Coordenador de Curso da Graduação, nos Centros de Ensino da UFPB, *Campus I*; c) Relacionar os desafios gerenciais enfrentados pelo Coordenador de Curso da Graduação da UFPB, *Campus I*.

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB), lócus desta pesquisa, é uma instituição pública que possui sua sede na cidade de João Pessoa no Estado da Paraíba e foi criada pela Lei Estadual nº 1.366, de 02 de dezembro de 1955, a princípio sob o nome de Universidade da Paraíba. Em seguida, com a sua federalização pela Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960, seu nome foi alterado para Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019a). A Universidade tem por objetivo o desenvolvimento socioeconômico da região e do país (UFPB, 2002).

De início, a UFPB atuava em sete *campi* localizados nas cidades de João Pessoa, Campina Grande, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras. Em 2002, a Lei nº. 10.419, de 9 de abril de 2002, criou, por desmembramento da UFPB, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que tem sua sede em Campina Grande. Assim, a UFPB ficou composta

legalmente pelos *campi* de João Pessoa (capital), Areia e Bananeiras, passando os demais *campi* para a UFCG. Em 2005, a UFPB, a partir do Plano de Expansão das instituições públicas de ensino superior, denominado Expansão com Interiorização, criou mais um *campus*, no qual abrange os municípios de Mamanguape e Rio Tinto (UFPB, 2019a).

Ao longo de toda sua história, a UFPB vem desempenhando seu papel na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão com compromisso e responsabilidade, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação, e cursos técnicos em várias áreas do conhecimento. No contexto da educação superior, a UFPB, se mantém como uma das instituições de ensino mais importantes do Nordeste, tendo seu reconhecimento social e contribuindo tanto para o avanço científico e tecnológico regional, quanto para a formação de profissionais com excelência para o Estado da Paraíba, bem como para o restante do país (UFPB, 2019a).

Procuramos desenvolver a pesquisa na UFPB a fim de proporcionar um conhecimento efetivo sobre as competências gerenciais desenvolvidas pelo coordenador do curso da graduação nesta instituição, de forma a subsidiar o melhoramento da gestão acadêmica, possibilitando, ainda, uma análise e reflexão da UFPB, como também das demais Instituições de Ensino Superior em viabilizar a realização de uma formação específica e condizendo a uma realidade vivenciada para os docentes que assumirão o cargo de gestor, buscando o desenvolvimento de competências necessárias à gestão acadêmica.

Portanto, o diferencial desta pesquisa estar em evidenciar a importância de discutir sobre as competências indispensáveis ao docente no cargo de gestão, enquanto coordenador de curso da graduação, buscando compreender se os docentes já possuíam competências demandadas à atuação como coordenador de curso e as utilizou tirando proveito destas para gerir melhor a coordenação, se desenvolveram ao longo da gestão e como aconteceu esse processo, se foram em busca de desenvolvê-las, se detectam uma necessidade e enxergam que era necessário desenvolver determinada competência ou, até mesmo, se não desenvolveram competências gerenciais em sua atuação.

Ressaltamos a relevância da realização de uma gestão acadêmica com qualidade, que preste um atendimento ao público de forma satisfatória, considerando que, para que a gestão da coordenação de curso se desenvolva eficientemente, o gestor acadêmico já possua ou venha a desenvolver competências necessárias a sua atuação frente às demandas e desafios que surgem no cotidiano do coordenador. Sendo assim, este trabalho apresenta contribuição teórica, prática e social.

Em termos teórico-acadêmico, a pesquisa contribui para a obtenção de uma melhor compreensão acerca das competências desenvolvidas pelo professor-gestor, atuando como coordenador de curso da graduação, avançando na literatura existente e contribuindo para a realização de mais estudos nesta área. Buscamos neste trabalho compreender especificamente o desenvolvimento das competências necessárias para a realização da gestão do coordenador de curso da graduação no contexto de uma IFES.

Dessa forma, com o intuito de se obter um levantamento de produções científicas acerca do tema deste estudo, inicialmente, realizamos uma pesquisa na plataforma eletrônica *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL). O levantamento bibliográfico nessa plataforma foi realizado no período de fevereiro a março do ano de 2019, no qual foram encontradas publicações entre os anos 2001 a 2018, totalizando 54 (cinquenta e quatro) resultados. A tabulação desses trabalhos (Apêndice A) contém os dados sobre os autores, ano de publicação, periódico, título do trabalho, palavras-chave, objetivos e as combinações dos termos utilizados no levantamento bibliográfico.

Para realizarmos as combinações de busca na plataforma eletrônica SPELL, em pesquisa avançada, foram utilizados vários termos em nove combinações diferentes, as quais são: “Competências” e “Competência Gerencial”; “Competência” e “Professor-Gestor”; “Competências” e “Instituição Federal de Ensino Superior”; “Competências” e “Gestores Públicos”; “Competências” e “Coordenadores de Curso”; “Desenvolvimento de Competências” e “Gestão Pública”; “Competências Gerenciais” e “Gestão Pública”; “Desenvolvimento de Competências” e “Gerenciais”; “Gestão de Competências” e “Gerenciais”.

Foi feito também um levantamento de obras em outros portais eletrônicos. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi utilizada a combinação de termos **“Professor-gestor”** e **“Competências Gerenciais”**; no Portal de Periódicos CAPES com a combinação **“Competências Gerenciais”** e **“Coordenador de Curso”**; no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) utilizando a combinação **“Competências”** e **“Professor-Gestor”**; no Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES com a combinação **“Gestão Universitária”** e **“Coordenador de Curso”**; e no SCOPUS (Elsevier) utilizando a combinação de termos em inglês **“Competences” and “Teachers-Managers”**.

A pesquisa nos portais eletrônicos supracitados foi realizada nos meses de outubro e novembro do ano de 2019, com a seleção de trabalhos publicados entre os anos de 2015 a 2019, visando à obtenção de resultados mais recentes e específicos sobre o tema em estudo.

Diante das buscas realizadas, observarmos um número ainda incipiente de pesquisas a respeito das competências do coordenador de curso da graduação, perante a importância desse tema. A maioria dos trabalhos publicados abordam as competências do docente ou as competências do professor-gestor, de uma forma geral.

Em nível prático, esta pesquisa pode auxiliar os gestores acadêmicos na busca de melhorias educacionais e administrativas, bem como aprimorar os processos relacionados à gestão dos cursos de graduação nos mais diversos centros de ensino da UFPB, não apenas no *Campus I*, mas em todos os *campi*. É possível, ademais, auxiliar as IFES na realização de uma capacitação adequada a ser oferecida aos docentes que assumirão a coordenação de curso, como forma de orientá-los nos processos gerenciais e viabilizar o desenvolvimento de competências, promovendo, assim, o aperfeiçoamento na formação destes profissionais.

A contribuição social está em promover a melhoria da qualidade do serviço público referente à gestão acadêmica, com o intuito de proporcionar um olhar mais atento para o desenvolvimento de competências gerenciais para a realidade no âmbito das coordenações de curso das IFES, permitindo alinhar de maneira mais adequada as competências do docente com as atribuições inerentes ao cargo. Além de proporcionar o desenvolvimento, o sucesso e a potencialidade dos cursos de graduação. Assim, a pesquisa, a partir do contexto particular da UFPB, contribui para que as IFES, de modo geral, tomem melhor conhecimento sobre as competências que são desenvolvidas, necessárias e esperadas de docentes ao exercerem o cargo de coordenador de curso na graduação.

Esta dissertação é estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, esta Introdução, que aborda a contextualização do tema em estudo, os objetivos do trabalho, a problemática e a relevância de se estudar sobre tal tema e contexto, abordando a contribuição teórica, prática e social da pesquisa. O segundo capítulo é concernente ao Referencial Teórico, trazendo o que a literatura apresenta sobre a ação do docente no ensino superior; a caracterização da gestão universitária; o conceito de competência e as competências gerenciais do professor-gestor na graduação; e os desafios gerenciais enfrentados pelo professor-gestor na graduação. No terceiro, são definidos os procedimentos metodológicos utilizados, com destaque para a caracterização da pesquisa; o contexto e sujeitos da pesquisa; os procedimentos de coleta de dados e de análise dos dados; a limitação na realização da coleta de dados da pesquisa; e o design da pesquisa. A análise e discussão dos resultados, em consonância com os objetivos apresentados, são destacadas no quarto capítulo. E, por fim, são feitas as considerações finais desta pesquisa e recomendações para futuros estudos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo aborda as temáticas desta pesquisa sobre a atuação do docente universitário, com o intuito de conhecer um pouco dessa função para, então, adentrar na gestão universitária, nas competências gerenciais do professor-gestor, especificamente como coordenador de curso da graduação e posteriormente nos desafios gerenciais. Está dividido nas seguintes seções: Ação Docente no Ensino Superior: articulando o marco legal e outros aspectos; Gestão Universitária: desafios e perspectivas do professor-gestor; Competências Gerenciais do Professor-Gestor na Graduação; e Desafios Gerenciais do Professor-Gestor na Graduação: incitando a reflexão.

2.1 Ação Docente no Ensino Superior: articulando o marco legal e outros aspectos

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determina que o ensino superior fornecido em Instituições Federais de Ensino Superior pode oferecer vários tipos de cursos, que incluem cursos sequenciais, cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão. Dando ênfase aos cursos de graduação, foco deste trabalho, estes são abertos a candidatos concluintes do ensino médio ou equivalente, mediante classificação em processo seletivo realizado conforme as normas da educação nacional (BRASIL, 1996).

O ensino superior produzido no Brasil tem o objetivo de desenvolver no discente sua formação acadêmica, integrando conhecimentos e competências necessárias para a construção da sua profissão. A instituição de ensino junto com o corpo docente apresenta subsídios para proporcionar ao discente seu engrandecimento social e profissional, por meio da interação docente/discente, e também por meio da disposição de conhecimentos e experiências, por ambas as partes, realizada no ambiente educacional (GAETA; MASETTO, 2013). Essa troca de conhecimentos e experiências proporciona a todos os envolvidos um aprendizado efetivo no decorrer da sua prática.

De acordo com o Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987, que trata sobre o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos nas IFES, são consideradas atividades acadêmicas próprias do corpo docente do ensino superior: as atividades relacionadas à pesquisa, ensino e extensão que, indissociáveis, objetivem a aprendizagem, a produção do conhecimento, a ampliação e transmissão do saber e da cultura; as atividades

próprias ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição (BRASIL, 1987). Portanto, refletimos que o docente do ensino superior pode exercer a função de professor e gestor ao mesmo tempo.

O docente quando inicia suas atividades no ensino superior já traz consigo uma trajetória formativa com base teórica de conhecimentos acumulados e aprendizagem adquirida durante seu processo de formação enquanto discente, sendo o contexto da sua atuação que vai determinar a transposição desses saberes para a realidade, construindo, assim, sua experiência prática (REALI; MIZUKAMI, 2009). De acordo com Colombo *et al.* (2010, p. 113), o docente é “o foco principal de uma instituição, e não existe IES de qualidade sem um corpo docente de qualidade. É ele que faz as políticas traçadas pela instituição, assim como seu projeto pedagógico, se operacionalizarem, retroalimentando todo o processo”.

Além disso, o perfil dos docentes como possuidores de conhecimentos, saberes e destreza tem sido transformado e o contexto de atuação desses profissionais ampliado, devido ao engrandecimento do ensino superior, como consequência de investimentos realizados pelo governo federal alguns anos anteriores, quando houve o aumento do número das Universidades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país (SILVA; COSTA, 2014; MAGALHÃES *et al.*, 2017).

Segundo Reali e Mizukami (2009), a identidade do docente pode ser considerada como uma construção individual, atrelada às diversas experiências e saberes do seu contexto social e profissional. É esperada do docente sua colaboração não apenas para a ciência, mas também para a sua área de estudo e disciplina, e para a comunidade. Além disso, é esperada a contribuição deste profissional para o desempenho global da IFES à qual faz parte, visando o alcance de índices, metas e colocação em rankings de avaliação das mais variadas naturezas (BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

Em relação à formação docente, esta pode ser definida “como um processo de desenvolvimento de competências que ocorre a partir de situações de aprendizagem que articulam o processo de ensino e de pesquisa como indissociáveis” (SILVA; COSTA, 2014, p. 33). Além da formação acadêmica, para a atuação docente é fundamental que este profissional busque constantemente por informações e fundamentos que embasem seu desempenho no ensino e se mantenha atualizado com o intuito de proporcionar debates positivos sobre temas diversos, oportunizando o engrandecimento intelectual e reflexivo dos seus discentes, buscando, assim, a excelência do ensino superior.

A formação docente pode ser descrita como um processo que contém duas dimensões, uma explícita e outra tácita. Na dimensão explícita há um conjunto de atividades formais que engloba as disciplinas de conteúdo ou de metodologia dos cursos, podendo incluir, também, as atividades de orientação, como o estágio de docência e os seminários de dissertação ou de tese. Enquanto na dimensão tácita envolve as práticas sociais e políticas relacionadas com as pressões experimentadas no decorrer do curso; com o apoio recebido no estágio de docência, na produção de artigos e dos trabalhos finais; com os relacionamentos e participação de atividades de grupos de pesquisa (SILVA; COSTA, 2014).

O Art. 12 do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987, dispõe que o ingresso na carreira do Magistério Superior ocorrerá por meio de habilitação em concurso público de provas e títulos, em que será exigido: a) diploma de graduação em curso superior, para a classe de Professor Auxiliar; b) grau de Mestre, para a classe de Professor Assistente; c) título de Doutor ou de Livre-Docente, para a classe de Professor Adjunto. Para o ingresso de Professor Titular, será necessária a habilitação em concurso público de provas e títulos, somente para aqueles que possuem título de Doutor ou de Livre-Docente, Professores Adjuntos, bem como pessoas de notório saber (BRASIL, 1987).

O contexto de atuação docente é onde são realizadas as atividades diárias de docência, em geral, seu espaço principal concentra nas salas de aula da IFES. Entretanto, conforme a preferência e atuação do docente na realização das aulas, esse ambiente pode compreender um laboratório de pesquisa, ou até mesmo ambientes fora da instituição de ensino os quais se materializam em projetos de extensão (SILVA; COSTA, 2014). “O ambiente de aprendizagem é visto por meio de um conjunto de elementos que liga as pessoas e os artefatos em torno de um exercício que proporciona a condição, os meios e o apoio necessários para a experiência de aprendizagem” (LIMA; SILVA, 2017, p. 203).

Consoante à lição de Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016a), o trabalho do docente no ensino superior vai além de ministrar aulas, compreende, também, o desenvolvimento humano, como forma de construir o saber no discente, além de proporcionar o desenvolvimento organizacional da instituição de ensino. Entendemos que é importante que se conheça as atribuições do docente na educação superior, que não se restringem a discutir em sala de aula determinado assunto, aplicar e corrigir provas, solicitar a apresentação de seminários e trabalhos. Possui também como função contribuir para o crescimento do corpo discente e das atividades institucionais.

Não obstante, o afazer desenvolvido pelo docente é bem intenso, tendo que cumprir um plano de trabalho com horários voltados à pesquisa, mas devido à demanda por muitas horas em ensino, em geral, sobra pouco espaço para investigações, o que acaba em acúmulo de uma carga horária volumosa de atividades em sala de aula. Conforme MAGALHÃES *et al.* (2017, p. 332), “em seu cotidiano, esse indivíduo vive as tensões próprias da sua área de conhecimento, frequentemente impregnada pelo corporativismo, e lutas por espaços e financiamentos dentro desse espaço político, que é a universidade federal”.

Realí e Mizukami (2009) evidenciam que a profissão do docente no ensino superior é complexa e dinâmica, que se desenvolve em diferentes níveis e contextos, compreendendo atores diversos, e contendo vários desafios, dilemas e problemáticas, o que podem gerar nesses profissionais muitas incertezas e questionamentos. O docente tem que saber lidar com cada discente, levando em consideração o seu contexto, bem como o contexto da instituição que trabalha, tendo que, muitas vezes, se adequar a realidade exposta ao meio (GAETA; MASETTO, 2013).

O papel docente é definido por Zabalza (2004) conforme três dimensões: a primeira é a profissional, que compreende as exigências e a identidade da profissão, os principais dilemas enfrentados no exercício profissional e as necessidades de formação ao longo da carreira. A segunda, a dimensão pessoal, aborda o envolvimento e o compromisso pessoal do docente perante sua profissão, as situações e os problemas pessoais que podem afetar seu desempenho profissional, bem como a satisfação e a insatisfação no trabalho. E a terceira é a administrativa, referente aos contratos de trabalho, sistema de seleção e promoção, incentivos, carga horária, como também, obrigações decorrentes da profissão.

Não se restringindo apenas em transmitir conhecimento, o papel do docente compreende, pois, trazer experiência em tempo real para os discentes, com esforços direcionados ao alcance de resultados. Os docentes procuram desenvolver, além de suas habilidades básicas, o domínio em certas habilidades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, ao gerenciamento da sala de aula, ao tratamento de questões pedagógicas, ao uso da tecnologia para o ensino e para manusear os aparelhos eletrônicos (GORE; BEGUM, 2012). O papel profissional, pois, é entendido como a maneira que um indivíduo se comporta de forma padronizada, sendo resultado de sua posição profissional (KALOYANOVA, 2010).

Gil (2008) elenca alguns papéis que o docente pode exercer em sua atuação: a) administrador (planejando, organizando, coordenando e avaliando o processo de ensino-aprendizagem); b) especialista (devido à especialidade no âmbito do conhecimento que o

docente demanda); c) aprendiz (na busca da atualização constante de novos conhecimentos); d) membro de equipe (diante da relação com seus pares); e) participante (em relação ao processo de ensino-aprendizagem); f) agente de socialização (possibilitando aos discentes o aprendizado de valores sociais). É importante o docente conhecer tais papéis para melhor desenvolver suas atribuições exigidas na docência.

Além da realização de todas as atividades, funções e papéis, o docente atuando em uma IFES é submetido a constante avaliação, que vai desde o ingresso na docência, por meio de concurso público, passando por avaliações sistemáticas e periódicas até chegar ao seu progresso profissional. Ademais, contribui também com o avanço e disseminação do conhecimento, trabalhando com saberes e aprendizagens (BARBOSA; MENDONÇA, 2014). A avaliação à qual o docente está submetido, referente ao desenvolvimento de suas atribuições, pode auxiliar o docente a refletir sobre a realização de ações que melhorem seu desempenho profissional.

De acordo com Antunes (2012), o docente, além de dominar os conteúdos que serão discutidos em sala de aula, necessita conhecer seus discentes e o ambiente onde se efetivará o processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, é fundamental o desenvolvimento de estratégias e práticas adequadas, com o objetivo de integralizar todos os componentes nesse processo, desenvolvendo, assim, uma relação social entre docentes e discentes (TARDIF; LESSARD, 2014). Consideramos, pois, que uma boa relação e a formação de uma parceria, construída entre esses atores, pode proporcionar um convívio favorável para o alcance de um aprendizado mais satisfatório.

Outro ponto que deve ser levado em consideração é o desenvolvimento da empatia do docente pelos discentes e de diálogos, como forma de alcançar uma relação de confiança e respeito entre ambos, bem como compreender esses discentes, identificando o estilo de aprendizagem de cada um, visto que nem todos aprendem da mesma maneira (ANTUNES, 2012). Compreender o estilo que seu discente aprende requer do docente a disposição para realizar possíveis mudanças nas suas estratégias pedagógicas e metodológicas, pretendendo o alcance de resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem.

Houve uma expressiva transformação no contexto do ensino superior, visto que ocorreram mudanças nas características formais e nas exigências impostas ao docente (ZABALZA, 2004). O docente deixou de ser totalmente ativo no processo de ensino-aprendizagem, sua atuação em sala de aula vem sendo mais como mediador de

conhecimentos, dando espaço às metodologias de aprendizagem ativa para que o discente seja coautor e desenvolva sua autoaprendizagem (GAETA; MASETTO, 2013).

É recomendado que o docente proporcione situações-problema em suas aulas, que estimulem a busca de soluções via investigação, seja individual ou coletiva, com responsabilidade e sabedoria. Portanto, o docente passa a ser um importante agente de mudança, procurando provocar e desenvolver no discente seu pensamento crítico e questionador, como forma de se tornar apto a refletir sobre o desenvolvimento de sua profissão e sua participação na sociedade (SOUSA, 2011).

Contudo, é relevante esclarecer que as abordagens de aprendizagem ativa não reduzem o papel do docente. O que aconteceu foi um redimensionamento da atuação docente quanto aos condicionantes do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, aqueles relacionados à transmissão da matéria e dos conhecimentos, bem como aqueles correspondentes à gestão das interações na sala de aula (TARDIF; LESSARD, 2014). Em um ambiente onde é possível fortalecer e estimular a atuação do discente, a satisfação desse sujeito tende a aumentar, junto com a aquisição de mais conhecimentos e a oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

É importante mencionar ainda mais sobre a atuação do docente, em que esse profissional além de adquirir competências para exercer a docência, precisa utilizar estratégias com o objetivo de desenvolver competências em seus discentes. Ensiná-los a forma como eles aprendem e incentivá-los a ter iniciativa. Ter como base a formação não só de um profissional capaz de atuar no mercado de trabalho, mas também impulsionar a formação de pesquisador e, acima de tudo, de cidadão (GAETA; MASETTO, 2013).

De acordo com Masetto (2012, p. 28), no ensino superior “a ênfase deve ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências, análise e desenvolvimento de valores”. É evidente que as qualificações e competências que o discente pode adquirir serão conseguidas mediante o empenho conjunto de todos os envolvidos, docente, discente, família, instituição de ensino. Todos têm que estar abertos para que esse processo aconteça na formação profissional e humana do discente (ANTUNES, 2012).

Houve uma conscientização dos docentes ao longo do tempo de que seu papel desenvolvido no ensino superior, como o exercício de qualquer outra profissão, requer capacitação própria e específica não se limitando a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor. É exigido, além disso, experiência profissional, a obtenção e o desenvolvimento de

um conjunto de competências essenciais, visto que o docente tem como missão colaborar eficientemente com o aprendizado dos discentes (MASETTO, 2012).

As competências do docente no ensino superior são entendidas como um conjunto de atribuições que ele precisa desenvolver para exercer suas atividades na docência, visando um processo de ensino-aprendizagem eficiente, capaz de proporcionar ao aluno capacidade para atuar profissionalmente (MASETTO, 2012). O processo de formação de competências profissionais do docente deve estar alinhado às políticas organizacionais e aos planos estratégicos da instituição de ensino, tendo esse processo, influência da formação inicial e da formação contínua, bem como de toda vivência e experiências absorvidas pelo docente ao longo de sua carreira (ZABALZA, 2004).

Sobre as competências básicas exigidas do docente no ensino superior, Masetto (2012) elenca algumas primordiais, que podem ser visualizadas no Quadro 1:

Quadro 1: Competências do Docente do Ensino Superior

COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO
Ser competente em determinada área de conhecimento	Significa possuir um domínio dos conhecimentos básicos em certa área, bem como experiência profissional. A atualização desses conhecimentos e práticas profissionais precisa ser constante, sendo conseguida por meio de cursos de aperfeiçoamento, especializações, participação de congressos, simpósios e intercâmbios, além de publicação em revistas e periódicos de sua especialidade.
Possuir domínio na área pedagógica	Esse ponto é considerado pelo autor como um dos mais carentes dos docentes universitários. Para adquirir tal competência, é fundamental dispor do domínio de alguns eixos característicos do processo de ensino-aprendizagem, os quais são: conceito de processo de ensino-aprendizagem; integração das disciplinas como componentes curriculares; compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno; teoria e prática da tecnologia educacional; concepção do processo avaliativo e suas técnicas para <i>feedback</i> ; planejamento como atividade educacional e política.
Dispor de dimensão política	O professor quando entra na sala de aula para lecionar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão, não deixa de pertencer à sociedade de uma nação, sendo um participante da construção da vida e da história de seu povo.

Fonte: Adaptado de Masetto (2012).

Antunes (2012), por sua vez, elenca oito competências essenciais para o docente, apesar de o autor não atuar no contexto da educação superior, é proveitoso trazer tais competências como forma de ampliar o entendimento sobre as competências docentes:

1. **Organizar e dirigir situações de aprendizagem.** Para conseguir essa competência, o docente deve atentar para alguns procedimentos: selecionar os conteúdos de acordo com os objetivos de aprendizagem; trabalhar a partir das representações dos alunos;

trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos da aprendizagem; envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento;

2. **Administrar a progressão das aprendizagens.** Para tanto, é preciso que o docente adquira as seguintes competências: administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos; adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino; observar e avaliar os alunos tendo em mente sua “formação”; fazer permanente balanço de competências e tomar decisões de progressão;
3. **Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.** Será necessário, neste caso, o desenvolvimento de três competências: ampliar a gestão da classe visando trabalhar a heterogeneidade; fornecer apoio integrado na sala de aula; desenvolver a cooperação entre alunos;
4. **Envolver os alunos na aprendizagem e, portanto, na sua reestruturação de compreensão de mundo.** Para que o docente consiga essa competência, é preciso ter entusiasmo pelo que ensina ao mesmo tempo em que suscita no aluno o desejo de aprender.
5. **Aprender e ensinar a trabalhar juntos e a se trabalhar com equipes.** É necessário a elaboração de projetos pedagógicos verdadeiramente em equipes.
6. **Dominar e fazer uso de novas tecnologias.** O desenvolvimento de competências para uso criativo dos recursos eletrônicos está cada vez mais desafiador, e cabe ao docente utilizá-los para facilitar o processo de aprendizagem dos seus discentes.
7. **Vivenciar e superar os conflitos éticos da profissão e administrar sua formação contínua e permanente.** É fundamental desenvolver tais competências: prevenir na instituição toda forma de violência; lutar contra o preconceito e a discriminação; participar da criação de regras de conduta quanto à disciplina e à comunicação em sala; desenvolver o sentimento de responsabilidade, solidariedade e justiça;
8. **Administrar sua própria formação e enriquecimento contínuo.** O uso das competências torna-se mais completo quando são engrandecidas por estudos, pesquisas, cursos e pela troca de experiências.

De acordo com Souza-Silva *et al.* (2018), a fim de identificar as competências que compõem o perfil do docente excelente na visão de discentes do Curso de Administração, foram identificadas algumas competências que o docente do ensino superior precisa dispor em sua atuação, às quais podem ser observadas no Quadro 2:

Quadro 2: Competências requeridas ao Docente do Ensino Superior

Categoria da competência	Característica	Descrição da característica
Habilidades didático-pedagógicas	Possuir didática	Saber ensinar de forma clara; expor o conteúdo por meio de exemplos; possuir boa técnica de ensino e ser dinâmico e saber envolver os discentes na aula.
	Possuir preocupação em relação ao aprendizado do discente	Estar disponível para esclarecer dúvidas e ouvir os discentes, bem como identificar as dificuldades destes.
	Demonstrar aplicabilidade dos conteúdos	Realizar uma conexão entre a teoria e a prática, por meio de exemplos práticos.
	Ser dinâmico ao dar aula	Procurar fazer aulas e atividades dinâmicas com a turma, quebrando a monotonia da sala de aula.
	Ser pontual	Cumprir horários, ter pontualidade.
	Possuir metodologias variadas de transmitir o conteúdo	Promover aulas variadas através da utilização de distintas ferramentas.
	Demonstrar interesse pela matéria	Possuir dedicação pela disciplina que leciona
	Ser assíduo	Ter comprometimento com a assiduidade
	Organizar e planejar as aulas	Cuidar da organização, planejamento das aulas e trabalhos, bem como realizar atividades bem construídas.
	Comunicar-se bem	Possuir clareza na comunicação
	Ser objetivo	Transmitir o conteúdo sem prolixidade, possuir objetividade em suas aulas.
	Cobrar ao máximo do discente	Exigir o máximo do discente, mas ser coerente entre o assunto dado e cobrado
Habilidades Humanistas	Demonstrar interesse/preocupação pelos discentes	Ser atencioso com os discentes, auxiliando-os dentro e fora da sala de aula.
	Possuir um bom relacionamento com a turma	Ter boa relação interpessoal com a turma
	Ser um líder	Ter facilidade de conduzir a turma, ter controle sobre a turma.
	Ser acessível/solícito	Ser prestativo e disponível com as demandas dos discentes.
	Ser carismático/simpático	Ter simpatia e carisma com os discentes.
	Ser comprometido com a profissão de educador	Possuir compromisso com o exercício acadêmico de educador.
	Ser humilde	Permitir-se aprender com as outras pessoas.
	Ser paciente/tranquilo	Possuir um perfil calmo, passar o conteúdo com tranquilidade.
	Ser um exemplo de ser humano	Ser um espelho de conduta humana.
Habilidades Conceituais	Possuir domínio do conteúdo e da disciplina que leciona	Possuir segurança e propriedade do assunto exposto aos alunos

Fonte: Adaptado de Souza-Silva *et al.* (2018).

Diante das variadas competências demandadas para a atuação docente no ensino superior, evidenciamos que o trabalho deste profissional requer muita dedicação e o

cumprimento de várias atividades, sendo necessário às IFES subsidiar o desenvolvimento dessas competências, por meio de capacitação e cursos, como forma de qualificar cada vez mais seu corpo docente.

Toda profissão tem a necessidade de constante atualização e qualificação. Para o docente, isso é de fundamental importância no desenvolvimento de sua carreira e pode ser alcançado com a realização de cursos de aperfeiçoamento e especializações; como também com a participação em congressos, eventos, simpósios, como estratégia de obter mais conhecimentos profissionais (GAETA; MASETTO, 2013). Contudo, Silva e Costa (2014, p. 35) enfatizam que existe “um *gap* de competências relacionadas à prática de ensino que dificulta o trabalho dos docentes e que demanda das instituições a oferta de programas de formação continuada de professores”.

Em meio às tantas e complexas atribuições discutidas que são realizadas pelo docente, este ainda pode exercer outras funções no âmbito de uma IFES. Uma delas é a de gestor universitário, por exemplo, como coordenador de curso da graduação, que neste estudo adotamos a expressão professor-gestor, o que demanda ainda mais responsabilidades, o aumento de competências e, inclusive, o enfrentamento de muitos desafios frente à gestão. Os desafios e perspectivas do professor-gestor face à gestão universitária e as competências gerenciais do professor-gestor na graduação serão apresentadas nas próximas seções deste capítulo.

2.2 Gestão Universitária: desafios e perspectivas do professor-gestor

O ensino superior brasileiro passou por grandes transformações ao longo dos anos, como resultado, exigiu-se novas ações e posturas das instituições de ensino (PAIVA, 2006). Segundo Masetto (2012), a universidade tem que estar aberta e se adequar às mudanças da sociedade, levando em consideração as necessidades desta, e ter disposição para discutir tais transformações com o corpo docente, para então, implementar mudanças curriculares exigidas e compatíveis com os princípios educacionais. À medida que inovações são introduzidas no âmbito profissional, as universidades devem buscar novas estratégias para formação dos seus discentes e adotar métodos que vão ao encontro dessas mudanças sociais e profissionais.

As universidades no Brasil passaram por diversas e importantes mudanças desde a sua formação. No início, tinha-se a ideia de trazer as experiências das universidades de Portugal para implementar nas universidades brasileiras. Todavia, a diferença existente entre as

populações, o contexto político, social e econômico fez com que ocorressem alterações na educação superior do Brasil no decorrer do tempo. Aos poucos, e com algumas dificuldades, o modelo de ensino superior brasileiro foi adquirindo sua própria identidade (BOTTONI; SARDANO; COSTA FILHO, 2013).

A universidade é compreendida como o lugar onde se produzem práticas pedagógicas, tanto de caráter social, quanto de caráter educacional, que abrange cursos de graduação, cursos de extensão, além de cursos de pós-graduação, *lato-sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado). É na universidade onde se encontram vastos campos de oportunidades para o discente conhecer, comparar e confrontar diferentes saberes humanos, desenvolvendo, assim, novos conhecimentos (PAIVA, 2006). Em um ambiente bastante vasto em áreas de ensino, conhecimentos e experiências, o discente tem a capacidade de absorver no seu cotidiano um amplo aprendizado que é importante na construção da sua profissão.

De acordo com o Art. 52 da Lei nº 9.394 de 20, de dezembro de 1996, as universidades são caracterizadas por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

Sobre os objetivos institucionais, Araújo (2016) elenca que a universidade possui como objetivo principal proporcionar aos discentes uma formação profissional e humana, para que futuramente atuem como profissionais capacitados. Reali e Mizukami (2009) elencam alguns objetivos das IFES, que são universidades públicas, os quais são: desenvolver nos discentes o pensamento crítico e conceitual, e a capacidade de refletir sobre a própria atuação; proporcionar a integração da teoria à prática; promover habilidades de comunicação oral e escrita nos discentes; transmitir o conhecimento como estratégia para capacitar os discentes no enfrentamento do inesperado e da incerteza.

No entendimento de Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013, p. 41), a responsabilidade das universidades estar em “contribuir para a formação de cidadãos que ajudarão a construir um país mais desenvolvido, justo e democrático, mas, para que isso possa acontecer, é necessário que a formação verdadeiramente de qualidade seja democratizada”. Tal objetivo firma a importância que uma IFES tem no desenvolvimento de um cidadão atuando

profissionalmente e dispondo de capacidade para lidar com cenários diversos e repentinos que venham a acontecer no seu cotidiano.

Conforme Libâneo (2008, p. 77), as universidades são consideradas como um “sistema de relações, com características interativas, que as diferenciam das empresas convencionais”, tais instituições encontram-se pressionadas pela rápida transformação do mercado de trabalho, cada vez mais competitivo, a formarem profissionais competentes, indo além da mera transmissão de conhecimentos técnico-científicos, promovendo, ainda, o desenvolvimento de habilidades e atitudes relacionadas às áreas de atuação futura dos discentes (REALI; MIZUKAMI, 2009).

A administração pública contemporânea tem um grande desafio de atuar em constante mudança, enfrentando, muitas vezes, momentos de instabilidade e imprevisibilidade, muito diferente do contexto estável e previsível onde se formou. Com isso, há uma demanda por servidores mais preparados, com formação específica para a gestão, desenvolvendo, assim, um serviço público com qualidade na IFES (LIMA; VILLARDI, 2015). A exigência por gestores públicos mais profissionalizados e bem preparados é uma estratégia para enfrentar os desafios e superar as dificuldades existentes na gestão (ARAÚJO, 2016).

A gestão é definida como um processo de tomada de decisão e de organização de um conjunto de ações que são empreendidas e envolvem basicamente aspectos gerenciais e técnico-administrativos, considerando as metas e objetivos estabelecidos pela instituição e pelos gestores (LIBÂNEO, 2008). Destarte “é possível analisar o termo gestão, entendendo cada palavra que indica ação, a saber, gerência, administração e direção, como faces do termo gestão, uma prática complexa e ao mesmo tempo delicada, pelo fato de lidar com pessoas” (PAIVA, 2006, p. 50).

Em relação à gestão universitária, esta requer para o desenvolvimento eficiente de suas atividades, que o gestor esteja preparado e seja qualificado, bem como desenvolva a formação de um conjunto de competências necessárias para a melhoria das ações organizacionais (BARBOSA; MENDONÇA, 2016). Ainda consoante o entendimento de Barbosa e Mendonça (2016), desenvolver as atividades inerentes à instituição de ensino com excelência é preocupar-se também com a gestão universitária. Portanto, a gestão universitária diz respeito à esfera de abrangência relacionada à educação superior, de modo particular, nas IFES (SOUZA, 2018).

Luck (2006) pontua que a gestão universitária é caracterizada por permitir uma maior aproximação na tomada de decisões entre as diferentes partes e conformidade entre

planejamento e ação, entre teoria e prática, entre os diversos agentes e usuários, como forma de implementar na instituição uma orientação transformadora. Isso resulta em maior responsabilidade visto que as ações desenvolvidas pelas universidades se caracterizam por serem mais abrangentes do que outros níveis do sistema de ensino brasileiro. Com isso, é fundamental o gestor universitário estar bem preparado para atuar no contexto dessas instituições (PAIVA, 2006).

De acordo com Sousa (2011), realizar uma gestão universitária demanda conhecer as políticas da instituição, com o intuito de atender a três exigências. A primeira é a obtenção da integração entre os gestores da área acadêmica com os gestores das áreas Administrativa, Gestão de Pessoas, Financeira, de Marketing, de Planejamento, e de Tecnologia da Informação (TI), para juntas organizarem um plano de ação. A segunda exigência é o desenvolvimento de um alto nível de transparência nas relações. Já a terceira é a consciência de que para o cumprimento de práticas inovadoras, é preciso realizar um planejamento estratégico.

Segundo Tofik (2013), realizar uma reflexão sobre a gestão universitária é instigante, à medida que, de um lado, é preciso atender ao processo de regulação e supervisão do Ministério da Educação, por outro lado, há a busca pelos resultados institucionais estabelecidos para se manter em um mercado educacional competitivo. Consideramos, então, que as IFES devem construir uma gestão compartilhada, buscando uma cooperação entre a comunidade acadêmica, visando intensificar as relações internas no contexto das instituições, bem como as relações externas sociais, políticas e econômicas presentes na sociedade.

É evidente que aconteceram várias modificações em relação à atuação do gestor nas universidades brasileiras se comparadas com a gestão atual dessas instituições de ensino. Em tempos atrás houve um aumento de egressos do ensino médio e a possibilidade de mais acesso à educação superior pelas classes sociais menos favorecidas, o que fez com que as instituições de ensino se expandissem, ofertando novos cursos e aumentando suas vagas. Então, a gestão universitária se transformou com base nessa realidade, e vem refletindo sobre perspectivas relacionadas à produtividade, à liderança, e às estratégias adotadas nas universidades (BOTTONI; SARDANO; COSTA FILHO, 2013).

A Reforma Universitária no Brasil é marcada pela implantação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que pretendia expandir o ensino superior público no Brasil, por meio da criação de novos *campi* e o aumento na oferta de cursos de graduação (SOUSA;

CARVALHO, 2012). Para Salles e Villardi (2015), este aumento no número de cursos no ensino superior e da comunidade acadêmica aumentou também a complexidade da gestão na universidade.

Devido às mudanças ocorridas nas universidades nas últimas décadas, frente a esse novo cenário, os docentes precisaram tornar-se gestores, ampliando, assim, seus papéis para desenvolverem a gestão estratégica dentro das instituições de ensino. Nesse contexto, atividades que antes não eram desenvolvidas pelo docente, hoje são reconhecidas por sua importância, especificamente as atividades de gestão (ENDERS; MUSSELIN, 2008; MUSSELIN, 2013). Tais docentes são responsáveis pela gestão universitária, com a realização de práticas gerenciais, decisões e ações que visam o alcance dos objetivos institucionais (MAGALHÃES *et al.*, 2017).

Uma característica da gestão universitária é o aspecto da temporalidade no exercício do cargo de gestão. O docente pode, ao longo de sua carreira, assumir várias funções gerenciais, como por exemplo, uma coordenação de curso, uma chefia de departamento, pró-reitoria ou reitoria. “Após essa experiência, ele pode retornar à sua função original, o que, na maioria das vezes, significa voltar a ser professor, sem as responsabilidades típicas da gestão universitária” (SILVA; CUNHA, 2012, p. 147). Então, a função de gestor universitário vai depender do tipo de cargo que o docente vai assumir, em que cada cargo possui características e atividades específicas para serem desenvolvidas no decorrer da gestão.

A estratégia de gestão deve ser responsabilmente realizada, levando em consideração todas as particularidades compreendidas, observando a natureza diferenciada da IFES, como forma de executar as melhores práticas de gestão. “O Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o corpo docente são macroprocessos que subsidiam a gestão acadêmica”, objetivando alinhar as estratégias e políticas organizacionais da área acadêmica-administrativa da IFES (TOFIK, 2013, p. 105).

A renovação de tais documentos PPI, PDI e PPC se faz necessária para permitir realizar uma reflexão de forma coletiva e colaborativa em relação à missão, aos objetivos, às políticas, às metodologias, às práticas pedagógicas e ao contexto da instituição de ensino. Contudo, o que acontece é que dificilmente a elaboração e reformulação desses documentos ocorrem de forma coletiva entre docentes e gestão universitária (LIMA; SILVA, 2017). Ocasionalmente, muitas vezes, em atraso na realização das mudanças necessárias nos documentos essenciais ao funcionamento do curso e da instituição.

De acordo com Sousa (2011), o modelo de gestão de uma IFES é estabelecido por meio das suas políticas institucionais, ou seja, a forma como a instituição atua é disposta de acordo com a missão, com as crenças e com os valores definidos por seus gestores, observadas, também, as legislações vigentes da instituição. A partir dessas crenças e valores é possível elencar o que deve ser prioridade na IFES, sendo firmados quando são observados na prática dos profissionais, sejam eles gestores, docentes, colaboradores ou servidores técnico-administrativos.

No entendimento de Ésther (2011), a universidade apresenta duas faces. Uma consiste em um ambiente de inovação, de trabalho intelectual e de liberdade, a outra compreende um sistema burocrático, que pode apresentar falhas e obstáculos. Nesse cenário, o gestor possui a difícil tarefa de equilibrar essas características aparentemente incompatíveis. O gestor universitário busca justamente isso, harmonizar as várias demandas de trabalho, tentando resolver problemas e situações, muitas vezes atípicas, além de atender às solicitações de diferentes atores.

A gestão universitária é considerada uma função de muita responsabilidade, repleta de desafios e formalidades. Na Administração Pública, as ações dos gestores impactam diretamente na celeridade e eficiência das atividades gerenciais prestadas ao público. Frente a isso, o papel do gestor compreende aceitar os desafios e atentar para perspectivas, obedecer às determinações impostas pela legislação e buscar o alcance do interesse coletivo (PEREIRA; SILVA, 2011; LIMA; VILLARDI, 2015).

Existem três aspectos fundamentais do trabalho, que estão relacionados aos papéis atribuídos ao gestor, os quais são: o papel esperado, referente ao que se espera que o gestor faça; o papel percebido, ou seja, como esse papel é interpretado; e o papel realizado, referente ao que é feito no decorrer do seu trabalho (HALES, 2005). Barbosa, Mendonça e Cassundé (2015) acrescentam que o papel do gestor universitário é caracterizado pela complexa responsabilidade de fomentar, incentivar e gerenciar os procedimentos referentes ao desenvolvimento organizacional, levando em consideração as atividades desenvolvidas na instituição.

Como enfatiza Tofik (2013), o papel do gestor está se transformando, visto que é exigida desse agente a participação ativa como líder de equipe, encarregado de direcionar as atividades de uma organização. Lima e Villardi (2015, p. 239) aduzem que “o papel de um gestor lhe exige ser dinâmico, gostar de desafios, estar disposto a aprender sempre, ter visão de futuro, ser um bom líder, íntegro e ético”. Diante do exposto, compreendemos que o gestor

universitário deve se preocupar não somente com a sua gestão, com os processos administrativos e educacionais, mas também, empenhar-se no desenvolvimento da instituição, dos servidores, docentes e discentes.

Perante a complexidade que a gestão universitária, especificamente a coordenação de curso de graduação, é demandando aos coordenadores de curso uma lógica de ação particular e o desenvolvimento de competências específicas para o exercício das atividades gerenciais (FLECK; PEREIRA, 2011). Pereira e Silva (2011) evidenciam que as IFES precisam investir na gestão universitária, com a finalidade de atingir os objetivos institucionais e promover a melhoria dos seus resultados sociais, mediante a oferta de um serviço de qualidade alinhado ao uso adequado dos recursos públicos.

Considerando a responsabilidade fundamental da universidade, que é a de tornar o conhecimento (que lhe cabe conversar, organizar e produzir) acessível ao corpo social, por meio, principalmente, do ensino superior, pode-se dizer que um curso de nível superior, define-se por ser um processo de transformação do conhecimento em condutas profissionais e pessoais, complexas, abrangentes e significativas para a sociedade. Para que um processo que apresente tais exigências se concretize de maneira satisfatória e necessária, é preciso que haja, na instituição, alguém ou órgão que tenha como papel administrá-lo, dirigi-lo, coordená-lo. E essa responsabilidade, do ponto de vista regimental, é das **coordenações de curso** (PALMEIRAS; SZILAGYI, 2011, p. 3) [grifo nosso].

A gestão de cursos universitários requer profissionais com competências para gerir as funções referentes ao cargo de coordenador (PALMEIRAS; SZILAGYI, 2011). Dado que a coordenação de curso está situada em um posicionamento estratégico, devido ao “contato constante com os alunos e seus interesses, bem como sendo um canal de comunicação nas negociações existentes entre coordenação de curso, a Pró-Reitoria de Graduação (PRG), a direção de Centro e a sociedade” (SILVA, NASCIMENTO, 2018, p. 14).

A gestão universitária possui o aspecto da complexidade, que envolve variadas atividades (MEDEIROS, 2019). Com isso, os coordenadores de curso realizam atividades administrativas e acadêmicas em suas áreas de formação, a fim de satisfazer os interesses do curso, tanto referente ao crescimento estrutural e dos recursos que envolvam as estratégias administrativas da instituição, quanto ao crescimento científico que abrange o conhecimento específico da área, exigindo, dessa forma, que estes profissionais se atualizem em relação ao que vem sendo pesquisado (FLECK; PEREIRA, 2011).

Contudo, como enfatizam Barbosa e Mendonça (2014), há uma lacuna na formação do docente para atuar na coordenação de curso, devido, principalmente, à ausência de políticas institucionais que subsidiem o desenvolvimento de competências gerenciais. Visto que,

mediante essas políticas, seja possível o desenvolvimento de ações integradas na gestão, e a mobilização de competências do professor-gestor (BARBOSA; MENDONÇA, 2016). Consideramos que essa lacuna na preparação do docente para assumir o cargo de gestor é uma realidade na maioria das IFES, sendo necessária uma atenção maior nessa questão, como forma de incentivar as IFES a proporcionarem qualificação adequada a esses profissionais.

Uma das fragilidades vivenciada pela gestão universitária é a falta de investimentos na qualificação dos docentes que assumirão cargos gerenciais na instituição de ensino (SILVA; CUNHA, 2012). Assim sendo, as universidades devem buscar desenvolver políticas e princípios que orientem os professores-gestores como forma de garantir o desenvolvimento profissional e pessoal destes, bem como o desenvolvimento de competências na realização de atividades diversas, contribuindo para a qualidade da gestão (SILVA, 2012).

Miranda (2010) enfatiza a necessidade da implementação de políticas públicas e de políticas organizacionais direcionadas ao desenvolvimento de competências gerenciais de docentes de ensino superior, visando dar suporte institucional para estes no desempenho de suas atividades, como forma de facilitar a transição entre o ser docente e o ser gestor. Não é possível afirmar que esse profissional quando assume o cargo de gestão esteja preparado para exercer, por exemplo, a coordenação de curso, visto que as IFES, notadamente, não realizam capacitação específica para tal atividade gerencial (RODRIGUES; VILLARDI, 2017).

Uma vez que existem diferenças entre as atividades da docência e as atividades administrativas, é requerido o desenvolvimento de competências específicas que se relacionam a tais atividades exercidas pelo docente no ensino superior (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016a). Por isso que é importante a realização da qualificação e formação do docente que irá assumir a coordenação de curso, visto que serão atribuídas diversas tarefas e responsabilidades que ele não era habituado a desenvolver na docência.

Silva, Bispo e Ayres (2019, p.72) destacam que o desenvolvimento de programas de formação de gestores vinculado a uma legislação específica que regulamente “a participação em um curso de desenvolvimento gerencial pode legitimar o desenvolvimento de competências”. Portanto, as IFES devem buscar desenvolver políticas e programas de formação que sejam sistematicamente planejados e implementados de forma contínua, com o intuito de desenvolver competências que preparem os gestores na atuação gerencial (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016b).

Na maioria das IFES brasileiras não há uma política interna para o desenvolvimento dos seus próprios talentos. Sendo até contraditório, em razão de “uma instituição de ensino

superior tem no cerne de sua missão a formação e o desenvolvimento de profissionais para a sociedade e para o mercado de trabalho, mas não promove, em sua grande totalidade, a capacitação do seu próprio corpo de colaboradores”. Para desenvolver o potencial e melhorar o desempenho dos seus gestores, a instituição de ensino deve procurar oferecer programas de capacitação, como forma de fortalecer os processos, as metodologias e os resultados organizacionais almejados (COLOMBO, 2011, p. 128).

Campos (2007, p. 2) pontua, em relação ao docente atuante na gestão universitária, que, “na maioria dos casos, não antecede treinamento formal à atuação dos indivíduos escolhidos para as funções gerenciais na universidade. Isto faz com que adquiram condições de atuar como gestores, pelo método da tentativa e do erro”. Na medida em que utilizam tal método, sem a realização de um planejamento estratégico na efetuação das ações demandadas, pode ocasionar em falhas e erros gerenciais que tragam prejuízos administrativos e acadêmicos para as IFES, sendo possível afetar a qualidade do curso ou das atividades institucionais.

Fica evidente que existe uma falta de preparação e treinamento adequado para o docente assumir um papel gerencial nas instituições de ensino. Neste contexto, as IFES deveriam priorizar no seu planejamento estratégico o incentivo à gestão universitária, por meio da qualificação dos docentes responsáveis pela gestão de cursos, na busca pelo desenvolvimento de competências gerenciais como forma de favorecer o desempenho desses profissionais e objetivando melhorar o processo educacional (PALMEIRAS; SZILAGYI, 2011, BARBOSA; MENDONÇA, 2016).

“Os responsáveis pela gestão acadêmica devem continuar com o desafio de promover uma verdadeira reflexão para que todos os que atuam na instituição possam desaprender os muitos dogmas que durante muitos anos foram seguidos de forma inquestionável” (SOUSA, 2011, p. 109). Ainda há bastante melhoria para ser efetuada na gestão das IFES na medida em que há um número ainda pequeno das que buscam inovação e profissionalização para garantir um resultado gerencial efetivo, além do incentivo, que muitas vezes, as instituições não proporcionam aos gestores universitários na obtenção e desenvolvimento de competências (TOFIK, 2013).

Há a necessidade do reconhecimento de que a gestão universitária também é um trabalho intelectual que requer estudo e aquisição de novos conhecimentos, para cumprir as atribuições gerenciais, envolvendo trabalho colaborativo para aprontar documentos, atingir índice de desempenho desejável, além de representar a instituição em diversas ocasiões.

Afinal, é um trabalho para o qual é preciso qualificação e preparação (BARBOSA; MENDONÇA, 2014). Refletir no entendimento de que o docente necessita de uma qualificação para poder atuar na gestão, é um passo importante da instituição para desenvolver estratégias que proporcionem a qualificação adequada ao gestor.

É esperado que as IFES adotem novos modelos de gestão de pessoas, como estratégia para desenvolver o potencial humano atrelado ao desenvolvimento de competências dos gestores nessas instituições. Esse desenvolvimento faz com que tais gestores alcancem melhores performances na realização das atribuições relacionadas à gestão, assimilem novos conhecimentos, realizem suas atividades com mais eficiência e se sintam mais satisfeitos no ambiente de trabalho (TOFIK, 2013).

Refletimos que se faz necessário conhecer melhor sobre as competências que são fundamentais para a realização de uma gestão universitária nas IFES, como forma de ter um entendimento mais claro sobre o conceito de competências e de competências gerenciais, e compreender como estas podem ser desenvolvidas pelo coordenador de curso da graduação, visto que, diante do aspecto de dupla atividade do professor-gestor, as competências necessárias à coordenação de curso são diferentes das competências necessárias às atividades da docência. Tais abordagens são destacadas na seção a seguir.

2.3 Competências Gerenciais do Professor-Gestor na Graduação

Sendo as IFES o somatório de várias atividades relacionadas à docência, dificilmente o docente, quando assume o cargo na gestão universitária, deixa de exercer suas atividades acadêmicas para dedicar-se mais exclusivamente às atividades gerenciais, constituindo, assim, uma dupla função para esse profissional (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016a). Éster e Melo (2008, p. 17) acrescentam que os professores-gestores “possuem funções e papéis peculiares ao mundo acadêmico, na medida em que são, antes de tudo, em geral, professores de carreira”.

O professor-gestor, além de responder às necessidades educacionais e política-pedagógica da instituição, demanda a obtenção de conhecimentos técnicos para o cumprimento das funções burocráticas e, do mesmo modo, capacidades cognitivas e sócio afetivas para a realização de atividades complexas (SOUZA, 2018). De acordo com uma pesquisa realizada por Kaloyanova (2010) sobre a compreensão dos professores em relação ao *status* gerencial na profissão docente, foram elencados pelos sujeitos da pesquisa alguns

papéis gerenciais, tais como: autoridade, líder, conselheiro, inovador, consultor, iniciador, colaborador, executor, coordenador e mediador.

Em geral, o professor-gestor deve procurar desenvolver uma estrutura organizacional mais ágil, melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, bem como se adaptar às inovações contínuas e às estratégias de comunicação com os discentes (FERREIRA; PAIVA, 2017). “Outra demanda direcionada ao professor-gestor refere-se ao alcance das expectativas de que esses indivíduos compreendam e aceitem novas responsabilidades e atividades, e aprendam a lidar com os mais diversos desafios da atividade gerencial” (MAGALHÃES *et al.*, 2017, p. 334). Sendo ainda mais desafiador quando o docente assume pela primeira vez um cargo de gestor, tendo que aprender e desenvolver as obrigações necessárias à gestão.

Além de professor-gestor, termo adotado nesta pesquisa, são utilizadas as nomenclaturas de professor-coordenador (SILVA *et al.*, 2009), professor gerente (GONÇALVES, 2010; CAMPOS *et al.*, 2008), professor dirigente (GUEIROS; DIAS, 2007), docente-gerente (Marra; Melo, 2003) e *academic manager* (WHITCHURCH, 2007; DEEM; HILLYARD; REED, 2007; MUSSELIN, 2013; BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016a). Os autores apresentam definições diferentes para denominarem os docentes que em determinado momento do seu ofício se tornam gestores acadêmicos. Acrescentamos que nas pesquisas realizadas por esses autores, as funções desenvolvidas foram na coordenação de curso da graduação, diretoria de centro de ensino, pró-reitoria, vice-reitoria e reitoria.

No entendimento de Barbosa e Mendonça (2014), é responsabilidade do professor-gestor atuar sobre políticas e procedimentos institucionais; coordenar o planejamento das turmas; ter controle sobre o orçamento da gestão; bem como dirigir o processo de avaliação de docente e discente. Assim sendo, o docente exercendo a função de coordenador de curso nas diversas áreas e com diferentes formações demanda uma atuação como administrador no sentido de direcionar seus cursos à situação desejada pelos componentes do programa e pela universidade (PALMEIRAS; SZILAGYI, 2011).

Como enfatiza Silva (2000), a função gerencial lida com aspectos políticos e interpessoais, o que requer do gestor habilidades diferentes para tratar sobre tais aspectos. Exercer o cargo de coordenador de curso de graduação é ir além do cumprimento das exigências legais impostas, compreende, também, impulsionar a participação e o trabalho em equipe, como forma de garantir a qualidade da educação oferecida pela instituição de ensino (SOUZA, 2018).

Para o MEC, as funções dos coordenadores devem incluir: o compromisso com a gestão acadêmica por meio das práticas pedagógicas, do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), da melhoria contínua do curso; a formação e a experiência para desenvolver competências na gestão acadêmica, com titulação coerente com a atuação; a formação acadêmica e profissional, com competência acadêmica e pedagógica, bem como a experiência fora da academia; a dedicação à administração acadêmica que atenda à quantidade de alunos, professores e compromissos institucionais; a articulação e a implantação das políticas de gestão institucional, por meio dos objetivos e metas do PPC, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI); e a participação dos órgãos do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e do colegiado (SILVA, 2014, p. 84).

Franco (2002) elenca quatro dimensões distintas sobre as funções do coordenador de curso. As **Funções Políticas** estabelecem que o coordenador de curso deve ser um líder e estimulador da sua equipe, ser o representante do curso, ser responsável por vincular o curso aos anseios do mercado, entre outras funções. As **Funções Gerenciais** estabelecem que o coordenador de curso deve ser responsável: pela supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos do curso; pela indicação da aquisição de livros e materiais; pelo estímulo e controle da frequência discente; pelo processo decisório do curso, entre outras.

As **Funções Acadêmicas** determinam que o coordenador de curso deve ser responsável: pela elaboração e execução do PPC; pelo desenvolvimento atrativo das atividades acadêmicas; pelo estímulo à iniciação científica e de pesquisa entre docentes e discentes; pelos estágios supervisionados; pela qualidade das avaliações desenvolvidas no curso, entre outras funções. Já as **Funções Institucionais** determinam que o coordenador deve acompanhar os discentes egressos do curso; ser responsável pelo reconhecimento do curso por parte do MEC; deve ser responsável pelo sucesso de seus alunos nos Exames de Ordem, testes profissionais e assemelhados, entre outras (FRANCO, 2002).

O coordenador de curso assume uma maior responsabilidade e poder, desempenhando papéis complexos e distintos nas universidades, importantes na gestão da instituição e na resolução de problemas de naturezas diversas (BARBOSA; MENDONÇA, 2014). Alguns desses papéis incluem: atender as necessidades dos diversos sujeitos, que envolve estudantes, pares, sociedades, membros de colegiados, entre outros (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2015).

O coordenador de curso se torna responsável pela qualidade do curso e, muitas vezes, aprende a ser gestor já exercendo a função e desenvolvendo sua autoaprendizagem. “Essa aprendizagem do professor que se torna administrador é autodirecionada e envolve aprender com o trabalho através da experiência, ouvir colegas, outras pessoas (funcionários da instituição)” (PALMEIRAS; SZILAGYI, 2011, p.4). Consideramos que é muito recorrente a

aprendizagem do gestor no convívio com os colegas que já foram ou estão gestores, havendo uma troca enriquecedora de diálogos e experiências.

Devido às sucessivas transformações em termos econômicos, sociais e demográficos que vêm acontecendo nos últimos anos no país, a função de professor-gestor tem exigido do profissional um comportamento que implique o desenvolvimento de competências na execução de suas atividades (FERREIRA; PAIVA, 2017). Para que um profissional atue em cargos que necessitam de uma postura de líder, é preciso o desenvolvimento de competências gerenciais, que permitam e proporcione o desempenho das suas funções com qualidade e celeridade (FLECK; PEREIRA, 2011).

Os principais autores encontrados na literatura que abordam o tema sobre competências são: McClelland (1973); Landsheyer (1998); Fleury e Fleury (2001); Zarifian (2001); Le Boterf (2003); Dutra (2004); Ruas (2005). No tocante as competências gerenciais, os principais autores que debatem sobre esse assunto são: Paiva (2007); Ésther (2011); Fleck e Pereira (2011); Godoy e D'Amelio (2012); Galvão, Silva e Silva (2012); Blaskova *et al.* (2015); Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016a).

O autor considerado como o precursor da discussão sobre o tema competência foi o psicólogo americano McClelland, nos Estados Unidos, onde o assunto inicialmente gerou debates com profissionais psicólogos e administradores. McClelland define competência como sendo uma característica implícita em uma pessoa, podendo estar relacionada com o desempenho superior diante da realização de uma tarefa ou em determinada situação apresentada (FLEURY; FLEURY, 2001).

O conceito de competência é tido como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para que a pessoa desenvolva suas atribuições e responsabilidades” (DUTRA, 2004, p. 28). O autor complementa destacando que competências são recursos internos utilizados por uma pessoa, executando um trabalho com nível superior de desempenho, visando atender aos resultados esperados pela organização, ou responder aos interesses do público atendido.

O termo competência constitui um importante vínculo da tríade tradicional: conhecimentos, habilidades e atitudes. Em seu sentido amplo, competência é definida como o conhecimento ou habilidade concebida sobre um determinado assunto. E ainda é associada à disponibilidade de agir para realizar uma atividade (LANDSHEYER, 1998 *apud* BUTOVA, 2015). A tríade CHA (conhecimento, habilidade e atitude) são os elementos demandados para

a realização de uma determinada atividade e que, quando colocados em prática, compõe a competência de uma pessoa.

De acordo com Fleury e Fleury (2001), competência é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, um conjunto de capacidades humanas, que irão fundamentar o alto desempenho de uma pessoa. Ter competência tem relação com a disposição e dedicação que uma pessoa emprega para realizar uma atividade ou ação, a qual lhe foi atribuída. Na Figura 1, desenvolvida por Fleury e Fleury (2001), é possível entender os saberes necessários que um indivíduo precisa desenvolver para gerar competência e agregar valor.

Figura 1: Noção de competência



Fonte: Fleury e Fleury (2001, p. 188).

Então, a noção de competência compreende saber agir de forma responsável, saber mobilizar recursos, saber integrar e transferir conhecimentos, saber aprender, saber se engajar, dispor de visão estratégica e assumir responsabilidades. Possuindo esses saberes, o indivíduo será capaz de desenvolver seus conhecimentos, habilidades e atitudes, além de agregar valor social para ele mesmo e valor econômico para a organização (FLEURY; FLEURY, 2001).

Consoante à lição de Godoy e D'Amelio (2012, p. 622), o conjunto de competências indispensável ao exercício da atividade gerencial é abrangente e, “seu desenvolvimento é influenciado por vários fatores envolvendo desde as características pessoais até aquelas decorrentes da área de formação dos gerentes, assim como o aproveitamento de suas experiências profissionais”. Há duas abordagens sobre as competências. A primeira de autores americanos, que evidenciam a competência como funcional e sua aplicabilidade no trabalho. A segunda com autores franceses, apontando o conceito de competência a partir do seu desmembramento em “*savoir*” (saber), “*savoir faire*” (saber fazer) e “*savoir être*” (saber ser).

Para alguns autores americanos, “competência é o conjunto de qualificações (*underlying characteristics*) que permite à pessoa uma performance superior em um trabalho ou situação”. As competências, conforme essa abordagem americana, podem ser previstas e sistematizadas como forma de se estabelecer um conjunto ideal de qualificações para que a pessoa adquira um desempenho superior na realização do seu exercício profissional (FISCHER *et al.*, 2012, p. 34).

Em relação à abordagem francesa, competência é um processo em construção, podendo ser aperfeiçoado e transformado, que é definida como: o saber, o saber-fazer, o saber ser-agir, em que os recursos do ambiente são impulsionados para produzir um desempenho esperado. Ter competência, pois, é aceitar responsabilidades diante de situações de trabalhos muitas vezes complexas, em que é preciso lidar com fatos inéditos, imprevisíveis e de natureza singular (LE BOTERF, 2003).

Conforme dispõe Galvão, Silva e Silva (2012, p. 135), “o conceito de competência passou a contemplar tanto a perspectiva do desempenho, por meio da atividade prática, quanto das atitudes, por meio da mobilização de diversos recursos cognitivos em sinergia”. A competência é constituída como um conjunto de saberes, capaz de agregar valor tanto para a organização como também para o indivíduo (BASTOS *et al.*, 2019). Entendemos que proporcionar o desenvolvimento de competências nos seus colaboradores é uma estratégia organizacional que gera valor tanto para a organização, assim como para os indivíduos.

Le Boterf (2003) elenca três elementos básicos que caracterizam a competência em ação, que são o saber agir, junto com o poder agir e com o querer agir. O ‘saber agir’ está relacionado com o saber fazer, ou seja, a disposição de habilidade conceitual sobre os processos e os recursos que são fundamentais no desenvolvimento de uma dada função. O ‘poder agir’ diz respeito ao contexto favorável que possibilita a efetivação da atividade a ser realizada. Por fim, o ‘querer agir’ é correspondente ao processo de motivação para executar a atividade.

Consoante a esta temática, Ruas (2005) apresenta duas dimensões sobre competências: a primeira aborda a competência coletiva, que compreende as competências organizacionais, às quais estão relacionadas com a estratégia organizacional adotada pela instituição; e a segunda é a competência individual, entendida por uma atuação efetiva que uma pessoa realiza e é reconhecida no ambiente de trabalho, na qual pode abranger tanto competências individuais, quanto competências gerenciais.

Ainda, conforme Ruas (2005), a competência individual que uma pessoa desenvolve é alicerçada no conjunto de capacidades utilizadas quando são impulsionadas para a realização de uma determinada ação, em que tais capacidades se desenvolvem diferentemente, conforme as especificidades dos problemas e necessidades de uma dada situação. A competência individual é abordada como um procedimento de aprendizagem contínua, em que a pessoa é capaz de aprender e desenvolver novas competências das várias experiências vivenciadas (BASTOS *et al.*, 2019).

Com referência às competências gerenciais, estas são entendidas como o conjunto de capacidades que mobilizam, integram e colocam em ação os conhecimentos, habilidades e atitudes construídas e desenvolvidas pelo gestor, em que tais capacidades, quando estruturadas e incitadas em conformidade com as diferentes situações que podem surgir, necessidades ou desafios enfrentados, proporcionam o alcance das estratégias organizacionais (RUAS, 2005).

Como leciona Dutra (2004), existe uma forte ligação entre as competências individuais e as organizacionais, na medida em que há uma influência entre os recursos e valores de uma instituição e os conhecimentos, habilidades e atitudes exercidas pelos profissionais, por mais que as competências individuais sejam diferentes, estas estão relacionadas às competências organizacionais. Essa relação entre competências individuais e competências organizacionais evidencia, sobretudo, “a importância do desenvolvimento de competência dos servidores públicos como a via de desenvolvimento das competências organizacionais, pois uma competência só existe no contexto da organização formadora” (SILVA; BISPO; AYRES, 2019, p. 39).

As competências organizacionais apresentam-se significativas enquanto conjunto de crenças e comportamentos diante do desempenho das funções (BASTOS *et al.*, 2019). É importante que a organização propicie o desenvolvimento de competências organizacionais a partir do desenvolvimento de competências individuais, de forma que o gestor tenha atuação determinante visando à agregação de valor tanto para a instituição como também para a sociedade (SILVA; BISPO; AYRES, 2019).

Em síntese, as Competências Gerenciais partem de uma rede de fatores e influências, como a formação da pessoa; o meio em que ela conviveu durante o seu crescimento e que afetou o meio em que convive depois de adulta; além, é claro, das políticas da organização onde trabalha e na qual poderá ou não ter suas competências utilizadas e desenvolvidas (FLECK; PEREIRA, 2011, p. 288).

O aprimoramento das competências gerenciais acontece de forma dinâmica e contínua, levando em consideração as sucessivas experiências vivenciadas pelo gestor (GODOY; D' AMELIO, 2012). Em relação às experiências do gestor, estas podem ser adquiridas por meio do contexto social, que se refere às experiências sociais da vida pessoal e também pelo contexto profissional, referentes às experiências da prática gerencial, permitindo, assim, que o gestor aprenda ao longo do tempo com suas diferentes experiências (SILVA, 2009).

“A aprendizagem é um fenômeno complexo que demanda um processo de reflexão sobre a prática gerencial”. A partir dessa reflexão, o gestor consegue atribuir significados e desenvolver padrões de comportamento que vão direcionar as suas ações (SILVA, 2009, p. 130). Flach e Antonello (2010) complementam enfatizando que nas instituições existem dois processos de aprendizagem: a aprendizagem formal que é desenvolvida mediante capacitação, cursos, treinamentos, palestras; e a aprendizagem informal, que é desenvolvida pela interação entre as pessoas e por suas trocas de experiências, levando em consideração suas culturas e valores.

A aprendizagem formal é aquela obtida com a realização das atividades oferecidas institucionalmente. Também está associada ao treinamento e educação, que pode acontecer por meio de cursos ministrados em instituições de ensino, em seminários e cursos promovidos pelas organizações como parte de suas ações estratégicas para o desenvolvimento humano da instituição. Já a aprendizagem informal é, predominantemente, experiencial e procede das atividades de trabalho, podendo ser obtida por meio de planejamento ou não, mas, geralmente, envolve a consciência da pessoa que está aprendendo, sendo capaz, inclusive, de ser encontrada nos procedimentos formais de ensino (GODOY; D' AMELIO, 2012).

Consoante à lição de Le Boterf (2003), o autor esclarece que competência enquanto fruto de sucessivas experiências e vivências, é resultado de um processo contínuo de aprendizagens formais e/ou informais, sendo o indivíduo o responsável pela prática contínua do “aprender a aprender”. Brandão (2017) complementa enfatizando que a organização também pode favorecer o desenvolvimento de competências aos seus profissionais, por meio de processos de aprendizagem formal ou apoiando a aprendizagem informal do indivíduo.

Ademais a aprendizagem pode contribuir para o melhoramento das práticas gerenciais, na tomada de decisão do gestor, e no desenvolvimento de competências gerenciais (LIMA; MACÊDO; SAEGER, 2019).

Segundo Silva, Bispo e Ayres (2019), para a formação de uma competência, é preciso levar em consideração não apenas a educação formal de um indivíduo, mas, além disso, sua

experiência profissional, bem como sua experiência social com as outras pessoas. O desenvolvimento de uma competência demanda a experiência com situações profissionais em determinado contexto, enfatizando a importância da ação. Portanto, entendemos que uma pessoa pode adquirir competência além do conhecimento técnico que ela possui, por meio das várias experiências obtidas ao longo da sua profissão, no convívio com outros indivíduos e pelas ações desenvolvidas para a obtenção de um resultado.

As competências gerenciais são desenvolvidas levando em consideração os contextos e os ambientes em que os indivíduos estão envolvidos; e o processo de aprendizagem gerencial acontece pela interação dos mesmos (CLOSS; ANTONELLO, 2008). “Esse processo dinâmico de aquisição de saberes e competências não obedece a uma lógica cumulativa e aditiva, mas envolve certa recomposição, por meio da qual, novos saberes são construídos, integrando-se àqueles já detidos pela pessoa” (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012, p. 135).

Sendo a competência gerencial um processo dinâmico, não basta possuir o conhecimento, a habilidade e a atitude, é preciso que essas atribuições sejam mobilizadas, integradas e combinadas com a ação profissional dentro da organização (SILVA; BISPO; AYRES, 2019).

Nesta mesma direção, Paiva (2007) aponta que competência gerencial é um tipo particular de competência profissional, e requer a mobilização do gestor na sua ação produtiva uma variedade de saberes de diversas naturezas, como forma de gerar resultados que sejam reconhecidos individualmente, coletivamente e socialmente. No que diz respeito à competência profissional, esta é definida como um conjunto das principais habilidades/talentos profissionais e pessoais e padrões de comportamento que uma pessoa precisa possuir para alcançar com êxito os objetivos profissionais definidos (BLASKOVA *et al.*, 2015).

Existe a necessidade de uma adequada Gestão de Pessoas nas IFES, como forma de lidar com a complexidade do trabalho no serviço público e engrandecer o debate sobre gerência pública e competências gerenciais nessas instituições (PEREIRA; SILVA, 2011). Considerando que o papel do professor-gestor se caracteriza pela complexa função de promover ferramentas de incentivo para alcançar o desenvolvimento organizacional, é evidente que esse profissional necessita do desenvolvimento de competências gerenciais (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016a).

Segundo Souza (2018, p. 136), é demandado ao professor-gestor o “desenvolvimento de competências para tratar com a competitividade e complexidade, com profissionalismo, dinamismo, interdisciplinaridade, flexibilidade, proatividade e inovação”. Para Pereira *et al.* (2015), há competências que devem estar inerentes ao professor-gestor, às quais são: gerir diante de recursos escassos, gerenciar bem as informações, possuir uma visão de futuro, possuir uma disposição para realizar mudanças, ter visão estratégica, e dispor de capacidade para tomar decisões.

As competências desenvolvidas pelo professor-gestor exercem influência nas escolhas das metodologias educacionais, no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação da aprendizagem do discente (SOUZA, 2018). Ferreira e Paiva (2017) complementam evidenciando que tais competências do professor-gestor podem, ainda, proporcionar a criação de alternativas gerenciais que viabiliza o cumprimento da missão e dos objetivos da IFES, como também o alcance de um melhor desempenho estratégico.

Uma pesquisa realizada por Ésther (2011) destaca algumas competências desenvolvidas por professores-gestores, tais como: capacidade de captar oportunidades para a instituição, relacionada ao cenário empreendedor, o que representa o pensamento de a universidade pública perceber o seu “mercado”; capacidade de liderar com sua atuação docente; ter conhecimento em administração foi destacado por um entrevistado dessa pesquisa como fundamental para realizar uma gestão eficaz, fazendo relação com a rotina burocrática e a orçamentária; e também a carga de experiências anteriores em outros cargos gerenciais consideradas significativas para o desenvolvimento e a aprendizagem na função atual.

O autor também elenca algumas competências pessoais e interpessoais presentes na gestão universitária, que envolve a capacidade de articulação e de cooperação, compreendendo a instituição de ensino como envolvida por diversos interesses, sendo assim, o gestor se torna alguém paciente, tolerante, ético e confiável (ÉSTHER, 2011). As competências do gestor universitário podem ser vistas como elemento significativo para o desempenho e sucesso da instituição (BLASKOVA *et al.*, 2015).

Consideramos necessário apresentar ainda, neste referencial, a discursão sobre as Competências Socioemocionais (CSE), às quais são baseadas na abordagem de competências das escolas francesas. O conceito das competências socioemocionais envolve ação, prática, interação entre as pessoas, e o seu desenvolvimento está ligado à aprendizagem e às experiências de vida do gestor. As CSE possuem um papel central na determinação de uma pessoa inteligente emocionalmente (MACÊDO, 2018).

O desenvolvimento das CSE pelos gestores universitários torna-se fundamental, tendo em vista que estes lidam com muitos problemas no ambiente de trabalho, podendo ocasionar no aumento do nível de estresse (MACÊDO, 2018). Portanto, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes emocionais desses gestores precisam ser desenvolvidos como prioridade nas instituições (MACÊDO; SILVA, 2020).

Silva (2000) considera que as principais competências que o docente tem que desenvolver na sua função de gestor envolvem: resolver conflitos e diferenças, entender o ambiente ao qual está inserido, envolver pessoas, gerenciar recursos e lidar com questões legais. Em relação ao gerenciamento de conflitos, o gestor deve buscar alcançar uma relação harmoniosa tanto entre os funcionários com seus superiores, quanto entre os próprios funcionários. Identificar por que os conflitos existem e como acontecem, é a maneira mais transparente para solucionar tais conflitos (FLECK; PEREIRA, 2011).

Lidar com pessoas pode não ser uma tarefa fácil. É preciso que o gestor disponha de uma comunicação aberta com seus subordinados e pares em busca da resolução de problemas e conflitos dentro do ambiente institucional. Esse trato com as pessoas, saber se posicionar e resolver conflitos interpessoais é um dos grandes desafios enfrentados pelo coordenador de curso. Contudo, não é o único, existem várias dificuldades e inúmeros desafios na gestão universitária e que cabe refletirmos um pouco mais sobre isso na seção seguinte.

2.4 Desafios Gerenciais do Professor-Gestor na Graduação: incitando a reflexão

O debate em relação à gestão pública expandiu com o aumento da complexidade do trabalho e da exigência da sociedade por melhorias na qualidade do serviço público. Dessa forma, os gestores públicos são tidos como os principais agentes na direção das transformações dos processos de trabalho visando atingir à situação desejada, bem como atuam no processo de transposição das competências individuais dos servidores ao nível das competências organizacionais, o que viabiliza o cumprimento de responsabilidades e atribuições cada vez mais complexas (PEREIRA; SILVA, 2011).

Contudo, os gestores precisam estar preparados para saber enfrentar os inúmeros desafios que surgem, para, então, conseguir atingir os resultados organizacionais esperados. Pereira e Silva (2011) apontam alguns aspectos que restringem e dificultam a gestão no setor público, compreendendo aspectos relacionados à demanda social crescente; pouca importância dada ao desenvolvimento de atitudes adequadas, demandando dos gestores um

perfil proativo e comportamentos éticos; revitalização da cultura organizacional; dificuldade na implantação da gestão por competências.

Conforme Mello, Melo e Mello Filho (2016), os desafios mais frequentes que os gestores enfrentam são: excesso de trabalho; insuficiência de servidores; falta de tempo para ações de planejamento estratégico e incertezas ao gerenciar processos e pessoas. Há gestores que consideram a remuneração um grande desafio, pois infere a rotatividade no setor público, uma vez que servidores ingressam em uma instituição pública, mas se preparam para outros concursos, considerados mais atrativos em termos de remuneração. Entendemos que a rotatividade no contexto público é uma realidade na medida em que as pessoas buscam, cada vez mais, um cargo que proporcione mais estabilidade financeira.

Outro desafio pautado por Pereira e Silva (2011) é referente ao comportamento ético requerido ao gestor na realização do seu trabalho. Uma vez que existem muitos escândalos que envolvem instituições públicas em relação ao não cumprimento da legislação, se faz necessário, então, institucionalizar e difundir novos valores organizacionais para que seus membros os absorvam, com a finalidade de melhorar a imagem dos gestores públicos frente à realização de suas atribuições de forma ética e pautada nas leis.

Mello, Melo e Mello Filho (2016) em sua pesquisa realizada com gestores elencam alguns desafios de gestão, como por exemplo: sobrecarga de atividades no dia a dia e grande fluxo de processos, o que pode gerar a exaustão e o estresse do gestor perante todas essas demandas. Existe uma dificuldade abordada pela pesquisa referente a situações em que há servidores que são removidos ou redistribuídos para outras instituições e levam todo o conhecimento adquirido, enquanto servidor daquela instituição, sobre determinado assunto ou procedimento funcional, perdendo-se, assim, um agente com conhecimentos acerca das ações realizadas em determinada instituição.

Alguns desafios referentes às questões comportamentais na relação com as equipes de trabalho são listados por Mello, Melo e Mello Filho (2016, p. 364) “lidar com a individualidade do servidor, manter o ambiente em harmonia, atuar em equipe, conciliar opiniões e gerenciar conflitos, assim como a falta de comprometimento dos colegas de trabalho”. Consideramos que gerir pessoas é um dos desafios enfrentados por gestores, em que é preciso proporcionar um ambiente de trabalho em constante equilíbrio, o que requer do gestor paciência e cautela principalmente diante de conflitos entre os pares.

Em relação aos desafios enfrentados pelo professor-gestor, como coordenador de curso de graduação, de acordo com Araújo (2016), um desses desafios é conciliar a gestão

administrativa com as atividades pedagógicas, acadêmicas e científicas, visto que, ao assumir o cargo, o docente pode não dispor de conhecimento técnico sobre como gerir pessoas e recursos, o que pode ocasionar em dificuldades e impactos negativos nos resultados gerenciais.

Barbosa e Mendonça (2014) acrescentam que é importante destacar que a maioria dos professores-gestores das IFES quando assumem a administração, não recebem capacitação ou não possuem experiência para assumir o cargo de gestor, o que demonstra uma instigação do cargo exercido e o desenvolvimento de uma lacuna na formação desses docentes para atuarem como gestores. Tal problema inerente à gestão universitária sobre a ausência de formação específica para os docentes atuarem como gestores faz com que, muitas vezes, seja utilizado o improviso nas práticas gerenciais dessas instituições (SILVA, 2012).

Sendo a maior parte dos coordenadores de curso das IFES docentes, tais profissionais não agem e não se sentem como gestores, uma vez que possuem a docência como carreira e não a função gerencial (LIMA; BRITO, 2016). Conforme Castro e Tomàs (2011) há um baixo interesse demonstrado pelos docentes em assumir a gestão acadêmica. Tal fato pode ser explicado visto que os docentes geralmente estão mais voltados para atuar nas atividades de ensino e pesquisa e extensão e, muitas vezes, desconhecem os procedimentos sobre gestão acadêmica.

Silva (2012, p. 78) assinala, ainda, que “a gestão se constitui como uma atividade acadêmica, mas não como essência do trabalho do professor, pois o que define o trabalho acadêmico do professor universitário é o ensino, a pesquisa e extensão”. É fato que muitos docentes assumem a coordenação de um curso por encargo, por possuir uma rotatividade entre estes profissionais, em que cada um terá que se responsabilizar, em algum momento, das funções gerenciais na coordenação de curso por determinado tempo na instituição.

Estando o professor-gestor docente e coordenador de curso concomitantemente, a estratégia utilizada para obter uma conciliação de atividades é o aumento do número de horas trabalhadas, o que, muitas vezes, se resume a levar demandas do trabalho para casa, diminuir as atividades de pesquisa, de docência e de extensão e, ademais, contar com a contribuição dos discentes da pós-graduação, mestrandos e/ou doutorandos para a realização das atividades de pesquisa (MARRA; MELO, 2003).

Ademais, os gestores universitários têm mais sido exigidos em tempo, o que sequer, muitas vezes, trabalhar incessantemente e em tempo integral, sem ter um horário certo para o término do trabalho; e o desenvolvimento de mais competências, em grande parte, devido ao

acréscimo de novas responsabilidades de gestão (SILVA; CUNHA, 2012; MUSSELIN, 2013).

Na pesquisa realizada por Castro e Tomàs (2011) com gestores acadêmicos em universidades espanholas, as principais dificuldades enfrentadas e relatadas pelos entrevistados foram ter que realizar a presidência de reuniões, particularmente aquelas que contêm grandes números; saber gerenciar conflitos e, além disso, lidar com o risco de ser mal informado devido ao conhecimento insuficiente das leis, normas ou regulamentos internos da instituição de ensino.

Barbosa e Mendonça (2014) apontam mais desafios enfrentados pelos coordenadores de curso, que são os problemas relacionados à questão orçamentária e à infraestrutura da instituição de ensino; ausência de mão de obra e a falta de formação adequada; e pouca importância dada ao desenvolvimento de competências gerenciais. Há ainda, segundo o autor, sacrifícios pessoais e profissionais que o gestor realiza, bem como a existência de conflitos interpessoais que ele tem que ter habilidade para gerenciar.

Marra e Melo (2003, p. 15) pontuam ainda o excesso de burocracia como um desafio considerável nas IFES que “torna as decisões e os processos mais morosos, tiram a agilidade da atuação gerencial, deixando tudo muito amarrado. Para decisões que, em princípio, seriam simples, tem-se que montar processos que tramitam por várias instâncias da universidade”. Ésther (2011) complementa destacando que a resolução de problemas cotidianos na gestão universitária pode interferir no desenvolvimento de projetos acadêmicos da instituição. A resolução de processos burocráticos na gestão pode demandar muito tempo o que acaba prejudicando as outras atividades que o gestor tem que realizar no dia a dia da sua função.

Sousa (2011) aborda alguns desafios enfrentados pelos gestores universitários, que são: a necessidade de superar os procedimentos e os modelos conservadores e obsoletos de planejamento, visando acompanhar as exigências do mundo do trabalho; a necessidade de produzir métodos eficientes nos programas institucionais para garantir a aprendizagem e a permanência dos discentes na instituição; o acompanhamento da rápida evolução das políticas de governo direcionadas ao ensino superior. Refletimos que aceitar esses desafios é assumir novos compromissos e acolher mudanças relacionadas às práticas gerenciais.

Vale salientar ainda uma dificuldade apontada por Barra e Melo (2003) recorrente no cargo de professor-gestor, que é proveniente de relacionamentos interpessoais. Os coordenadores de curso encontram desafios no reconhecimento de sua autoridade e no relacionamento com seus pares, os docentes, visto que esses podem apresentar problemas de

relacionamento entre si e com os discentes, o que acaba ocasionando problemas para seus colegas gestores resolverem.

“O desafio na gestão dos cursos superiores requer habilidades inovadoras e empreendedoras dos coordenadores para atender à demanda social e do mercado de trabalho” (SILVA, 2014, p. 85). O professor-gestor tem como desafio desempenhar o papel de facilitador no processo de desenvolvimento da comunidade na qual a IES está inserida, além de realizar pesquisas voltadas às necessidades locais, em prol do desenvolvimento dos alunos como cidadãos (SILVA, 2014).

Conforme Lima, Macêdo e Saeger (2019), o professor-gestor possui muitos desafios na sua atuação, como, por exemplo, o atendimento às necessidades dos discentes e os relacionamentos com chefias departamentais, conselhos e entre coordenações. Outros desafios surgem no decorrer do dia a dia em relação às práticas no preparo de documentos, à análise de projetos curriculares, às mudanças de disciplinas, entre outros que demandam do professor-gestor o aprendizado para lidar com tais desafios.

Silva (2014) elenca como desafio para o coordenador de curso entender as necessidades dos discentes, desenvolvendo um olhar mais atento e sensível para os problemas que os discentes enfrentam, sejam problemas acadêmicos, ou até mesmo problemas pessoais, os quais podem interferir negativamente no desempenho acadêmico destes. Além disso, o coordenador precisa ser articulador na realização de mudanças, quando necessárias, promovendo a sustentabilidade nas instituições de ensino e alinhando o ensino aos interesses profissionais iminentes dos discentes.

É fato que o professor-gestor, especialmente o coordenador de curso, evolui ao longo do período em que está frente à administração universitária, contudo, no final de seu mandato ainda enfrenta novos desafios. O primeiro desafio tem um aspecto mais formal, que envolve uma transferência suave de responsabilidade para o sucessor na gestão. O segundo tem caráter mais funcional e compreende a entrega eficiente e organizada de todos os problemas pendentes ao novo gestor acadêmico, como forma de priorizar a resolução das demandas mais urgentes e necessárias (CASTRO; TOMÁS, 2011).

Diante do exposto sobre o que a literatura dispõe acerca da ação do docente no ensino superior; da gestão universitária; das competências gerenciais do professor-gestor no contexto da graduação; e dos desafios gerenciais do professor-gestor no âmbito público, o Quadro 3 consolida, de forma sucinta, os principais pontos que abordamos nas seções deste capítulo,

apresentando os autores mais relevantes mencionados e os significados das abordagens discutidas neste referencial.

Quadro 3: Abordagens discutidas no Referencial Teórico

Seções	Principais autores	Principais abordagens
2.1 Ação Docente no Ensino Superior: articulando o marco legal e outros aspectos	Antunes (2012) Gaeta e Masetto (2013) Magalhães <i>et al.</i> (2017) Reali e Mizukami (2009) Silva e Costa (2014) Tardif e Lessard (2014) Zabalza (2004)	O docente no contexto do ensino superior exerce um papel importante na busca constante da qualidade do ensino, pesquisa e extensão oferecidos nas universidades. Este profissional vem atuando mais como mediador do processo de ensino-aprendizagem, dando espaço, cada vez mais, para o discente desenvolver sua autoaprendizagem. Ademais o docente, ao longo da sua carreira, precisa adquirir competências essenciais ao exercício das suas atividades na docência.
2.2 Gestão Universitária: desafios e perspectivas do professor-gestor	Barbosa e Mendonça (2016) Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013) Lima e Villardi (2015) Paiva (2006) Palmeiras e Szilagyi (2011) Sousa (2011) Tofik (2013)	Frente às mudanças ocorridas nas universidades brasileiras, os docentes precisaram tornar-se gestores. A gestão universitária é realizada por docentes que aceitam o desafio de atuar como gestores acadêmicos, como, por exemplo, o coordenador de curso. Este realiza atividades administrativas e acadêmicas, visto que, quando assumem a gestão não deixam de realizar suas atividades iniciais. Contudo, há uma lacuna de formação para o docente que vai atuar na gestão, realidade na maioria das IFES. Por isso, é importante a realização da qualificação e formação do docente que irá assumir a coordenação de curso, como forma de subsidiar o desenvolvimento de competências gerenciais, visto que, serão atribuídas diversas tarefas e responsabilidades que ele não era habituado a desenvolver na docência.
2.3 Competências Gerenciais do Professor-Gestor na Graduação	Ésther (2011) Fleck e Pereira (2011) Fleury e Fleury (2001) Godoy e D'Amélio (2012) Le Boterf (2003) Silva, Bispo e Ayres (2019) Souza (2018)	Para atuar na gestão universitária, o coordenador de curso precisa desenvolver competências gerenciais necessárias à realização de suas funções específicas ao cargo gerencial. A competência é formada pelo conjunto de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (querer fazer) que, quando colocados em prática, torna uma pessoa competente na realização de uma determinada ação. Algumas das competências necessárias ao coordenador de curso são: saber mediar conflitos, lidar com questões gerenciais, alcançar o desenvolvimento institucional e assistir ao desenvolvimento dos discentes.
2.4 Desafios Gerenciais do Professor-Gestor na Graduação: incitando a reflexão	Barbosa e Mendonça (2014) Castro e Tomàs (2011) Marra e Melo (2003) Mello, Melo e Mello Filho (2016) Pereira e Silva (2011) Silva (2012) Silva (2014)	Os professores-gestores precisam estar preparados para enfrentar os inúmeros desafios que surgem na gestão universitária. Os principais desafios enfrentados pelo coordenador de curso compreendem: excesso de trabalho cotidiano; grande fluxo de processos administrativos; conciliar opiniões e gerenciar conflitos; lidar com a individualidade das pessoas; ausência de formação específica para os docentes atuarem como gestores; conciliar a gestão administrativa com as atividades acadêmicas; excesso de burocracia.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Ao longo deste Referencial Teórico apresentamos conceitos e abordagens que proporcionaram um melhor entendimento sobre a temática desta pesquisa. No capítulo seguinte vamos abordar os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo será apresentado o caminho metodológico percorrido para alcançar os objetivos geral e específicos propostos, além de responder à questão problemática da pesquisa. As seções a seguir estão divididas em: Caracterização da Pesquisa; Contexto e Sujeitos da Pesquisa; Procedimentos de Coleta de Dados; Procedimentos de Análise dos Dados; Limitação na realização da Coleta de Dados da Pesquisa e, por fim, Design da Pesquisa.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa é compreender as competências desenvolvidas por docentes enquanto Coordenadores de Curso da Graduação no *Campus I* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a estratégia metodológica utilizada na pesquisa foi a abordagem qualitativa, visto que por meio dessa abordagem é possível explorar opiniões e diferentes representações sobre o assunto em questão (GASKELL, 2002). Foi adotada na pesquisa a visão paradigmática interpretativista, utilizada para interpretar as falas e opiniões dos sujeitos de pesquisa.

A pesquisa qualitativa lida com interpretações das realidades sociais que não podem ser quantificadas, com foco na compreensão e explicação do processo das relações sociais dos sujeitos da pesquisa (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Além disso, a pesquisa qualitativa permite captar as questões de forma subjetiva, sob a perspectiva dos participantes, permitindo uma maior “liberdade para determinar o que é importante para eles e para apresentá-los em seus contextos” (FLICK, 2013, p. 25).

Quanto a sua finalidade, esta pesquisa possui caráter descritivo visando compreender as competências gerenciais desenvolvidas pelo coordenador de curso (isto é, o professor-gestor). A pesquisa descritiva dispõe-se a estudar e descrever sobre as características de um determinado grupo ou fenômeno (GIL, 2018). Em relação a sua natureza, a pesquisa é caracterizada como uma pesquisa aplicada, por buscar a compreensão de competências gerenciais do coordenador de curso na graduação - *Campus I* da UFPB, no qual permite um estudo aprofundado com o propósito de descrever a situação do contexto em análise (GIL, 2018). Assim como, busca a aquisição de conhecimentos com a finalidade de aplicá-los na prática, tendo em vista à resolução de problemas concretos (VERGARA, 2016).

Quanto aos procedimentos e meios de investigação, a pesquisa é classificada como pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica foi realizada mediante a utilização de livros, artigos científicos, anais de eventos científicos, dissertações, teses e outros materiais bibliográficos e eletrônicos, que embasaram o contexto sobre o docente que assume a coordenação de curso na graduação e as competências necessárias ao cargo de gestor. De acordo com Gil (2018), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já publicados em diversas fontes, cabendo aos pesquisadores analisar a fundo as informações, verificando sua coerência e autenticidade.

Já na pesquisa documental são utilizados “documentos conservados no interior de órgãos públicos e privados de qualquer natureza, ou com pessoas: registros, anais, regulamentos, circulares, ofícios, memorandos, balancetes, comunicações informais, filmes, microfilmes” (VERGARA, 2016, p. 49). Neste estudo, foram utilizados os documentos internos da UFPB como resoluções e regimentos para compreender melhor como acontece o procedimento das atividades acadêmicas e administrativas na instituição, como também leis e decretos nacionais sobre educação, gestão universitária e serviço público. Segundo Vergara (2016), a pesquisa de campo é uma investigação empírica, que, neste caso, foi realizada na própria UFPB mediante a utilização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos de pesquisa.

3.2 Contexto e Sujeitos da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na Universidade Federal da Paraíba, *Campus I*. A UFPB está configurada da seguinte forma: o *Campus I* está localizado na cidade de João Pessoa, que é a sede da instituição; o *Campus II* fica na cidade de Areia; o *Campus III* na cidade de Bananeiras e o *Campus IV* localiza-se nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto. A universidade possui um total de 16 (dezesesseis) Centros de Ensino, dos quais 13 (treze) compõem o *Campus I* (UFPB, 2019a).

A UFPB oferece cursos de graduação nas modalidades presencial e à distância. Na modalidade presencial implica a presença física do discente e do docente em atividades didáticas. Enquanto na modalidade à distância, o processo de ensino-aprendizagem acontece mediante a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, em que discentes e docentes podem desenvolver as atividades educativas em lugares ou tempos diversos (UFPB, 2015).

Conforme Art. 8º da Resolução nº 16/2015, que aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba, os cursos de graduação da UFPB podem ser, quanto ao grau concedido, de bacharelado, licenciatura ou superiores de tecnologia. O bacharelado é um curso superior de formação científica ou humanística, em que o diplomado desenvolve competências em determinado campo do saber para exercer a atividade profissional, acadêmica ou cultural. A licenciatura é um curso superior que proporciona ao diplomado competências para atuar como docente na educação básica, com o grau de licenciado. Já os cursos superiores de tecnologia atribuem o grau de tecnólogo ao diplomado, com competência para agir em áreas profissionais específicas (UFPB, 2015). A Pró-Reitoria de Graduação (PRG) é o órgão administrativo responsável pela elaboração e execução das políticas institucionais do ensino de graduação na UFPB (UFPB, 2019b).

A coordenação de curso é responsável por tomar as medidas necessárias para que o respectivo curso seja reconhecido pelo Conselho Federal de Educação. Para serem aprovados, os cursos de graduação precisam dos seguintes requisitos mínimos:

I - comprovação de viabilidade, sob os aspectos de:

- a) capacidade de absorção dos futuros profissionais pelo mercado de trabalho;
- b) disponibilidade de recursos materiais e humanos para sua manutenção;
- c) compatibilidade dos objetivos do curso com a política nacional de educação e a programação específica da Universidade.

II - plano curricular;

III - pertinência do curso no contexto das demais atividades do Centro proponente e da Universidade (UFPB, 2016a).

A Coordenação de Curso na UFPB é o órgão executivo do Colegiado de Curso, sendo exercida por docentes, composta por um Coordenador e um Vice-Coordenador, nomeados pelo Reitor para um mandato de dois anos, permitida uma única recondução ao mesmo cargo. Os cursos de graduação apresentam como finalidade à obtenção de graus acadêmicos, realizando matrículas de candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido aprovados em processo seletivo (UFPB, 2002).

De acordo com o Regimento Geral da UFPB, em sua Seção VI que aborda as Coordenações de Cursos, no Art. 32 destaca que, compete ao Coordenador de Curso,

- a) convocar as reuniões do Colegiado do Curso e exercer sua presidência, cabendo-lhe o direito de voto, inclusive o de qualidade;
- b) representar o Colegiado junto aos órgãos da Universidade;
- c) executar e fazer cumprir as deliberações do Colegiado;
- d) representar o Colegiado no Conselho de Centro;
- e) cumprir as determinações dos órgãos superiores do Centro e da Universidade;

- f) superintender os trabalhos da Secretaria da Coordenação;
- g) comunicar à Diretoria do Centro quaisquer irregularidades e solicitar medidas para corrigi-las;
- h) aplicar pena disciplinar ao pessoal discente ou propor sua aplicação, na forma deste Regimento;
- i) manter articulação permanente com os departamentos co-responsáveis pelo Curso;
- j) propor ao Colegiado alterações do currículo do Curso a serem submetidas ao Conselho do Centro e ao CONSEPE, sucessivamente;
- l) acompanhar e avaliar a execução curricular;
- m) elaborar, mediante entendimentos com as chefias departamentais, a oferta de disciplinas para cada período letivo;
- n) exercer a coordenação da matrícula no âmbito do curso, em articulação com o órgão central de controle acadêmico;
- o) julgar os pedidos de trancamento de matrícula;
- p) encaminhar à Diretoria do Centro, as resoluções do Colegiado que dependam de aprovação superior;
- q) enviar, ao fim de cada período letivo, à Diretoria do Centro, relatório das atividades da Coordenação e do Colegiado;
- r) exercer outras atribuições que lhe sejam cometidas por este Regimento e em normas complementares do CONSEPE (UFPB, 2016a).

Com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento das competências dos seus servidores, a UFPB instituiu a Resolução nº 23/2014 que dispõe sobre o Sistema de Gestão de Desempenho por Competências (SGDCom) dos servidores técnico-administrativos em educação e docentes ocupantes de funções gerenciais, de coordenação, direção ou chefia da UFPB. O SGDCom é formado pelos seguintes processos: planejamento, avaliação, validação e acompanhamento da atuação do servidor no ambiente organizacional por meio da identificação de referenciais de desempenho que demonstrem o nível de desenvolvimento de determinadas competências pelo servidor. Além disso, tal sistema pressupõe a articulação do desenvolvimento das competências individuais dos servidores da UFPB com o desenvolvimento das competências institucionais (UFPB, 2014).

Conforme o Art. 31 do Regimento Geral da UFPB cabe ao coordenador, como presidente do Colegiado do Curso, promover as medidas necessárias à constituição do Colegiado do Curso (UFPB, 2016a). De acordo com o Art. 44 do Regimento Geral da UFPB, a jurisdição normativa em matéria de ensino, pesquisa e extensão é de responsabilidade do CONSEPE (Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão) (UFPB, 2016a).

A respeito do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), este deve ser permanentemente avaliado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) que é constitui-se de um grupo de docentes com atribuições acadêmicas. O NDE de um curso de graduação atua no processo de acompanhamento, concepção, consolidação e contínua atualização do PPC. Em relação ao currículo do curso, este é parte integrante do PPC e deve ser concebido como o meio de produção e transmissão do conhecimento sistematizado, que possibilite a prática

interdisciplinar e a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, desdobrando-se em componentes curriculares (UFPB, 2015).

A Universidade Federal da Paraíba oferece 98 (noventa e oito) cursos presenciais de graduação, nas mais diversas áreas do conhecimento. O *Campus I* abrange 76 (setenta e seis) desses cursos distribuídos entre cursos de licenciatura e/ou bacharelado (UFPB, 2019c). No Anexo A estão dispostos os cursos de graduação oferecidos pela UFPB, em todos os seus *campi*, modalidades e turnos. O Quadro 4 apresenta os cursos de graduação na modalidade presencial divididos pelos Centros de Ensino do *Campus I* da UFPB.

Quadro 4: Cursos de Graduação do *Campus I* da UFPB

CENTRO DE ENSINO	CURSO
CENTRO DE BIOTECNOLOGIA - CBIOTEC	Biotecnologia
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA - CCEN	Ciências Biológicas
	Estatística
	Física
	Geografia
	Matemática
	Química
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA	Ciências Sociais
	Comunicação em Mídias Digitais
	Filosofia
	História
	Letras - Língua Espanhola
	Letras - Língua Francesa
	Letras - Língua Inglesa
	Letras - Língua Portuguesa
	Letras - Línguas Clássicas
	Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais
	Psicologia
	Serviço Social
	Tradução
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS - CCJ	Direito
CENTRO DE CIÊNCIAS MÉDICAS - CCM	Medicina
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - CCS	Biomedicina
	Educação Física
	Enfermagem
	Farmácia
	Fisioterapia
	Fonoaudiologia
	Nutrição
	Odontologia
	Terapia Ocupacional
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS - CCSA	Administração
	Arquivologia
	Biblioteconomia
	Ciências Atuariais
	Ciências Contábeis
	Ciências Econômicas
	Gestão Pública

	Relações Internacionais
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES – CCTA	Artes Visuais
	Cinema e Audiovisual
	Jornalismo
	Radialismo
	Relações Públicas
	Dança
	Hotelaria
	Música
	Teatro
	Turismo
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE	Ciências das Religiões
	Pedagogia
	Pedagogia (Educação do Campo)
	Psicopedagogia
CENTRO DE ENERGIAS ALTERNATIVAS E RENOVÁVEIS - CEAR	Engenharia de Energias Renováveis
	Engenharia Elétrica
CENTRO DE INFORMÁTICA – CI	Ciência da Computação
	Ciência de Dados e Inteligência Artificial
	Engenharia da Computação
	Matemática Computacional
CENTRO DE TECNOLOGIA - CT	Arquitetura e Urbanismo
	Engenharia Ambiental
	Engenharia Civil
	Engenharia de Alimentos
	Engenharia de Materiais
	Engenharia de Produção
	Engenharia de Produção Mecânica
	Engenharia Mecânica
	Engenharia Química
	Química Industrial
CENTRO DE TECNOLOGIA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL - CTRD	Gastronomia

Fonte: Elaboração própria, retirado de UFPB (2019c).

O Quadro 4 representa o levantamento realizado dos cursos de graduação no *Campus I* da UFPB, disponível no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGGA). Foi realizado também no SIGAA um levantamento de todos os coordenadores em exercício, a fim de identificar e selecionar os sujeitos da pesquisa. O primeiro critério utilizado para selecionar os entrevistados foi fazer uma mesclagem por centro de ensino, visando realizar as entrevistas com os coordenadores das diversas áreas do conhecimento, abrangendo todos os centros de ensino do *Campus I*.

O outro critério utilizado foi por conveniência ou voluntária, na medida em que os indivíduos foram prontamente se voluntariando ou informando de sua disponibilidade para participação na pesquisa. A partir do acesso de informações junto às coordenações que dispunham de endereço eletrônico no SIGAA foram enviados e-mails para obter um primeiro

contato. Aqueles coordenadores que responderam aos e-mails se disponibilizando a participar da pesquisa foram contactados e marcadas as entrevistas pessoalmente.

Dos 13 (treze) centros que compõe o *Campus I*, foi possível entrevistar 20 (vinte) coordenadores abrangendo 11 (onze) centros de ensino, pretendendo obter uma análise mais ampla e com diferentes óticas e perspectivas sobre as competências gerenciais do coordenador de curso da graduação da UFPB. A partir desse número de entrevistas realizadas, foi encerrada esta fase da pesquisa, por chegar à saturação teórica das respostas dos entrevistados, em que foi possível perceber algumas repetições nas falas dos coordenadores sobre os relatos de alguns casos ou experiências vivenciadas. A saturação teórica compreende o ponto da pesquisa em que mais dados coletados não promovem novos conhecimentos (FLICK, 2013). Portanto, não necessitando a realização de mais entrevistas.

3.3 Procedimentos de Coleta de Dados

Para a realização da coleta de dados da pesquisa, o procedimento técnico utilizado compreende um levantamento documental e bibliográfico. Trazendo uma discussão para o trabalho, por meio de dados bibliográficos, dentro das seguintes temáticas: a ação docente no ensino superior; o contexto da gestão universitária e suas características; o desenvolvimento de competências gerenciais pelo coordenador de curso na graduação; e os desafios gerenciais enfrentados pelo professor-gestor na graduação, de acordo com pesquisas realizadas por diversos autores.

Ademais, foram utilizados os documentos na pesquisa que estão relacionados com os objetivos da instituição de ensino em estudo, resolução sobre os cursos regulares de graduação da UFPB, as leis nacionais dispostas sobre a educação superior, a gestão acadêmica e a coordenação de curso de graduação.

A coleta de dados ocorreu, também, por meio de entrevista semiestruturada junto aos sujeitos da pesquisa. “O uso de entrevistas semiestruturadas também permite ao pesquisador “aprofundar” em busca de respostas mais detalhadas” dos entrevistados sobre o assunto abordado na pesquisa (GRAY, 2012, p. 299). A entrevista pôde fornecer os dados básicos que permitem o desenvolvimento e a compreensão das relações entre as pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2002), neste estudo, entre os coordenadores de curso da graduação do *Campus I* - UFPB.

Ademais, a entrevista é caracterizada pela subjetividade nas respostas, em que “a fala é relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos a sua vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa” (BARDIN, 2016, p. 93). Por meio da entrevista foi possível apanhar falas dos coordenadores sobre suas experiências expondo opiniões sobre os questionamentos abordados no roteiro de entrevista face à atuação enquanto professor-gestor na gestão de curso na graduação.

A realização de uma entrevista objetiva colher e compreender as visões individuais dos entrevistados sobre um determinado tema de interesse (FLICK, 2013). A partir disso, é possível que o pesquisador desenvolva uma ideia de como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (GODOY, 2010). Conforme sustenta Vergara (2016), é ideal que a entrevista seja feita com a presença física, em que o entrevistador faz perguntas aos entrevistados que lhe responde oralmente. Contudo, a entrevista também pode ser realizada por mídia interativa, apesar de correr o risco de perder um pouco a qualidade da entrevista.

O roteiro de entrevista foi estruturado com cabeçalho, contendo dados da entrevistadora e dados da pesquisa, como: título da pesquisa, questão problemática, objetivo geral e objetivos específicos. O roteiro está dividido em duas partes: a primeira parte aborda questões abertas acerca do perfil socioprofissional do entrevistado, com questões sobre gênero, idade, estado civil, titulação, formação acadêmica, como o docente se tornou coordenador de curso, tempo de atuação como gestor acadêmico, entre outras.

A segunda parte do roteiro de entrevista apresenta questões abertas referente ao que foi abordado no referencial teórico e apresentado nos objetivos do trabalho, como forma de identificar e compreender as competências gerenciais desenvolvidas pelo coordenador de curso no contexto da graduação na Universidade Federal da Paraíba, *Campus I*. O Quadro 5 mostra a relação de algumas questões do roteiro de entrevista com os objetivos propostos na pesquisa que se pretende alcançar:

Quadro 5: Relação entre o roteiro de entrevista e os objetivos da pesquisa

Perguntas norteadoras	Objetivo a ser alcançado
• O que lhe influenciou de modo particular a ideia de coordenar um curso de graduação? • O(a) senhor(a) enxerga compatibilidade entre suas características e o perfil que se espera de um coordenador(a)? • Já exerceu algum cargo gerencial antes de se tornar coordenador(a) de curso nesta instituição? Qual?	Delinear o perfil dos pesquisados enquanto Coordenadores de Curso da Graduação
• Relate um pouco como o(a) senhor(a) aprendeu a ser coordenador(a). • Em sua percepção, quais são as principais competências	Identificar, a partir da percepção dos pesquisados, as competências necessárias ao Coordenador de Curso da Graduação,

gerenciais que um(a) coordenador(a) de curso de graduação precisa possuir? • Quais dessas competências o(a) senhor(a) desenvolveu enquanto coordenador(a) de curso? • Como se deu esse processo no desenvolvimento das suas competências gerenciais? • Que competências gerenciais necessitam ainda, na sua percepção, ser desenvolvidas pelo(a) senhor(a) durante a gestão? • A partir da sua experiência como coordenador(a) de curso da graduação na UFPB, de que forma as competências gerenciais poderiam ser melhor desenvolvidas para a atuação na gestão acadêmica?	nos centros de ensino da UFPB, <i>Campus I</i>
• Quais são os principais desafios enfrentados na sua gestão? • Como esses desafios influenciam em seu aprendizado como coordenador(a) de curso?	Relacionar os desafios gerenciais enfrentados pelo Coordenador de Curso da Graduação da UFPB, <i>Campus I</i>

Fonte: Elaboração própria (2020).

Então, a partir dos objetivos traçados na pesquisa, as questões foram elaboradas a fim de conseguir atingir tais objetivos conforme a análise das respostas dos entrevistados. O Apêndice B traz o Roteiro de Entrevista completo que foi utilizado para colher os dados da pesquisa.

Foram enviados 33 (trinta e três) e-mails para os coordenadores de cursos da graduação das várias áreas do conhecimento, abrangendo os 13 (treze) centros de ensino da UFPB. Desses e-mails, 27 (vinte e sete) coordenadores responderam e se disponibilizaram voluntariamente a realizar a entrevista. Então, o contato foi sendo mantido com os sujeitos de pesquisa por e-mail, por telefone ou por WhatsApp¹, conforme preferência dos coordenadores, para marcar a data, local e horário da entrevista. Contudo, 20 (vinte) coordenadores efetivamente fizeram as entrevistas, visto que sete não responderam mais aos e-mails ou mensagens enviadas pela pesquisadora. Alguns dias antes da realização da entrevista, a entrevistadora mantinha contato com os entrevistados a fim de confirmar e lembrar a entrevista marcada.

Inicialmente, no momento da realização da entrevista, foi realizado um cumprimento com o(a) entrevistado(a), e feito um agradecimento pela disponibilidade em responder e participar da pesquisa. Em seguida, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE, que esclarece a proposta e os objetivos da pesquisa. Os entrevistados liam e em seguida assinavam o TCLE quando se sentiam à vontade em participar voluntariamente como sujeitos da pesquisa. Foi entregue uma cópia do TCLE para cada

¹ O WhatsApp é um aplicativo seguro e confiável para celulares, que oferece um serviço de mensagens de textos e áudio, e permite, também, o envio de arquivos de mídia, chamada de voz e chamada de vídeo.

entrevistado com sua assinatura, juntamente com a assinatura da entrevistadora. O Apêndice C traz o Termo de Consentimento Livre Esclarecido utilizado para a pesquisa.

Em seguida, foi solicitada a permissão para que as entrevistas fossem gravadas em áudio, com o intuito de facilitar a transcrição e análise dos dados. Foi evidenciada com transparência a omissão dos dados no trabalho quanto à identificação dos entrevistados, respeitando, deste modo, o anonimato e a utilização desses dados apenas para fins da pesquisa acadêmica, por questões éticas, obedecendo, assim, ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido. De acordo com Godoy (2010), o registro da entrevista pode ser realizado mediante gravação direta ou de anotações realizadas pela entrevistadora no decorrer do procedimento. Porém, a gravação da entrevista só pode ser realizada mediante a autorização do entrevistado.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos na UFPB. As primeiras entrevistas foram feitas no mês fevereiro de 2020 e o segundo momento das entrevistas foi realizado no mês março do mesmo ano. Cada entrevista durou em média 35 minutos. Alguns entrevistados receberam a entrevistada na própria coordenação do curso, outros, receberam em seus ambientes de trabalho. Uma entrevista foi realizada na casa da entrevistada, devido à mesma estar impossibilitada de sair de casa.

Das entrevistas realizadas, 15 (quinze) foram feitas presencialmente. Contudo, devido a uma limitação enfrentada no decorrer da pesquisa, a Pandemia COVID-19², as atividades presenciais na UFPB foram suspensas (conforme Portaria Nº 090/GR/REITORIA/**UFPB**, de 17 de março de 2020 - Dispõe sobre as medidas de prevenção e adequação do funcionamento da UFPB, e demais atos), o que inviabilizou a realização do restante das entrevistas que estavam marcadas para o mês de março do mesmo ano. Diante disso, a estratégia utilizada pela pesquisadora foi realizar as entrevistas à distância, em que duas entrevistas foram realizadas via e-mail, por escolha dos entrevistados, e três foram respondidas por meio de áudio, pelo aplicativo WhatsApp, sem comprometer a validade da pesquisa. À medida que iam surgindo dúvidas sobre as questões da entrevista, a pesquisadora esclarecia com os sujeitos de pesquisa, visando manter a qualidade das entrevistas.

² A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, em que o quadro clínico pode apresentar variações de infecções assintomáticas a problemas respiratórios graves. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), cerca de 80% dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos e cerca de 20% dos casos podem necessitar de atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória.

3.4 Procedimentos de Análise dos Dados

Os procedimentos adotados para tratar e interpretar as entrevistas foram realizados por meio da técnica de análise de conteúdo, também adotada para os dados bibliográficos levantados na pesquisa e para os documentos utilizados na pesquisa. A análise qualitativa dos dados consiste em “uma sequência de atividades que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (GIL, 2002, p. 133). Realizar uma análise dos dados é entender os dados coletados na pesquisa e fazer uma interpretação mais abrangente e significativa desses dados (CRESWELL, 2010).

A análise de conteúdo é um método de análise das comunicações que visa “obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (BARDIN, 2016, p. 48). Flick (2013) aborda a análise de conteúdo como uma técnica utilizada para analisar materiais de texto de qualquer tipo, sejam produtos da mídia a dados de entrevista. Esta técnica tem por objetivo classificar o conteúdo dos textos separando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias.

A escolha do método de análise de conteúdo é devido a tal procedimento permitir descrever e interpretar o conteúdo de textos, além de possibilitar a realização de uma análise mais aprofundada, resultando em uma maior compreensão sobre as atitudes e opiniões dos coordenadores que foram entrevistados. O procedimento de análise de conteúdo foi realizado de acordo com as etapas propostas por Bardin (2016), que compreende as fases: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na primeira etapa, a pré-análise, foi realizada a preparação do material que consistiu na transcrição das entrevistas, via escuta dos áudios gravados no momento das entrevistas. Em seguida foi feita uma leitura e organização desses dados, separando cada entrevista individualmente em documentos diferentes. A transcrição das entrevistas foi realizada pela pesquisadora entre os meses de março e abril do ano de 2020, escutando os áudios cuidadosamente e pausadamente para que as falas dos entrevistados fossem transcritas corretamente e de maneira a manter a integridade dos dados coletados.

Na segunda etapa, a exploração do material, foi realizada o processo de codificação para identificar os entrevistados no processo de análise. Os sujeitos de pesquisa foram nomeados por professor-gestor e codificados por PG, sendo PG1 o(a) primeiro(a)

entrevistado(a); PG2 o(a) segundo(a) entrevistado(a), PG3 o(a) terceiro(a) entrevistado(a) e assim sucessivamente, até chegar ao PG20 que foi o último entrevistado. Esse procedimento foi realizado para garantir o sigilo da identificação dos sujeitos da pesquisa. A codificação aplicada nas entrevistas para tratar os dados e gerar conteúdo foi feita com recortes de termos e palavras grifadas em diferentes cores.

Terminada a codificação dos dados, a terceira etapa, referente ao tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, foi organizar os dados em categorias. Algumas categorias já estavam pré-definidas antes da realização das entrevistas, a partir da base teórica utilizada nesta pesquisa. Tais categorias compreendem: Trajetória Profissional; Funções e Atividades do Coordenador de Curso na Graduação; Aprendendo a ser gestor; e Processo de desenvolvimento das competências.

As outras categorias foram definidas após a análise e interpretação dos dados por meio de inferências, levando em consideração as respostas dos entrevistados, as quais são: Características relacionadas ao perfil do Coordenador de Curso; A influência para assumir a Coordenação de Curso; Ser Coordenador; e Competências necessárias ao Coordenador de Curso. A análise categorial e interpretação dos dados ocorreram nos meses de abril, maio e junho de 2020, em que os dados foram separados em quadros de acordo com cada questão do roteiro de entrevista para facilitar a análise.

O resultado da análise das entrevistas possibilitou a descrição de seis categorias de competências - Competências Acadêmicas (Pedagógicas); Competências Gerenciais (Administrativas); Competências Institucionais; Competências Políticas; Competências Socioemocionais e as Competências Técnicas/Tecnológicas - a partir do trabalho de Medeiros (2019) atrelado às definições de funções de Franco (2002), levando em consideração que a maioria das competências gerenciais é desenvolvida para realizar as funções, responsabilidades, atribuições e encargos do coordenador de curso.

3.5 Limitação na realização da Coleta de Dados da Pesquisa

Para realizar a coleta dos dados, a entrevistadora se deparou com algumas limitações e dificuldades. Uma delas foi referente ao contato com os sujeitos de pesquisa. No SIGAA não constava todos os e-mails das coordenações de curso da graduação, pelo fato de a entrevistadora não estar mais residindo na cidade de João Pessoa, o contato tinha que ser à distância. Outro ponto é que no mês de janeiro do ano de 2020 a linha telefônica da UFPB

não estava recebendo ligações externas, então o primeiro contato com os coordenadores foi apenas por e-mail, o que talvez tenha demorado na coleta de dados visto que, em alguns casos, houve demora na resposta dos e-mails, em outros casos, os e-mails nem sequer foram respondidos.

Como visto aqui na pesquisa, a função de professor-gestor como coordenador de curso da graduação consiste na realização de muitas atividades, o que ocasiona ao coordenador de curso uma sobrecarga de trabalho. Então, uma limitação recorrente na pesquisa foi conseguir um horário disponível com os entrevistados, pelo fato de o coordenador além de lidar com as atividades administrativas na coordenação, tem que desenvolver as atividades da docência em sala de aula.

Ocorreu uma dificuldade inesperada que impossibilitou a continuação da realização das entrevistas pessoalmente que já estavam marcadas para o mês de março de 2020, devido ao surgimento da Pandemia COVID-19 no Brasil e no mundo inteiro. As universidades paralisaram suas atividades presenciais, então o contato físico com os coordenadores para realizar as entrevistas não mais foi possível. Para conseguir concluir as entrevistas foi necessário adotar outra estratégia, que foi a entrevista online e via e-mail. Diante desse cenário, houve também três desistências por parte dos entrevistados em responder a entrevista.

3.6 Design da Pesquisa

O design da pesquisa vai auxiliar o leitor a entender como aconteceu o processo de coleta, análise e interpretação dos dados. O Quadro 6 apresenta as etapas da pesquisa:

Quadro 6: Design da Pesquisa

PROBLEMA: Como são desenvolvidas as competências gerenciais do professor-gestor enquanto Coordenador de Curso no contexto da Graduação na UFPB?						
CONTRIBUIÇÕES:		Teórica: A pesquisa contribui para obtenção de uma melhor compreensão acerca das competências desenvolvidas pelo professor-gestor, atuando como coordenador de curso da graduação.				
		Social: Promover a melhoria da qualidade do serviço público referente à gestão acadêmica, com o intuito de proporcionar um olhar mais atento para o desenvolvimento de competências gerenciais para a realidade no âmbito das coordenações de curso das IFES.				
		Prática: Auxiliar as IFES na realização de uma capacitação adequada a ser oferecida aos docentes que assumirão a coordenação de curso, como forma de orientá-los nos processos gerenciais e viabilizar o desenvolvimento de competências.				
OBJETIVO GERAL: Compreender as competências desenvolvidas por docentes enquanto Coordenadores de Curso da Graduação no <i>Campus I</i> da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	BASE TEÓRICA	METODOLOGIA:			RESULTADOS ALCANÇADOS
			FONTE DISCURSIVA (DADOS)	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	ANÁLISE DOS DADOS	
	O. E. 1: Delinear o perfil dos pesquisados enquanto Coordenadores de Curso da Graduação.	Palmeiras e Szilagyi (2011) Reatto e Brunstein (2018) Silva (2012)	• Revisão sistemática da literatura; • Professores-gestores.	• Levantamento bibliográfico e documental; • Entrevista com os coordenadores.	• Análise de conteúdo.	Delineamento dos perfis dos coordenadores de curso entrevistados no contexto ao qual estão inseridos.
	O. E. 2: Identificar, a partir da percepção dos pesquisados, as competências necessárias ao Coordenador de Curso da Graduação, nos Centros de Ensino da UFPB, <i>Campus I</i> .	Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016a) Ésther (2011) Lima, Macêdo e Saeger (2019) Medeiros (2019) Pereira e Silva (2011) Rodrigues e Villardi (2017)	• Revisão sistemática da literatura; • Professores-gestores.	• Levantamento bibliográfico e documental; • Entrevista com os coordenadores.	• Análise de conteúdo.	Identificação de várias competências apresentadas pelos entrevistados e verificadas quais as competências comuns entre os coordenadores de curso.
	O. E. 3: Relacionar os desafios gerenciais enfrentados pelo Coordenador de Curso da Graduação da UFPB, <i>Campus I</i> .	Castro e Tomàs (2011) Marra e Melo (2003) Mello, Melo e Mello Filho (2016)	• Revisão sistemática da literatura; • Professores-gestores.	• Levantamento bibliográfico e documental; • Entrevista com os coordenadores.	• Análise de conteúdo.	Os desafios enfrentados no dia a dia pelos coordenadores de curso da graduação na realização de suas atividades.

Fonte: Elaboração própria (2020).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos, levando em consideração os objetivos propostos na pesquisa e levantando as questões desenvolvidas durante a realização das entrevistas, com o propósito principal de compreender as competências desenvolvidas por docentes enquanto Coordenadores de Curso da Graduação no *Campus I* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O capítulo foi dividido nas seguintes seções: Delineamento do perfil dos Coordenadores de Curso da Graduação; Os Coordenadores de Curso e a sua Gestão Acadêmica; Desenvolvimento de Competências Gerenciais e Aprendizagem dos Coordenadores de Curso; e Desafios na gestão do Coordenador de Curso.

4.1 Delineamento do perfil dos Coordenadores de Curso da Graduação

Esta seção foi definida a partir do objetivo específico para conhecer melhor os perfis dos entrevistados e dividida nas seguintes categorias: Características relacionadas ao perfil do Coordenador de Curso; e Influência para assumir a Coordenação de Curso. Assim, foram entrevistados 20 (vinte) coordenadores de curso da graduação na modalidade presencial em 11 (onze) Centros de Ensino no *Campus I* da Universidade Federal da Paraíba, localizada na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba.

O Quadro 7 apresenta o Perfil Demográfico dos coordenadores entrevistados:

Quadro 7: Perfil Demográfico dos Coordenadores de Curso

Código do Entrevistado	Gênero	Estado Civil	Maior Titulação
PG1	M	Solteiro	Doutorado
PG2	M	Casado	Doutorado
PG3	M	Solteiro	Doutorado
PG4	M	Casado	Doutorado
PG5	M	Casado	Pós-doutorado
PG6	F	Casada	Doutorado
PG7	M	Solteiro	Doutorado
PG8	F	Viúva	Doutorado
PG9	F	Casada	Doutorado
PG10	F	Casada	Doutorado
PG11	F	Casada	Doutorado
PG12	M	Casado	Doutorado
PG13	F	Casada	Doutorado
PG14	F	Separada	Doutorado
PG15	M	Casado	Doutorado
PG16	F	Divorciada	Mestrado
PG17	F	União Estável	Doutorado
PG18	M	Divorciado	Doutorado

PG19	F	Solteira	Doutorado
PG20	F	Casada	Doutorado

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas (2020).

A primeira coluna do Quadro 7 é referente a cada coordenador entrevistado, definido com o código de PG, que significa professor(a)-gestor(a), na figura do(a) coordenador(a) de curso da graduação, e enumerado por ordem cronológica da realização da entrevista, em que PG1 foi o primeiro entrevistado e PG20 foi a última entrevistada. O gênero dos entrevistados foi praticamente equilibrado, entre masculino e feminino, a maioria deles possuem doutorado como maior titulação, compreendendo uma idade acima dos trinta anos, sendo a maior parte casada enquanto situação civil declarada.

Ressaltamos que não foi especificada a formação acadêmica dos coordenadores para não facilitar a identificação, pelo fato de que há Centros de Ensino na UFPB, como visto no Quadro 4 desta pesquisa, que possuem exclusivamente um curso superior, e também como forma atender a um dos critérios do TCLE que é a não identificação dos sujeitos de pesquisa. Discutimos a seguir, a partir do Quadro 8, o Perfil Profissional dos Coordenadores de Curso.

Quadro 8: Perfil Profissional dos Coordenadores de Curso

Código do Entrevistado	Como se tornou coordenador de curso	Tempo da gestão atual como coordenador	Experiência anterior como gestor(a)
PG1	Eleição	3 anos	Coordenador
PG2	Eleição	1 ano e 7 meses	Coordenador
PG3	Eleição	1 ano	Coordenador
PG4	Eleição e Recondução	2 anos e 5 meses	Coordenador
PG5	Eleição	10 meses	Coordenador
PG6	Eleição	2 anos	Não teve
PG7	Eleição e Recondução	3 anos e 4 meses	Coordenador
PG8	Eleição e Recondução	2 anos e 6 meses	Coordenador
PG9	Eleição	2 anos	Vice-coordenador
PG10	Eleição	1 ano e 4 meses	Chefia de departamento
PG11	Eleição	1 ano	Vice-coordenadora
PG12	Eleição e Recondução	4 anos	Chefe de departamento
PG13	Eleição	1 ano e 7 meses	Chefe de departamento
PG14	Eleição e Recondução	3 anos e 6 meses	Vice-chefe de departamento
PG15	Eleição	3 meses	Vice-coordenador
PG16	Nomeada e Eleição	5 anos	Não teve
PG17	Eleição	2 meses	Vice-coordenador
PG18	Eleição/Pro tempore	1 ano e 1 mês	Vice-coordenador
PG19	Eleição	3 meses	Chefe de Seção de Biblioteca
PG20	Eleição/Pro tempore	1 ano e 8 meses	Vice-coordenador

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas (2020).

Destacamos que o PG2 é o que está há menos tempo na instituição, com três anos e a PG8 é a que mais tempo está na instituição, com 38 (trinta e oito) anos. A grande maioria assumiu a coordenação por processo de eleição, a chapa era formada e os candidatos votados por docentes, discentes e técnicos administrativos.

Em relação aos mandatos das gestões, os entrevistados PG2, PG3, PG5, PG9, PG10, PG11, PG13, PG15, PG17, PG18, PG19, PG20 estão no primeiro mandato como coordenadores de curso. Os entrevistados PG1, PG4, PG7, PG8, PG12, PG14 e PG16 já exercem o segundo mandato na coordenação. O PG18 e a PG20 foram eleitos como vice-coordenadores, porém assumiram a função de coordenador devido ao pedido de redistribuição do então coordenador que atuava na gestão com o PG18 e o outro coordenador, que atuava com a PG20, teve que se afastar devido a problemas de saúde.

A gestão acadêmica é caracterizada pelo aspecto da temporariedade no exercício do cargo de gestor. Ao longo da sua carreira, o docente pode assumir vários cargos e essa transição de docente para gestor ocorre de forma rotineira nas IFES (SILVA, 2012). Percebemos com a quinta coluna que a maioria dos entrevistados já tinha experiência como gestor acadêmico, o que reitera o estudo de Silva (2012) sobre o cargo de gestor em que o docente pode responsabilizar-se ao longo da sua carreira.

Os cargos de gestores acadêmicos que os entrevistados já assumiram na UFPB foram de coordenador de curso, vice-coordenador de curso, chefe de departamento ou vice chefe de departamento. A PG19 teve uma experiência de gestão na UFPB com o cargo de Chefe de Seção de Biblioteca. Apenas a PG6 e a PG16 assumiram a coordenação de curso sem ter uma experiência anterior na gestão, exercendo, assim, o cargo na gestão acadêmica pela primeira vez.

Alguns trechos das entrevistas são trazidos como destaque quando os entrevistados falaram que tiveram a iniciativa de assumir a coordenação de curso como forma de contribuir para a melhoria do curso e do desempenho dos discentes. Outros, no entanto, comentaram que o cargo de coordenador de curso não é muito atraente para os docentes, por isso há uma falta de interesse em assumir a coordenação de curso na graduação. Os relatos a seguir demonstram tais resultados, sendo algumas expressões grifadas para um maior realce:

Foi por **iniciativa própria**, eu sentia a necessidade de o curso de [nome do curso] precisar de uma **mexida**, uma **melhorada**, e então eu me ofereci pra ocupar a coordenação com vistas exatamente a produzir uma redinamização dos cursos de [nome do curso] (PG1).

Foi por **vontade mesmo** né [...] no departamento existia uma, uma **lacuna para esse cargo** perante os cursos [...] **a maioria não tinha interesse de assumir** o cargo, e aí eu me coloquei a disposição do departamento pra ser o coordenador (PG5).

Acontece que **poucas pessoas estão querendo ser coordenador de curso**, porque tem muita burocracia, tem muita responsabilidade, poucas pessoas estão interessadas e **não temos uma preparação** para isso também (PG3).

Porque hoje **ninguém mais quer ser, quer assumir cargos**, até porque quem assume cargos não deixa nada, só acrescenta (PG8).

Às vezes não tem ninguém que queria assumir né, a gente tem isso no curso ao longo do tempo historicamente. Então, dessa vez a gente tava **sem professores que queriam assumir** (PG14).

Havia uma falta de professores, principalmente para quem tinha interesse em assumir a coordenação, então eu fui convidada pelo coordenador em exercício na época para ser coordenadora do curso (PG16).

Notamos que há pouco entusiasmo por parte dos docentes para assumir a coordenação de curso, em que muitos assumem a pedido do coordenador anterior, a pedido dos próprios docentes, ou a pedido dos diretores dos centros. Nas pesquisas realizadas por Castro e Tomàs (2011) e Reatto e Brunstein (2018) com gestores acadêmicos, os resultados evidenciaram baixo interesse dos entrevistados em assumir a gestão acadêmica em que o cargo de gestor não é um tanto a representação dos sonhos para muitos docentes, mas algo que, em algumas situações, é imposto como uma das atividades inerentes à carreira profissional. Então, o desejo de se responsabilizar para com a gestão acadêmica não é muito recorrente com os docentes.

A partir de outra questão do roteiro de entrevista, identificamos que os entrevistados não possuem formação na área de gestão acadêmica e não realizaram curso ou treinamento para atuar como coordenador de curso. Eles se depararam com a coordenação de curso e foram desempenhando as funções de gestor sem passar por uma formação específica. As falas de alguns entrevistados convergem no que se refere à necessidade e importância de realizar um curso específico para os docentes que vão para a coordenação de um curso nas IFES:

Então, eu me lembro de que a pró-reitora de graduação a professora [nome] quando antes até de eu assumir, eu já estava em contato com eles, ela disse que eles iam fazer um processo de formação que todos os chefes de departamento, coordenadores, deveriam necessariamente passar por esse curso, só que esse curso nunca aconteceu certo e eu cobreí várias e várias vezes e simplesmente não aconteceu (PG1).

Não, nem as minhas antecessoras, seria muito bom, aliás na última reunião do fórum geral de coordenadores foi dito que seria oferecido [...] um preparo para você tornar-se coordenadora, conhecer os detalhes burocráticos da legislação pertinente (PG6).

Acho que isso é uma dificuldade, porque ser gestor é bem diferente de exercer a função de professor [...] eu acho que tinha que ser meio obrigatório sabe você tá se candidatando a um cargo de gestão, você de fato ter um treinamento para tal né, então como todo, não só para coordenador, mas eu acho que tudo na universidade, os cargos de gestão eles são feitos por docentes e muitas vezes despreparados. Não que eles não sejam, não tenham aptidão né, mas assim [...] eu acho que um coordenador com um melhor treinamento, ele poderia exercer melhor a função (PG14).

Na universidade normalmente você é gestor sem formação específica na área. Não realizei nenhum curso pra gestão específica, pra gestão acadêmica (PG18).

A universidade não tem uma gestão que capacite para ser um gestor em qualquer unidade da instituição (PG19).

Os relatos dos coordenadores corroboram a ênfase que Silva (2012) aborda na sua pesquisa com docentes que já exerceram os cargos de reitores e pró-reitores, em que os gestores acadêmicos, na maioria dos casos, não foram formados para realizar as atividades administrativas nas universidades em que atuam. Refletimos aqui que existe uma lacuna de formação e orientação do docente que vai se tornar professor-gestor, especificamente no cargo de coordenador de curso na graduação da UFPB. Até é citado por dois coordenadores a oferta de uma preparação para eles atuarem na gestão, mas, de fato, essa formação não aconteceu.

De acordo com Rodrigues e Villardi (2017), é necessário realizar uma formação na transição do papel de docente para o papel de gestor, visto que, o gestor tem a responsabilidade de operacionalizar o curso. Além disso, o coordenador contribui no planejamento e funcionamento do PPC e, sobretudo, faz uma reflexão sobre suas práticas gerenciais para identificar se suas ações estão sendo cumpridas conforme as exigências atribuídas ao cargo gerencial dentro da instituição de ensino.

Em comentário a essa questão, a autora Silva (2012) aponta que a universidade deve ter como objetivo incluir no seu planejamento a realização de uma preparação e acompanhamento dos docentes que assumirão a gestão acadêmica, no sentido de oferecer uma formação que facilite o desenvolvimento das atividades gerenciais e tornem os docentes aptos ao cargo gerencial, proporcionando, ainda, o crescimento e satisfação pessoal dos docentes. Ademais, Galvão, Silva e Silva (2012) destacam que é preciso a elaboração de políticas públicas nas universidades que proporcionem a formação inicial e continuada dos seus gestores.

Quando questionados se exercem a função de docente e gestor simultaneamente, todos responderam que sim, bem como identificaram o contexto em que lecionam as disciplinas. Os entrevistados PG1, PG2, PG3, PG8, PG9, PG10, PG11, PG13, PG14, PG16, PG18, PG19 e PG20 lecionam na graduação. O restante dos entrevistados atua na graduação e na pós-

graduação. Alguns ainda comentaram que possuem projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos com discentes da graduação. Em relação a essa questão, são destaques as seguintes falas:

E tem também a questão da carga horária né, quando você é apenas professor, você faz um horário mais flexível, quando você assume cargos, você tem que estar presente e principalmente em reuniões, que é uma das coisas mais chatas que o cargo tem, porque as reuniões são agendadas às vezes com antecedência, às vezes em cima da hora e você não tem como se desprogramar principalmente em sala de aula né, e às vezes há uma necessidade de se desprogramar e isso complica sua outra função de professor (PG8).

Eu não tô exclusivamente na coordenação. Estar exclusivamente na coordenação seria mais interessante, muito mais. Quando eu comecei houve um período que eu fiquei só com uma disciplina, que eu não fiquei com orientação, e foi muito bom, eu pude me dedicar melhor, pensar as questões da coordenação, nós chegamos a fazer muitas reuniões, mas depois você começa a assumir aula, extensão, orientação que não deixa de ter, aí a coordenação acaba sendo uma atividade a mais e eu acho que falta o tempo do estudo e da reflexão não é, que não é só carimbar, homologar, assinar, autenticar, não é (PG14).

Sobre esta questão, Rodrigues e Villardi (2017) reiteram que os docentes assumem a função de coordenar um curso mesmo sem receber capacitação específica para contribuir com o desempenho de tal função, se deparando com situações problemáticas como, por exemplo, o acúmulo de atividades, o que resulta no desafio de cumprir, em paralelo com o trabalho docente, o trabalho de gestor na instituição de ensino.

É demonstrada na fala da PG8 que a soma das atividades de docente e coordenador acaba por prejudicar ou diminuir a atuação em sala de aula, uma vez que as demandas da gestão são intensas e precisam ser resolvidas, em alguns casos, imediatamente. A PG14 acredita que seria mais interessante que o docente, enquanto estiver na coordenação do curso, não continuasse com as atividades da docência, pois teria mais tempo para dedicar às atividades gerenciais.

Este resultado confirma os estudos de Marra e Melo (2003) evidenciando que os gestores acadêmicos, em sua grande maioria docentes, tornam-se responsáveis pela parte acadêmica e administrativa da universidade, além de continuar exercendo as atividades da docência. Tais gestores realizam práticas gerenciais e tomam decisões buscando atingir os objetivos institucionais. Portanto, percebemos que, ao assumir a coordenação de curso na graduação, o coordenador continua com os mesmos encargos de docente.

A seguir, discutiremos sobre as características dos coordenadores entrevistados e, em seguida, a respeito da influência que levou os entrevistados assumirem uma coordenação de curso.

4.1.1 Características relacionadas ao perfil do Coordenador de Curso

Nesta categoria de análise são elencadas as características que os entrevistados consideram possuir para exercer a função de coordenador de curso na graduação, enxergando, assim, compatibilidade entre suas características pessoais e perfil que é demandado a um coordenador de curso. O Quadro 9 apresenta tais características:

Quadro 9: Características Pessoais dos Coordenadores de Curso

Características	Relatos dos coordenadores	Interpretação dos relatos
Pragmático	“A minha visão é uma visão bastante pragmática, é uma visão que procura sim entender como é o funcionamento das coisas, eu entendo que... sempre é possível administrar as crises e obter resultados positivos delas” (PG1).	A característica de ser pragmático e buscar compreender todo o processo gerencial proporciona o alcance dos objetivos almejados de forma prática.
Organizador e disciplinador	“Eu busco ser organizado, disciplinado, cumprir os prazos, ler as informações que chegam pra coordenação, dá celeridade aos processos” (PG2). “Eu sei organizar, nunca perdi processo de aluno, nunca deixei de encaminhar os processos dos alunos isso é importante nessa estrutura organizacional” (PG8). “Em relação à questão da organização do trabalho também eu acho que é uma característica do meu perfil, em termos de organização, responsabilidade, compromisso” (PG16).	Capacidade de cumprir os prazos determinados, adquirir conhecimentos para resolver as demandas que surgem, além de orientar as equipes na realização das atividades. Ter responsabilidade e organização com os processos dos alunos é fundamental para não perder os prazos de encaminhamento desses processos.
Ouvidor	“Sou uma pessoa muito calma, então, assim, acho que tenho facilidade pra escutar, entender a demanda, eu acho que isso é algo esperado do coordenador, tem que ter iniciativa pra tomar as medidas cabíveis” (PG4). “Eu tenho uma relação muito boa com meus alunos eu me vejo com perfil pra coordenador [...] eu sei ouvir, eu sei entender, eu vou buscar a saída pra aquilo” (PG8). “Acho que eu consigo ter uma certa é... paz de espírito pra conseguir ouvir as inúmeras demandas e tentar filtrar o que cada um fala” (PG13).	Facilidade de ouvir as pessoas, ter um olhar mais atento e compreensivo com os discentes, visto que a função de coordenador de curso está diretamente relacionada com o atendimento aos discentes e as suas demandas.
Líder	“É eu tenho liderança, articulador é... observador, eu acho que essas são algumas características que regem pra eu poder tá nesse cargo, principalmente liderança” (PG5). “Eu me vejo com características de liderança,	Ao cargo de coordenador de curso é demandado um perfil de líder, para conseguir, junto com sua equipe, realizar o trabalho na

		talvez uma líder muito mais carismática, democrática” (PG16).	gestão acadêmica.
Conhecedor		“Não adianta ter um coordenador que não entende, não conhece as diretrizes curriculares, que não discute processo pedagógico, então, isso é algo que eu tenho” (PG7).	Possuir o conhecimento sobre o curso e as diretrizes curriculares é fundamental para a atuação do coordenador, assim como ter conhecimento sobre as regulamentações pedagógicas do curso que coordena.
Empático		“Um coordenador ele não pode ser uma pessoa que não tenha empatia, porque todos os dias nós temos alunos com diversos tipos de problemas na universidade [...] Então isso precisa, acho que todo coordenador de curso ele tem que ter essa visão, a visão da melhoria do aluno” (PG12). “Meu perfil particular eu sou uma pessoa muito empática” (PG17).	Capacidade de desenvolver a empatia pelos discentes, buscando oferecer uma melhor assistência na resolução de problemas acadêmicos destes.
Facilitador	Com questões administrativas	“Eu tenho muito um perfil acadêmico administrativo [...] sempre foi, vamos dizer assim, meu perfil mesmo. Então ser coordenador foi uma coisa que encaixou bem” (PG10). “Acho que tenho aptidão com relação às questões administrativas, porque entendo tecnicamente sobre isso” (PG13).	Facilidade de lidar com as questões administrativas inerentes à gestão acadêmica.
	Com relacionamento interpessoal	“A maior compatibilidade eu acho é a capacidade de relacionamento com as pessoas. Você não tem isso, você não vai ser um bom coordenador, então você tem que tá aberto, você tem que escutar [...] você tem que ser uma pessoa de bom trato com todos” (PG15). “Então eu acho que isso é bastante o meu perfil de tá nessa frente da relação, intermediação entre aluno e professor, eu gosto bastante desse papel” (PG18).	Facilidade com o relacionamento interpessoal, imprescindível para a função de coordenador de curso.
	Com questões burocráticas	“É algo que está em constante desenvolvimento é lidar com as demandas burocráticas [...] então esse processo é algo quem vem sendo construído, hoje eu me sinto muito mais competente em relação a isso” (PG16). “Então com a parte burocrática [...] é a gente ser mais comedido nas nossas ações” (PG17).	Facilidade de desenvolver habilidades para resolver as questões burocráticas existentes na gestão acadêmica.

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas (2020).

Os entrevistados acreditam possuir características que convergem com o perfil demandado ao coordenador de curso. Algumas características os entrevistados declararam já possuir, outras, entretanto, alegam que foram descobrindo e desenvolvendo ao longo de suas experiências profissionais. Apenas um entrevistado, o PG3, respondeu que não enxerga compatibilidade entre as suas características e o perfil que se espera de um coordenador de curso. Tal análise é enfatizada em seu relato:

Não. Porque eu não gosto de burocracia e não gosto de trabalhar com Informática, eu não tenho muito talento pra isso. Então, na verdade, foi difícil para eu aprender é o SIGAA. Você usa como aluna, como professor são muito mais coisas, então foi difícil pra mim, eu não acho que combina com minha personalidade, mas fazer o que (PG3).

O entrevistado PG3 se vê em uma situação que ele não gosta e não tem aptidão para utilizar, que é o SIGAA, mas que é o sistema integrado da universidade utilizado cotidianamente na gestão acadêmica. O que cabe, neste caso, é a adaptação do coordenador ao sistema, já que essa ferramenta é utilizada para muitos procedimentos na coordenação de um curso.

Contudo, apesar da UFPB proporcionar aos servidores um curso de como utilizar as ferramentas do SIGAA, como forma de facilitar o uso do sistema pelo coordenador, por exemplo, é necessário mobilizar a realização das diversas ações ofertadas pela instituição. Como uma unidade administrativa da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas para contribuir na execução das ações de educação e capacitação profissional, a UFPB oferece ações de desenvolvimento do servidor por meio do Centro de Desenvolvimento do Servidor Público (CEDESP), criado em 31 de agosto de 2010.

Algumas características apontadas pelos coordenadores nesta pesquisa corroboram o estudo realizado por Marra e Melo (2003) em que foram apontadas como requisitos necessários ao gestor acadêmico, tais como: **liderança**, possuir visão de futuro, ter conhecimento sobre as instâncias da universidade, **saber trabalhar em equipe** e **ter conhecimento sobre o curso e sua área de atuação**. Dos gestores acadêmicos é esperado dispor de um **bom relacionamento** com grupos de interesses diversos (PEREIRA *et al.*, 2015) [grifo nosso].

Outra característica apontada nestes resultados e que Silva (2014) também identificou na sua pesquisa corresponde ao **entendimento que o coordenador de curso tem que possuir sobre diretrizes curriculares**, por meio de uma visão sistêmica da gestão acadêmica. Palmeiras e Szilagyi (2011) consideram que para ser um bom gestor espera-se que o coordenador de curso tenha **liderança** para influenciar as pessoas a alcançarem os objetivos comuns na instituição de ensino [grifo nosso].

4.1.2 A influência para assumir a Coordenação de Curso

Nesta categoria são discutidos os fatores que influenciaram, de modo particular, o docente se disponibilizar para assumir a coordenação de um curso na graduação. O Quadro 10

apresenta os trechos de relatos sobre esta questão, evidenciando os principais motivos e/ou desejos dos professores-gestores para atuarem na gestão de um curso:

Quadro 10: Fatores que influenciaram assumir a Coordenação de Curso

Fator de influência para assumir a Coordenação do Curso	Relatos dos coordenadores	Interpretação dos relatos
Conduzir melhor o curso	“Especificamente essa caracterização que nós temos alunos muito bons e que estavam sendo prejudicados pela forma como o curso estava sendo conduzido [...] Então me ofereci exatamente para poder regularizar o curso e fazer que a coisa funcionasse bem novamente” (PG1).	Melhorar a realização das atividades gerenciais na coordenação de curso, visando contribuir para o desempenho dos discentes ao longo do curso.
Contribuir, colaborar para o progresso do curso	“Na perspectiva de você poder contribuir, de você poder colaborar, então foi mais nesse sentido que eu me coloquei à disposição da coordenação, de participar, de pleitear essa eleição e de estar à disposição para colaborar com o curso” (PG2). “Eu não quis ser coordenador, mas na verdade alguém tinha que ser responsável pelo curso [...] Tem muitos problemas no curso, eu acho que eu posso trazer uma contribuição pro curso, pra resolver esses problemas” (PG3). “Garantir, proteger, preservar, melhorar este curso [...] Eu poderia prestar um grande serviço à instituição onde trabalho, a posição que ocupo na sociedade [...] então era como se um bastão estivesse sendo passado pra mim” (PG6). “Então assim eu acho que foi meu compromisso mesmo né, [...] a gente tem um curso que se orgulha muito, o corpo docente, e a gente tenta cuidar bem dele, e esses últimos anos tem sido a minha função pra tá nesse lugar” (PG7). “Acho que mais a vontade de dá prosseguimento a um trabalho que vinha sendo bem feito pela gestão anterior” (PG11). “É uma questão de ter o entendimento que todo mundo tem que colaborar um pouco e enriquece muito a sua formação quando você passa por um cargo de gestão [...] Então não era uma coisa que eu sonhava, mas que depois eu abracei e fiquei realmente com vontade de colaborar pra que o curso pudesse melhorar” (PG14).	A disponibilização ocorreu mais por necessidade institucional do que por vontade própria de estar em um cargo gerencial, como forma de contribuir na gestão acadêmica da instituição de ensino, buscando melhorias para os cursos de graduação.
Ouvir mais os discentes e diminuir a evasão no curso	“Muitos alunos que evadiram, eu penso que fazendo esse trabalho de escutar, de procurar soluções, de buscar caminho, aí eles permanecessem e terminassem concluindo o curso, que a gente aumentasse um pouquinho que fosse a diplomação e reduzisse um pouquinho que fosse a evasão, na medida do que pode ser dependente da atuação da coordenação” (PG4).	Oportunidade de acolher mais os discentes e tentar diminuir, a partir da iniciativa de ouvi-los e buscar resolver suas demandas acadêmicas, a evasão e retenção dos discentes nos cursos.

	“A gente acaba tendo um aumento de retenção no curso e a gente quer diminuir isso, então participar da vida dos alunos permite isso [...] a influência particular pra coordenar é tentar dirimir, diminuir esses problemas, fazer com que a voz dos estudantes seja ouvida” (PG17).	
Interagir melhor com os discentes do curso	“No que estava vendo, conversando com os meninos era carência dos meninos em ter um coordenador atuante, então um coordenador acessível, eles não tinham no curso” (PG5). “Então talvez a minha personalidade de me relacionar bem com os discentes [...] gosto de conversar, gosto de saber como estão, gosto de ter esse <i>feedback</i> como o curso anda” (PG17). “Essa facilidade em lidar com o público de forma geral, tenho boas relações com professores, alunos, direção de centro, chefia de departamento, então eu acredito que seja essa facilidade do trânsito que me deixe confortável na situação de coordenador” (PG18).	Necessidade de proporcionar aos discentes um coordenador de curso mais acessível e mais próximo para ouvi-los. Além da habilidade de se relacionar bem com os discentes, e de se preocupar com o desempenho destes ao longo do curso.
Trabalhar na reforma curricular do curso	“Exatamente pra defender a proposta do curso que vinha sendo, que na minha primeira gestão como coordenadora foi quando houve toda a reformulação, [...] e como nós estamos outra vez em processo de formulação, eu quis é... participar desse momento” (PG8). “O nosso curso aqui, o currículo dele é muito engessado, o aluno tem muita pouca flexibilidade e poucas opções de como ampliar a formação [...] então essa reformulação vai vir aí com o trabalho da gente e essa era uma vontade que a gente tinha desde quando chegou aqui lá atrás” (PG10). “Basicamente a vontade de fazer uma reforma curricular mais consistente no nosso curso [...] tentar achar o melhor caminho aí pra reforma curricular do curso” (PG15).	O desejo de dar continuidade à reformulação curricular, visando melhorar o currículo dos cursos e proporcionar uma atuação mais ampla dos discentes como futuros profissionais nas suas áreas de atuação.
Atender ao pedido feito pelos colegas	“É... eu gosto dessas atividades sabe, eu acho que por isso quando eu voltei do doutorado era unânime a indicação, era uma atividade que eu tinha gosto em fazer, mas se fosse por iniciativa própria eu não iria me é, disponibilizar o meu nome né, eu não iria me candidatar” (PG9). “É basicamente foi um pedido dos colegas, eu já tinha uma certa experiência, eu não queria ser coordenador porque eu já tinha exercido vários cargos na universidade e eu não queria [...] então eu assumi, basicamente foi um pedido deles, mas eu também gostei, gostaria de ter sido coordenador, fui e estou satisfeito” (PG12). “Na verdade, não tinha interesse em me tornar coordenadora. Aceitei compor a chapa com o professor [nome] por compreender que me envolver com gestão também faz parte de minhas atribuições	Aceitar a indicação ou pedido feito pelos pares para assumir a coordenação de curso e dar sua contribuição na gestão acadêmica, como forma de reconhecimento que a gestão acadêmica também é uma das atribuições que o docente pode exercer na instituição de ensino.

	enquanto professora de Instituição Federal” (PG20).	
Preferir lidar com os discentes a lidar com os docentes do curso	“E também outra coisa que me motivou é porque na coordenação mesmo lidando com aluno, sendo muito desgastante do ponto de vista psicológico, é menos desgastante do que na chefia de departamento, porque daí a gente lida com o ego dos professores e é muito difícil a gente lidar com isso” (PG13).	Preferência para atuar na coordenação do curso a atuar na chefia de departamento, visto que existe mais propensão para lidar com os discentes.
Adquirir aprendizado sobre a gestão acadêmica	“Foi minha necessidade de aprendizado [...] precisava de fato conhecer como funciona todo esse sistema acadêmico dentro da universidade [...] como as instâncias se relacionam dentro da universidade e qual o papel do coordenador, qual papel do aluno, do professor, do servidor nesse processo” (PG16).	O desejo de adquirir mais conhecimentos sobre a gestão acadêmica, e mais aprendizado sobre os processos administrativos realizados na instituição de ensino.
Topar o desafio de atuar na gestão acadêmica	“O desafio em atuar numa coordenação” (PG19).	Encarar o desafio de estar à frente de uma coordenação de curso na graduação.

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas (2020).

Os posicionamentos de alguns entrevistados (PG4, PG5, PG17, PG18) convergem com a pesquisa realizada por Silva (2012), enfatizando que **o professor-gestor precisa ter uma aproximação mais aberta com os discentes**, como forma de estabelecer uma **relação mais afetiva e de confiança, com respeito mútuo e empatia**, realizando uma parceria para que juntos, coordenação e discentes, busquem a solução de problemas e o alcance dos objetivos compartilhados [grifo nosso].

Outro ponto levantado nestes resultados pela entrevistada PG20 que converge com a teoria apresentada por Palmeiras e Szilagyi (2011), sobre os motivos dos docentes para assumir a coordenação de curso, é **o reconhecimento que exercer um cargo de gestão faz parte da carreira do docente**. Os resultados na pesquisa dessas autoras apontam, ainda, como motivos a **necessidade de dar uma visão estratégica ao curso**, bem como o **interesse em implementar inovações na gestão acadêmica** [grifo nosso].

Alguns entrevistados (PG4, PG6, PG8, PG9, PG12) comentaram que gostam da atividade na coordenação, que é prazeroso, mas que, ao mesmo tempo, não tomaram a iniciativa de se candidatar a coordenação, foi mais a pedido dos colegas docentes, incentivando a candidatura, ou para dar continuidade ao trabalho que estava sendo desenvolvido na gestão do curso. Além disso, dois entrevistados (PG15 e PG16) relataram que a gratificação como coordenador de curso é desinteressante diante de tantas demandas burocráticas e problemas que o coordenador tem que lidar ao longo da sua gestão.

Há coordenadores (PG2, PG7, PG14) que consideram importante que todos os docentes das IFES, em algum momento, se disponibilizem para assumir a coordenação de curso, uma vez que a colaboração na gestão acadêmica é um compromisso que o docente do

ensino superior tem com o ensino e com a formação dos discentes, além de poder adquirir um conhecimento mais completo sobre os micros e macros processos da gestão em uma universidade.

Foi possível, pois, conhecer um pouco do perfil demográfico e profissional de cada coordenador entrevistado, bem como suas características pessoais e a influência para assumir a coordenação de curso. Identificamos também a preocupação por parte de alguns coordenadores em realizar sua função para contribuir e engrandecer o curso e a formação dos discentes. Ficou evidente que o cargo de coordenador de curso não é muito atrativo para os docentes, visto que há um acréscimo de atribuições gerenciais junto à docência e que existe uma lacuna de formação e preparação na transição de docente a professor-gestor.

Discutiremos na seção a seguir sobre a trajetória dos coordenadores de curso, suas funções e atividades na gestão acadêmica.

4.2 O Coordenador de Curso e a Gestão Acadêmica

Esta seção foi construída com base em algumas questões do roteiro de entrevista, visando entender a trajetória e o cotidiano do coordenador de curso, as mudanças ocorridas na sua vida, assim como entender a dinâmica da gestão acadêmica na UFPB na percepção dos entrevistados. Está dividida nas seguintes categorias: Trajetória Profissional; Ser Coordenador; Funções e Atividades do Coordenador de Curso na Graduação.

4.2.1 Trajetória Profissional

Esta categoria de análise compreende os relatos dos entrevistados sobre a trajetória profissional de cada um, desde quando docente até se tornar coordenador de curso na UFPB. A partir destes resultados é possível compreender o percurso profissional que cada entrevistado trilhou até chegar à coordenação de curso, em que Fleck e Pereira (2011) destacam que muitos docentes assumem o cargo de coordenador de curso com pouco conhecimento gerencial sobre o que devem fazer e sobre como realizar as suas funções gerenciais.

O PG1, antes de iniciar suas atividades de docência na UFPB, trabalhou como docente em uma escola privada, depois como coordenador, em que gerenciava equipes de professores e monitores. Quando veio para a UFPB, há 11 anos, o PG1 destaca que a coordenação de

curso na graduação foi sua primeira experiência na gestão acadêmica: “Assumi a função de gestão apenas quando eu entrei na coordenação. Claro que antes eu já coordenei projetos de pesquisa né de extensão também, mas assim de gestão de curso mesmo foi aqui na UFPB” (PG1).

O PG2 lecionou em outra IFES, antes de entrar na UFPB, e passou no concurso para docente desta instituição quando estava terminando o seu mestrado. Naquela ocasião exerceu o cargo de vice-coordenador e depois coordenador, porém não deu continuidade à gestão porque foi fazer doutorado. Quando voltou do doutorado retornou para a sala de aula. Em seguida, fez um concurso da UFPB e chegou à instituição no ano de 2017. No ano de 2018 assumiu a coordenação de curso na graduação.

O PG3 também já teve uma experiência anterior como coordenador no mesmo curso dez anos atrás na UFPB. Já exerceu a docência tanto na graduação, como também na pós-graduação. O entrevistado enfatiza que tem bastante experiência no curso que coordena. Comentou ainda que está junto com o NDE (Núcleo Docente Estruturante) “reformulando, criando o novo PPC [...], então são outros trabalhos na verdade, que é responsabilidade do coordenador” (PG3).

A trajetória do PG4 na UFPB é bem longa, pois ele fez graduação nesta instituição, em seguida, fez mestrado em outra IFES. Foi aprovado no concurso para professor efetivo da UFPB em 1994, assumiu o cargo no ano de 1995. No ano seguinte já assumiu a coordenação de curso na graduação ficando no cargo por quatro anos. Participou da reforma curricular do curso, depois se afastou por quatro anos para fazer doutorado. Quando retornou do doutorado foi lecionar na pós-graduação, se comprometeu novamente com a gestão acadêmica como vice-coordenador de curso por dois anos. E em 2017, por incentivo do diretor do centro, se candidatou e ficou na coordenação do curso na graduação mais uma vez.

O PG5 começou pela docência no ensino médio, depois no ensino superior, em que se envolveu na coordenação de projetos. Escreveu e defendeu o projeto de um programa de pós-graduação da UFPB, sendo, então, aprovado. Em sua fala enfatiza:

Naquela época o departamento achou que era mais interessante, como eu estava por dentro totalmente do projeto ser o coordenador, então assumi a coordenação e lá fui aprendendo as demandas, foi um processo de mudança, que vieram algumas mudanças, não tinha SIGAA, começou a entrar o SIGAA no sistema, até a pós, na época mudou também, a coleta da pós que era coleta CAPES e virou Plataforma Sucupira né e venho sempre acompanhando os outros colegas nas demandas administrativas (PG5).

O PG5 reflete um pouco em seu relato como iniciou sua experiência como coordenador de curso fazendo uma comparação de como era coordenar um curso anos atrás e como é ser num curso nos dias atuais com as mudanças no ensino superior e o avanço cada vez maior das ferramentas eletrônicas no ambiente de trabalho. Sobre a mudança na UFPB com a implementação do sistema integrado, o SIGAA, Santos *et al.* (2019) evidenciam que as inovações tecnológicas fizeram as instituições de ensino evoluírem seus sistemas de comunicação, tornando os processos mais eletrônicos.

A PG6 se afastou por um período das atividades de docência na UFPB para fazer o doutorado e quando retornou solicitaram que ela se candidatasse à coordenação de curso. Então a PG6, que nunca tinha estado em uma gestão de curso, refletiu um pouco e concordou com o pedido feito pelos colegas discentes, se candidatou e ganhou a eleição para a coordenação juntamente com seu vice-coordenador. Logo no início da sua gestão, recebeu a visita do MEC para realizar o reconhecimento do curso. E no seu relato ela discorre sobre a experiência:

Uma situação de bastante, eu me senti muito, muito demandada, preocupada né, por conta da minha performance porque além de não ter tempo de adquirir conhecimentos, informações, eu tinha que assumir todos os riscos e a responsabilidade pelo resultado que a visita viesse trazer e graças a Deus [...] aqui conseguimos manter, com toda dificuldade que a universidade pública vem passando, então pra mim foi um alívio muito grande, mas não é mérito meu, foi de todo mundo que estava envolvido, cada um contribuiu com o que sabia [...] foi bem difícil, mas eles reconheceram e deram quatro pra nós (PG6).

Assim, a PG6 relata como aconteceu o processo de reconhecimento do curso na sua gestão, em que a deixou bastante preocupada pelo fato de estar começando na gestão acadêmica há pouco tempo e não ter tido tempo suficiente para se preparar e compreender melhor todo esse processo, mas, mesmo diante de uma situação nova, ocorreu tudo bem.

Como ressaltam Lima, Macêdo e Saeger (2019, p. 136), é um desafio para o coordenador de curso receber a visita do MEC, uma vez que “as coordenações precisam atualizar e organizar muitas informações para que tal visita seja proveitosa e traga os resultados/contribuições almejados”.

O PG7 comenta que sempre se envolveu desde a sua graduação com questões relacionadas ao ensino “porque a docência né, estar na universidade já era um... era o que eu desejava pra minha carreira” (PG7). O entrevistado foi docente em uma IES particular e lá também exerceu o cargo de coordenador de curso. Foi convidado para participar de um grupo de docentes que avaliou a implementação de diretrizes curriculares no Brasil. Em 2008 entrou

na UFPB e se envolveu com as questões de ensino, em que participou da construção de dois cursos da pós-graduação, e que comenta no seu relato:

Essa minha trajetória de gestão acadêmica né, para eu estar hoje ocupando o cargo que eu ocupo é muito mais pela minha ligação no campo do ensino, no campo da [nome do curso] do que por uma vocação de gestor. Então, assim, eu sempre me envolvi e tenho uma preocupação muito grande com as questões relacionadas ao ensino (PG7).

Percebemos no relato do PG7 que há um envolvimento e uma preocupação da sua parte, no decorrer da sua atuação como docente, com o ensino superior oferecido aos discentes, para que, de fato, este ensino, a transmissão dos conhecimentos seja realizada com qualidade.

A entrevistada PG8 foi aluna da UFPB da turma pioneira do curso que hoje ela é coordenadora. Passou no concurso público como docente há 38 anos. Depois de alguns anos afastou-se das funções no trabalho para fazer o mestrado e quando voltou à UFPB reassumiu as suas atividades iniciais até se tornar coordenadora de curso, e em sua fala enfatiza:

Eu já fui coordenadora do curso nos anos de 1999 a 2008, nunca teve um tempo tão longo de coordenador, porque o curso naquele momento seria avaliado pelo MEC e o meu mandato terminou no início do processo quando eu já estava, eu já estava trabalhando no processo pra receber o MEC [...] e aí eu fiquei pro tempore por um tempo até quando eu saí em dezembro de 2008 (PG8).

Comenta ainda que sempre teve uma boa relação com os discentes, sem ter tido com eles problemas de ordem, de desrespeito e de agressão verbal. Depois de um longo intervalo de tempo, a PG8 iniciou o doutorado e, em 2017, voltou novamente para a coordenação do curso: “E aí ao mesmo tempo assumi a coordenação outra vez através de eleição e continuei sendo professora, aluna e gestora sem sair de nenhuma das atividades” (PG8).

Então, a entrevistada PG8, assim como o PG3, o PG4 e o PG5, também já tinha a experiência como coordenadora de curso na UFPB alguns anos atrás. Lidando com várias modificações e melhorias na gestão, uma delas é o sistema integrado da UFPB, o SIGAA, que nas gestões anteriores dos entrevistados ainda não era possível contar com tal sistema para realizar os processos administrativos, assim como outras atividades inerentes à coordenação de curso.

A PG9 iniciou na docência em 2005, no ano seguinte foi coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão da IES particular que lecionava. Entrou na UFPB em 2008. Concluiu o doutorado no ano de 2015, e no mesmo ano, a convite de uma colega, formaram uma chapa

para assumir a coordenação do curso e se tornou a vice-coordenadora. A PG9 faz uma comparação entre a coordenação da IES que trabalhou anteriormente com a coordenação de uma IFES:

Lá na coordenação do curso da instituição particular existiam as competências relacionadas à gestão da carga horária do professor etc. e tal. E essas funções aqui a universidade pública elas são competências do departamento né, então essa minha aproximação através da vice-coordenação do curso me trouxe essa clareza com relação às atividades da coordenação, a missão do coordenador de curso, da coordenação como um todo e da equipe com relação aos seguimentos dos alunos, questão de matrícula, de oferta de disciplina é acompanhamento do andamento desses alunos no curso, as orientações pedagógicas né, dentre outras atividades mais voltadas realmente à categoria estudantil e menos relacionada à gestão de carga horária docente que é competência do departamento (PG9).

A PG9 comenta sobre as diferentes atribuições que o coordenador de curso pode possuir, dependendo da instituição de ensino à qual está vinculado. Continua seu relato pontuando que na UFPB as atribuições do coordenador de curso estão relacionadas diretamente com as demandas dos discentes, já a chefia de departamento possui atribuições relacionadas mais com as demandas dos docentes.

A coordenadora PG10 comenta que chegou à Paraíba e à UFPB no ano de 1994. Conta que as disciplinas que lecionava na universidade eram optativas e por serem disciplinas com muito conteúdo, muitos discentes abandonavam no meio do caminho essas disciplinas. Então, em 2006, quando houve uma reformulação curricular, essas disciplinas passaram a ser obrigatórias.

A partir daí, a PG10 começou a ter um contato mais próximo com os discentes e, então, veio a vontade de contribuir de forma diferente no curso. Em 2018, assumiu a coordenação do curso, que ela destaca na sua fala como surgiu o desejo de atuar como coordenadora: “E aí foi criando essa vontade de ver uma forma diferente de atuar né, que a gente tem um trabalho bem próximo dos estudantes né, bem mais participativo deles e tal na coordenação e aí veio a possibilidade finalmente em 2018” (PG10).

A PG11 entrou no serviço público para o cargo de docente em 2006 em uma IFES, e em 2009 entrou na UFPB. No ano de 2011 assumiu o primeiro cargo como gestora na função de chefe de departamento permanecendo por quatro anos. Em seguida foi vice-coordenadora do curso por dois anos, e há um ano está no cargo de coordenadora de curso.

Logo que o PG12 voltou para a UFPB, no ano de 1996, depois de se afastar para fazer o doutorado foi ser chefe de departamento por dois anos. Depois de um tempo, foi subchefe de departamento nos anos de 2002 a 2004. Ainda no ano de 2004 foi novamente eleito como

chefe de departamento, ficando desta vez por quatro anos. O entrevistado comenta sobre a criação do curso que hoje coordena, em que o projeto do curso foi elaborado quando ele era chefe de departamento e faz um comentário, ainda, sobre sua gestão atual como coordenador do curso:

Com o advento do REUNI né houve a criação de vários cursos entre eles o curso de [nome do curso] que foi elaborado quando eu era chefe do departamento [...] então foi montado o projeto do curso. Então, logo nos primeiros anos, é outros professores foram coordenadores, até que em 2016 houve eleição pra coordenador, eu fui candidato e ganhei a eleição e estou no curso até hoje (PG12).

A PG 13 comenta que sempre quis exercer a docência. Foi professora substituta em uma IES estadual, lecionou em IES particulares e passou em um concurso em uma IFES, ao mesmo tempo em que estava fazendo o mestrado. Em 2012 entrou na UFPB. Logo no primeiro ano na UFPB assumiu a chefia de departamento em um acordo feito com os docentes para aprovarem sua dedicação exclusiva. E quando foi para a chefia percebeu alguns problemas, ficando mais evidente quando assumiu a coordenação do curso, os quais são enfatizados na sua fala:

E aí nessa experiência como chefe de departamento eu percebi o grande problema que a gente tem aqui que é do nosso currículo, nossa estrutura curricular é muito defasada, apesar de ser um currículo relativamente novo de 2008 é, a gente tem sérios problemas com o currículo [...] então eu vim pra cá com o objetivo de mudar o currículo pela chefia do Núcleo Docente Estruturante que é da coordenação. O problema é que eu não consigo fazer isso, eu tô desde 2018, tô há dois anos praticamente e eu não consigo parar das questões burocráticas, administrativas da coordenação pra me dedicar ao Núcleo Docente Estruturante. Então isso é uma falha grave que a gente tem na coordenação. Que muitas atividades da coordenação deveriam ser delegadas a um corpo de técnico-administrativo [...] e essa parte de Núcleo Docente Estruturante, de atendimento a questões de ensino ser destacada para um professor. Então essa divisão de tarefas seria algo muito proveitoso aqui na universidade (PG13).

Percebemos pela fala da PG13 que falta tempo para o coordenador se dedicar mais às questões acadêmicas do curso, relacionadas mais especificamente à estrutura curricular, devido às questões burocráticas da coordenação demandar muito tempo para serem resolvidas. Palmeiras e Szilagyi (2011) pontuam essa questão enfatizando que, devido à atividade administrativa, principalmente a parte burocrática, exigir uma carga horária maior falta tempo para o coordenador atuar melhor nas atividades pedagógicas, realizar um planejamento estratégico do curso e realizar as modificações no PPC do curso.

Outro ponto mencionado pela coordenadora PG13 e que Palmeiras e Szilagyi (2011) abordam é sobre a delegação dessas atividades mais burocráticas para os técnicos administrativos, com o propósito de os coordenadores conseguirem se dedicar mais à parte acadêmica dos cursos.

A PG14 tem uma trajetória na UFPB de quase 30 anos, entrou muito jovem como docente na instituição. Afastou-se das atividades da docência quando foi fazer mestrado e depois doutorado. “Eu tive que me afastar, voltar, então foi um processo de amadurecimento, mas sempre dentro da área de [nome da área de atuação] então foi um aprendizado, até chegar na coordenação depois da vice-chefia, que aí eu vi que poderia contribuir de alguma maneira” (PG14). A entrevistada PG14 atuou na gestão acadêmica depois que concluiu seu mestrado e doutorado, se sentindo mais madura para então assumir cargos gerenciais.

O PG15 entrou na UFPB em 2015, e desde quando chegou à instituição tem desenvolvido várias ações nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Logo no primeiro ano na UFPB estava vinculado ao programa de pós-graduação, tornando-se vice-coordenador duas vezes em dois programas de pós-graduação. Então, surgiu o interesse em assumir a coordenação de curso na graduação, em que ele destaca no seu relato:

Surgiu o meu interesse em assumir a coordenação do curso. Esse interesse surge basicamente pela perspectiva que a gente tem de fazer uma reforma curricular esse ano, uma Resolução do Conselho Nacional de Educação nos impõe uma pressão de tempo aí que até o final de 2020 a gente tem que tá com o novo currículo aprovado e aí eu me senti assim meio que empurrado pra assumir a coordenação pra meio que fazer as reuniões acontecerem de NDE, de colegiado do curso, pra gente conseguir desenvolver essa reforma da melhor forma possível (PG15).

A PG16 passou em dois concursos na UFPB no ano de 2014, atuando primeiro como professora substituta, depois de dez meses assumiu o outro concurso como professora efetiva. Em seguida, já foi para a coordenação do curso, em que ela ressalta no seu relato:

Assim que eu assumi como professora efetiva, eu assumi o cargo de coordenadora de curso. Como eu disse anteriormente não tinha professores interessados e o número de professores é extremamente reduzido na época, porque a maioria dos professores estava fazendo doutorado e a gente não tinha essa reposição imediata em sala de aula, e aí é assumi a coordenação desde então (PG16).

Mesmo sem ter experiência como gestora, a PG16 declara que atuou na coordenação do curso pelo fato de o curso não dispor de muitos docentes efetivos no seu quadro e pela falta de interesse de alguns docentes em gerenciar o curso.

A PG17 entrou na UFPB em 2013. Como o curso em que a coordenadora está vinculada é relativamente novo, o número de docentes é pequeno. Então, o primeiro cargo que a PG17 assumiu foi de vice-chefe de departamento, em que ficou por dois anos. Em seguida atuou na vice-coordenação do curso por dois mandatos. Depois dessas experiências na gestão acadêmica, a PG17 se sentiu mais preparada e mais confiante para assumir a responsabilidade de coordenadora do curso, então convidou uma colega para formarem a chapa, assumindo, então, a coordenação do curso por meio de eleição.

O PG18 chegou à UFPB em 2012 como docente na graduação. Em fevereiro do ano de 2019 foi eleito como vice-coordenador de curso exercendo este cargo até o mês de junho do mesmo ano. Quando o então coordenador pediu redistribuição para outra instituição, o PG18 assumiu como coordenador pro tempore. Em sua fala acrescenta:

Além do cargo de professor e gestor, hoje coordenador, eu também fui membro conselheiro do CONSEPE (Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Universidade Federal da Paraíba) por dois anos e também fui membro do CONSUNI (Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba) também. Atuei nesses dois conselhos como conselheiro tanto da parte acadêmica no CONSEPE, quanto da parte político-financeiro, político gerencial da UFPB, certo (PG18).

A PG19 iniciou na UFPB como docente no ano de 2010. Porém, só se disponibilizou a assumir o cargo de coordenadora de curso na graduação quando terminou o doutorado. A coordenadora tem pouco tempo na gestão acadêmica, começou neste ano de 2020.

A PG20 começou sua carreira aos 25 anos como professora substituta em uma IFES no ano de 2005. No ano seguinte foi docente em uma IES particular. Defendeu sua dissertação de mestrado em 2006 pela UFPB. E em 2008 passou em um concurso para professora efetiva em uma IFES. Chegou à UFPB no ano de 2011 por força de um mandado judicial, devido ao nascimento do seu filho que tem Síndrome de Down. Em 2013 se afastou das atividades de docência para cursar o doutorado na UFPB. Retornou às atividades em 2017 e no ano seguinte se tornou vice-coordenadora do curso. Porém, poucos meses depois teve que assumir como coordenadora, visto que o então coordenador do curso se afastou do cargo por questões de saúde.

A partir dos resultados expostos, foi possível conhecer um pouco da trajetória de cada coordenador(a) entrevistado(a), conhecer algumas experiências importantes que ocorrem no decorrer dessa trajetória e perceber o empenho que cada um tem em realizar o melhor enquanto gestores na coordenação de curso. Os entrevistados puderam reviver o passado,

relembrando alguns acontecimentos e o que conquistaram durante todo esse processo acadêmico e gerencial que vivenciaram e ainda vivenciam.

Diante dos relatos dos entrevistados, e de acordo com Barbosa e Mendonça (2016), o gestor acadêmico é responsável por fomentar, incentivar e gerenciar as atividades administrativas, buscando o desenvolvimento organizacional, sem deixar de desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão na instituição de ensino.

De acordo com Silva (2012), a gestão acadêmica é tida como uma atividade de cooperação do docente junto à instituição à qual é membro. Então, é isso que os coordenadores desta pesquisa buscam ao longo da sua trajetória, colaborar e cooperar com a UFPB, para alcançarem melhorias para os cursos e contribuir para o desenvolvimento profissional, ético e humano dos discentes.

Outra questão que abordamos nesta seção é no tocante às mudanças percebidas pelos entrevistados que aconteceram nas suas rotinas depois que assumiram o cargo de coordenador de curso na UFPB. Assim, foram evidenciadas tais mudanças conforme os relatos dos entrevistados.

Para os PG1 e PG5, estar na coordenação é participar de uma dinâmica maior do que apenas como docente. Então, isso ocasiona em mais sobrecarga de trabalho o que acaba gerando “mais cabelos brancos, mais cansaço, fadiga física e mental” (PG1). Esse resultado confirma o que ressalta Marra e Melo (2003) que devido à soma das atividades dos gestores universitários com as atividades de docente, há uma sobrecarga de trabalho para a figura do coordenador de curso. Mello, Melo e Mello Filho (2016) também demonstram que a sobrecarga de atividades pode gerar exaustão e estresse aos gestores acadêmicos.

Os entrevistados PG3, PG4, PG7, PG8, PG9, PG11, PG12, PG13, PG14, PG15, PG18 também concordam que a carga horária de trabalho se tornou maior e acrescentam que quando se tornaram coordenadores de cursos começaram a passar mais tempo na UFPB resolvendo problemas burocráticos e demandas da coordenação; com o aumento do número de reuniões e idas à CODESC e à PRG; realizando atendimento estudantil, conhecendo e resolvendo problemas dos discentes, se dedicando mais às questões específicas dos discentes.

Primeiro que eu não tenho mais tempo pra muita coisa né. A coordenação ela sufoca, muitas demandas e a gente acaba conhecendo muito mais problemas dos alunos [...] aí me falta tempo pra pensar nas questões pedagógicas, pra planejar as questões pedagógicas, o que é uma pena (PG13).

O destaque da fala da PG13 é que a grande demanda na coordenação, atrelada à necessidade na resolução dos problemas dos discentes acaba deixando de lado, por falta de tempo, as ações pedagógicas do curso. Tal dificuldade também é abordada nos resultados da pesquisa de Mello, Melo e Mello Filho (2016) sobre a falta de tempo de muitos gestores para realizar planejamentos estratégicos.

As PG6 e PG16 consideram que a mudança percebida foi se tornar mais dependente e observar com mais frequência os canais de comunicação e-mail, WhatsApp para atender aos discentes ou resolver questões da coordenação, principalmente em período de matrícula, período de defesa de TCC e colação de grau. Outra mudança que aconteceu no cotidiano da PG6 e da PG8 foi diminuir o lazer com a família, abdicar alguns finais de semana. A PG6 comentou que dedica algumas horas no sábado ou domingo para adiantar o trabalho da semana seguinte, para resolver pequenas demandas da coordenação em casa mesmo.

Essa prática de levar demandas de trabalho para casa pelo coordenador de curso é relatada também por alguns entrevistados na pesquisa de Marra e Melo (2003). Sobre as comunicações virtuais Santos *et al.* (2019) comentam que o e-mail é a tecnologia virtual mais utilizada para a comunicação formal dentro do ambiente de trabalho, ademais o aplicativo WhatsApp também está sendo muito utilizado como meio de comunicação mais informal nas instituições.

Os PG3, PG7, PG8, PG11 e PG14 consideram que, depois que assumiram a coordenação de curso, passaram a viver mais a universidade, e adquiriram mais conhecimentos sobre a realidade dos centros de ensino, dos departamentos. Obtiveram uma compreensão maior sobre os processos administrativos da gestão acadêmica e sobre os processos pedagógicos dos cursos na universidade, assim como houve um aumento na leitura das resoluções e normas da UFPB para obter mais domínio acerca dos procedimentos administrativos que são realizados na instituição.

Para a PG10 e a PG19 o que mudou em todo esse processo de gestão foi a aquisição de mais responsabilidades, e a compreensão em saber acomodar bem as várias atividades que são desenvolvidas no dia a dia da coordenação, afora estar aberta às demandas e situações cotidianas e tentar responder com agilidade essas necessidades.

Uma mudança que a PG16 considera como positiva, foi a aproximação com os seus discentes, a construção de uma melhor relação, um convívio mais próximo com os discentes e que dura até hoje com os egressos do curso. Entendemos que o relacionamento com os discentes faz parte das atribuições dos coordenadores de curso, e que essa proximidade com

os discentes é fundamental para compreender as dificuldades, as necessidades, os desejos e desafios que eles enfrentam na vida acadêmica.

Por sua vez, os coordenadores PG2 e a PG17 consideram que não houve, até o momento, ou não perceberam mudanças significativas no cotidiano como coordenadores de curso. A PG17 acredita que, pelo fato de o curso ser pequeno já existia uma relação muito próxima com os discentes, em conversar e entender as demandas deles. E o PG2 elencou a mudança apenas em relação à organização da rotina das atividades na coordenação de curso, que se tornou mais intensa.

Nesta categoria, além da formação acadêmica e do percurso profissional, os coordenadores elucidaram as experiências adquiridas ao longo da carreira na docência e também na gestão acadêmica, o contexto de atuação de cada um atua, a constante preocupação com a coordenação do curso e com os discentes e a necessidade de conciliar as atividades de docente com as atividades de gestor. Outro ponto abordado foi sobre as mudanças ocorridas na vida dos entrevistados, em que foi notável nos relatos destes que houve um aumento da carga horária do trabalho de docente para professor-gestor, o que demanda estar mais presente na instituição de ensino.

4.2.2 Ser Coordenador

Uma das questões do roteiro de entrevista foi compreender o que é ser coordenador na visão de cada coordenador, possibilitando aos entrevistados refletir sobre sua função na universidade e o que ela vem representando na sua vida. Para o PG1 ser coordenador é

não é estar coordenador [...] Eu sou. Pode ser apenas durante aquele momento, mas eu não estou, eu sou, a responsabilidade é minha, então eu trabalho em cima dessa, dessa questão de realmente gerir o curso, claro que não é algo que dependa unicamente de mim, é nós sempre assumimos uma postura colegiada né, então as decisões não são tomadas apenas pelo coordenador ou pelo chefe de departamento, mas há sempre um diálogo pra se chegar assim a uma melhor ideia de qual é a atuação mais apropriada (PG1).

Percebemos que o olhar do PG1 sobre ‘ser coordenador’ é diferenciado, visto que para ele, mesmo que a experiência como gestor seja temporária, mas a função exercida fará parte da sua trajetória. Além de apontar a tomada de decisão na coordenação como conjunta, sendo necessário debater sobre as decisões da coordenação com os autores envolvidos nesse processo.

No entendimento do PG2 ser coordenador envolve duas dimensões: a parte pedagógica e a parte administrativa: “Do ponto de vista pedagógico, você precisa acompanhar os alunos [...] por outro lado, você tem um trabalho administrativo, então que aí você segue com um corpo de funcionários, com um contato com os professores, com os departamentos” (PG2).

O PG7 também atribui o ‘ser coordenador’ ao equilíbrio entre a parte administrativa, de gerenciar o curso, de cumprir com as normatizações da UFPB, e a outra pedagógica aquela que dá assistência aos discentes, permitindo uma formação de qualidade, “de garantir a efetivação do Projeto Político Pedagógico, de cumprimento das diretrizes curriculares e no compromisso que a gente tem de formar cidadãos, de a gente ter uma formação adequada né, mas contando com o colegiado de curso, com o NDE” (PG7).

Tais achados corroboram com Palmeiras e Szilagyi (2011, p. 2), quando evidenciam que “o coordenador de curso se depara com o imperativo da gestão acadêmica e estratégica; noções pedagógicas e administrativas lhe são exigidas para gerir o curso”. Os autores ainda comentam que a função do coordenador é imprescindível para a efetivação do ensino superior de qualidade, além deste profissional realizar as atividades administrativas na instituição buscando sempre a eficiência.

Ser coordenador, para a PG11, também é gerenciar e manter o curso em funcionamento, além de atender e acolher os discentes, resolvendo demandas como, por exemplo, matrícula de discentes, solicitação de disciplina, entre outras. Os relatos das PG9 e PG10, e do PG12 e o PG18 convergem com o da entrevistada PG11 sobre o acompanhamento do discente. O PG12, assim como a PG9, considera que o coordenador se preocupa também com os egressos do curso. Ademais, eles realçam as questões pedagógicas do curso, na busca para realizar as melhorias na estrutura curricular do curso. As respostas a seguir mostram tais perspectivas:

Então, é cuidar dessa parte da gestão acadêmica olhando na perspectiva do acompanhamento do discente ao longo do curso, é cuidar do andamento da operacionalização do Projeto Pedagógico do Curso, avaliando a eficácia desse projeto pedagógico, através de um Núcleo Docente Estruturante, do Colegiado de Curso propondo a partir dessa avaliação mudanças né no sentido de melhorar as demandas que a gente tem [...] Avaliar como anda os nossos egressos pra saber se nossa formação ela está dando conta das demandas do mercado de trabalho (PG9).

Então é, ser coordenadora de curso é uma mediação entre aquela proposta pedagógica que foi construída por um determinado coletivo e fazer com que ela se concretize na prática, reformular o currículo do curso [...] lidar com as necessidades do dia a dia dos alunos enquanto relação do professor com a disciplina, com a formação deles lá no final né. Então, eu tenho que interagir com o departamento,

com professores, com estudantes, com servidores que tão ali, com as normas institucionais né, com as normas do Conselho Federal, do Conselho Regional (PG10).

Estar sempre observando quais são os livros novos que tem no mercado, conversando com professores e observando a hora certa para pedir essas coisas, tanto infraestrutura também, laboratórios, ou seja, toda dinâmica do curso para o curso melhorar, o curso só melhora se o coordenador se joga, se o coordenador estiver voltado pro curso (PG12).

Eu diria que ser coordenador é ter um estreito vínculo tanto com os discentes, quanto com os docentes [...] a função do coordenador de curso é muito mais estar ligado às questões pedagógicas, desenvolvimento do curso, oferta de disciplinas, cumprimento do currículo e a relação direta com os alunos no atendimento de orientações de forma geral e solicitações de forma geral né, mudanças de turma, solicitações diversas (PG18).

Na carreira universitária, quando transitam de docentes para professores-gestores, estes não são mais responsáveis apenas por seus discentes, aulas e pesquisa. A partir do momento que se envolvem na gestão acadêmica, os docentes tornam-se responsáveis pelo atendimento aos discentes, a coordenação de seus pares, a harmonização de conflitos, a supervisão de atividades diversas, além de cuidar das questões acadêmicas e administrativas do curso (SILVA; CUNHA, 2012).

Segundo o PG3, ser coordenador: “É muito burocracia, muitas regras, muita responsabilidade e pouca preparação. Então, você está sempre tirando dúvidas sobre como proceder” (PG3). O PG5 e a PG16 também ressaltam a lida com as questões burocráticas inerentes na coordenação, com as questões regidas pelas demandas da universidade, regidas pela PRG como parte do ‘ser coordenador’ de um curso.

Os entrevistados PG4, PG8 e PG16 relatam que ‘ser coordenador’ é uma atividade que eles gostam bastante, principalmente de lidar com os discentes, procurando sempre estar disponível para ouvi-los e, muitas vezes, entender seus problemas:

Procuro escutar todas as demandas né, eu procuro na medida do possível trocar ideias com eles em função das demandas deles, sou sensível a essas demandas e procuro levar sempre, fazer sempre que o aluno faça as escolhas que eles realmente desejam, tipo, se querem continuar no curso, se não querem, dificuldades pra concluir o curso, problemas com professores, problemas com alunos, então a gente sempre tem muitas demandas, todo tipo de dificuldade eu procuro sempre ajudá-los né e tentar mostrar pra aqueles que já estão no curso já há mais tempo, que querem realmente fazer o curso, da importância de concluir o curso (PG4).

Primeiro, é gostar daquilo que faz. Segundo [...] coordenador de curso lida diretamente com aluno, [...] e o que nós estamos vivendo nesse momento é uma gama, uma quantidade elevada de alunos, em toda a universidade, com problemas emocionais e a gente não está muitas vezes preparado pra lidar com essa situação, [...] mas você tem que tentar entender o seu aluno [...] tentar tornar esse momento mais flexível pra que o aluno não abandone a universidade e ainda mais se aprofunde

no processo de depressão e ansiedade, porque ele vai considerar mais uma derrota pra ele. Então, você tem que gostar, você tem que estar disponível todos os dias a lidar com os problemas de alunos (PG8).

Ser coordenadora pra mim é algo muito especial, porque eu tenho uma ligação muito próxima com os alunos [...] Mas o principal pra mim de ser coordenadora é atender as demandas dos alunos do curso e ao mesmo tempo fomentar condições para que esse curso seja reconhecido, principalmente durante o processo de avaliação do MEC, atender todos os requisitos necessários e dá visibilidade ao curso, bem como ter uma ligação é de visibilizar o curso é no mercado de trabalho, proporcionar oportunidades no mercado de trabalho para os alunos, desde quando eles são estagiários, até profissionais (PG16).

Notamos que os coordenadores têm uma atenção e preocupação com os discentes, procuram entender seus problemas, e buscam as soluções, quando cabíveis à coordenação. Esse cuidado com aos discentes é muito importante para que eles se sintam acolhidos na instituição de ensino e motivados a seguir no curso. Sobre a lida com problemas diversos na gestão acadêmica, Marra e Melo (2003) destacam que os gerentes acadêmicos passam grande parte de seu tempo solucionando problemas. Sejam problemas relacionados à esfera acadêmica-administrativa até problemas pessoais de docentes, discentes e servidores.

De acordo com Rodrigues e Villardi (2017), o professor-gestor enfrenta uma complexidade de sentimentos que estão relacionados com a motivação de estar na gestão e de estar em sala de aula. Refletimos com os relatos dos entrevistados que estar na coordenação também envolve sentimentos e satisfação na realização desta função.

O PG5 também fala sobre a atenção que dá aos discentes, sendo a sua principal atuação e mais importante na coordenação, ouvir suas demandas e mostrar para eles a importância do curso e da sua formação, “ser apoiador dos discentes” (PG5). Além de ter que organizar o curso, atender as demandas do curso como estágios curriculares e resolver problemas diversos. Os entrevistados PG4, PG5, PG7 e PG15 convergem em relação à mediação de conflitos como uma atribuição do coordenador, isto é, mediar conflitos entre os discentes ou entre discentes e docentes, ou melhor gerenciar as relações entre tais atores.

Conforme Silva (2012), o coordenador de curso interage com diferentes pessoas, então as relações interpessoais requerem do gestor uma atuação de conciliador, visto que há divergências de opiniões, o que pode resultar em conflitos. Na conciliação de conflitos é importante o gestor acadêmico dialogar e conhecer os diferentes interesses dos envolvidos, sendo o diálogo considerado a melhor forma para atuar como mediador de conflitos. Entendemos que a conciliação de conflitos faz parte do dia a dia dos coordenadores de curso, assim como a sensatez e a abertura para ouvir são fundamentais nesses momentos conflituosos.

Para a PG6, ‘ser coordenador’ envolve conjugar vários verbos, é planejar, organizar, harmonizar, pensar no grupo todo, na turma, e saber ouvir os alunos individualmente, ter ciência de quais são suas necessidades, entender as dificuldades que estão passando. É, pois, ter um bom relacionamento com os docentes, com as instâncias superiores, com o pessoal da limpeza da instituição. Essa manifestação acompanha o que Marra e Melo (2003) afirmam, que as atribuições do coordenador de curso extrapolam as funções de planejar, organizar, dirigir e controlar relativas ao processo administrativo em uma gestão.

Os entrevistados PG15 e PG17 também consideram, assim como a PG6, que ‘ser coordenador’ é ouvir os discentes, entender suas demandas e reclamações e tentar resolver seus problemas, além de possuir um bom trato com todos. Os relatos a seguir confirmam esses resultados:

Então eu conheço os alunos pelo nome, eu sei da dificuldade relatada, que quando vêm me relatar, vários deles, perfis, dificuldades, então eles se sentem mais à vontade pra dizer olha eu vou precisar trancar né, eu tô sempre recebendo alunos aqui, contando alguma particularidade é, em que eles precisam saber o que é que a universidade tem a oferecer, o que é que eles podem fazer para não sejam prejudicados, porque eles estão passando por uma determinada situação, então você precisa ter um lado bastante... desenvolvido na capacidade de se relacionar com uma pessoa, olhar para aquela pessoa, ouvi-la (PG6).

Tem que ser um articulador, ser uma pessoa que tenha um bom trato, tanto com discentes, quanto com os docentes colegas né, a gente tem que ter um olhar de preocupação especial com a formação do aluno [...] eu acho que na coordenação você te que tá mais próximo do aluno enquanto formador (PG15).

Saber ouvir, então é uma função que vai intermediar os alunos e as funções acadêmicas [...] Então o coordenador ele facilita essa interação com o discente, muitas vezes, na maioria das vezes, é inexperiente não sabe muito seus direitos e deveres dentro da instituição, então o coordenador a meu ver é essa pessoa que faz essa relação busca melhorar o curso trazendo modificações, sugestões para o plano político pedagógico do curso o PPC, então essa pra mim é o que é ser coordenador (PG17).

A PG13 e o PG15 convergem com os relatos de PG2, PG7, PG9 e PG10 em que ‘ser coordenador’ é cuidar das questões pedagógicas. Sobre a parte burocrática da coordenação de curso a PG13 considera que deveria ficar com uma coordenação administrativa, em que o ideal seria que fosse composta pelo corpo técnico-administrativo já que não são cargos temporários como o de coordenador de curso. Entendemos que muitos técnicos administrativos adquirem competências para lidar com as questões administrativas, visto que podem estar exercendo seu trabalho na secretaria da coordenação de curso há muitos anos, adquirindo, assim, muito experiência.

De acordo com a pesquisa de Santos *et al.* (2019) na qual entrevistaram técnicos administrativos que trabalham nas coordenações de curso, o profissional de secretariado atua em diversas áreas, desempenhando atividades no assessoramento, cogestão e gestão. Com isso, esses profissionais adquirem conhecimentos sobre a instituição e sobre as funções de cada setor dentro da organização, promovendo um suporte relevante ao professor-gestor.

‘Ser coordenador’ para a PG14 é entender as demandas, compreender certos processos políticos e administrativos que antes apenas como docente não compreendia, é lidar com a complexidade que é a gestão acadêmica, é tornar-se mais colaborativa, em ver algo errado e ao invés de ficar reclamando tentar solucionar o problema.

Então eu comecei a ter uma visão da instituição de forma diferente, é interessante quando eu era só professora e quando eu comecei a participar como gestora, então coisas que você reclama, você começa a entender que às vezes como é o processo de adquirir, os processos políticos, os processos administrativos né [...] Eu acho assim que a gestão na universidade é algo assim muito mais complexo do que eu imaginava, então hoje eu me vejo mais colaborativa talvez seja isso (PG14).

Esse relato da PG14 sobre ter uma visão da instituição e da dinâmica da gestão mais restrita de quando exercia apenas o cargo de docente é pontuado por Silva e Cunha (2012), os quais destacam que os docentes, muitas vezes, tem uma noção limitada a respeito das responsabilidades na gestão acadêmica. Somente na prática, quando passa a realizar o trabalho de gestores universitários é que percebem mais claramente essa função e começam a entender os processos administrativos.

As falas das PG19 e PG20 foram breves quanto à questão discutida nesta categoria. “Ser coordenador em instituição pública é ter um roteiro de atuação” (PG19). “Ser coordenador é aprender constantemente, e poder contribuir com ações que beneficiem o curso e as pessoas envolvidas” (PG20).

Portanto, diante dos relatos dos coordenadores de curso apresentados nestes resultados, compreendemos que ‘Ser Coordenador’ é desenvolver uma função que demanda uma série de atribuições na gestão acadêmica, em que envolve várias atividades que o coordenador tem que realizar, associada à responsabilidade de gerir o curso preocupando-se com a parte pedagógica e administrativa, além de representar um elo entre os docentes e os discentes.

4.2.3 Funções e Atividades do Coordenador de Curso na Graduação

No que se refere às funções e atividades realizadas pelo coordenador de curso na graduação da UFPB, os entrevistados revelaram o que acontece no dia a dia, e identificaram as principais atividades desenvolvidas na coordenação de um curso. Além das atividades acadêmicas, que estão relacionadas com as atribuições desenvolvidas pelos entrevistados enquanto docentes, visto que ficou evidente que quando assumiram a gestão acadêmica continuaram a desempenhar as atividades da docência, há também as atividades administrativas que são recorrentes ao cargo de coordenador de curso.

Dentro do que é de responsabilidade dos coordenadores realizar na UFPB, os entrevistados evidenciaram que a maior rotina e a mais frequente é o atendimento ao discente. Atender às demandas específicas de cada discente faz parte do cotidiano em uma coordenação de curso. Essas atividades relacionadas ao atendimento dos discentes foram destacadas nos discursos dos entrevistados e compreendem:

- a) Acompanhar e realizar ajustes na matrícula do discente: orientando e cuidando do período de pré-matrícula e matrícula dos discentes a cada período letivo. No caso dos alunos “feras” a matrícula é realizada presencialmente;
- b) Esclarecer as dúvidas dos discentes: muitas dúvidas surgem pela falta de informação do discente, porque não leu a resolução, não sabe as normas da universidade e então procuram os coordenadores para explicarem sobre determinado assunto;
- c) Orientar os discentes: orientá-los sobre a realização de determinados processos como, por exemplo, em relação ao trancamento do curso fora do prazo ou com a solicitação de prorrogação de prazo, caso seja necessário;
- d) Ouvir as reclamações dos discentes: ouvir as reclamações e encaminhá-las, quando necessário, à Chefia de Departamento para encontrar as soluções cabíveis;
- e) Receber o pedido e dá entrada ao processo de aproveitamento e de dispensa de disciplinas: os discentes fazem esses pedidos junto ao coordenador, que abre e analisa o processo;
- f) Receber o pedido e dá entrada ao processo de reposição de prova e de atividades: o pedido de reposição é formalizado pelo discente na coordenação por meio de abertura de processo;
- g) Receber o pedido e dá entrada ao processo de regime domiciliar: o discente solicita o regime domiciliar quando fica impossibilitado de frequentar as aulas na universidade;

- h) Atender aos pais dos discentes: esta é uma demanda que está sendo recorrente em alguns centros de ensino na UFPB. Os pais vão à universidade para pedir informações, conversar com o coordenador ou com os docentes sobre dificuldades e problemas que o discente está passando e está refletindo negativamente no seu desempenho acadêmico;
- i) Verificar questões de erro de nota do discente: há casos em que o docente erra a nota do discente no sistema e este não consegue colar grau. Então o coordenador orienta o discente a entrar com um processo para pedir revisão de nota;
- j) Verificar os históricos escolares dos discentes: o coordenador precisa conhecer a situação acadêmica dos discentes, saber quem está em período de retenção, quem está em imobilidade acadêmica, quem precisa de prorrogação para concluir o curso;
- k) Identificar os casos de retenção e de evasão dos discentes no curso: há discentes com dificuldade de concluir o curso devido a sucessivas reprovações.

Das atividades citadas pelos entrevistados, algumas estão respaldadas na Resolução nº 16/2015 como atribuições do Coordenador de Curso. Sobre a reposição de atividade no Art. 92; o regime domiciliar abordado no Art. 221 e no Art. 222 da Resolução, em que a coordenação do curso aprecia a solicitação do requerente; e o aproveitamento de disciplina, no Art. 232. Cabe à Coordenação de Curso encaminhar a documentação necessária para a apreciação dos pedidos de dispensa aos Departamentos (UFPB, 2015).

Em atenção ao Art. 251, o coordenador de curso também é responsável por atender, acompanhar e orientar os discentes ao longo do curso, observando seus desempenhos acadêmicos, e oferecendo uma atenção mais efetiva àqueles que estão com dificuldades na evolução da sua integralização curricular (UFPB, 2015).

Por outro lado, os entrevistados elencaram ainda as atividades mais burocráticas que o coordenador realiza ou acompanha a realização destas, relacionadas com a secretaria do curso e demandas de processos administrativos, as quais envolvem:

- a) Verificar diariamente e responder e-mails e memorandos;
- b) Verificar documentos para preencher, assinar e fazer o devido encaminhamento desses documentos;
- c) Verificar as demandas dos sistemas: o coordenador entra no SIGGA, SIPAC, ou SIGRH para resolver questões e processos que aparecem no sistema;

- d) Verificar a documentação relacionada à defesa de TCC dos discentes;
- e) Realizar o registro de notas de TCC dos discentes no sistema;
- f) Organizar as sessões de Colação de Grau: o coordenador também verifica quais são os discentes que estão aptos à colação de grau.
- g) Discutir os processos com os técnicos administrativos: algumas atividades na secretaria do curso são realizadas pelos técnicos administrativos, então o coordenador de curso discute sobre os processos e as demandas cotidianas com os técnicos administrativos;
- h) Montar o horário das disciplinas: todo período o coordenador realiza a montagem de horários das disciplinas;
- i) Participar das reuniões com o NDE, com o colegiado do curso, com o colegiado do centro, com o fórum de coordenadores, com o conselho discente, com a PRG, com a chefia departamental e com a direção de centro: tais reuniões são importantes para manter o contato entre esses setores, discutindo e resolvendo as demandas do curso.

De acordo com os estudos de Medeiros (2019), as atividades de responsabilidade do coordenador de curso da graduação estão relacionadas à gestão das atividades acadêmicas; às atividades de suporte ao discente; e às atividades administrativas e burocráticas desenvolvidas na coordenação de curso. Ao coordenador de curso cabe realizar junto com a equipe da secretaria do curso o gerenciamento de documentos, processos e materiais manuseados nos Sistemas Integrados de Gestão, na realização das seguintes atividades:

- a) De gestão acadêmica (SIGAA) - como matrícula de alunos ingressantes, solicitação de disciplinas aos departamentos;
- b) Administrativas e de protocolo (SIPAC) – como a abertura e tramitação de processos, comunicação oficial interna e expedição de documentos;
- c) De recursos humanos (SIGRH) – como agendamento de férias dos servidores lotados no setor, entre outras (MEDEIROS, 2019, p. 102).

Diante das muitas atividades desenvolvidas pelos coordenadores de curso na UFPB, notamos que as demandas relacionadas aos discentes ocorrem com mais frequência na coordenação do curso. Ademais, as atividades do dia a dia em uma coordenação se tornam uma carga volumosa de demandas, visto que além das atividades de gestão, existem as atividades da docência. O que foi relatado nas falas das seguintes entrevistadas:

Mas eu preciso entender que ele não deixou de ser professor, ele não deixou de atender, ele continua fazendo tudo isso e sendo coordenador (PG8).

Então isso é algo que demanda muito tempo [...] Então é algo também que a gente já tentou modificar na PRG, porque em vez de a gente tá fazendo outras questões, como, por exemplo, que te falei, pensando no Núcleo Docente Estruturante, pensando na reestruturação do curso, a gente tá repetindo essas, essas questões. Então isso aí é complicado pra gente (PG13).

O dia a dia ele consome você em ações cotidianas e você acaba preso nelas, porque eu chego aqui aí [nome da servidora] já faz tem isso, tem aquilo, tem aquilo outro, tem isso, tem isso (PG14).

Alguns coordenadores enfatizam a realização de muitas atividades burocráticas na coordenação de curso, e que acabam consumindo tempo representativo nessas atividades e as questões para atualizar e reorganizar o curso, como, por exemplo, a reformulação do PCC do curso acaba ficando em segundo plano, o que pode prejudicar a reestruturação do curso. O estudo de Ésther (2011) enfatiza que a resolução de processos burocráticos na gestão acadêmica demanda muito tempo do professor-gestor, o que pode comprometer a realização de outras demandas.

Percebemos nas falas das PG6 e PG14, ainda como atividades realizadas pelos coordenadores, um olhar mais atento ao discente em permitir que os discentes se sintam bem na universidade, sejam bem acolhidos pela coordenação e tenham prazer em estar neste ambiente educacional.

Conseguir manter um ambiente, da porta pra dentro, da porta pra fora, dentro das salas de aula, ou seja, em que as pessoas se sintam confiantes, que as pessoas percebam que estão fazendo algo que tem sentido, minha preocupação é que acima de tudo, das dificuldades, sejam professores, sejam funcionários, sejam estudantes, todos gostem de vir aqui quando tem que vir, não se sintam mal, não se sintam inseguros e também espero que desperte a vontade de cada um contribuir com o seu melhor (PG6).

A gente começou a se preocupar mais em dá uma acolhida aos alunos quando eles chegam, os feras né, que era uma coisa que eu não achava que era importante, mas quando eu vim pra coordenação eu vi que isso era importante né essa coisa do receptivo de quem tá chegando na instituição, por exemplo, isso se estendeu até a diretoria de centro, irradiou de um grupo e hoje o centro ele faz um receptivo pros feras, já virou há três períodos uma prática né, então isso é uma coisa interessante (PG14).

A PG6 busca fazer do ambiente educacional um lugar harmonioso e confortável para que todos se sintam bem e façam também o melhor para contribuir com essa harmonia. A PG14 comenta que começou a realizar ações de acolhimento aos discentes novatos no curso,

como forma de recepcioná-los e para que eles se sintam bem no novo ambiente que fará parte de suas rotinas.

No que se referem às funções que são de responsabilidade do coordenador de curso da graduação na UFPB, os entrevistados elencaram uma diversidade de atribuições que eles realizam. Tais funções foram distribuídas de acordo com as quatro dimensões de funções do coordenador de curso definidas por Franco (2002). Essas dimensões são denominadas de: funções políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais.

As funções políticas compreendem:

- a) Mobilizar os docentes para ofertar as disciplinas optativas: é necessário realizar esse contato para saber quais disciplinas optativas serão oferecidas no semestre;
- b) Presidir o Núcleo Docente Estruturante: fazer o NDE funcionar, buscando discutir necessidades estruturantes do curso e realizar ações para atender essas necessidades;
- c) Presidir e coordenar o Colegiado do Curso: o coordenador é responsável por convocar as reuniões do colegiado para discutir os problemas do curso e tentar resolvê-los;
- d) Representar o colegiado do curso nas reuniões do Conselho de Centro: o coordenador também tem a função de informar à Direção de Centro qualquer eventualidade do curso;
- e) Adequar o PPC às demandas da atuação profissional e do mercado: é preciso avaliar se o PPC do curso está efetivamente dentro do que é esperado pela sociedade.

O coordenador de curso tem a função de mobilizar pessoas na busca de ações e estratégias para o desenvolvimento do curso e dos discentes, além de representar o curso perante a sociedade e organizações, dando visibilidade ao curso e à instituição de ensino.

Sobre as funções gerenciais foram elencadas as seguintes:

- a) Supervisionar e coordenar a equipe da secretaria: o coordenador é responsável pelos servidores que trabalham na secretaria do curso, controlando a frequência e orientando-os na realização das atividades;
- b) Manter o contato com os setores competentes da universidade para resolver as questões dos discentes: ter ações conjuntas com os Departamentos, PRG,

CONSEPE e demais instâncias da universidade responsáveis pelo desenvolvimento do curso e dos discentes;

- c) Garantir a harmonia emocional dos fluxos de trabalho: conduzir o trabalho de forma correta e fazer com que os atores envolvidos se sintam bem no trabalho.

As funções gerenciais estão mais relacionadas com as atitudes sobre questões administrativas que o coordenador possui, visto que é o responsável por tomar as decisões do curso e, em algumas situações, junto com o colegiado.

As funções acadêmicas envolvem:

- a) Realizar a solicitação de oferta de disciplinas: essa solicitação é realizada pelo coordenador de curso junto à Chefia de Departamento uma vez a cada semestre;
- b) Elaborar a oferta de disciplinas a cada período letivo: depois de dialogado com os docentes as disciplinas, o coordenador expõe as disciplinas ofertadas para o semestre;
- c) Coordenar os estágios e supervisionar as atividades práticas: em algumas coordenações de curso essa parte não está descentralizada, então o coordenador que fica responsável por cadastrar os estágios dos alunos, providenciar o seguro dos discentes, além de assinar os termos de estágios;
- d) Coordenar a coordenação de estágios, a coordenação de laboratório e a comissão de TCC: o coordenador realiza reuniões para planejar e organizar essas demandas, é verificado, também, se está tudo em ordem em relação ao cadastro dos estágios;
- e) Realizar a Reforma Curricular do Curso: fazer ajustes para corrigir e atualizar o currículo do curso, que é um elemento que faz parte do PPC;
- f) Implantar, acompanhar o PPC do curso: o coordenador deve buscar zelar pela implementação e cumprimento do PPC do curso, além de realizar a atualização e modificações no PPC;
- g) Cuidar da gestão acadêmica do curso: gerir pedagogicamente o curso, manter o curso em funcionamento e cumprir os prazos e conteúdos programados que estão estabelecidos no PPC.

O coordenador de curso possui muitas atribuições ligadas às questões acadêmicas, principalmente no que se refere à execução do PPC, à reformulação do currículo do curso, e ao desenvolvimento das atividades acadêmicas oferecidas aos discentes.

As funções institucionais compreendem:

- a) Cumprir as normas das resoluções da instituição: ir ao encontro das normas e resoluções que regem a coordenação e o curso de graduação na UFPB;
- b) Realizar os procedimentos do ENADE: quando é ano de ENADE, o coordenador que cuida dos procedimentos e orienta os discentes na realização da prova;
- c) Acompanhar a trajetória dos discentes: o coordenador deve buscar entender as demandas dos discentes, compreendê-los e acompanhá-los ao longo do curso, desde o primeiro período, até o último período;
- d) Garantir a efetivação de uma formação de qualidade: mediante materialização do PPC do curso, das discussões do processo pedagógico e do cumprimento das diretrizes curriculares.

As funções institucionais traduzem em ações estabelecidas aos coordenadores que se responsabilizam em garantir o progresso do curso e dos discentes como futuros profissionais na realização de seus encargos com qualidade. Além da luz teórica de Franco (2002) utilizada nestes resultados, identificamos que as falas dos entrevistados sobre as funções desenvolvidas pelo coordenador de curso ratificam o que é abordado na Seção VI, Art. 32 do Regimento Geral da UFPB, conforme discutido nesta pesquisa.

Algumas funções contidas neste regimento não foram elencadas pelos entrevistados e merecem ser mencionadas. Ao coordenador de curso compete ainda: executar e fazer cumprir as deliberações do Colegiado; aplicar pena disciplinar ao pessoal discente ou propor sua aplicação, na forma deste Regimento; encaminhar à Diretoria do Centro as resoluções do Colegiado que dependam de aprovação superior; e enviar, ao fim de cada período letivo, à Diretoria do Centro, relatório das atividades da Coordenação e do Colegiado (UFPB, 2016a).

Conforme o Art. 16 da Resolução nº 16/2015, que aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba, a elaboração e a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFPB é responsabilidade dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), presidida pelo Coordenador do respectivo Curso, em um trabalho participativo e interdisciplinar (UFPB, 2015).

Esse conjunto de atividades e funções elencado pelos entrevistados compreendem o trabalho do coordenador de curso na graduação, em que muitas demandas são realizadas diariamente, outras semestralmente. Ademais, evidenciamos que o coordenador sempre está preocupado e atento para resolver os problemas dos discentes, não perder os prazos dos processos administrativos, contribuindo, dessa forma, para a efetivação da formação do discente e melhoramento do curso.

Na seção a seguir abordaremos as competências gerenciais necessárias aos coordenadores de curso, o processo de desenvolvimento destas competências e como se deu o processo de aprendizagem dos coordenadores.

4.3 Desenvolvimento de Competências Gerenciais e Aprendizagem dos Coordenadores de Curso

Esta seção foi construída com base em algumas questões do roteiro de entrevista, evidenciando os relatos dos entrevistados, visando compreender o desenvolvimento das competências gerenciais e a aprendizagem dos coordenadores de curso da graduação na UFPB. Está dividida nas seguintes categorias: Aprendendo a ser gestor; Competências necessárias ao coordenador de curso; Processo de desenvolvimento das competências.

4.3.1 Aprendendo a ser gestor

Nesta categoria buscamos compreender como acontece o processo de aprendizagem gerencial do coordenador de curso. Com quem e de que forma os entrevistados, segundo seus relatos, aprendem a ser um gestor acadêmico. Os entrevistados PG1, PG5, PG13, PG14, PG17, PG18 e PG20 evidenciam que **aprenderam na prática**, na vivência, no dia a dia enquanto coordenadores de curso:

Então, a gente acaba efetivamente aprendendo na prática e uma prática que não é muito suave. É uma prática, às vezes, bastante problemática (PG1).

É, como eu falei eu venho aprendendo com a lida mesmo né, principalmente porque acho na universidade, eu acho, a universidade ela não dá esse espaço né, porque a gente é professor, entra num curso determinado por um edital de concurso pré-determinado, aí depois que você, você está lotado naquele departamento começam a aparecer os cargos administrativos, então como você é docente, você tem que dá aula, tem que fazer os projetos em pesquisa e extensão e aí pra quem tem perfil entra nessa parte administrativa (PG5).

Na marra, na prática, eu entrei a antiga coordenadora já estava querendo sair correndo pelas paredes (PG14).

É possível comparar os relatos acima com a literatura abordada no Referencial Teórico desta pesquisa. De acordo com Closs e Antonelo (2008), o gestor pode desenvolver a aprendizagem baseada na vivência, sendo capaz de aprender por meio das variadas experiências vividas ao longo tanto da sua trajetória pessoal, como também da sua trajetória profissional. Fleck e Pereira (2011) e Rodrigues e Villardi (2017) expõem que os gestores acadêmicos acabam aprendendo mediante a prática na gestão.

Notamos que, para alguns entrevistados, aprender com a prática é difícil e, em alguns momentos, se torna problemática, visto que aprender a realizar algo na prática pode perpassar com erros. Alguns coordenadores não têm o entendimento se realmente aprenderam a coordenar um curso, mas buscam sempre dar o melhor na realização das suas ações na coordenação.

Ficou notório nos relatos dos entrevistados PG1, PG2, PG3, PG6, PG9, PG15 e PG18 que tais docentes, quando assumiram o cargo de coordenador de curso, **não recebem formação específica para atuar como gestores acadêmicos**. Conforme seus relatos, não possui um curso, manual ou treinamento na UFPB que dê suporte para eles compreenderem os processos administrativos e pedagógicos da coordenação de curso, o que pode ser demonstrado nas seguintes falas:

Aqui dentro da UFPB, e eu não sei se isso é na Administração Pública em geral né, mas eu imagino que em grande parte da Administração Pública seja assim, principalmente nas universidades, você não tem, você não recebe uma formação para atuar naquela função. Você simplesmente é eleito, assume a função e se vira, e aí você tem que descobrir o modo operando daquilo ali (PG1).

Eu não tive treinamento nenhum, e quando eu cheguei tive que aprender todos esses processos, pra mim é um grande problema aqui na verdade, um tipo de descontinuidade também, porque você tem que começar de novo (PG3).

Se houvesse um curso preparatório realmente eu teria começado, teria feito coisas diferentes, mas não foi assim né, então, acredito se houvesse um *brainstorming*, ou documentário “esta foi sua vida (risos) quando foi coordenador” ia ser muito engraçado (PG6).

Percebemos que há uma sobrecarga para os gestores acadêmicos assumir um cargo sem ter passado por uma formação, nem mesmo ter realizado um curso específico que direcione os coordenadores de curso a realizar suas atividades gerenciais. Então, os entrevistados vêm aprendendo sobre suas atribuições sem ter recebido uma capacitação específica sobre como gerir um curso.

A pesquisa realizada por Ésther (2011) mostra que os gestores acadêmicos não receberam nenhum tipo de preparação para o desenvolvimento na gestão como forma de proporcionar um desempenho eficaz dos gestores. Reatto e Brunstein (2018) sugerem às universidades uma reflexão na obtenção de um olhar mais atento em proporcionar o desenvolvimento gerencial do docente que assume a gestão acadêmica, visto que este fica sobrecarregado de atribuições e com a responsabilidade de garantir bons resultados na sua gestão.

O processo de aprendizagem dos entrevistados PG2, PG3, PG8, PG9, PG14 e PG15 foi **aprendendo a realizar as atividades da gestão fazendo**, conforme relatado pelos coordenadores:

Aqui na universidade a gente aprende a fazer fazendo, não tem formação, não tem curso específico, exceto algumas orientações que são bem pontuais, mas você aprende a fazer fazendo né (PG2).

É, foi horrível, porque você não tem, digamos, um discernimento, então você chega aqui e você tem que aprender tudo, o SIGAA, por exemplo, é muito difícil você aprender, levou seis meses, digamos, para aprender como trabalhar com o SIGAA sobre os processos (PG3).

Sofrendo (risos) [...] houve, houve críticas, houve sugestão, houve elogios e saí acatando tudo o que me pareceu razoável, foi assim que eu sobrevivi (risos) e aprendi (PG6).

O PG3 e a PG6 acrescentam que aprenderam sofrendo, que foi um processo difícil para eles. Em comentário a essa questão, Silva (2009, p. 200) destaca que o sofrimento envolve sentimentos podendo ser considerado um elo entre a experiência e a aprendizagem: “As pessoas também podem encarar os sofrimentos como um processo de renovação capaz de contribuir para seu desenvolvimento pessoal e profissional”. Então, é possível aprender com o sofrimento vivenciado em determinado momento.

Percebemos que o processo de aprendizado na gestão do PG3 está sendo difícil, apesar de ele ter sido coordenador do curso dez anos atrás, visto que os procedimentos realizados antes na coordenação de um curso não são mais os mesmos do que há dez anos. A PG6 está tendo sua primeira experiência como coordenadora de curso, ficou muito reflexiva na sua fala em comentar que teve certo medo de assumir a gestão, justamente porque não tinha experiência, mas que foi conseguindo e questionando muito aos colegas como proceder diante de certas demandas que surgiram no decorrer da gestão.

Para os entrevistados PG2, PG5, PG7, PG9, PG12, PG18, PG20 o **conteúdo normativo**, a leitura, a interpretação das normas e resoluções da UFPB foi de extrema

importância para entender como realizar os procedimentos administrativos e contribuíram muito para o aprendizado como coordenador de curso:

Acho eu que conhecer as diretrizes curriculares, conhecer o PPC do curso e conhecer a normatização da universidade foi o principal que me deu o suporte para poder desempenhar a função de coordenador de curso (PG7).

Foi o período em que eu tive pra me aproximar das resoluções, porque assim, quando a gente é, inclusive eu comecei já com a implementação da Resolução 16 de 2015 aqui [...] Enquanto coordenador de curso, a gente precisa ter um olhar um pouco mais ampliado, porque a resolução é bem ampla né, ela vai trazer aspectos que vão desde a proposição dos projetos pedagógicos, a avaliação, questão de revalidação do diploma, matrícula do aluno é, enfim, trancamento, cancelamento de vínculo, diplomação [...] situações pro reingresso, enfim (PG9).

E também esse aprendizado no dia a dia que muita coisa de leitura de resoluções, regulamentos, regimento interno, regimento interno do curso de graduação, regimento geral da UFPB, regimento de funcionamento das instâncias superiores, tudo é muito normatizado, então é muito leitura, como não existe uma formação específica é muito leitura (PG18).

Além disso, a leitura de documentos institucionais me auxilia constantemente. Desde a Resolução Nº 07/2002 que aprova o Estatuto da Universidade Federal da Paraíba e traz na Seção III, do Capítulo II informações sobre os colegiados dos cursos e na Seção VI, do mesmo capítulo, as atribuições do coordenador de curso, até documentos ligados diretamente a graduação principalmente a Resolução Nº 16/2015 que me orienta significativamente diante dos requerimentos dos alunos, a respeito, principalmente, de questões ligadas a matrículas, reingresso, trancamento, exercícios domiciliares, aproveitamento de estudos, prorrogação de prazo para conclusão de curso e abreviação de curso (PG20).

Portanto, ler e compreender o que está estabelecido nas normas da universidade se torna fundamental para a atuação do coordenador, visto que este somente pode atuar de acordo com a legislação institucional. O destaque é para a Resolução nº 16/2015 que regula os cursos de graduação da UFPB. As PG9 e PG20 até comentaram os principais assuntos abordados nesta resolução. Conforme sustentam Palmeiras e Szilagyi (2011), para exercer a função de coordenador de curso é preciso ter conhecimento sobre os objetivos da instituição de ensino e sobre suas legislações vigentes.

De acordo com os PG4, PG5, PG9, PG10, PG12, PG15, um ponto importante para a aprendizagem gerencial foi devido às **experiências anteriores** na gestão acadêmica que os entrevistados tiveram na UFPB:

E a chefia de departamento te dá um olhar de um outro lado né, o outro lado da moeda de como é essa relação do estudante com os professores e o curso (PG10).

É, eu aprendi com outras experiências [...] quando era chefe e também participando de conselho de centro [...] então, você começa a ver necessidade, o que é que um coordenador tem que fazer (PG12).

O trâmite administrativo da universidade, a gente também vai aprendendo ao longo da experiência né (PG15).

A maioria dos entrevistados já passou por uma experiência na gestão acadêmica, seja como coordenador, vice-coordenador, chefe de departamento ou vice-chefe de departamento. Então, é possível aprender por meio de experiências vivenciadas. Esta análise confirma o que destaca Silva (2009, p. 138), no qual “o processo de aprendizagem de um gerente não envolve apenas a educação, mas também o contexto da ação ao vivenciar experiências pessoais e profissionais, mediadas por um processo de reflexão”. O autor evidencia que o gestor pode aprender por meio de experiências vividas ao longo da sua vida e pela reflexão dessas experiências.

Os relatos dos entrevistados corroboram também com Closs e Antonello (2008) quando afirmam que a aprendizagem experiencial é efetivada de fato quando uma pessoa é capaz de refletir sobre suas ações, reorganizando e reconstruindo suas experiências, na busca do entendimento e aprendizado em cada experiência vivenciada em sua prática profissional.

Outra forma de aprender, segundo PG4, PG6, PG7, PG9, PG11, PG12, PG13, PG14, PG16 e PG20, sobre as práticas gerenciais na coordenação do curso foi conversando com os docentes, por meio da **troca de experiências com os colegas** que já foram coordenadores, pela observação de como os outros faziam aquela função. Os relatos a seguir ilustram essa observação:

Então... bom como eu já tinha tido essa experiência anterior, é sempre conversando com as pessoas mais experientes que já estavam, já foram coordenadores, professores que foram professores meus aqui, que eu fui egresso aqui do curso né de como proceder (PG4).

Perguntando, perguntando muito, eu não tinha medo que me achassem inexperiente [...] eu dizia mesmo, olha é a primeira vez que eu tô fazendo isso, eu quero cometer o menor número de erros possível [...] uma vez que eu sabia que realmente eu não tinha experiência, então eu disse me ajude, diga aí você como é que eu faço (PG6).

Basicamente na universidade aprende a ser chefe, coordenador olhando os outros fazerem [...] Com amigos meus que eram coordenadores né [...] nas discussões com os professores, essas coisas (PG12).

Nas reuniões, é um lugar onde a gente aprende muito nas reuniões de centro, escutando, ouvindo os pareceres dos colegas é, a experiência de quem já está na coordenação há mais tempo ajuda (PG15).

Então, refletimos que a aprendizagem com os pares é muito intensa na UFPB, seja por meio de conversas mais informais, pela observação de como a outra pessoa realiza sua

função, pela troca de experiências, ou até mesmo sentar e explicar por alguns dias um pouco de como proceder para o coordenador que vai lhe suceder. Segundo Rodrigues e Villardi (2017), o coordenador de curso aprende com seus superiores, pares, subordinados, além de outros membros da instituição que atuam no mesmo contexto. No caso desta pesquisa, no contexto da graduação.

A respeito da aprendizagem pela observação citada pelo PG12, importa destacar que Silva (2009) considera que os gestores podem aprender pela observação da ação de outros gestores, observando a postura, a maneira como se relacionam, além da troca de experiências e conhecimentos com os pares.

A figura do vice-coordenador de curso é enfatizada na fala da PG6 como fundamental para sua gestão, em que ela aprende muito com seu colega de gestão, principalmente os procedimentos administrativos que ela não tinha experiência. As PG9 e PG17 relatam que aprenderam, também, quando exerciam o cargo de vice-coordenadora, e falam, especificamente, dos coordenadores que compunham sua gestão obtendo um aprendizado significativo com seus colegas coordenadores. Segundo Silva (2012), é importante o reconhecimento dos gestores acadêmicos em relação ao consenso e à necessidade de não tomarem decisões sozinhos, da importância do trabalho em equipe.

Alguns coordenadores como o PG5, PG7, PG11, PG13, PG18 e PG20 evidenciaram o papel do **técnico administrativo** como importante e fundamental para o aprendizado, visto que são funções que não mudam temporariamente, como acontece, por exemplo, com o cargo de coordenador de curso, e que esses profissionais adquirem muita experiência ao longo da sua carreira:

A gente tem uma secretária que trabalha aqui há 30 anos, então ela conhece toda a história, ela é um arquivo vivo, então, assim, eu acho que, com relação à questão de formação e logística do curso, a secretária ajuda bastante (PG5).

E também com a experiência dos técnicos né, que a gente passa mais rápido do que eles, eles vão ficando nos setores muitas vezes, aí tem mais conhecimento dos procedimentos e a gente vai aprendendo com eles também (PG11).

E depois com a experiência do corpo técnico-administrativo. Sem o corpo técnico-administrativo, tanto da coordenação como da Pró-Reitoria de Graduação, as experiências que eles têm, eu não teria avançado em nada aqui na coordenação (PG13).

Outro personagem essencial na gestão de uma coordenação de curso é o técnico administrativo, que foi citado com muito reconhecimento por alguns coordenadores. Para Salles e Villardi (2015), o gestor acadêmico adquire aprendizado interagindo com os

servidores da própria instituição, visto que estes possuem conhecimento técnico sobre os procedimentos administrativos.

O **Fórum de coordenadores** em que são realizadas reuniões com os colegas coordenadores também contribui para a aprendizagem gerencial, sendo destacado por PG7, PG8 e PG15:

A gente criou no [nome do Centro de Ensino] o fórum dos coordenadores de curso. A gente tem um fórum que a gente se reúne com alguma frequência [...] onde a gente discute muito, então esse fórum aqui no [nome do Centro de Ensino] a gente tem um grupo que a gente conversa muito que facilita bastante (PG7).

Com os nossos colegas coordenadores [...] que a gente tem um fórum de coordenadores que a gente se reúne, a gente discute (PG8).

Em um centro de ensino essa prática do Fórum de Coordenadores é uma estratégia muito enriquecedora, visto que há uma troca constante de experiências e conhecimentos entre os coordenadores. Então, sugerimos que os outros centros de ensino adotassem essa estratégia, com o intuito de ter uma aproximação maior com os colegas coordenadores, adquirir mais conhecimentos, e proporcionar a aprendizagem entre os coordenadores. Palmeiras e Szilagyi (2011) e Medeiros (2019) consideram que o Fórum de Coordenadores permite a realização de discussões importantes sobre a gestão acadêmica, e interações entre os coordenadores de uma instituição.

A aprendizagem gerencial ocorreu também pelo **apoio das instâncias superiores** da UFPB dado aos coordenadores de curso, relatado pelos entrevistados PG7, PG9, PG11, PG16, PG18:

O pessoal da reitoria também sempre foi muito solícito né em todas as questões com relação às orientações de como deveríamos proceder [...] o pessoal da coordenação de currículo que nos dá esse suporte mais com relação à avaliação curricular, reformulação curricular, pessoal da CRA né com relação à avaliação do curso junto ao MEC, então assim, eles sempre nos deram um bom suporte, um boa consultoria nesses momentos né específicos em que a gente está focada naquele tipo de atividade (PG9).

A partir dos diálogos com os outros docentes e principalmente com o apoio da PRG no sentido de criar um curso que tivesse a grade adequada a atender as demandas do mercado (PG16).

Dúvidas são sanadas junto às coordenadorias, junto à PRG, então, assim, muita coisa é aprendida no apagar dos fogos que vão surgindo ao longo do caminho (PG18).

O suporte recebido dos servidores que trabalham nas instâncias superiores da universidade ligadas aos cursos de graduação também contribui para a aprendizagem

gerencial dos coordenadores de curso, em que estes relatam que recebem orientações e esclarecimentos sobre dúvidas na realização de procedimentos específicos na coordenação.

Vale destacar que a PG10 aprendeu também pela **experiência na participação da reforma curricular**, e a PG16 aprendeu com o **processo de alteração do PPC do curso** que ela coordena:

Mas quando você passa a reformular o currículo você entende o papel da coordenação na medida em que você precisa juntar aquilo que é vocação da universidade, aquilo que o mercado de trabalho precisa, aquilo que teu estudante precisa pra atender tudo isso (PG10).

Quando eu entrei na coordenação, o SIGAA não estava implementado totalmente e nem o SIPAC, então eu passei por todas essas mudanças, bem como do ponto de vista do projeto pedagógico do curso né, da formação desses alunos, esses futuros profissionais, porque eu passei de três alterações do projeto pedagógico, então, é um processo longo de definição de quais são as disciplinas que são prioritárias de mudança radical na grade curricular oferecida pros alunos, então, eu aprendi muito nesse processo (PG16).

Os coordenadores PG10 e PG17 adquiram aprendizado com a **experiência como membros no CONSEPE**:

Eu também fui representante do meu centro no CONSEPE e aí dentro do CONSEPE você entende como as normas são constituídas, como é que a universidade trabalha essas coisas. Então, de certa forma eu fui me preparando pra chegar lá e consegui encaminhar bem as questões, acho que até agora a gente tem conseguido resolver bem as coisas (PG10).

Eu atualmente sou membro do CONSEPE né, sou conselheira do CONSEPE, então, tenho aprendido muito com a tramitação com os pedidos dos alunos, a exigência de quebra de pré-requisito (PG17).

O CONSEPE é o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão que faz parte das instâncias superiores da UFPB e tem uma representação docente para discutir sobre assuntos acadêmicos dos cursos. Desse modo, a partir dessas ações experienciais como membros do CONSEPE, os entrevistados adquiriram bastantes conhecimentos.

O PG1 e o PG4 consideram que é possível também aprender a administrar pela **educação familiar**, pelo que é ensinado pelos pais. Na fala do PG1 ele enfatiza:

Você para ser professor, você tem que ter uma formação, assim como administrador, você tem que ter uma formação também. Agora existem coisas na vida da gente que, pelo comportamento recorrente ou a maneira como a sua vida é conduzida desde a base familiar, você tem uma visão administrativa né às vezes até intuitiva mesmo e, então, você consegue pensar nas estratégias que são úteis né, que são interessantes, que produzem resultados (PG1).

Sobre a aprendizagem pela base familiar, Silva (2009) esclarece que as características individuais de um gestor podem ser influenciadas pela família, pelos pais, de acordo com padrões de conduta e de comportamentos estabelecidos. Isso pode interferir no estilo de liderança do gestor, na iniciativa, no senso de planejamento e organização do trabalho, entre outros. Há valores sociais e afetivos que também compõem o processo de desenvolvimento e aprendizagem de um gestor.

A entrevistada PG19 considera que não tem o que relatar sobre sua aprendizagem gerencial e sua experiência na coordenação de curso, visto que está no início da sua gestão acadêmica.

De acordo com Silva (2009), há uma série de atividades que favorece os procedimentos de aprendizagem para a atuação do gestor, por exemplo, a troca de experiências, os relacionamentos com os superiores, pares e subordinados, a leitura e compreensão das normas e regulamentos da instituição, os sistemas de informações gerenciais, a capacidade de reflexão sobre os acontecimentos, entre outras. Todas essas atividades elencadas pelo autor foram citadas pelos entrevistados desta pesquisa como mecanismos de aprendizagem para a gestão do coordenador de curso.

Depois de compreender como os coordenadores vêm aprendendo sobre como gerenciar um curso de graduação, a seguir analisaremos o desenvolvimento das competências gerenciais dos entrevistados, visto que o aprendizado do gestor tem relação com o desenvolvimento de competências.

4.3.2 Competências necessárias ao Coordenador de Curso

De acordo com Mello, Melo e Melo Filho (2016, p. 360), “competência se evidencia por uma ação. Esse agir está vinculado a uma situação profissional e imerso a um contexto. Emergem junto às competências três categorias preliminares que as constituem: conhecimentos, habilidades e atitudes”. A competência, então, pode ser considerada uma capacidade mobilizada, integrada e alcançada por uma pessoa, à qual leva a um desempenho desejado (MELLO; MELO; MELO FILHO, 2016).

No processo de gestão, os gestores acadêmicos na execução das suas atividades necessitam desenvolver competências que contribuam com o desenvolvimento institucional e da sociedade (PEREIRA; SILVA, 2011). Assim sendo, a competência só se manifesta na

atividade prática “quando há competência em ação, traduzida em saber ser e saber mobilizar conhecimentos em diferentes contextos” (DUTRA, 2004, p. 22).

Como forma de identificar quais as principais competências necessárias ao coordenador de curso da graduação, os coordenadores entrevistados elencaram várias competências. Visando uma análise e organização mais apropriada das competências discutidas nesta pesquisa, foram utilizadas as seguintes categorias de competências apresentadas por Medeiros (2019): Competências Acadêmicas (Pedagógicas); Competências Gerenciais (Administrativas); Competências Institucionais; Competências Políticas; Competências Técnicas/Tecnológicas e as Competências Socioemocionais.

As Competências Acadêmicas (Pedagógicas) necessárias ao coordenador de curso elencadas pelos entrevistados compreendem:

- a) Conhecer a vida acadêmica dos discentes e buscar soluções para seus problemas acadêmicos;
- b) Orientar os discentes na realização de determinados procedimentos acadêmicos prestando informações sobre as normas institucionais;
- c) Saber ouvir os discentes e promover o desenvolvimento destes;
- d) Articular mudanças para o curso e conhecer, junto a coordenadores, como o curso é desenvolvido em outras instituições de ensino;
- e) Zelar pela execução do Projeto Pedagógico do Curso, cumprindo os prazos institucionais e objetivos estabelecidos;
- f) Mobilizar e sugerir ao Núcleo Docente Estruturante e ao Colegiado mudanças na estrutura curricular do curso.

Conforme os relatos dos entrevistados, a coordenação de curso se envolve muito com os discentes, então o coordenador tem que conhecer a vida acadêmica desses discentes, conhecer suas demandas, seus problemas e buscar as soluções apropriadas, dentro do que cabe ao coordenador. Prestar esclarecimento sobre dúvidas e orientar os discentes, além da competência de saber ouvir os discentes, compreendê-los e promover o seu desenvolvimento acadêmico para que se tornem profissionais competentes em suas atuações. Nos relatos a seguir ficam evidentes algumas competências acadêmicas elencadas pelos entrevistados:

Lidar com problemas com discentes, sempre saber lidar com isso, com esses problemas, problemas de prorrogação de prazo, defesa de monografia (PG3).

Enquanto eles estão aqui você tem que saber o que houve, porque que trancou, porque que não trancou, porque perdeu, porque desapareceu, então você tem que procurar saber toda vida do aluno e procurar soluções para os problemas encontrados (PG8).

Atender as demandas dos alunos de maneira que possam promover o desenvolvimento desses alunos durante todo o percurso de graduação (PG16).

Conforme sustentam Mello, Melo e Mello Filho (2016), a partir do desenvolvimento de competências dos gestores, é possível resolver problemas de forma mais satisfatória em um determinado contexto, além de impulsionar várias capacidades de maneira integrada.

Além das questões relacionadas aos discentes, a PG17 evidenciou que busca conhecimentos com outros coordenadores de outras instituições do país que atuam no mesmo curso, mas que possuem ênfases na formação acadêmica dos discentes um pouco diferentes. Portanto, há uma troca de conhecimentos entre esses coordenadores e essa articulação se tornou uma competência desenvolvida pela coordenadora entrevistada.

Então o coordenador hoje junto com o Núcleo Docente Estruturante ele é mais um garimpador de oportunidades vendo que tipo de metodologia está sendo usada, qual é a nova dinâmica de determinado assunto, trazer, modernizar o curso, pra que a universidade também se modernize, porque toda modernidade, tudo que é de novo na universidade quem traz são os pesquisadores (PG12).

Então eu sempre tento conversar, articular com os outros coordenadores pra saber como é que tá o curso [...] articular isso, entender, tá sempre antenado pra buscar essas mudanças e trazer isso pra reformular o curso (PG17).

Partindo desse entendimento, Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016a) apontam que os professores-gestores compartilham atividades, experiências e competências gerenciais até mesmo com gestores de ambientes institucionais diferentes, estabelecendo relações com esses indivíduos e interagindo sobre similaridades e diferenças quanto às competências gerenciais e seus contextos de atuação.

Zelar pelo cumprimento dos prazos institucionais e realizar as mudanças necessárias no Projeto Pedagógico do Curso também são competências importantes na perspectiva dos entrevistados.

Então essa talvez seja a principal competência né gerencial, é manter tudo isso funcionando de maneira ordenada e dentro dos prazos, especificamente dentro dos prazos, porque tudo funciona muito dentro de um calendário acadêmico estabelecido pela universidade pra todos os cursos e que isso tem que ser cumprido à risca né, eu acho que essa gestão principal é do PPC do curso, eu acho que é a principal competência gerencial do coordenador de curso (PG18).

Perante as competências acadêmicas apresentadas nestes resultados, Ésther (2011) leciona que a competência acadêmica é ressaltada em sua pesquisa como uma competência essencial para o gestor acadêmico no exercício da sua função em uma universidade.

As Competências Gerenciais (Administrativas) necessárias ao coordenador de curso elencadas pelos entrevistados são:

- a) Possuir clareza de visão, percepção no nível macro e micro estrutural;
- b) Ter noção e conhecimento sobre o que é a gestão acadêmica;
- c) Possuir capacidade para tomar decisão;
- d) Ser diligente com os processos e desenvolver pareceres bem fundamentados com base nas normativas da instituição;
- e) Ser proativo no atendimento das demandas e na resolução de problemas;
- f) Ser disciplinado para alcançar os prazos estabelecidos pela universidade;
- g) Saber encontrar as informações necessárias para sintetizar os problemas;
- h) Saber trabalhar em equipe junto aos docentes e aos servidores técnico-administrativos.

O coordenador precisa desenvolver a capacidade de tomar decisão envolvendo, também, neste caso, ele ter atitude de saber dizer não e dizer sim para suas decisões. Conseguir perceber o momento de ser mais flexível ou ser mais “duro” em determinadas situações. Além de ter que conhecer sobre a gestão acadêmica, e sobre as particularidades desse tipo de gestão. O relato abaixo aborda essa competência:

Olha eu não vou dizer a você que o coordenador seja tão competente quanto um administrador, quanto um gestor profissional, um administrador profissional, mas ele tem que ter um mínimo de noção do que é uma gestão, do que é gerir um curso, ele tem que ter um mínimo de conhecimento, isso é uma dificuldade que a gente tem, porque muitas vezes a gente chega muito verde [...] você tem que realmente entender um pouco e nem sempre você entende um pouco do que é gerenciar um serviço (PG8).

A PG8 aborda sobre o conhecimento sobre a gestão que o coordenador precisa adquirir para gerir o curso, e desenvolver suas atribuições de forma correta, contudo a entrevistada relata que há dificuldades em entender os encargos do coordenador, tendo, ainda, que se atender ao cumprimento dos prazos estabelecidos na efetivação de determinada ação.

A competência sobre possuir o conhecimento acerca da gestão acadêmica elencada pelos entrevistados corrobora com os resultados da pesquisa de Ésther (2011), que também identificou o conhecimento sobre administração e sobre gestão acadêmica como uma

competência central para eficácia da atuação do professor-gestor. Outra competência ressaltada por esse autor é a capacidade de ter uma visão estratégica e uma clara visão de futuro, também mencionada nestes resultados como uma competência do professor-gestor.

Já a capacidade de tomar decisão é apontada na pesquisa de Palmeiras e Szilagyi (2011) como uma habilidade necessária ao coordenador de curso. Os autores identificaram, ainda, o trabalho em equipe como uma atitude que os gestores acadêmicos precisam possuir, atitude esta que também foi identificada nestes resultados como competências gerenciais.

Em relação ao alcance dos prazos estabelecidos pela universidade, torna-se fundamental para a coordenação não perder os processos, e estes devem ser bem instruídos, para não gerar prejuízos caso tais processos não atendem aos prazos estabelecidos. O coordenador deve buscar estar sempre informado, visto que também presta informações, e deve buscar atender o mais ágil possível às demandas que aparecem, sendo proativo na resolução dessas demandas e dos problemas recorrentes na gestão.

Prever o que é que poderá acontecer para se evitar os problemas, a minha ideia básica de administração é essa, prever problemas para que eles não aconteçam e não deixar que aconteçam e tentar resolver depois (PG1).

Não dá para ficar esperando você ser notificado, você tem que ser proativo, aí já entra em atitude né proatividade, é vontade de resolver os problemas mesmo antes de eles se tornarem grandes problemas (PG15).

Os PG1 e PG15 tratam sobre a antecipação na resolução de problemas que o coordenador deve buscar de maneira proativa frente às demandas para que os problemas não se tornem maiores.

As Competências Institucionais necessárias ao coordenador de curso elencadas pelos entrevistados são:

- a) Ter conhecimento sobre a estrutura organizacional da universidade para prestar informações corretamente;
- b) Ter conhecimento sobre o curso que coordena e sobre a formação profissional;
- c) Conhecer, saber ler e seguir a legislação da universidade;
- d) Conhecer a resolução que rege os cursos de graduação, bem como conhecer quais são as responsabilidades do coordenador;
- e) Conhecer as diretrizes curriculares do curso;
- f) Ter noção dos documentos gerados na coordenação e em que são utilizados.

A competência institucional mais elencada pelos entrevistados foi conhecer e seguir as legislações da UFPB, conhecer e seguir os regulamentos que tratam sobre os cursos de graduação, mais especificamente a Resolução nº 16/2015, visto que essas legislações trazem orientações e normas sobre as atribuições dos coordenadores de curso, o é fundamental para o coordenador desenvolver sua função. Foi evidenciada também a competência relacionada à obtenção de conhecimentos sobre o curso que coordena, bem como sobre a formação acadêmica que está sendo produzida, buscando inovações e oportunidades de crescimento para o curso e do corpo discente.

Conhecer a legislação da universidade, isso é indispensável tá, a gente tem que conhecer o regimento geral dos cursos de graduação da universidade, tem que conhecer quais são as nossas responsabilidades, do ponto de vista formal como coordenador, quais são nossos, nossos deveres né, então isso aí acho que é o ponto de partida, sem esse conhecimento realmente fica difícil exercer a função (PG3).

Ter noção do que é uma ata, do que é um memorando, o que é um ofício né, uma resolução, o que é uma lei, como é que... isso conversa uma coisa com a outra, eu não posso, por exemplo, ter um edital que fira uma lei maior né [...] então a gente tem que seguir as normas institucionais, então você tem que ter esses parâmetros o tempo todo (PG10).

Então o conhecimento que a gente tem que ter é o conhecimento do que é [nome do curso] do que compõe o nosso curso, ter uma ideia ampliada de formação, eu acho que isso entra na dimensão de conhecimento pra o coordenador (PG15).

Estes resultados corroboram com os estudos de Palmeiras e Szilagyi (2011) quando apontam que os coordenadores de curso precisam adquirir conhecimentos sobre instrumentos e regramentos institucionais vigentes. Pereira e Silva (2011) complementam enfatizando que o componente determinante para o coordenador é ter conhecimento sobre as especificidades da profissão, sobre o contexto da sua ação profissional que os discentes vão atuar.

Ademais, conforme a fala do PG2, o coordenador precisa buscar constantemente informações atualizadas, visto que faz parte das suas funções prestar informações para outras pessoas.

Precisa ler sobre, quais são as orientações, as novas orientações, então você tem que tá acompanhando as comunicações que acontecem, então você precisa tá informado, porque as pessoas vão vir até você pra... você é uma pessoa que presta informação, você dá orientações, então você precisa tá bem informado pra você dá orientação correta (PG2).

Identificamos que as competências institucionais perpassam muito sobre a obtenção de conhecimentos por parte do coordenador sobre as normas e procedimentos da universidade e

informações sobre como realizar as atividades gerenciais e sobre o referido curso que gerencia, prestando informações ao público, principalmente aos discentes do curso.

As Competências Políticas necessárias ao coordenador de curso elencadas pelos entrevistados são:

- a) Saber liderar sua equipe e orientar na realização das atividades;
- b) Ter habilidade para a comunicação com as pessoas, saber ouvi-las;
- c) Ser articulador;
- d) Ser motivador;
- e) Saber mobilizar as partes envolvidas para promover uma formação de qualidade;
- f) Saber negociar as mudanças de disciplinas com a chefia de departamento;
- g) Ter habilidade para desenvolver um bom relacionamento com instâncias superiores à coordenação para solicitar esclarecimentos e orientações quando necessárias.

Tais competências envolvem muito a habilidade de lidar com os diferentes atores ligados à coordenação do curso, de saber ser líder e dialogar com essas pessoas, buscando atingir os objetivos institucionais. A competência política foi apontada na pesquisa de Ésther (2011) como uma competência central, um elemento decisivo para o desempenho de suas funções do professor-gestor, entre tais competência incluem o “ser negociador” e o ser “líder de um grupo”.

Liderança, você se colocar num papel de protagonismo, inclusive pra gerar confiança dos outros colegas para que eles possam assumir também o seu compromisso (PG7).

Os resultados desta pesquisa sobre o coordenador atuar com liderança respaldam os estudos de Pereira e Silva (2011), Palmeiras e Szilagyi (2011) e Silva e Nascimento (2018). Já a competência política do gestor acadêmico de mobilizar as pessoas, como forma de receber apoio na decisão tomada, foi abordada no trabalho de Silva (2012), e pode ser representada pelo relato do entrevistado PG7:

Ser capaz de mobilizar, de fazer, promover o compromisso né, tanto de estudantes quanto de professores pra efetivar essa formação de qualidade (PG7).

As competências compreendem habilidades para negociação em interesse às necessidades do curso e da instituição, bem como a habilidade para a comunicação e motivação, conforme foram citadas na pesquisa de Mello, Melo e Melo Filho (2016) e respaldam estes resultados.

Em termos de habilidade eu penso que a gente tem que ter boas habilidades de comunicação, de trato com as pessoas né, sejam elas funcionários, corpo docente, alunos (PG15).

O trabalho se torna mais leve e produtivo quando o gestor consegue se comunicar bem com todos a sua volta (PG20).

Percebemos que as competências políticas estão muito presente nos estudos realizados sobre as competências gerenciais do professor-gestor, como também foi nesta pesquisa, sendo, portanto, muito importante a aquisição de tais competências no desenvolvimento da gestão de qualquer gestor acadêmico.

As Competências Técnicas/Tecnológicas necessárias ao coordenador de curso elencadas pelos entrevistados são:

- a) Conhecer e saber utilizar as funcionalidades do sistema SIGAA;
- b) Saber trabalhar com as ferramentas do sistema SIPAC.

Os sistemas integrados utilizados pela universidade são fundamentais para a realização de muitos processos e atividades acadêmicas e administrativas pela coordenação de curso, portanto o coordenador de curso precisa conhecer e saber utilizá-los.

Saber como trabalhar com o sistema é o SIGAA, informática, isso é uma parte muito importante da coordenação (PG3).

Conhecer o SIGAA né, as funcionalidades, acho que isso é fundamental, então assim ter afinidade com tecnologia da informação, eu acho que uma outra capacidade gerencial (PG7).

Aprender no caso é mexer com o SIGAA com todas as ferramentas que tem no sistema, as ferramentas administrativas, a gente não faz um curso pra isso, então essa habilidade de saber lidar com o sistema [...] capacidade de aprender a lidar com as diferentes ferramentas administrativas (PG15).

Na pesquisa de Palmeiras e Szilagyi (2011), os conhecimentos de tecnologia de informação também foram apontados como competências necessárias ao coordenador de curso. De acordo com Santos *et al.* (2019), as inovações na implementação de sistemas nas instituições de ensino contribuem para o desenvolvimento e visibilidade de toda a

comunidade acadêmica, e são incrementais na realização dos processos e serviços institucionais.

Portanto, o uso desses sistemas faz parte do trabalho do coordenador de curso, que tem que conhecer e desenvolver a habilidade de utilizá-los como ferramentas gerenciais, visto que cada vez mais os procedimentos institucionais estão sendo digitais.

As Competências Socioemocionais necessárias ao coordenador de curso também foram elencadas pelos entrevistados, a saber:

- a) Capacidade de pedir desculpas quando erra;
- b) Saber lidar com o relacionamento interpessoal, saber conversar com os docentes e com os discentes;
- c) Ter habilidades de mediação de conflitos;
- d) Ser otimista, ser positivo;
- e) Ser paciente na resolução de alguns processos administrativos;
- f) Ter inteligência emocional para saber lidar com as pessoas e com os problemas;
- g) Ter sensibilidade para escutar os problemas dos discentes;
- h) Ter empatia, saber se colocar no lugar da outra pessoa;
- i) Ter um bom relacionamento com os discentes.

As competências socioemocionais foram as que mais se mostraram presentes nestes resultados. Diante disso, cabe ao coordenador possuir um bom relacionamento com docentes, discentes, servidores, chefia departamental, direção de centro, PRG, e demais instâncias da universidade, e ainda um apropriado relacionamento interpessoal condizente com uma das competências requeridas aos gerentes nos mais diversos tipos de organizações (MARRA; MELO, 2003; PALMEIRAS; SZILAGYI, 2011). Para o trabalho ser mais tranquilo, o bom relacionamento entre as pessoas deve ser fortalecido (MACÊDO, 2018).

Eu já tive situações de conflitos entre aluno e professor que foram realmente sérias, né de... chamar um depois chamar o outro, você aceita isso, você aceita aquilo e chegar um bom termo, são situações delicadas, eu não quero entrar em detalhes mas, existe essa questão da gente gerenciar esses conflitos (PG4).

Eu acho que existe muita mediação de conflitos que a gente tenta resolver da melhor maneira possível, isso também é uma coisa importante (PG14).

Você vai tá lidando com departamento, com direção de centro, com alunos, com docentes, então são vários públicos e que naturalmente podem ocorrer conflitos e a

gente precisa saber mediar esses conflitos, então a gestão de relacionamentos é uma competência super necessária (PG16).

O coordenador também tem que ter a habilidade de saber ouvir e mediar conflitos entre as pessoas. A mediação de conflitos, principalmente entre docente e discente é bem presente como responsabilidade do coordenador. Conforme Pereira e Silva (2011), é indispensável para o coordenador de curso possuir atitudes que agreguem, que consigam unir e harmonizar a convivência entre pessoas, para que a realização das atividades seja executada de maneira satisfatória e sem conflitos.

Vale destacar outro ponto abordado pelos entrevistados referentes às competências socioemocionais:

Tem momentos que a gente tem que ter se colocar no lugar do outro também, principalmente com os alunos que são o elo mais frágil muitas vezes aqui na nossa relação né acadêmica (PG15).

A gente tem muito estudante que chega lá é, com problemas financeiros, problemas de saúde, com problemas familiares que comprometem a qualidade da formação dele, por um motivo ou pelo outro. Então saber ouvir nessa hora né [...] então os alunos que estão com problemas de depressão, a gente tem muito estudante, por exemplo, que tá fora de casa e aí não sabe lidar com uma casa sem a mãe, sem o pai ali né, tem que fazer compras é, pagar aluguel, isso tudo acaba deixando o jovem às vezes um pouco desorientado né, e alguns casos sérios mesmo de depressão, de crises existenciais e acaba chegando tudo na coordenação. Então se a gente não tem um pouco de assistente social, de mãe, de psicóloga ali na hora né, você acaba não conduzindo direito a situação. (PG10)

Ele tem que ser um professor sensível a dinâmica dos alunos né, não no sentido de permissivo, mas no sentido de compreender que existe um universo, que tem dificuldades que são aqueles alunos cotistas, os alunos que precisam de auxílio, aqueles alunos que não tem acesso, aqueles alunos que não conseguem acompanhar as disciplinas né, desde alunos com dislexia até alunos com baixa mobilidade ou dificuldade de visão, enfim, você tem que ter a percepção do todo, que é muito difícil, e ter a sensibilidade [...] você tem que saber equilibrar até onde você pode flexibilizar nesses aspectos. É um, é um trabalho que exige, uma formação mais humanista digamos assim (PG13).

Então, o coordenador deve buscar ter empatia pelos discentes, saber ouvir os problemas deles, sejam problemas financeiros, familiares, de saúde, até mais graves como depressão e que ele tem que lidar com tudo isso, muitas vezes sem saber se realmente está atuando corretamente diante desses problemas, mas ter atitude para resolver o que estiver ao alcance da coordenação ou minimizar o problema. A competência de saber ouvir e conversar é abordada também nos estudos de Pereira e Silva (2011), Palmeiras e Szilagyi (2011) e Silva e Nascimento (2018).

Cabe trazer ainda a fala da PG10 quando retrata a falta de atitude e de sensibilidade do coordenador anterior perante um problema relatado por discentes do curso e que poderia ter tido consequências mais sérias:

Um problema na coordenação anterior que não havia muito esse tipo de sensibilidade vamos dizer assim né, houve uma questão de assédio do professor com alunas do curso, elas denunciaram e o coordenador simplesmente recebeu a denúncia e botou na gaveta e, aí a gente comentou com ele né em seguida que era importante que ele tivesse aberto uma conversa, feito palestra, chamado gente que entende do assunto, já que ele não entendia, não tinha noção do que tava acontecendo é, chamar um órgão, levar isso pra um órgão superior que pudesse abrir uma sindicância realmente pra, então esse tipo de jogo de cintura né que eu falo se você não tem, você acaba não dando encaminhamento. Então é importante que você tenha esse olhar bem aberto, não quer dizer que eu saiba tudo, mas de sentir até onde eu posso ir e pedir ajuda na hora que for necessário (PG10).

Outra resposta sobre os problemas que os discentes enfrentam e que são relatados ao coordenador PG4 foi a seguinte:

Mas a gente tem problemas também assim de... a gente tem casos de *bullying* entre alunos, e aí envolve família, envolve conversar [...] tem alunos que tem dependências de jogos entendeu, isso cria problemas com os colegas, com os professores, e já tivemos no passado, não agora, quando fui vice-coordenador alunos com problemas mentais, esquizofrenia e a experiência muito complicada, e a gente não tem, eu pelo menos não tenho competências pra lidar com isso né, a gente realmente sofreu bastante pra conseguir resolver... e a universidade na época não nos ofereceu muito suporte (PG4).

Aí tem muitos casos de alunos com depressão, então tem muitos casos delicados [...] eu acho que a gente teria condições de ter um Psicólogo aqui só pra atender os alunos do curso. Aí tem casos de tentativa de suicídio, aluno que sentou aqui comigo: “professor quarta-feira, da semana anterior, eu faltei à aula porque eu tentei suicídio”. E eu sempre escuto e sempre valorizo no sentido de não desdenhar, ah ele pode tá mentido, pode tá exagerando, mas eu não sei, então, eu sempre procuro escutar de boa fé que aquilo é verdade e levo a sério porque não sei realmente como as coisas estão. Aí tem muitos alunos carentes que moram na residência universitária e são do interior (PG4).

Percebemos na fala do PG4 um olhar mais atento ao discente, em ouvir cuidadosamente e ter que lidar até os problemas mais graves, como, por exemplo, casos de esquizofrenia e tentativa de suicídio. Observamos que o entrevistado ficou bastante reflexivo no momento que relatou sobre os problemas dos discentes e que, como coordenador, muitas vezes, ele não tem competência socioemocional suficiente para agir perante situações mais sérias e preocupantes.

Há um conjunto de motivos capaz de desencadear a evolução de um quadro depressivo em estudantes universitários, acontecimentos que expõem estes a gatilhos que potencializam o

desenvolvimento de transtornos psicológicos diante das dificuldades que aparecem. A depressão está entre os transtornos de humor que mais afetam os discentes, dessa forma, é necessário que haja informações básicas sobre transtornos psicológicos com o intuito de diagnosticar de forma precisa e com isso buscar um tratamento correto, proporcionando ao discente uma melhor qualidade de vida (BRONDANI *et al.*, 2018).

O coordenador também necessita ter a capacidade de lidar com as emoções. Conforme Macêdo (2018), as pessoas precisam aprender a usar as emoções com sabedoria no ambiente de trabalho, uma vez que os sentimentos das pessoas afetam sua produtividade e seus relacionamentos.

De acordo com os resultados da pesquisa de Macêdo (2018), algumas das competências consideradas fundamentais para o desempenho e bem-estar emocional do gestor compreendem a autoconsciência emocional, a empatia, o trabalho em equipe, o relacionamento interpessoal, a responsabilidade social, e a gestão de conflitos.

As categorias das competências encontradas nestes resultados foram elencadas no Quadro 11.

Quadro 11: Resumo das Categorias das Competências

Categorias	Descrição das competências
Competências Acadêmicas (Pedagógicas)	• Conhecer a vida acadêmica dos discentes e buscar soluções para seus problemas acadêmicos; • Orientar os discentes na realização de determinados procedimentos acadêmicos prestando informações sobre as normas institucionais; • Saber ouvir os discentes e promover o desenvolvimento destes; • Articular mudanças para o curso e conhecer, junto a coordenadores, como o curso é desenvolvido em outras instituições de ensino; • Zelar pela execução do Projeto Pedagógico do Curso, cumprindo os prazos institucionais e objetivos estabelecidos; • Mobilizar e sugerir, ao Núcleo Docente Estruturante e ao Colegiado, mudanças na estrutura curricular do curso.
Competências Gerenciais (Administrativas)	• Possuir clareza de visão, percepção no nível macro e micro estrutural; • Ter noção e conhecimento sobre o que é a gestão acadêmica; • Possuir capacidade para tomar decisão; • Ser diligente com os processos e desenvolver pareceres bem fundamentados com base nas normativas da instituição; • Ser proativo no atendimento das demandas e na resolução de problemas; • Ser disciplinado para alcançar os prazos estabelecidos pela universidade; • Saber encontrar as informações necessárias para sintetizar os problemas; • Saber trabalhar em equipe junto aos docentes e aos servidores técnico-administrativos.
Competências Institucionais	• Ter conhecimento sobre a estrutura organizacional da universidade para prestar informações corretamente; • Ter conhecimento sobre o curso que coordena e sobre a formação profissional; • Conhecer, saber ler e seguir a legislação da universidade; • Conhecer a resolução que rege os cursos de graduação, bem como

	conhecer quais são as responsabilidades do coordenador; • Conhecer as diretrizes curriculares do curso; • Ter noção dos documentos gerados na coordenação e em que são utilizados.
Competências Políticas	• Saber liderar sua equipe e orientar na realização das atividades; • Ter habilidade para a comunicação com as pessoas, saber ouvi-las; • Ser articulador; • Ser motivador; • Saber mobilizar as partes envolvidas para promover uma formação de qualidade; • Saber negociar as mudanças de disciplinas com a chefia de departamento; • Ter habilidade para desenvolver um bom relacionamento com instâncias superiores à coordenação para solicitar esclarecimentos e orientações quando necessárias.
Competências Técnicas/Tecnológicas	• Conhecer e saber utilizar as funcionalidades do sistema SIGAA; • Saber trabalhar com as ferramentas do sistema SIPAC.
Competências Socioemocionais	• Capacidade de pedir desculpas quando erra; • Saber lidar com o relacionamento interpessoal, saber conversar com os docentes e com os discentes; • Ter habilidades de mediação de conflitos; • Ser otimista, ser positivo; • Ser paciente na resolução de alguns processos administrativos; • Ter inteligência emocional para saber lidar com as pessoas e com os problemas; • Ter sensibilidade para escutar os problemas dos discentes; • Ter empatia, saber se colocar no lugar da outra pessoa; • Ter um bom relacionamento com os discentes.

Fonte: Elaboração própria (2020).

4.3.3 Processo de desenvolvimento das competências

Nesta categoria discutimos sobre o processo de desenvolvimento das competências, a partir do questionamento de quais das competências citadas pelos entrevistados foram desenvolvidas por eles enquanto coordenadores de curso.

O PG1 acredita que já possuía as competências citadas por ele, a competência que ele não possuía antes e teve que desenvolver quando assumiu o cargo de coordenador de curso foi saber lidar com o relacionamento interpessoal, principalmente com os discentes, visto que com estes o contato é mais frequente. Então, de forma mais espontânea, o PG1 considera que mudou a sua forma de se relacionar, que antes considerava ser muito rígido, mas que em alguns momentos tinha que ser mais impositivo mesmo para que as regras institucionais fossem cumpridas.

O PG2 e a PG16 consideram que saber lidar com o relacionamento interpessoal é a competência que possuíam, em ser mais cuidadoso na fala, no trato com as pessoas, em gerenciar bem os relacionamentos. Já os PG3, PG8, PG10, PG16 e PG17 tiveram que desenvolver e/ou melhorar a competência técnica/tecnológica que é a habilidade de saber

utilizar os sistemas integrados da instituição, sendo tido como desafiador para alguns entrevistados, devido à falta de capacitação oferecida aos coordenadores na utilização dos sistemas eletrônicos e que ainda está em constante aprendizado, visto que novas ferramentas vão surgindo nesses sistemas.

Acho que a parte do SIPAC, do SIGAA que é relativo ao coordenador de curso foi um desafio no início, eu me atrapalhava, onde que tava documento pra assinar, onde é que tava documento pra autenticar, onde é que tava o processo, tá não sei aonde, mas como eu falei, é tudo muito auto explicativo, que você vai errando e acertando né empiricamente ali faz, não tem, não teve nenhum curso nem nada, mas isso eu não sabia efetivamente nada antes (PG10).

A PG10 comenta sobre a dificuldade que teve no início da gestão em não saber utilizar os sistemas da universidade SIGAA e SIPAC, mas que com o tempo e a prática foi desenvolvendo a competência técnica/tecnológica de fazer uso dos sistemas integrados como coordenadora.

Segundo o PG7, a PG10 e o PG18 a competência que mais desenvolveram foi o conhecimento sobre as normatizações da UFPB, conhecimento sobre os trâmites nos colegiados superiores de CONSEPE e CONSUNI, para conseguir saber quais procedimentos realizar diante das demandas e respeitando a legislação.

Os PG5, PG6 e PG9 acreditam que desenvolveram todas as competências citadas por eles, visto que são essenciais para desempenhar as funções de coordenador de curso, sendo desenvolvidas por meio de estudos, de pesquisa e de orientações prestadas por colegas coordenadores e por parte das instâncias da universidade.

O PG12 considera que a competência que desenvolveu enquanto coordenador de curso foi a de compreender as novas metodologias de ensino e as mudanças tecnológicas que acontecem e propor modificações de disciplinas para o currículo do curso. Já a PG11 e a PG13 refletem que desenvolveram a sensibilidade para compreender os problemas dos discentes, em saber lidar melhor com as necessidades e com os problemas que eles enfrentam no decorrer da vida acadêmica e que, de certa forma, influencia o desempenho na universidade.

A PG13 cita que teve que desenvolver a competência de saber lidar com os problemas dos discentes, problemas até mais graves, como casos de suicídio de discentes ocorridos em um curto espaço de tempo e que afetou toda a coordenação, docentes e discentes.

Então, eu lido aqui com problemas desde de... não sei se você soube, mas em janeiro nós tivemos dois suicídios de alunos em um espaço de cinco dias daqui do nosso

curso [...] então, eu lido com questões como essa até problemas relacionados a professores que faltam, professores que distratam alunos, professores que assediam alunos, alunos que não tem dinheiro pra vir à universidade, pra pagar aluguel, enfim. A gente acaba entrando muito num universo que a gente só como professor a gente desconhece e aqui principalmente no [nome do centro] a gente tem um distanciamento grande porque a gente não tem sala de professor, a gente não tem ambiente pra professor, então o professor vem dá aula e vai embora e aí o aluno fica como uma entidade que tá ali, que ele acha que mais ou menos funciona como a sua própria dinâmica, que tem internet em casa, tem acesso a determinados livros, à determinada cultura, quando na verdade a gente tem 50% do corpo discente cotista com grande dificuldade né de, de sobrevivência mesmo e mais essas questões de trato psiquiátrico em que é gritante aqui pra nós (PG13).

Acho que com a ajuda da minha terapeuta (risos), que foi fundamental, consegui desenvolver, primeiro uma capacidade de lidar com essas questões todas, de fazer essa filtragem, depois de é... conseguir abstrair determinadas situações pra minha vida pessoal, teve essa questão dos suicídios que foi bem complicada, 2020 está sendo assim especialmente difícil pra nós, então, é entender que são pessoas que já vem com uma série de problemas fora daqui e tal, porque alguns alunos querem atribuir o problema ser a universidade, quando a gente sabe que não é, uma pessoa que faz suicídio ela vai vem por um processo de dor e sofrimento muito grande (PG13).

A coordenadora PG13 cita alguns dos problemas dos discentes que ela tem que lidar, e que muitos docentes não conhecem a realidade dos seus discentes, pelo fato, justamente, de não ter uma aproximação maior com eles. E um dos problemas mais graves citadas foi sobre os casos de suicídio de discentes ocorridos em um intervalo de tempo muito curto. Então, a competência de saber lidar com todos esses acontecimentos a coordenadora está buscando desenvolver.

De acordo com Lima, Macêdo e Saeger (2019), quando o coordenador começa a compreender a realidade dos seus discentes, sua visão sobre seu cargo e seu papel enquanto professor-gestor na instituição se modifica, em meio aos acontecimentos e experiências vivenciadas por ele.

A PG14 considera que já possuía as competências que destacou, mas que, assim como o PG1, desenvolveu melhor a competência sobre as relações interpessoais, de saber ouvir e tentar entender tanto os docentes, como também os discentes. Outra competência foi a habilidade de ser cuidadosa com os processos e procedimentos resolvidos na coordenação, atendendo aos prazos determinados.

Os PG15 e PG19 acreditam que ainda estão desenvolvendo as competências pelo fato de estarem exercendo a função de coordenador de curso há pouco tempo, mas que estão trabalhando junto às ferramentas do sistema eletrônico da universidade, aprendendo novas funções e desenvolvendo outras.

A PG16 possui a habilidade de se comunicar com as pessoas, de saber ouvi-las. Além de entender como a universidade funciona, como as instâncias se relacionam, desde o NDE, colegiado de curso, chefia de departamento, direção de centro até a PRG. A PG20 pressupõe que as competências que citou são desenvolvidas ao longo de cada situação na qual é demandado o desenvolvimento de competências, em que a cada novo contexto é possível aprimorar tais competências ou adquirir outras.

E outra competência que eu acho fundamental [...] é a capacidade de comunicação, então, eu utilizo de todos os meios possíveis pra deixar meus públicos, principalmente os alunos bem informados sobre o que tá acontecendo em relação ao curso, que demandas eles precisam atender, sobre questões de oportunidade de estágio, então essa capacidade de comunicação auxilia muito como trabalho preventivo e pedagógico porque você vai construindo um relacionamento com esse público que vai diminuindo, por exemplo, a demanda por dúvidas, porque eles já estão cientes de como as coisas funcionam, isso é uma capacidade é... fundamental, capacidade comunicativa (PG16).

Consideramos que os coordenadores se empenham no desenvolvimento de tais competências e buscam melhorar, cada vez mais, a atuação gerencial. Consideramos a fala do PG4 bem pontual em relação ao desenvolvimento de competências do coordenador de curso.

Acho que todo dia estou melhorando (risos) pelo menos eu acho, aprendendo alguma coisa nova e tendo uma experiência positiva ou negativa, de modo que a gente possa refinar e poder avançar né, mas nada que eu tenha feito um curso ou um treinamento para desenvolver essas competências, pelo menos do ponto de vista da informação, é muito mais na base do consenso, na base da reflexão né, tentando tomar boas decisões (PG4).

Portanto, o processo reflexivo é muito importante para o desenvolvimento e/ou aprimoramento das competências gerenciais. Conforme Lima, Macêdo e Saeger (2019), a ausência de formação para o docente atuar como coordenador de curso pode gerar uma capacidade reflexiva e padrões de comportamentos para atender o discente e buscar informações necessárias nessa atuação, de forma que o gestor possa aprender com essa ausência de formação.

Outra pergunta abordada nesta categoria é sobre como ocorreu o processo de desenvolvimento de competências dos coordenadores de curso.

Na percepção do PG1, as suas competências foram desenvolvidas, em parte, de forma intuitiva, pela base familiar (pelo convívio com a família) e pelo senso organizacional que ele possui. Segundo Silva (2009, p. 14), as experiências que as pessoas vivenciam fora do ambiente profissional, ou seja, no contexto da sua vida pessoal, “influenciam o conteúdo (o

quê) e o processo (como) da aprendizagem gerencial. Essas considerações reforçam o vínculo entre aprendizagem e o desenvolvimento de competências, numa perspectiva complexa e multidimensional”.

O PG2 considera que foi desenvolvendo as competências no dia a dia e pela influência de suas características pessoais. O PG3 relata que está desenvolvendo as competências sozinho, à proporção que as demandas gerenciais vão surgindo. A aprendizagem pode acontecer de forma autodirecionada, em que o gestor busca mecanismos para adquirir competências e aprende na prática (MEDEIROS, 2019).

O PG4 desenvolveu suas competências observando as pessoas que já possuam essas competências e realizando uma autoanálise para saber se seu desempenho estava adequado. O PG5 acredita em um potencial de força extra, talvez de difícil discursão e não explicada pelo entrevistado, além de possuir características intrínsecas, como, por exemplo, a habilidade de liderança desde quando criança, e foi desenvolvendo outras competências pela leitura, pela busca de informações, pelos diálogos com outras pessoas mais experientes.

A PG6, na mesma percepção do PG2, adquiriu suas competências gerenciais no dia a dia, às vezes pela tentativa e erro, no qual, em determinados momentos, trabalhava na coordenação nos três expedientes para conseguir resolver todas as demandas. Os PG7, PG12, PG15, PG16 e PG18 consideram que foram desenvolvendo na prática, no cotidiano, com as novas situações que apareciam, e recorrendo a colegas coordenadores, às pessoas que atuam na PRG, na CODESC, e que auxiliam os coordenadores no uso do SIGAA, SIPAC.

“A gestão é também uma questão prática, o que implica ser possível o desenvolvimento de competências a partir das experiências cotidianas, e ao longo do tempo” (ÉSTHER, 2011, p. 665). De acordo com Rodrigues e Villardi (2017), a troca de experiências entre coordenadores pode proporcionar uma aprendizagem coletiva e o desenvolvimento de competências na prática e no dia a dia do trabalho.

A PG8 adquiriu com os colegas e com os técnicos administrativos que estavam trabalhando na universidade há muito tempo, questionando, tirando dúvidas. Para a PG9, o desenvolvimento de competências foi no cotidiano, em alguns momentos teve que desenvolver rapidamente, sendo um pouco sofrido esse processo. Os coordenadores PG10, PG18 e PG19 consideram que o processo de desenvolvimento de competências aconteceu empiricamente, na tentativa e erro.

Na pesquisa de Salles e Villardi (2015) os gestores pesquisados também aprenderam na ação, mediante a resolução de problemas por tentativa e erro, e pela inter-relação com seus pares e subordinados, compreendendo na prática aspectos que permeiam a gestão acadêmica.

A PG9 e o PG18 comentam que se houvesse uma formação específica para os coordenadores o processo de transição de docente a professor-gestor seria mais eficiente e menos árduo.

De fato se houvesse uma preparação né, formal, como um curso, aí seria mais fácil eu acho que a gente sofreria menos, eu acho que a gente alcançaria uma eficiência maior e em menor tempo né exercendo essa função do que simplesmente o docente que por um perfil e mesmo que sem experiência, algumas habilidades a gente indicasse e fosse adquirindo essas competências específicas no fazer, no processo, logicamente se houvesse uma formação seria um pouco mais eficiente (PG9).

O desenvolvimento dessa competência, ela tá mais ligada ao dia a dia, porque não tem uma formação específica pra isso, você não sabe como lidar de antemão com as necessidades, com as dificuldades [...] o fato de você não ser treinado pra isso talvez dificulte um pouco mais o desenvolvimento dessa tarefa, e você aprende muito no dia a dia, no fazer, no errar, é muito erro e acerto e muita conversa com quem já tem mais experiência, ter conversa com antigos coordenadores, com antigos chefes, com a direção de centro e especialmente a CODESC, com a CODESC a gente aprende bastante, mas assim muito na demanda do dia a dia e pouco de um planejamento estratégico pra essa gestão (PG18).

De acordo com Medeiros (2019), a definição de ações de capacitação, por parte da instituição de ensino, para o desenvolvimento de competências gerenciais do coordenador de curso pode eliminar lacunas de competências necessárias à atuação do professor-gestor, melhorando, assim, o desempenho deste frente às atribuições da gestão acadêmica.

A PG11 e a PG14 comentam que aprenderam a desenvolver as competências na “marra”, aprendendo e fazendo o que era demandado, visto que não houve uma preparação para exercer a função. Em alguns momentos, as atividades do gestor podem ser realizadas sem planejamento, pelo imediatismo e de forma improvisada (MARRA; MELO, 2003).

Embora a PG14 acrescenta que existem alguns cursos oferecidos no sistema integrado da universidade ensinando como realizar determinadas atividades pelo sistema, ela não realizou tais cursos, não sendo explicitado o motivo da não realização dos cursos.

Já a PG13 utilizou os cursos oferecidos pela reitoria da universidade que auxiliam na utilização do SIGAA e do SIPAC e no desenvolvimento de suas competências técnicas/tecnológicas. O PG17 também utilizou cursos oferecidos pelo SIGRH para conseguir compreender como realizar a tramitação de processos online, além de aprender a utilizar as ferramentas necessárias na coordenação do curso. De acordo com os relatos dos entrevistados,

a UFPB oferece alguns cursos para seus servidores sobre como proceder com os sistemas integrados na resolução de processos administrativos e acadêmicos da universidade.

A PG20 considera que desenvolveu suas competências no dia a dia, se relacionando com pessoas que auxiliam e orientam nesse processo, por exemplo, na chefia de departamento, na direção de centro. Ademais, por meio de leitura e estudo dos documentos legais para fundamentar as suas ações na coordenação.

Procuramos identificar, ainda, quais as competências gerenciais os entrevistados necessitam desenvolver diante do seu desempenho como coordenador de curso.

Quadro 12: Competências ainda não desenvolvidas pelos Coordenadores de Curso

Competência que ainda falta desenvolver	Relatos dos coordenadores	Interpretação dos relatos
Saber lidar com o relacionamento interpessoal	“A questão do trato interpessoal sempre. Historicamente na minha vida é uma dificuldade, é agora eu acho que tem muita relação também com os aspectos culturais de populações diferentes” (PG1).	Dificuldade em desenvolver a competência de saber lidar com o relacionamento interpessoal atribuída, em parte, às características pessoais e aos diferentes aspectos culturais das pessoas.
Mobilizar parcerias do curso com empresas, escritórios, instituições públicas	“Falta é uma interface maior do curso com o mercado [...] então a gente precisa um pouco mais dessa ação executiva do coordenador junto a instituições que são fora da universidade, estabelecer mais parcerias pra poder você encampar melhor os alunos nos estágios, no mercado de trabalho” (PG2). “O estabelecimento de parcerias para os estágios. Acho que eu ainda tenho dificuldade de entender como que a universidade funciona nessa área e o que que eu enquanto coordenador posso contribuir” (PG10). “Tem uma coisa que eu não sei fazer, que é fazer o contato com o setor privado [...] ir até as empresas, conversar com os gerentes pra que as empresas venham aqui, vejam que nós somos capazes de fazer e abram as portas para os nossos alunos, nesse ponto eu não tive competência pra isso, eu não sei fazer esse tipo de coisa, estou tentando, conversando com quem sabe pra ver se a gente consegue fazer isso” (PG12).	Significa desenvolver mais essa competência política de realizar, por parte da coordenação de curso, mais parcerias no mercado de trabalho, com empresas, escritórios, instituições públicas para proporcionarem oportunidades de estágios e empregos aos discentes da universidade.
Saber trabalhar com as ferramentas do sistema eletrônico	“Eu teria que ter mais competência na área de informática, no SIPAC, a parte do sistema ligada aos processos [...] como abrir um processo, como abrir um memorando, como rastrear um processo, eu não tive formação nessa área” (PG3).	Desenvolver melhor a habilidade para interagir e utilizar os sistemas eletrônicos da universidade e resolver algumas demandas com o uso do sistema, dificuldade esta enfrentada por alguns coordenadores.

	“Eu gostaria de ter mais domínio de técnicas, de informática” (PG6). “Melhorar a interação com os sistemas de gerenciamento eletrônico” (PG19).	
Atitude de se expressar em reuniões ou fóruns	“Geralmente em fóruns que tem muitas pessoas eu não falo muito não, sou meio tímido, eu gostaria de poder falar mais né nesse sentido, então acho que seria mais nessa linha assim mais pessoal mesmo” (PG4).	Saber lidar com a timidez para poder se expressar e interagir mais nas reuniões ou fóruns de coordenadores expressando as opiniões e dividindo experiências com os pares.
Ter habilidade para mediar conflitos	“Mediador de conflito é difícil isso [...] então eu acho que mediador de conflito é uma constante evolução também, então é preciso ser trabalhado” (PG5).	A habilidade de mediação de conflitos é uma competência que precisa ser desenvolvida para a atuação do coordenador de curso ao longo de toda sua gestão.
Ter mais conhecimento sobre a gestão acadêmica e sobre o funcionamento da universidade	“Então eu gostaria de me desenvolver mais nisso né enquanto for coordenadora” (PG6). “Em relação às habilidades que me faltam na coordenação, é o melhor entendimento de funcionamento como todo da instituição” (PG17).	Os coordenadores devem buscar adquirir mais conhecimentos sobre a gestão acadêmica, como forma de gerir melhor o curso. Para alguns coordenadores falta a competência de possuir conhecimento sobre o funcionamento da universidade e a articulação das suas várias instâncias.
Ser mais incisivo e objetivo nas decisões	“Eu acho que talvez ser mais incisivo né, assim, tem algumas questões que eu fico querendo discutir muito e não consigo mobilizar o grupo [...] então talvez pra algumas situações ser mais objetivo, talvez essa seja uma característica que eu tenho que desenvolver” (PG7).	Ter objetividade nas reuniões e decisões gerenciais, como forma também de mobilizar a equipe nas decisões gerenciais.
Conhecer e saber ler as legislações da universidade	“Preciso melhorar na leitura de documentos, porque a gente tem que ter uma carga de leitura de documentos muito grande e às vezes a gente quer ler apenas o resumo e não tem condições, então eu preciso melhorar nessa parte da leitura de toda documentação que se recebe todos os processos” (PG8). “Eu acho que ter um conhecimento da legislação da universidade, embora ela esteja sempre mudando, que ela agora está sendo revista não é” (PG14).	Adquirir mais conhecimento e aumentar a leitura sobre a legislação da universidade, como também, de documentos necessários para o desempenho da função de coordenador de curso.
Saber delegar algumas tarefas	“Talvez eu precise aprender a delegar mais aqui as tarefas, delegar trabalho, eu sou muito, às vezes, de concentrar os trabalhos em mim” (PG11).	Saber delegar mais determinadas atribuições para os técnicos administrativos na coordenação do curso, visto que, a concentração de muito trabalho pode sobrecarregar ainda mais o coordenador de curso.
Saber conciliar todas as atividades administrativas da coordenação de curso	“Eu acho que eu preciso tentar conseguir conciliar todas essas atividades administrativas com a função da coordenação, do Núcleo Docente Estruturante que eu não consegui ainda, isso é algo que eu preciso urgentemente resolver” (PG13).	A conciliação das várias atividades administrativas na coordenação de curso precisa ser desenvolvida pelos coordenadores, visto que são vários tipos de atividades relacionadas com a gestão do curso, além das atividades da docência.
Saber ser líder	“Olha talvez a capacidade de liderança eu	A competência de saber ser líder,

	acho que é importante para a função de um coordenador [...] então, eu ainda não tive a oportunidade de desenvolver essa competência, também ainda não tentei na verdade [...] ser compreendido e fazer a coletividade entender que você tá pensando pro melhor do curso e tal eu acho importante, então, eu diria que a capacidade de liderança, eu diria que eu tenho que trabalhar” (PG15).	liderar as pessoas no sentido de aceitarem as propostas da coordenação e alcançarem os objetivos propostos para melhoria do curso é uma competência imprescindível que o coordenador de curso precisa desenvolver.
Executar o planejamento em longo prazo	“Eu consigo planejar, mas eu consigo exercitar pouco, executar poucas coisas que eu planejo em longo prazo tendo em vista o excesso de atividades [...] então, eu acho que o que ainda precisa ser desenvolvido é isso planejar e executar alguns projetos em longo prazo é uma competência que precisa ser desenvolvida na minha gestão” (PG16).	Significa a necessidade de desenvolver melhor e executar mais o planejamento em longo prazo realizado na gestão, realizar efetivamente os projetos planejados, colocá-los em prática no curso.
Gerir melhor o tempo na realização das atividades	“Conseguir fazer uma gestão de tempo, conseguir separar exatamente atendimentos e coisas do dia a dia da coordenação daquilo que é sala de aula enquanto professor [...] então, talvez seja uma gestão mais temporal e conseguir separar realmente, porque a figura professor e a figura gestor no mesmo indivíduo talvez cause certa confusão inclusive para os alunos” (PG18).	Gerenciar melhor o tempo das várias atividades como coordenador, organizar as atividades relacionadas à gestão e as atividades relacionadas à docência, são competências necessárias ao professor-gestor.

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas (2020).

O Quadro 12 elenca as principais competências que necessitam ainda ser desenvolvidas na gestão dos coordenadores de curso, e observamos que é um número expressivo de competências que faltam para os entrevistados. Notamos que dessas competências citadas existem umas, por exemplo, que um coordenador tem, mas que o outro já não possui como foi mostrado nestes achados.

Dentro das competências gerenciais que os gestores precisavam desenvolver ou aprimorar compreendem, conforme Mello, Melo e Melo Filho (2016): dominar e conhecer melhor a legislação da instituição de ensino; organizar melhor o tempo (no sentido de saber diferenciar o que é urgente e o que é importante); aprimorar a liderança. Competências estas que também foram identificadas nestes resultados como ainda não desenvolvidas pelos entrevistados desta pesquisa.

A resposta da entrevistada PG9 mostra sua visão sobre a questão em análise:

As competências são desenvolvidas à medida que é necessário desempenhar aquela atividade, então, aquilo que eu identifico como sendo competência eu procuro desenvolver. Então, se houver alguma competência, e é possível que haja, porque como eu falei, eu não tive uma preparação prévia né, teórica, por exemplo, de quais

seriam as competências do coordenador, existia uma noção a partir de uma aproximação com uma coordenação de curso, mas não era aqui na universidade é, existia uma inclinação pra trabalhar com os estudantes né, em nível de gestão acadêmica, um perfil que foi identificado pelos colegas e por isso minha indicação, e de acordo com essa minha aproximação com os documentos institucionais, como eu falei pra você, eu tenho uma ideia de quais sejam essas competências que eu preciso desenvolver, e eu tenho buscado desenvolvê-las. Se tem alguma outra competência que eu preciso ainda desenvolver é porque eu ainda não identifiquei ela como sendo uma competência (PG9).

A PG9 acredita que desenvolveu as competências necessárias para desempenhar as atividades na coordenação, visto que foi desenvolvendo as competências na medida em que era preciso para realizar suas atribuições gerenciais. E acrescenta que a experiência anterior em outra coordenação de curso, e a aptidão para lidar com os discentes dão suporte para o desenvolvimento dessas competências, contribuindo, assim, para a realização do seu trabalho como coordenadora.

Quando questionamos sobre de que forma as competências do coordenador de curso poderiam ser melhor desenvolvidas para a atuação na gestão acadêmica, várias foram as estratégias elencadas pelos coordenadores entrevistados.

Na visão do PG1, deveria existir uma norma superior estabelecendo que todo docente que for assumir uma função de gestor acadêmico na UFPB deve passar por um processo de capacitação prévia, visando o desenvolvimento das competências gerenciais no exercício das atribuições inerentes à função de gestor. Em sua fala acrescenta:

A gente cai na função sem preparo nenhum, então, qualquer ação que tivesse sido feita no sentido de parar, mostrar, olha a coordenação de curso, isso se aplica a qualquer setor na verdade, na coordenação de curso você faz isso, faz isso, como que é operar o sistema, como que é lidar com isso, o que que se observa, onde que você busca as informações. Então, isso foi assim um grande problema. Hoje eu posso te ensinar como ser coordenador, mas assim, foi uma dificuldade muito grande conseguir chegar ao ponto de conseguir fazer isso tudo (PG1).

Para o PG1, ter um direcionamento antes de assumir a coordenação de curso seria muito importante para o coordenador entender o funcionamento da gestão acadêmica, visto que a falta dessa preparação antecipada pode dificultar o andamento da resolução das demandas que surgem na coordenação. A PG9 e a PG16 também concordam com o PG1 sobre a realização de programas de capacitação, uma preparação formal para o coordenador desenvolver suas competências e melhorar a prática cotidiana na coordenação de curso.

Para Rodrigues e Villardi (2017), é necessária uma capacitação que proporcione o desenvolvimento das competências do coordenador de curso, em que seja abordado o conteúdo das normas e resoluções da instituição de ensino enfatizando o funcionamento do

curso, abordando, ainda, sobre o relacionamento do coordenador com seus superiores, pares, subordinados, discentes e docentes, capaz de promover uma reflexão e consequentemente a aprendizagem gerencial ao coordenador.

O coordenador PG2 cita um exemplo específico de adquirir competência para saber lidar com discentes com autismo, ou discentes que precisassem de outro tipo de atendimento especial. Então, o PG2 considera que se oferecida uma orientação aos docentes antes de eles assumirem a coordenação para saber lidar com este tipo de situação, saber orientar estes discentes, além de orientar também os docentes para que estes fossem capazes de entender se tem algum tipo de problema a ser resolvido, certamente a atuação do coordenador de curso seria mais produtiva em relação a essas demandas.

Se a gente tivesse uma orientação de como proceder diante de tais situações, talvez isso fosse melhor, então, talvez você tivesse tido um desempenho melhor, tivesse agido de uma forma mais adequada [...] então, a gente não tem uma formação é da Psicologia, específica que nos ajude nisso, a gente não tem uma formação do pessoal da Terapia Ocupacional que oriente nesse sentido. Ah muito embora na universidade a gente tem o Comitê de Inclusão e Acessibilidade que eles dão todas as orientações que a gente precisa, então, sempre que o problema aparece a gente busca a solução, mas se a capacitação tivesse vindo antes, você já saberia lidar com alguns casos, você já saberia encaminhar melhor esses casos (PG2).

O coordenador faz comentário sobre o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) que tem como finalidade incentivar a participação da comunidade universitária na construção e efetivação da Política de Inclusão da UFPB, propondo ações que promovam a inclusão e acessibilidade dos discentes e servidores com deficiência na UFPB (UFPB, 2016b).

Na percepção dos coordenadores PG3, PG5, PG6, PG11, PG12 e PG13, um curso específico de como gerenciar a coordenação abordando, principalmente, sobre gestão acadêmica e planejamento; sobre a questão pedagógica; as estruturas curriculares, as Diretrizes Curriculares Nacionais; e sobre o uso das ferramentas virtuais eletrônicas da universidade facilitaria muito o desenvolvimento de competências do coordenador de curso e contribuiria para o exercício da função de coordenador de curso.

Vale destacar os relatos do PG12 e da PG13:

O cargo de coordenador caiu como uma bomba no meu colo e aí você tem que começar a fazer essas coisas né, correr atrás das funcionárias da Comissão Permanente de Melhoramento de Ensino, elas me ajudaram bastante, foi com elas que eu aprendi as coisas, eu tive que procurar saber toda essa parte burocrática. Outra coisa que se nós tivéssemos um curso, se tivesse um curso de gestão, por exemplo, pra mostrar como é que nós podíamos interagir com empresas, com iniciativa privada, tivesse canais pra o professor é, coordenador hoje, então a universidade põe aquele canal de intercâmbios na mão dele (PG12).

Se todo coordenador passasse por um curso, mesmo que rápido, de formação, de entendimento como as coisas funcionam, seria muito mais prático, porque muita coisa eu já sabia pela experiência da chefia, então eu já sabia como as dinâmicas funcionavam na pró-reitoria de graduação por causa disso, mas alguém que é única e exclusivamente professor e cai de paraquedas aqui na coordenação, ele vai ter muita dificuldade de entender toda essa dinâmica (PG13).

No relato do PG12 identificamos que ele desenvolveu suas competências, em parte, com a ajuda das servidoras da universidade, no entendimento de como proceder diante de algumas demandas. Acrescenta também que se a universidade favorecesse uma interação entre o coordenador do curso e as instituições privadas facilitaria o desenvolvimento da competência de mobilizar parcerias do curso com empresas para proporcionar estágios e empregos aos discentes.

A entrevistada PG13 acrescenta que a realização de um curso pelo coordenador contribuiria para o funcionamento da gestão de forma mais prática e avalia que a experiência que teve na chefia de departamento foi importante para o desenvolvimento de suas competências e sua atuação como coordenadora de curso. Vale destacar, ainda, o relato da PG14 sobre a realização de um curso, neste caso, para o docente que se vincular à UFPB.

Tem uma série de coisas que eu acho que faltava um treinamento de gestão para coordenador, isso eu acho que é imprescindível. Não só pra coordenador, eu acho que pra professor, qualquer funcionário, chegou na universidade tem que ser treinado, mas não é por opção, é por condução [...] como se fosse uma coisa obrigatória, mas obrigatória não é porque é chato, é porque é necessário, então, pra lhe capacitar, eu acho que faltou isso muito, isso ajuda qualquer um, professor que chega concursado, vem começa a dar aula, às vezes o professor nunca ensinou, ele é um doutor, mas ele não tem experiência pedagógica e ele vai pra sala de aula, ele vai desenvolver as competências assim, te vira, experimentando, acertando e errando (PG14).

É significativo, pois, o desenvolvimento de competências gerenciais, uma vez que possibilita o aumento da qualidade dos cursos superiores e do desempenho organizacional, podendo, além disso, evitar a realização da gestão na base do improviso, bem como o cometimento de erros que podem afetar negativamente a instituição e os indivíduos envolvidos (MEDEIROS, 2019).

Entendemos que a dinâmica apresentada pela PG14 seria realizar um treinamento para o docente que fosse assumir o cargo de coordenador de curso, visando capacitá-lo para a sua atuação na função de gestor acadêmico.

O PG4 enfatiza que não tem muito conhecimento sobre como lidar com questões de comportamento ou problemas psicológicos dos discentes. Então, na sua visão, seria muito

pertinente uma orientação da universidade para o coordenador adquirir mais conhecimentos sobre essas questões e poder resolvê-las da melhor forma possível.

Talvez se eu tivesse alguma formação, uma orientação da universidade, como é que a gente lida com essas questões, o máximo que eu faço é procure a CIA, o Comitê de Inclusão de Acessibilidade que lá eles têm uma junta, eles avaliam. Talvez se eu tivesse um pouco mais de conhecimento, talvez pudesse ajudar mais né. E a experiência que eu tive no passado com um aluno que teve um problema de saúde mais sério foi realmente muito traumático pra todos aqui é... eu passei 15 dias sem vir direito pro ambiente (PG4).

A gente teve casos aqui que mexeu muito com a gente [...] teve um aluno de [nome do curso] que cometeu suicídio, que é um fenômeno, assim uma tragédia que a universidade, que outras instituições elas vivenciam, mas que assim, mexeu profundamente, como coordenadora, comigo mexeu muito, com os alunos. Então, que sobrecarga era essa?! Será que a gente tava contribuindo pra essa sobrecarga, pra essa angustia desses jovens né, assim a gente começa a se questionar também [...] E aí tem grupos na universidade que tratam disso, mas eu sinto falta, acho que qualquer um que chegasse deveria ter um treinamento de gestão pra assumir qualquer função. Não tem isso (PG14).

O PG4, assim como o PG2, cita a CIA responsável por prestar assistência ao discente em determinadas situações, mas, ao mesmo tempo, o coordenador não tem muito conhecimento sobre como proceder diante de problemas psicológicos que os discentes apresentam e até relata um caso que o abalou muito, ocorrido em outro momento no Centro de Ensino. O coordenador também pontua sobre a importância da realização de uma capacitação em relação à legislação da universidade, ministrada por pessoas com experiências que pudessem abordar tal assunto no treinamento para o docente que vai assumir a coordenação de curso, visando desenvolver o conhecimento sobre a gestão, sobre a rotina de trabalho, sobre as reformas curriculares, enfim, sobre os demais procedimentos que devem ser realizados pela coordenação de curso.

Percebemos que a PG14 ficou reflexiva no momento da entrevista que tratou sobre o caso de suicídio do discente, ao se questionar e falar como se sentiu diante deste caso e da sobrecarga que o discente estava sentindo. A depressão é um transtorno que precisa ser tratado para não chegar ao extremo, que é o ato do suicídio. E a universidade deve buscar estratégias para realizar debates sobre saúde mental, como forma de conscientização e prevenção ao suicídio.

Em comentário a essa questão, Brondani *et al.* (2018) apontam que é indispensável a exposição da importância dos serviços de auxílio aos discentes nas próprias instituições, com o propósito de promover saúde mental a todos que precisem de apoio.

A PG6 salienta que a universidade poderia proporcionar um curso de preparação para os coordenadores sobre o entendimento de como funciona as instâncias na universidade, qual a função de cada uma para poder o coordenador levar a demanda ou problema para a instância correta. Além de proporcionar a compreensão das resoluções, do regimento para poder realizar corretamente os procedimentos dentro da coordenação, a confecção de documentos e de processos. A coordenadora PG6 ainda acrescenta em sua fala:

Eu recebo essa função de acréscimo, além das outras que, tá certo que lá no regimento diz que eu teria direito a dar aula nenhuma, ficaria só como coordenadora, mas na prática não é o que acontece [...] então, isso, realmente essa ideia de que a coordenação poderia ser exercida por um professor que por um milagre, diante da portaria não dá mais aula e ele incorpora né o caboco coordenador e fica dois anos fazendo tudo certo, tudo direitinho, não existe (PG6).

Tais resultados demonstram um dos motivos pelos quais os coordenadores de curso “são caracterizados como sobrecarregados por tarefas tanto de gestão acadêmica/universitária, quanto de atividades-fim da universidade” (MEDEIROS, 2019, p. 47). Então, para a PG6 o ideal seria que o coordenador não estivesse lecionando durante a sua gestão, para poder se dedicar exclusivamente à coordenação, ao gerenciamento do curso.

O PG7 considera que um manual do coordenador ajudaria no desenvolvimento de competências, contendo explicações sobre como proceder diante de situações mais corriqueiras na gestão, como a utilização do SIGAA do SIPAC, dos procedimentos das normatizações da UFPB, dos fluxos de processo da coordenação de curso. O coordenador em sua fala enfatiza:

Eu acho que podia ter um curso pra coordenação de curso né, só que cada curso tem uma eleição em uma época, mas se pelo menos assim, duas, uma vez por ano, duas vezes por ano, ter um curso das principais atribuições, das funcionalidades no SIGAA, o que é cada setor da Pró-Reitoria responsável pelo que, e isso facilitaria muito, por exemplo, isso começou a ser feito com o pessoal da [nome do curso], que ia ser uma padronização de procedimentos, de rotinas né, esse movimento já começou a ser feito na UFPB, mas eu acho que assim um curso de SIGAA mesmo, com as funções do coordenador, pra ter ideia mudou o SIGAA, antes a gente emitia certidão por um lugar e mudou essa funcionalidade, mudou o lugar e a gente pode ter sido comunicado, aí eu realmente não lembro se a gente foi comunicado formalmente, mas eu não sabia pra onde tinha ido, então eu acho assim, esse curso, um manual pra gente saber [...] ter esse momento de sensibilização com os coordenadores, inclusive, ser um curso online né pra pessoa assumir a coordenação, ter essas aulas online, eu acredito que isso facilitaria muito (PG7).

O PG7 destacou sobre a realização de um curso específico para o docente que fosse assumir a coordenação de curso, esclarecendo sobre as atribuições do coordenador e sobre as

funcionalidades do SIGAA, visto que o sistema modifica essas funcionalidades. Acrescenta ainda que a realização de um curso começou a ser pensado pelo curso de Administração, acreditamos, contudo, que este curso ainda não foi efetivado, não está sendo oferecido para os gestores acadêmicos.

A PG8 também comentou sobre a realização de um treinamento para os coordenadores para explicar sobre o sistema eletrônico da universidade, principalmente quando se implementa alguma funcionalidade nova no sistema.

Aqui se implantou o sistema SIPAC de uma hora pra outra, eu não fui a nenhum curso [...] então quando se implanta uma coisa nova seria necessário treinar as pessoas antes, mas aqui não acontece isso. Implantam aí depois que você não consegue adiantar nada porque você não tá entendendo, aí aparece de vez em quando alguém pra lhe ensinar alguma coisa ou um curso de capacitação. Os cursos de capacitação que a Reitoria oferece de capacitação muitas vezes você não tem condições de fazer, hoje existe online, mas você não tem condições de fazer por quê?! Porque você tem um horário cheio, porque você também não quer vir uma hora da tarde, não quer vir sete horas da noite, não quer ficar depois de cinco da tarde, então, às vezes, o horário é inconveniente sabe, e aí você termina é tento essa dificuldade, exatamente com as novas ferramentas que são implantadas sem que você esteja preparado pra seguir essas ferramentas ou pra assumir essas ferramentas (PG8).

A PG8 mencionou que a universidade oferece alguns cursos de capacitação para os servidores, mas o que a coordenadora salientou é que seria melhor se o curso fosse oferecido antes e não após a modificação no sistema sobre alguma funcionalidade. Comentou ainda que tem dificuldade em participar dos cursos oferecidos aos servidores da universidade, pois os horários são inconvenientes.

Para a PG10, a aquisição de suas competências para atuar como coordenadora de curso foi devido à sua experiência na chefia de departamento, no NDE, nos colegiados de cursos, em que obteve muito conhecimento sobre o processo pedagógico, sobre o processo de ensino-aprendizagem na universidade. Além da sua experiência na reformulação de vários currículos de cursos na UFPB que ela participou dessas reformulações e, sobretudo, a sua dedicação à função que exerce.

A experiência profissional exerce forte influência no desenvolvimento de competências gerenciais (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012).

O PG15, a PG19 e a PG20 evidenciaram que se houvesse uma formação para o coordenador adquirir o conhecimento sobre a gestão pública, sobre o funcionamento da gestão administrativa, conhecer os trâmites administrativos e a estrutura legal da universidade, saber os caminhos dos processos, como as decisões são tomadas nos colegiados seria muito

importante e poderia facilitar o processo de atuação do coordenador de curso. Vale destacar a seguinte fala do coordenador PG15:

É eu tenho dúvidas Mariana se, por exemplo, um curso de formação, um curso de curta duração é suficiente para nos fornecer ferramentas né pra ser um bom gestor. Eu penso, assim, que talvez, não um curso formal assim junto à reitoria, mas algum fórum, algum espaço de conversa entre os coordenadores com pessoas da gestão, que podem ser administradores, que podem ser pessoas que trabalham com gestão de pessoas, uma espécie de fórum, que a gente procurasse solucionar problemas ou trabalhar em cima dos problemas que nos surgem, talvez fosse uma boa ideia [...] então, ter um espaço em que seja feito uma conversa sobre, e aí quais são os teus desafios, porque os meus desafios podem ser iguais ao de um coordenador de outro curso, então, talvez a gente colocasse essas dificuldades, essas barreiras que todos nós temos na mesa entre nós e talvez com uma pessoa que conheça né de gestão nos facilite a lidar com as situações, a medida que elas se apresentem (PG15).

Deste modo, o coordenador PG15 acredita que a realização de um fórum com administradores, com gestores e com os próprios coordenadores da UFPB seria uma boa prática para o desenvolvimento de competências e de conhecimentos a partir da troca de experiências entre os envolvidos.

No relato da PG17, a entrevistada comenta que a universidade proporciona cursos que podem contribuir para o desenvolvimento de competências do coordenador de curso.

Eu acho que a universidade ela já vem desenvolvendo isso, como eu falei né, são oferecidos cursos, por exemplo, pra que você tenha um bom desempenho de gestão, como se relacionar, relacionamento interpessoal, é... os processos digitais, então, foi fornecido um curso online pra gente entender como é que isso funciona (PG17).

O coordenador PG18, por sua vez, complementa que,

de uma forma geral a falta de habilidade e a falta de um trabalho de formação para desenvolver uma competência num determinado assunto, especialmente de gestão é crucial na coordenação, a gente perde muito tempo por não saber, ou por desconhecer o que fazer ou de que forma agir [...] quais são as atitudes a tomar, as ações a empreender de forma a mitigar um problema ou minimizar um impacto de uma determinada ocorrência sobre o andamento do, o andamento normal do curso né, do curso de graduação (PG18).

O coordenador PG18 evidencia em seu relato que a falta de uma formação para o coordenador de curso pode trazer prejudicar o andamento das atividades na coordenação, visto que, quando não se tem competências para realizar determinada atividade, perde-se muito tempo para compreender como é o funcionamento de tal atividade para só depois concretizá-la.

Diante destes resultados sobre as competências gerenciais do coordenador de curso, Rodrigues e Villardi (2017) lecionam que o processo de desenvolvimento de competências se constitui na realização de esforços, sacrifícios e reflexões do professor-gestor. Tais profissionais podem sentir medo e ansiedade devido à sobrecarga de atividades e dificuldades no trabalho. Por isso, é preciso um olhar mais atencioso da instituição de ensino para compreender as necessidades profissionais e emocionais dos professores-gestores.

Na seção a seguir abordaremos os desafios gerenciais e as dificuldades que os entrevistados enfrentam no gerenciamento do curso.

4.4 Desafios na gestão do Coordenador de Curso

Nesta seção são apresentados os principais desafios enfrentados pelos coordenadores e as dificuldades que surgem no gerenciamento do curso.

O PG1 comenta sobre os desafios que ele enfrenta na coordenação:

O curso continuar existindo, porque o Governo Federal quer acabar com tudo hoje, então, isso é o principal de todos. É... a caracterização de você conseguir manter o curso com um quadro de professores que está diminuindo por conta de aposentadorias, então contratações novas isso é uma dificuldade [...] nós estamos chegando ao momento em ter que fazer revezamento de disciplinas entre períodos (PG1).

Conforme o relato do PG1, o maior desafio é **o curso não ser extinto pelo Governo Federal**, visto que o atual governo quer diminuir alguns cursos nas universidades. Além do fato de alguns docentes estarem se aposentando, e devido à **falta de novas contratações de docentes**, algumas disciplinas não estão sendo ofertadas todos os períodos como antes, está sendo preciso fazer um **revezamento dessas disciplinas**, período sim, período não, já que não tem docentes suficientes para lecionar determinadas disciplinas.

Outro desafio encontrado na coordenação de curso pelo PG1 foi tentar **desacostumar os discentes de práticas inadequadas** que vinham sendo realizadas pela gestão anterior, então, o coordenador tem buscando seguir adequadamente com as normatizações da universidade.

Aí você tem que começar a reconstruir tudo do zero e isso implica mudança de mentalidade dos alunos, porque os alunos chegam acostumados de uma determinada forma, e aí depois você tem que colocar tudo funcionando burocraticamente direitinho dentro do que é preconizado, nada arbitrário, dentro do regulamento dos cursos de graduação, então, existe todo um procedimento a ser seguido (PG1).

Sobre esses comportamentos éticos que os professores-gestores têm que possuir, Pereira e Silva (2011) abordam essa questão na sua pesquisa, como já bem mencionamos no referencial teórico desta pesquisa. Então, o PG1 tem buscado realizar suas ações como coordenador de curso de acordo com a legislação da universidade.

O PG2 cita os desafios que o curso enfrenta e as dificuldades na realização de algumas demandas pela coordenação. A PG13 menciona no seu relato o mesmo desafio do PG2, os quais são citados abaixo:

Por se tratar de uma instituição pública é... do ponto de vista administrativo, eu tenho dificuldade de reposição e manutenção de equipamentos para um melhor funcionamento da coordenação [...] o relacionamento com os professores, então, é uma dificuldade pelo fato de que tem professor que é mais sensível a entender o problema de um aluno, você conversar com aquele professor que não é tão sensível ao problema, então, é uma dificuldade, e com o departamento, por vezes a gente tem dificuldade com relação a ajustes de distribuição de horários de disciplinas, a oferta da disciplina em si não é o maior problema, mas a distribuição de horário por vezes é um problema (PG2).

Então, a gente monta os horários que é uma dificuldade enorme, porque se a gente quer adequar o horário né pra uma estrutura curricular mais adequada, os departamentos dos professores dizem que não vai ser professor para aquela demanda, então a gente fica entre ou um horário péssimo pro aluno ou entre a possibilidade de ter aulas, o que é terrível (PG13).

A questão sobre **reposição de equipamentos** na coordenação é um desafio para o PG2, visto que, há todo um processo conforme a legislação da universidade para essa reposição acontecer. Outra questão elencada como desafiadora é o **relacionamento com os docentes**, que alguns não são abertos para compreender as dificuldades dos discentes, além da **distribuição de horários** em negociação com o departamento que por vezes se torna problemática, desafio este evidenciado também pela PG13. O encaixe dos horários é conflituoso porque por um lado tem a coordenação tentando adequar os horários de acordo com a estrutura curricular, e por outro tem os docentes buscando o melhor horário para eles.

Encerrando a fala do PG2, o último desafio relatado é sobre conseguir **gerenciar todas as demandas dos discentes**, visto que, o curso que coordena possui turmas diurnas e noturnas o que gera um grande número de discentes, com uma quantidade aproximada de 900 (novecentos) discentes.

O entrevistado PG3 aborda seu principal desafio na sua fala:

Eu acho que é a falta de apoio institucional, eu estou sozinho, por exemplo, a questão da página do coordenador de curso, eu gostaria de melhorar a página, eu acho muito fraco, mas aí não tenho uma competência de fazer uma nova página. E

isso não é uma crítica digamos de um lado, de direito, mas um grande problema de burocracia falta de relacionamento com o público (PG3).

O PG3 considera que **falta apoio da universidade** à coordenação na realização de alguns procedimentos, citando como exemplo o site do curso que ele gostaria de melhorar, mas não consegue devido a essa atribuição não ser sua e não recebe apoio da instituição para realizar essa atualização. Conforme Medeiros (2019), o site do curso é uma ferramenta útil para a comunicação com o público interno e disponibilização de informações ao público externo. Portanto, é necessário estar atualizado constantemente.

Os maiores desafios para o PG4 são relatados e destacados nos trechos a seguir:

Uma coisa que dificulta a gente é a distância também da reitoria, porque a gente lutou bastante pra permanecer na sede, no *Campus I* né, mas por uma série de razões nos colocaram aqui, tem algumas vantagens aqui, tem, mas essa distância de lá, então, a gente não consegue resolver por telefone [...] revolver também por memorando é tudo muito complicado, se gasta muito tempo e às vezes você precisa ir pessoalmente e aí pra ir pessoalmente você termina perdendo a manhã inteira [...] então, essa distância dificulta um pouco aqui nosso trabalho (PG4).

E o que eu sinto realmente essa questão de continuar com meus encargos normais como se fosse um professor normal, só que eu tenho tudo isso além da coordenação, isso realmente atrapalha a gente, nesse sentido de poder cuidar mais do curso no sentido da sua estrutura curricular, buscar fazer essa reformulação, o que a gente fez foi ajustes pontuais (PG4).

A **distância do Centro de Ensino** em que o PG4 atua dificulta a gestão para ele, visto que o curso fica localizado distante da sede do *Campus I*. Então, as demandas que só podem ser resolvidas pessoalmente requerem mais tempo, visto que o coordenador comentou que tem que se deslocar até a PRG para resolver tais demandas.

O outro desafio elencado pelo PG4 é sobre a **conciliação de todas as atividades sob sua responsabilidade**, já que continua com os mesmos encargos de docente, ao mesmo tempo em que atua como coordenador de curso e que está sentindo dificuldade em realizar a reformulação curricular. Este é um desafio muito discutido ao longo desta pesquisa e que Araújo (2016) também aborda sobre a conciliação das atividades da docência e da administração que o professor-gestor precisa realizar.

Para o PG5, os desafios que encontra no curso são:

É manter os alunos no curso, existe um processo de êxodo bastante grande, a gente tá, às vezes, com uma demanda aí de 50% de saída do meio do curso em diante, então, eu acho que esses são os desafios, a gente formar uma turma concisa [...] e divulgar os cursos né pra mostrar essa questão de preconceitos, então, mostrar que é

um curso importante [...] que ele tem um poder social muito grande, é um profissional bastante importante para o mercado brasileiro (PG5).

Desta maneira, PG5 destaca que o principal desafio é formar mais profissionais, **formar turmas maiores**, visto que existe uma saída muita expressiva dos discentes no meio do curso. Outra inquietação é **divulgar o curso** para a sociedade, para que as pessoas conheçam o curso e a importância desse profissional no mercado de trabalho. Sobre a preocupação de garantir a permanência dos discentes no curso, Sousa (2011) elenca como um dos desafios pelo gestor acadêmico. Medeiros (2019) também aborda o problema de evasão como um fator desafiador, sendo o coordenador de curso um dos principais atores para buscar soluções, visto que tem um relacionamento direto com os discentes.

A PG6 pontua os desafios enfrentados na sua gestão:

O SIGAA é um grande desafio, porque ele sai do ar, porque mexem nele trocam coisas [...] e você tá sempre em dúvida se algum comando você deu errado, aí o documento vai pra outro lugar, o documento agora some, quando eu recebo, eu não sei pra que pasta ele vai, mudaram os negócios lá [...] Mas quando os aparelhos de ar condicionado das salas de aula quebram, eu já não tenho muito o que eu possa fazer e eu sei que isso é o fator que eles sempre reclamam, é eu fiz um levantamento de opinião né dos alunos sobre o curso e a parte das instalações físicas a pontuação foi lá embaixo [...] os alunos vêm reclamar aqui, quando você faz uma gestão onde eles se sintam à vontade pra vir aqui, quando não vem é ali na praça, isso quando não vão embora e largam o curso (PG6).

Muitas vezes eu, eu mesma compro, por exemplo, acabou fita adesiva, acabou pincel atômico, tem que continuar dando aula gente, bora toma né, esse nem vai pra “vaquinha”, mas, por exemplo, acabou toner, toner é caro, eu paguei a recarga e depois eu fiz a “vaquinha” [...] os produtos de limpeza, tudo, tudo, tudo, que eu compro, porque não tem verba nem pra comprar produto de limpeza (PG6).

Utilizar o SIGAA, para PG6, é um desafio, dado que quando acontecem mudanças no sistema, a coordenadora não sabe como **manipular as ferramentas que foram modificadas no SIGAA**. Outro desafio é em relação às **instalações físicas das salas de aula**, como por exemplo, o ar-condicionado quando quebra há uma dificuldade e/ou demora no conserto e os discentes reclamam quando a sala está sem a ventilação adequada para assistirem as aulas.

A pesquisa de Medeiros (2019) também identificou como fator dificultador a estrutura física sobre aspectos relacionados, por exemplo, com ar-condicionado, Datashow, carteiras, que podem dificultar as atividades acadêmicas na instituição.

Já os problemas relacionados à questão orçamentária é um desafio apontado por Marra e Melo (2003) e por Barbosa e Mendonça (2014), o que aumenta as dificuldades gerenciais enfrentadas na coordenação de um curso. É possível comparar a literatura com os resultados

desta pesquisa na fala do PG6 sobre **a falta de recursos financeiros**, em alguns momentos, para adquirir materiais didáticos para os docentes, materiais de secretaria para a coordenação e materiais de limpeza.

O PG7 comenta sobre os desafios que enfrenta no gerenciamento do curso:

O principal desafio é mobilizar o corpo discente e docente nesse processo né, acaba em alguns momentos a figura do coordenador sendo muito solitária [...] então, às vezes, eu acho que assim de mobilização, de entender que é um processo, que pode ser um processo coletivo [...] então, eu acho que o principal desafio é essa mobilização, entender que esse cargo ele não dá plenos poderes, que na verdade ele é uma representação do coletivo, que é exposto, inclusive, pela forma com que ele é definido né por eleição onde o corpo técnico, o corpo docente, o corpo discente participam, então assim, talvez mobilizar todas as pessoas pra estarem juntas (PG7).

Na gestão do PG7, o principal desafio enfrentado é o de conseguir **mobilizar todos os autores envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem e da gestão acadêmica**, que incluem mobilizar discentes, docentes e servidores técnico-administrativos. Compreendemos que este desafio requer do coordenador de curso a competência de saber lidar com as diferentes opiniões das pessoas e saber atuar em equipe, desafio este enfatizado na pesquisa de Mello, Melo e Mello Filho (2016).

Os principais desafios nas gestões das PG8, PG11 e PG19 envolvem:

Principalmente as mudanças que estamos enfrentando agora com a reformulação do projeto pedagógico. Existe uma coisa chamada vaidade, que alguns professores têm, esses professores que são considerados vaidosos, eles são muito resistentes às mudanças, você tirar carga horária de professor porque você que está aqui percebe que aquela disciplina, no acompanhamento daquela disciplina, ela realmente poderia ser dada numa carga horária menor [...] então, o mais difícil é exatamente essa questão de implantar e de mudar os projetos pedagógicos que a gente tá enfrentando outra vez (PG8).

O que é desafio agora que tem sido muito é conseguir fazer essa atualização, essa mudança, a gente precisa adaptar o fluxograma do curso às novas diretrizes curriculares nacionais que foram estabelecidas pelo MEC. A gente tem um prazo curto aí pra fazer essa adaptação, isso está sendo um desafio muito grande, não é fácil (PG11).

Realizar a mudança curricular e melhorar a estrutura de laboratórios de tecnologia (PG19).

A coordenadora PG8 enfrenta o desafio de conseguir realizar as mudanças necessárias no curso, e que há momentos que encontra resistência por parte de alguns docentes no que se refere à aceitação de **mudanças no Projeto Pedagógico do Curso**. Para a PG11, o desafio é conseguir realizar as mudanças no curso de acordo com as novas diretrizes curriculares nacionais devido ao curto tempo estabelecido para realizar tais modificações. APG19 também

tem como desafio **realizar a mudança curricular**, além de melhorar a estrutura dos laboratórios que os discentes utilizam no curso.

As falas das entrevistadas se aproximavam daquilo que Silva (2014) já havia discutido sobre o coordenador desenvolver a competência de ser articulador na realização de mudanças quando forem pertinentes para melhorar a qualidade do curso, conforme foi discutido na seção do referencial teórico desta pesquisa.

Para a PG9, os procedimentos burocráticos da universidade é um desafio:

A burocracia me incomoda um pouco, a forma como acontecem a formalização e o fluxo das coisas, com a chegada dos sistemas de informação eu acredito que isso melhorou, mas a gente ainda precisa trabalhar neles para que as coisas aconteçam um pouco mais rápidas e elas resultem no que verdadeiramente vale a pena, que é na melhoria do serviço que a gente presta à comunidade né, a nação, que é exatamente um ensino de qualidade, aliado à extensão, à pesquisa de qualidade e algumas coisas elas precisam ainda ficar desburocratizadas pra que a gente tenha um resultado, um impacto maior nesse ensino de qualidade (PG9).

O desafio sobre **atuar diante da burocracia administrativa** em uma instituição pública é enfatizado pela PG9 como um dos desafios que ela tem que saber lidar na sua gestão. O desafio de lidar com os processos burocráticos na gestão acadêmica também é ressaltado nos estudos de Marra e Melo (2003).

Mais um desafio é relatado pela entrevistada PG9:

A gente tá vivenciando hoje uma dificuldade de lidar com as questões de sofrimento mental de estudantes [...] e isso tem dedicado parte importante da nossa atuação aqui na coordenação, até porque como essas demandas elas vêm crescendo, elas pedem uma resposta do curso enquanto coordenação de curso, enquanto departamento, enquanto prática docente né, mas deixando claro que não é um desafio apenas da coordenação, mas a coordenação ela tem uma responsabilidade que é dá importância à voz do estudante, não necessariamente a voz falada, mas ao comportamento dele. Então, porque que aquele estudante, aqueles estudantes estão com aquele tipo de comportamento, tem a ver com a forma como estamos propondo o conjunto de disciplinas ali?! Tem a ver com o excesso de carga horária ou não?! É uma questão externa o estudante já está chegando com outras questões que estão deixando em sofrimento mental?! [...] Então, eu acho que cabe a gente criar os caminhos. Recentemente, muito recentemente com menos de um ano foi criado um Núcleo Universitário de Bem-Estar que é o NUBE aqui do [nome do centro de ensino] [...] ele vem dá respostas a essas pessoas que estão em sofrimento, dá orientação aos docentes, às coordenações de curso de, da melhor forma de proceder dentro do regulamento institucional pra favorecer o bem-estar daquele estudante (PG9).

Esta questão da saúde mental dos discentes surgiu muito nos resultados ao longo desta pesquisa, em que alguns coordenadores comentaram sobre como está sendo recorrente os casos de depressão e **falta da saúde mental em vários discentes da graduação**. Então, um núcleo de bem-estar que um centro de ensino da UFPB criou dá suporte a esses discentes,

podendo ajudá-los. E essa ideia é bastante importante e poderia ser compartilhada para que os outros centros de ensino adotassem essa estratégia junto com a universidade.

De acordo com os entrevistados PG10, PG15 e PG17, o maior desafio na gestão compreende:

Convencer os professores que é preciso melhorar (risos) [...] quando a gente conversa nos departamentos os professores querem simplesmente colocar culpa nos estudantes, “são os estudantes que não querem estudar, são os estudantes que não fazem as tarefas, são os estudantes que não têm pré-requisito”. Aí eu pergunto e quem é que teria dado o pré-requisito pra ele?! O professor que veio antes de você, então, o professor que veio antes de você pensa a mesma coisa né, que chegou sem o pré-requisito, então, em que momento que a gente vai efetivamente conseguir atender à demanda do estudante?! [...] Então, se eu chego às vezes pra conversar com os professores e eles dizem é “eu já faço o meu melhor” aí eu olho o relatório que os alunos me mandaram, professor chega atrasado, professor não cumpre o cronograma que coloca, coloca na prova conteúdos que não foram abordados em sala, e aí como é que eu chego pra um docente que se acha o bambambã do bambambã daquele assunto pra dizer a ele que ele precisa fazer um curso de metodologia de avaliação, que ele precisa cumprir com o mínimo que é tá na sala de aula no horário e, é o mais difícil, acho que a relação humana com os docentes é o mais difícil (PG10).

O mais difícil é o trato com os colegas na verdade, o mais desafiante é você mexer num horário de um colega, é você mexer na disciplina de um colega, é você atender diferentes demandas que às vezes são conflituosas né, é você tentar conversar com um colega docente que está sendo mal avaliado, tá sendo comentado pelos alunos, como é que você chega nesse teu colega?! É esse é um dos desafios que eu diria que é mais evidente assim (PG15).

Problemas com professor, professor que não cumpria com a carga horária, que colocava aluno pra dá aula e aí eu sempre instrui os alunos a documentar e uma grande dificuldade encontrada é os alunos terem coragem de colocar isso no papel, então, é muito difícil a gente enquanto coordenação cobrar de um professor se a gente não tem um documento legal que indique o que os alunos estão dizendo [...] acho que você é professor, você tem suas obrigações com a sala de aula, você tem que acompanhar os alunos, você não pode deixar um aluno de pós-graduação dá aula, você tem que tá lá acompanhando, se for no caso de estágio da docência, então, eu sempre fui muito crítica em relação a isso [...] Eu só posso fazer alguma coisa se eu tiver realmente um documento, assinado pelos alunos, então, isso foi um desafio pra mim muito grande (PG17).

O **relacionamento com os docentes** torna-se, pois, um dos maiores desafios que os coordenadores PG10, PG15 e PG17 consideram possuir na sua gestão, e que também foi apontado pelos coordenadores PG2 e PG8. Os coordenadores sentem dificuldades em cobrar certas atitudes dos seus pares, os docentes, que, por vezes, não enxerga erros nas suas ações e culpam os discentes por desempenho insatisfatório na disciplina.

Estes resultados confirmam o que ressaltam Marra e Melo (2003) sobre o relacionamento interpessoal com seus pares, além de o coordenador ter que desenvolver a habilidade para atuar como **conciliador de conflitos**, principalmente entre os docentes e

discentes, desafio este apontado nas pesquisas de Mello, Melo e Mello Filho (2016); Barbosa e Mendonça (2014); Castro e Tomàs (2011).

O maior desafio para o PG12 é relatado na sua fala:

O principal desafio hoje de coordenador, não só de coordenador de qualquer gestor dentro da universidade hoje é a falta de perspectiva, é a visão do governo, é a visão de mercado sobre a universidade, porque a universidade não foi feita pra dar lucro e o mercado hoje ele exige muito dos gestores que estão aí, o governo começa a exigir que a universidade dê lucro. Então, a universidade está passando por um momento muito difícil, isso não vem de agora [...] a universidade sofre ameaças todos os dias, então, isso dificulta, porque hoje você vê a sociedade e ela está desacreditando da universidade. Então, a gente fica aqui, você é coordenador, quando o aluno entra, o aluno entra aqui sem perspectiva [...] isso é um grande desafio, como é que a gente vai poder fazer, principalmente o coordenador de curso, fazer por onde o aluno volte a sentir gosto pela universidade e o curso que escolheu?! (PG12).

Um ponto importante tocado pelo coordenador PG12 é sobre a **falta de incentivo ao ensino e à pesquisa por parte do governo federal**, com isso os discentes se sentem desmotivados e sem perspectiva de futuro e até a sociedade fica desacreditada na universidade. Então, isso é um desafio para o coordenador, mostrar para os discentes e para a sociedade a importância do ensino superior diante de um governo que não vê a educação como essencial para a vida da população brasileira.

Para a PG13, o desafio na coordenação é:

A gente tem muitas dificuldades em relação ao SIGAA que é uma ferramenta maravilhosa que ajudou muito a coordenação, mas ao mesmo tempo é a Pró-Reitoria de Graduação ela coloca alguns obstáculos pra nós no SIGAA, então, um exemplo, um simples cadastro do aluno em relação ao endereço, e-mail, a gente consegue aqui modificar no SIGAA, mas se o nome da mãe dele tá incorreto, se o número dele do CFP está incorreto, o aluno tem que ir até a PRG pra fazer essa mudança [...] a gente é tem a emissão de certificados de conclusão de curso né pelo SIGAA, mas a gente não tem acesso a registrar no histórico do aluno que ele colocou grau, isso tem que ser enviado pra Pró-Reitoria de Graduação pra Pró-Reitoria de Graduação fazer esse registro, quer dizer, são coisas que a gente poderia ter acesso, facilitaria muito nosso dia a dia [...] Então, esses entraves, muita coisa a PRG faz, mas muita coisa a PRG deixa de fazer e isso dificulta nosso trabalho (PG13).

A PG13 cita como desafio a **dificuldade de resolver alguns procedimentos** da coordenação de curso no SIGAA, em que há funcionalidades no sistema que só podem ser realizadas pela PRG e isso pode retardar ou dificultar a resolução das demandas na coordenação. A PG14 também elenca no seu relato, assim como a PG16, o desafio de **não ter autonomia para resolver determinados assuntos**, o que acaba retardando a resolução de problemas.

Essa falta de autonomia né, essa burocratização pra qualquer procedimento tudo é muito burocrático não é, a própria coordenação não tem autonomia de muitas ações, que tem quer, vai pra PRG, aprova, coisas que a gente poderia, cotidianamente, nós termos autonomia de resolver como curso entendeu, e responder por isso também né, que autonomia também é responsabilidade, mas eu acho que a gente poderia ter, então, a gente é um tanto engessado (PG14).

Então, de repente a gente não tem autonomia nem pra fazer um horário, porque o nosso horário está vinculado à oferta de salas de aula que está vinculado a outros cursos e que eu tenho que obedecer, as disciplinas de tal carga horária tem que acontecer primeiro do que a outra, quer dizer, então, aparentemente a gente tem autonomia, mas como a gente tá numa estrutura maior e estrutura ela é compartilhada, é mais complexo né (PG14).

A coordenação do curso é a instância que vai atender as demandas diretas dos alunos, no entanto, essa atribuição, esse exercício fica difícil por conta do excesso de burocracia e falta de autonomia, sobretudo quando se trata da relação entre aluno e professor, já que coordenador não é chefe hierárquico de professor e quem faz essa função é o departamento, então, precisa existir muita sintonia entre a coordenação e o departamento para que as demandas dos alunos sejam atendidas (PG16).

A falta de autonomia para a resolução de alguns processos é uma dificuldade para o coordenador de curso, que depende das outras instâncias da universidade para realizar alguns procedimentos e resolver algumas pendências da coordenação. E mais uma vez a burocracia é citada como desafio para o coordenador.

A coordenadora PG16 elenca ainda outros desafios na sua gestão:

Meus principais desafios na gestão da coordenação são, em primeiro lugar a falta de um servidor técnico pra dá um suporte na coordenação, pra atendimento de aluno [...] para acompanhamento de reunião, realização de atas, trabalhos que demandam muito mais do que a atribuição da coordenação, trabalho de secretariado, de fato, isso realmente é um grande desafio. O segundo desafio é a morosidade no serviço público, porque nós abrimos processos, realizamos processos e muitas vezes eles ficam empacados em alguns setores e a gente não tem esse *feedback* da resolução dessa questão, então, a gente depende de outras instâncias. Outro desafio tem a ver na relação com os docentes, como eu disse anteriormente o curso tem uma comissão de TCC, tem uma coordenação de estágio, tem um laboratório de [nome do curso], mas quem vai coordenar cada um que não recebe gratificação, por isso precisa se voluntariar, então, muitas vezes os professores estão focados em seus projetos que não se dispõem e isso é uma perda muito grande para os alunos (PG16).

Para a PG16 há três desafios principais que ela enfrenta: a **falta de um técnico-administrativo** para realizar algumas atividades na coordenação de curso; a **demora na resolução de alguns procedimentos** na universidade; e a **necessidade de docentes que possam assumir algumas responsabilidades** perante o curso. Sobre a falta de servidores nas universidades públicas, este desafio é abordado nas pesquisas de Barbosa e Mendonça (2014); Mello, Melo e Mello Filho (2016).

Os desafios mencionados pela PG17 são os seguintes:

Outro desafio é muito maior do que qualquer um de nós, o maior desafio que talvez a gente esteja passando agora seja esse Corona Vírus né, então, imagina a gente tá em semana de TCC, os alunos se preparam, organizam salgados, não pode ter apresentação de TCC, então, frustra né, canceladas as cerimônias de colação de grau, como os alunos são de fora vem família de fora e a gente não pode fazer nada, então, isso é um desafio enorme nessa gestão, e eu espero que a gente atravesse porque tá assim, não é coordenação, não é UFPB, é nível mundial (PG17).

Então, a gente ainda tem problema estrutural grave, nosso curso foi criado na época do REUNI, não tínhamos um dinheiro que foi direcionado pra construção do prédio, esse prédio ele não foi concluído, então nós temos uma limitação estrutural grave e a gente tenta se adequar da melhor maneira possível, e a gente sabe que isso faz com que os alunos sofram um pouco na sua formação [...] então, a gente tenta sempre fazer uma ação integrada né pra que o curso não padeça por uma questão estrutural (PG17).

Este ano de 2020, as instituições de ensino, em especial, estão enfrentando a **pandemia do Corona Vírus (COVID-19)**, então, muitas mudanças aconteceram em relação às aulas e apresentações de TCC, dissertação e tese o que está sendo desafiador não apenas para os docentes, coordenação de curso, direção, técnicos administrativos, mas também para os discentes.

Outro desafio referido pela PG17 foi sobre a **limitação na estrutura física do prédio** onde funciona o curso. Este problema pode prejudicar o andamento do curso e a aprendizagem dos discentes, que podem se sentir desconfortáveis e desmotivados a continuarem no curso. Diante disso, a coordenadora busca trabalhar da melhor maneira possível para que o curso continue existindo.

O desafio principal na gestão do PG18 é o seguinte:

O principal desafio enfrentado pela minha gestão, assim dizendo, é estar antenado com as novas políticas públicas governamentais sobre os cursos de graduação, estar juntamente com o NDE e colegiado do curso discutindo as mudanças, as alterações empreendidas pelo INEP, pelo MEC propriamente dito, e poder atender essas variações, aplicar isso no PPC e sugerir inclusive mudanças do projeto pedagógico, adaptações do projeto pedagógico, são coisas bastante sistêmicas e bastante difíceis de implementar, porque é envolvimento com discentes, com docentes, com cabeças que pensam muito diferentes, inclusive dentro de áreas distintas [...] tem muitos professores [...] sobrecarregados de atividades que nem sempre estão disponíveis para discutir, para conversar, para fazer um planejamento estratégico do futuro, dos rumos que o curso tá tomando sobre aquilo que se pretende ter como aluno egresso, como perfil de formação, é bastante complexo, então, esse talvez seja o maior desafio enfrentado pela gestão (PG18).

O maior desafio para o PG18 é conseguir **reunir todos os envolvidos no processo de alteração do Projeto Pedagógico do Curso**, discutir as mudanças que precisam ser feitas e entrar em um consenso com todos.

A PG20 pontua três desafios, e um deles é mencionado também pela PG17:

Os principais desafios estão ligados a: dificuldades financeiras de nossos alunos que, muitas vezes, os levam a se evadir do curso; problemas de comportamentos pontuais entre professores e alunos (três colegas que independente da gestão sempre se relacionam de forma conflituosa com as turmas); dificuldades de aprendizagem, como alunos com TDAH, por exemplo (PG20).

Tem muita gente que vem de fora, então, pra o discente se manter em outro estado é difícil pra ele, e muitas vezes o que pesa mais não é nem o curso em si, mas a condição financeira pra permanecer em outra cidade, isso é bastante complicado (PG17).

Na gestão da PG20 é desafiador **lidar com as dificuldades financeiras que os discentes enfrentam** e que alguns que não conseguem concluir o curso por causa dessa dificuldade. Outro desafio é gerenciar **conflitos entre docentes e discentes** no curso, e o último desafio é **lidar com as dificuldades de aprendizagem que alguns discentes apresentam**. A respeito deste desafio, a PG20 comentou que alguns docentes criaram um centro de atendimento aos alunos com alguma dificuldade de aprendizagem, com o objetivo de oferecer assessoria tanto para esses discentes, como também para orientar os docentes. O desafio do coordenador de curso em entender as necessidades e dificuldades dos discentes é também citado por Silva (2014) na sua pesquisa.

Ao longo de todas as entrevistas, em determinados momentos, os coordenadores citaram vários desafios e que foram acrescentados nesta seção. Notamos que existem alguns desafios e dificuldades em comum que enfrentados pelos coordenadores de curso na graduação, e que cada entrevistado apresenta desafios específicos conforme o contexto que atua, a estrutura curricular do curso, a estrutura física do centro de ensino e conforme o relacionamento interpessoal com docentes, discentes e servidores da instituição de ensino.

Assim, outra questão abordou como os desafios citados pelos entrevistados influenciaram no aprendizado como coordenador de curso. Os entrevistados responderam de forma objetiva sobre esta questão, apresentando reflexões específicas sobre o aprender com os desafios.

O PG1 busca pensar em estratégias para conseguir contornar esses desafios que surgem. Na perspectiva do PG2 o que ele aprende com os desafios é a ser mais tolerante e paciente, buscando o diálogo para resolver os entraves, e isso, por vezes, causa uma carga de estresse ao coordenador. A fala do PG2 corrobora os estudos de Lima e Villardi (2015) que o enfrentamento de desafios e dificuldades consome muito tempo dos gestores acadêmicos, levando-os ao estresse físico e mental.

Para o PG3, a resolução desses desafios e problemas acontece de forma solitária, por falta de apoio da universidade. Já o coordenador PG4 busca resolver as situações dialogando

com as pessoas, e quando for preciso com uma conversa pessoal para uma melhor resolução. O PG5 relata que tais desafios influenciam para ele se tornar uma pessoa melhor, um profissional melhor, visto que busca ir se aperfeiçoando no seu cargo. A partir dos desafios na gestão, a PG6 pôde crescer profissionalmente, e descobrir sua capacidade de lidar com algumas atribuições na coordenação de curso.

O principal aprendizado adquirido, com base nos desafios, pelo PG7 foi o reconhecimento e valorização dos colegas docentes que se dispõem a assumir a coordenação e também o reconhecimento e respeito pelas pessoas que trabalham nas outras instâncias da universidade, principalmente dos servidores da PRG que se dispõem a resolver as demandas dos discentes e da coordenação. A PG8 enfatiza que o aprendizado com os desafios ocorre constantemente, com cada novo desafio que surge, na busca da melhor solução possível para resolver as demandas.

A coordenadora PG9 comenta que com os desafios da gestão, ela adquiriu mais conhecimentos sobre os recursos disponíveis na universidade, pesquisando e dando respostas corretas às demandas. A PG10 busca sempre as ferramentas necessárias para resolver os desafios, e acrescenta que, até agora, as demandas que surgiram a coordenação tem conseguido encaminhar da melhor forma possível. A PG11 considera que ainda está aprendendo com esses desafios, mas já tem um conhecimento maior sobre o curso e uma visão futura na formação dos discentes.

O entrevistado PG12 considera que não tem visto aprendizado por meio dos desafios gerenciais, e que busca se reinventar a cada dia para superar tais desafios. Já para PG13 o aprendizado com os desafios acontece o tempo todo, na busca de soluções para essas questões, contudo, acrescenta que a coordenação tem uma atribuição limitada para solucionar os problemas, não tendo poder, por exemplo, de implantar as soluções sugeridas. A resposta da PG14 corrobora a da PG13 no que se refere à falta de autonomia como coordenadora para mudar alguns procedimentos institucionais e conseguir superar os desafios gerenciais.

O PG15 considera que a habilidade que possui para a comunicação com todos os seus colegas ajuda a lidar com determinados desafios. Acrescenta que tenta utilizar a melhor estratégia para alcançar os objetivos. A PG16 comenta que esses desafios proporcionam o desenvolvimento de competências, visto que, a coordenadora precisa realizar demandas além das atribuições de coordenador, como, por exemplo, atividades de secretariado. Com os desafios, a PG17 conseguiu desenvolver maturidade em relação aos processos administrativos

da universidade, conseguindo, assim, atender e orientar melhor os discentes sobre como proceder diante desses processos.

O coordenador PG18 relata que os desafios influenciam positivamente no aprendizado do coordenador, visto que, por meio das experiências e da vivência com novas situações, por mais que sejam problemáticas e difíceis, é possível aprender com tais situações, descobrindo alternativas adequadas, permitindo um crescimento como gestor. Conforme a PG19 os desafios oportunizam uma maior compreensão sobre como elaborar melhor os projetos para realizar a atualização do curso. A PG20 acredita que as novas estratégias surgem em momentos de dificuldades e desafios. Portanto, tais desafios impulsionam a coordenadora a buscar a resolução destes.

Consideramos que, a partir dos relatos dos entrevistados, os desafios e as dificuldades que o coordenador de curso na graduação enfrenta pode proporcionar aprendizados, e consequentemente o desenvolvimento de competências para lidar com esses desafios na gestão acadêmica, buscando realizar a melhor ação possível para sanar os problemas. Conforme Lima, Macêdo e Saeger (2019), os gestores acadêmicos conseguem aprender na ação, na medida em que os desafios e os problemas vão aparecendo, é possível a efetivação do aprendizado.

Diante dos desafios dos coordenadores de curso, refletimos que o enfrentamento desses desafios requer que o gestor disponha de competências para lidar com tais desafios e conseguir solucionar os problemas recorrentes na gestão acadêmica.

Por fim à discussão destes resultados, destacamos os relatos dos entrevistados sobre os fatores facilitadores para o desenvolvimento da gestão do coordenador de curso na graduação. O Quadro 13 dispõe tais fatores:

Quadro 13: Fatores Facilitadores na Coordenação de Curso

Fatores Facilitadores	Relatos dos coordenadores	Interpretação dos relatos
Empenho da equipe: vice-coordenadores, docentes e discentes	“Basicamente a adesão da equipe e dos estudantes ao projeto [...] então é o trabalho que nós nos propusemos a desenvolver foi muito bem recebido pela equipe como todo. Então os professores estão fazendo um excelente trabalho, os alunos estão fazendo assim um trabalho muito bom, estão motivados, estão se empenhando, então a gente fica muito feliz com essa harmonia de resultado do conjunto todo, [...] eu acho que a coordenação tem um papel muito importante, mas se não houvesse um empenho da equipe como um todo não aconteceria mesmo” (PG1). “Eu tenho uma boa colega na coordenação da	Dedicação tanto dos docentes, quanto dos discentes em contribuir para a melhoria e o crescimento do curso, cada um fazendo a sua parte em benefício do coletivo. Ademais, tem a colaboração dos vice-coordenadores trabalhando em equipe e dividindo as atribuições da coordenação, bem como a troca de experiências com docentes que já foram coordenadores de curso na

	licenciatura, a minha vice-coordenadora também é ótima, me ajuda e divide parte do trabalho” (PG15). “Os fatores facilitadores são experiências trocadas com coordenação, ou com antigos coordenadores, com a secretaria da coordenação, com professores mais experientes” (PG18).	instituição de ensino.
Autonomia para tomar decisões	“Liberdade, claro dentro da delimitação do que é a função você ter liberdade pra tomar decisão, você tem liberdade com relação a sua equipe de flexibilizar algumas coisas né, solicitar algumas coisas, você ter liberdade pra conversar com os professores, conversar com os departamentos, você trata dos problemas do curso diretamente com as instâncias superiores” (PG2). “Então eu acho que a autonomia que a gente tem na universidade pública enquanto não vier uma ordem superior pra cortar, isso é muito importante, essa autonomia que você tem pra poder fazer as coisas, da forma que você acredita e sem que haja prejuízos para alunos ter que ficar bem claro, mas a autonomia que a gente tem é muito importante” (PG8).	Ter liberdade e a autonomia é importante para a coordenação de curso realizar alguns procedimentos administrativos e resolver algumas demandas. É claro que essas ações são realizadas conforme a legislação da universidade.
Sistemas Integrados da UFPB: SIGAA, SIGRH, SIPAC	“E quando o SIGAA chegou ele nos dotou de muita organização, embora a gente reclame, todo dia a gente reclama do SIGAA, mas é no sentido de melhorar porque realmente ele mudou as nossas práticas de trabalho aqui, então, pra mim isso facilitou tanto como professor quanto como coordenador [...] a quantidade de coisas que a gente tem que resolver caso a caso na coordenação acadêmica, cada semestre reduz mais, tanto porque a gente ganha mais experiência no uso do sistema, como o sistema também vai se aperfeiçoando” (PG4). “Acho que o que mais facilita é o sistema eletrônico né, ele mudou completamente, na época que eu comecei a ser chefe de departamento a gente não tinha o SIGAA” (PG13). “A gente pode falar do próprio sistema da universidade, a parte de SIPAC, que agora a gente faz tudo online, a parte do SIGRH que dá esse suporte, as dúvidas que a gente tem [...] Então a universidade como um todo ela dá um suporte muito bom pra manutenção dos cursos, pelo menos eu posso falar isso porque já precisei e a gente tem uma resposta muito efetiva, então é muito positivo isso” (PG17).	O SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades) é considerado um facilitador fundamental para a execução das atividades administrativas da coordenação, visto que esse sistema proporciona uma praticidade para resolver algumas demandas, podendo ser acessado além da universidade. Os sistemas trouxeram mais facilidade e mais soluções para desenvolver o trabalho administrativo da coordenação de curso. Além do SIGAA, foram citados como fatores facilitadores o SIGRH (Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos) e o SIPAC (Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos).
Relação próxima com os discentes	“Pelo menos nessa gestão eu sinto isso também que facilitou, eles se sentem mais à vontade, então eles em vez de “Pô vou ter que procurar o coordenador” não eu sei que “Opa! Eu posso procurar o coordenador, o (nome do coordenador) vai poder me ajudar”, então eu acho que isso é o que tá acontecendo recentemente” (PG5). “Agora o que é um facilitador na minha gestão em relação aos alunos, o que eu vejo ao que facilita o processo é porque eu me coloco totalmente à disposição dos alunos, eu sou extremamente acessível, então eles têm meu WhatsApp, tem meu e-mail, meu	A realização e satisfação de exercer o cargo de coordenador e proporcionar aos discentes uma coordenação mais acessível com quem estes podem conversar e levar seus problemas ou demandas acadêmicas para a coordenação buscar as soluções cabíveis, contribuindo, assim, para o sucesso profissional dos discentes.

	telefone. Então sempre que eles têm alguma dúvida, eles me procuram diretamente, não há intermediários e eu sempre respondo” (PG16).	
Secretários (técnicos-administrativos) da Coordenação do Curso	“Eu consegui boas pessoas pra trabalhar [...] eu tenho um secretário que eu confio totalmente, e que se esforça muito pra também dá conta de tudo e mais um pouco, porque só tem a gente, ele que me dá todo apoio na parte política, burocrática” (PG6). “Técnico-administrativo comprometido, eu acho que isso é fundamental né. Então assim, hoje eu percebo que os técnicos na coordenação eles amam o curso sabe, eles cuidam do curso também” (PG7). “Eu acho que uma equipe muito boa [...] chegaram dois funcionários, recém contratados, concursados, e essa equipe muita boa trabalhando muito afinadamente o que realmente permite hoje que a coordenação ela funcione muito bem, eu acho que ela funciona bem, do ponto de vista de gestão” (PG14). “Existem servidores específicos que se dispõem a explicar como proceder, isso é um facilitador, assim como essa rede vai até a PRG alguns servidores que se colocam à disposição para tirar dúvidas, tem paciência de explicar como as coisas devem proceder” (PG16).	O empenho e dedicação dos técnicos administrativos em realizar seus trabalhos, fundamental para o desenvolvimento da gestão de forma eficiente, além da troca de experiências com os coordenadores sobre determinados processos administrativos que são realizados na coordenação.
As instâncias da universidade: Pró-Reitoria de Graduação; Direção de Centro; Colegiado do Curso; Fórum de Coordenadores; Núcleo Docente Estruturante	“Das pessoas que estão em volta né, do espírito colaborativo e entender que não adianta o seu curso ser muito bom, que a função nossa é que a universidade seja boa. E aí a gente tem, a gente conta com uma retaguarda, isso facilita muito a retaguarda institucional” (PG7). “Ah nós tivemos muitas facilidades também né, o apoio da reitoria, da direção de centro, isso tem apoiado é, a pró-reitoria de graduação tem dado apoio aos coordenadores no que precisam, o fórum dos coordenadores ajuda bastante [...] os órgãos, as agências dentro da universidade de apoio ao estudante” (PG12). “Bom relacionamento, abertura a mudanças, gostar de buscar soluções aos problemas que emergem, ter um trabalho de equipe que conta com a participação de colegas professores que compõem o NDE, o colegiado do curso” (PG20).	O apoio dado pela universidade através das suas instâncias contribui de forma facilitadora para o coordenador gerir o curso. Buscando sempre a PRG, a direção de centro e o colegiado para resolver os problemas que surgem e também no sentido de buscar melhorias para o curso. Existe também, além do apoio dado à coordenação, o apoio que a UFPB presta aos discentes que vem de outras cidades, que possuem dificuldades financeiras para se manter e conseguir concluir o curso. A universidade dispõe o auxílio estudantil, a residência universitária, tem também o RU (Restaurante Universitário).
Atualização das páginas consultivas da UFPB	“Tenho visto também atualizações importantes nas páginas dos setores consultivos que também facilita nosso trabalho [...] quando as páginas estão atualizadas nos ajuda que a gente possa prestar uma orientação de modo que o estudante possa procurar exatamente quem de competência tem um, que seja resolutivo, é um atendimento resolutivo aquilo que a gente tem buscado é desenvolver na coordenação de curso nessas últimas gestões” (PG9).	Outro fator essencial que contribui com a coordenação do curso é a atualização das páginas eletrônicas da universidade, em que o discente pode acessar e ficar informado sobre o que é oferecido na instituição, como por exemplo, o auxílio estudantil.

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas (2020).

O Quadro 13 elencou os principais fatores facilitadores, na visão dos coordenadores, que contribuem para a o gerenciamento eficiente do curso, além de contribuírem com o trabalho do coordenador. Marra e Melo (2003) apresentam os fatores facilitadores para a gestão acadêmica encontrados em sua pesquisa, os quais são: os docentes com alta qualificação e empenho na realização das suas atividades e o pessoal técnico-administrativo competente nas funções que lhe são atribuídas.

De acordo com Silva (2009), o uso de sistemas de informação, redes de comunicação intra e interorganizacional, pode facilitar a aprendizagem e as atividades gerenciais. Ademais, o uso de novas tecnologias pode favorecer a aquisição de conhecimentos e a distribuição de informações na instituição. Nesta pesquisa, o uso de tecnologia é evidenciado como um fator facilitador via sistemas integrados (SIGAA, SIGRH, SIPAC) da UFPB que auxiliam na gestão de atividades de forma online.

Outro aspecto positivo para os coordenadores de curso e identificado no estudo de Saeger, Lima e Macêdo (2019) é referente à colaboração dos seus pares, na medida em que surgem dúvidas na realização de procedimentos administrativos, os colegas que já vivenciaram a gestão da coordenação compartilham experiências e podem auxiliar na busca por soluções de problemas institucionais. Tais resultados também corroboram os achados desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou o trabalho realizado pelos professores-gestores exercendo o cargo de coordenador de curso da graduação na Universidade Federal da Paraíba. Tal cargo é complexo e repleto de atividades, visto que os docentes, quando assumiram a gestão acadêmica, não deixaram de exercer suas atividades na docência, principalmente a atividade em sala de aula, e tiveram que se adaptar a uma carga horária sobrecarregada, entre o ser docente e o ser gestor.

Quando o docente assume um cargo de gestor na instituição de ensino, há a expectativa de que este indivíduo aceite as novas responsabilidades e lidem com os desafios que surgem na função de gestor acadêmico, uma vez que o docente não deixa de exercer suas atividades na docência, há, portanto, um acréscimo de atividades, o que pode ocasionar em sobrecarga de trabalho (MAGALHÃES *et al.*, 2017).

O objetivo desta pesquisa foi compreender as competências desenvolvidas por docentes enquanto Coordenadores de Curso da Graduação no *Campus I* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Como consequência, os objetivos específicos estabelecidos foram: a) Delinear o perfil dos pesquisados enquanto Coordenadores de Curso da Graduação; b) Identificar, a partir da percepção dos pesquisados, as competências necessárias ao Coordenador de Curso da Graduação, nos Centros de Ensino da UFPB, *Campus I*; c) Relacionar os desafios gerenciais enfrentados pelo Coordenador de Curso da Graduação da UFPB, *Campus I*.

O primeiro objetivo específico da pesquisa foi alcançado por meio do delineamento do perfil dos pesquisados enquanto coordenadores de curso da graduação, sendo identificado o perfil demográfico dos 20 (vinte) coordenadores entrevistados, levando em consideração o gênero, idade e titulação destes, bem como o perfil profissional no que diz respeito ao vínculo com a UFPB, à quantidade de tempo no mandato da coordenação de curso e à experiência anterior como gestor(a).

Consideramos nesta pesquisa que é uma atuação desafiadora para os docentes que assumiram a coordenação de curso, pois estes não possuem formação na área de gestão acadêmica nem receberam uma capacitação que os orientasse sobre como gerir um curso, e a falta de experiência como gestor acadêmico, para alguns, representa uma dificuldade. Portanto, é necessário que a instituição de ensino contribua na potencialização da atuação do professor-gestor proporcionando um curso ou capacitação adequada ao docente como forma

de subsidiar o desenvolvimento de competências para a realização das funções do coordenador de curso na graduação.

O segundo objetivo específico desta pesquisa foi alcançado por meio da identificação das competências necessárias ao coordenador de curso da graduação, de acordo com a percepção dos entrevistados. Essas competências foram agrupadas em seis categorias de competências apresentadas por Medeiros (2019), as quais são:

- ➔ **Competências Acadêmicas (Pedagógicas):** a) Conhecer a vida acadêmica dos discentes e buscar soluções para seus problemas acadêmicos; b) Orientar os discentes na realização de determinados procedimentos acadêmicos prestando informações sobre as normas institucionais; c) Saber ouvir os discentes e promover o desenvolvimento destes; d) Articular mudanças para o curso e conhecer, junto a coordenadores, como o curso é desenvolvido em outras instituições de ensino; e) Zelar pela execução do Projeto Pedagógico do Curso, cumprindo os prazos institucionais e objetivos estabelecidos; f) Mobilizar e sugerir ao Núcleo Docente Estruturante e ao Colegiado mudanças na estrutura curricular do curso;
- ➔ **Competências Gerenciais (Administrativas):** a) Possuir clareza de visão, percepção no nível macro e micro estrutural; b) Ter noção e conhecimento sobre o que é a gestão acadêmica; c) Possuir capacidade para tomar decisão; d) Ser diligente com os processos e desenvolver pareceres bem fundamentados com base nas normativas da instituição; e) Ser proativo no atendimento das demandas e na resolução de problemas; f) Ser disciplinado para alcançar os prazos estabelecidos pela universidade; g) Saber encontrar as informações necessárias para sintetizar os problemas; h) Saber trabalhar em equipe junto aos docentes e aos servidores técnico-administrativos;
- ➔ **Competências Institucionais:** a) Ter conhecimento sobre a estrutura organizacional da universidade para prestar informações corretamente; b) Ter conhecimento sobre o curso que coordena e sobre a formação profissional; c) Conhecer, saber ler e seguir a legislação da universidade; d) Conhecer a resolução que rege os cursos de graduação, bem como conhecer quais são as responsabilidades do coordenador; e) Conhecer as diretrizes curriculares do curso; f) Ter noção dos documentos gerados na coordenação e em que são utilizados;
- ➔ **Competências Políticas:** a) Saber liderar sua equipe e orientar na realização das atividades; b) Ter habilidade para a comunicação com as pessoas, saber ouvi-las;

c) Ser articulador; d) Ser motivador; e) Saber mobilizar as partes envolvidas para promover uma formação de qualidade; f) Saber negociar as mudanças de disciplinas com a chefia de departamento; g) Ter habilidade para desenvolver um bom relacionamento com instâncias superiores à coordenação para solicitar esclarecimentos e orientações quando necessárias;

➔ **Competências Técnicas/Tecnológicas:** a) Conhecer e saber utilizar as funcionalidades dos sistemas SIGAA; b) Saber trabalhar com as ferramentas do sistema SIPAC;

➔ **Competências Socioemocionais:** a) Capacidade de pedir desculpas quando erra; b) Saber lidar com o relacionamento interpessoal, saber conversar com os docentes e com os discentes; c) Ter habilidades de mediação de conflitos; d) Ser otimista, ser positivo; e) Ser paciente na resolução de alguns processos administrativos; f) Ter inteligência emocional para saber lidar com as pessoas e com os problemas; g) Ter sensibilidade para escutar os problemas dos discentes; h) Ter empatia, saber se colocar no lugar da outra pessoa; i) Ter um bom relacionamento com os discentes.

Diante desses achados, percebemos que são inúmeras as competências que o coordenador de curso precisa desenvolver para a sua atuação na gestão acadêmica. Algumas dessas competências os entrevistados já possuíam, outras eles foram desenvolvendo ao longo das experiências pessoais e profissionais. As competências socioemocionais foram as que mais se destacaram nos resultados desta pesquisa, o que representa ser necessário um olhar mais atento para tais competências. Buscando entender até que ponto o alto nível de estresse, ansiedade e sobrecarga de trabalho dos coordenadores de curso estão relacionados com a necessidade de desenvolver mais as competências socioemocionais?!

Reiteramos, pois, que o processo de desenvolvimento das competências elencadas pelos coordenadores de curso não acontece apenas por um processo lógico e estruturado, advém, também, mediante a prática cotidiana; pela tentativa e erro na gestão; de forma autodirecionada; pela influência das características pessoais dos entrevistados; pela observação e troca de experiências com colegas que já foram coordenadores de curso e com os servidores técnico-administrativos que trabalham nas secretarias das coordenações e em outras instâncias da universidade.

O terceiro objetivo específico desta pesquisa foi alcançado por meio da relação dos desafios gerenciais enfrentados pelos coordenadores de curso da graduação na UFPB. Os principais desafios elencados pelos coordenadores foram: o curso não ser extinto pelo

Governo Federal, além da falta de incentivo ao ensino e à pesquisa; recursos financeiros escassos e dificuldade na reposição de equipamentos nas salas de aula, além da limitação, em alguns centros de ensino, na estrutura física; relacionamento interpessoal com os docentes; conciliação de conflitos entre docentes e discentes no curso; lidar com os diversos problemas dos discentes.

Além de desafios relacionados ao gerenciamento de todas as demandas dos discentes ao longo do curso; à conciliação de todas as atividades sob responsabilidade do coordenador de curso; conseguir realizar as mudanças no Projeto Pedagógico do Curso e no currículo do curso; manipular as ferramentas nos sistemas SIGAA, SIPAC; atuar diante da burocracia administrativa e da demora na resolução de alguns procedimentos na universidade; falta de autonomia para resolver alguns assuntos e, por fim, o desafio de atuar diante da pandemia do Corona Vírus (COVID-19).

Compreendemos, assim, que as dificuldades e desafios estão presentes no cotidiano da coordenação do curso, e o coordenador busca enfrentar esses desafios para conseguir o desenvolvimento do curso e dos discentes, além de atingir os objetivos da instituição. Ao longo da sua atuação, o coordenador de curso procura dispor de competências que viabilizem o cumprimento das suas funções e atividades gerenciais, visto que são muitas as atribuições de um coordenador de curso na gestão acadêmica.

Percebemos que houve, em alguns casos, um processo de reflexão sobre o papel do cargo de coordenador, em que os entrevistados adquiriram mais empatia pelos discentes em entender seus problemas, sentar e conversar, dando vozes aos discentes do curso; como também adquiriram mais compreensão sobre os processos administrativos da universidade que muitas vezes os entrevistados reclamavam da demora e somente depois que começaram a atuar na gestão perceberam que não é tão simples a resolução de algumas demandas.

Vale destacar que a maioria dos entrevistados não teve a iniciativa para atuar na gestão acadêmica. Assumiram a coordenação de curso a pedido dos coordenadores anteriores ou dos colegas docentes. Consideramos, então, que a falta de interesse em assumir o cargo de coordenador de curso é devido, principalmente, à sobrecarga de atividades e funções que o cargo demanda, uma vez que o coordenador não deixa de realizar suas atividades de docência enquanto gestor do curso.

Portanto, é pertinente realizar uma reflexão sobre a importância do cargo de coordenador de curso nas IFES, buscando obter respostas para os seguintes questionamentos: será, então, que não falta uma atenção maior, uma valorização desse profissional por parte das

universidades, no sentido de mostrar o trabalho do coordenador de curso, debater sobre as dificuldades e desafios que eles enfrentam diante da missão de coordenador um curso?! Será que não faltam investimentos na gestão acadêmica que viabilizem o desenvolvimento das competências gerenciais por meio de cursos, capacitações, fóruns, como estratégias para proporcionar troca de experiências entre os gestores, e debates acerca do que precisa ser melhorado para que o cargo de coordenador de curso se torne atrativo aos docentes?!

Outro ponto importante é identificar quais docentes possuem as competências gerenciais necessárias ao cargo de coordenador de curso e se estes assumem a coordenação mais por necessidade institucional do que por prazer. Seria mais proveitoso ao atingimento dos objetivos da instituição e satisfação dos coordenadores que estes ao assumirem a coordenação de curso tivessem dedicação exclusiva à gestão, como forma de trabalhar em cima de todas as funções e atividades que devem ser realizadas pelo gestor. Ficam, então, estas considerações da pesquisa, no sentido de viabilizar às IFES a busca de melhorias na gestão acadêmica e na qualidade do serviço público oferecido nas coordenações de curso da graduação.

Quanto às recomendações para futuras pesquisas, sugerimos que sejam feitos estudos comparativos entre outras Instituições de Ensino Superior públicas, bem como em instituições privadas para compreender o desenvolvimento de competências do coordenador de curso na graduação e identificar se existem competências que convergem ou divergem dos achados neste estudo. Outra sugestão é a realização de uma pesquisa com IES em que a figura do coordenador de curso seja a mesma do chefe de departamento, para compreender a diferença entre os dois cargos e as competências gerenciais que desenvolvem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARAÚJO, A. C. **Competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação no Campus da Universidade Federal do Ceará em Sobral**. 2016. 88 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C. O Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. **Teoria e Prática em Administração**, v. 4, n. 2, p. 131-154, 2014.

_____. O professor-gestor e as políticas institucionais para formação de professores de ensino superior para a gestão universitária. **E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 16, n. 42, jan./mar., 2016.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. O “papel social” e as “competências profissionais” na profissão de professor do ensino superior: uma discussão sobre aproximações entre os construtos. **EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, 2015.

_____. 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**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 439-473 set./out./nov./dez., 2016a.

_____. Políticas públicas e políticas organizacionais para formação de professores-gestores do ensino superior. **Pretexto**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 95-110, out./dez., 2016b.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, F. C. C.; BORGES, F.; MELLO NETO, A. W.; SAINZ, A. B.; MELLO, L. H. W. Gestão por competência: uma análise das competências sob a perspectiva dos servidores do IBAMA de Santa Catarina. **Navus Revista de Gestão e Tecnologia**. Florianópolis. v. 9, n. 1, p. 74-86, jan./mar., 2019.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 17-36.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 25 fev. 2019.

BLASKOVA, M.; BLASKO, R.; MATUSKA, E.; ROSAK-SZYROCKA, J. Development of Key Competences of University Teachers and Managers. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. v. 182, p. 187-196, 2015.

BOTTONI, A.; SARDANO, E. J.; COSTA FILHO, G. B. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a lula e os desafios atuais. In: COLOMBO, S. S. (org.).

Gestão universitária: os caminhos para a excelência. Recurso eletrônico. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 19-42.

BRANDÃO, H. P. **Mapeamento de competências:** ferramentas, exercícios e aplicações em gestão de pessoas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D94664.htm. Acesso em 28 out. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12772.htm. Acesso em: 11 nov. 2019.

_____. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Decreto nº 9.991 de 28 de agosto de 2019.** Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm. Acesso em: 30 out. 2019.

_____. Ministério da Saúde. **Coronavírus (COVID-19).** O que é COVID-19. Disponível em: <https://saude.gov.br/>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRONDANI, M. A.; HOLLERBACH, M. D.; RODRIGUES, E. P.; SILVA, G. P.; CORRÊA, A. S. O transtorno depressivo entre estudantes universitários. **X Semana Acadêmica Integrada. VI Mostra Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão da FISMA.** Faculdade Integrada de Santa Maria. Santa Maria, RS. out., 2018.

BUTOVA, Y. The “competence” and “competency” concepts in education management. Internationalisation in Higher Education: Management of Higher Education and Research. April 13, 2015. **Pradec Conference Proceedings.** Volume 3. Issue 1. p. 45-48. May, 2015.

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

CAMPOS, D. C. S.; SOUZA, N. B.; CAMPOS, A. B., CUNHA, N. R. S. C; MAGALHAES, E. M.; CARVALHO, R. M. M. A. Competências Gerenciais Necessárias aos Professores-Gerentes que atuam em pró-reitorias: o caso de uma Instituição Federal de Ensino Superior de Minas Gerais. **Anais.** Enanpad, 2008.

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

Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES. Disponível em:

[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 25 fev. 2019.](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. O uso do método de história de vida para compreensão dos processos de aprendizagem gerencial. In: **ENCONTRO DA ANPAD**, 32. Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

COLOMBO, S. S. Liderança e gestão do capital humano nas instituições de ensino superior. In: COLOMBO, S. S.; RODRIGUES, G. M. (org.). **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Recurso eletrônico. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 123-143.

COLOMBO, S. S., CARDIM, P. A. G. & Colaboradores. **Nos bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COURA, A. F.; PAIVA, S. B. A utilização da tecnologia da informação nos processos acadêmicos das coordenações de curso do Campus IV da UFPB. In: PAIVA, S. B.; DUARTE, E. N. (org.). **Gestão Universitária em foco: uma abordagem teórica e prática**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 213-236.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DACOREGGIO, M. S. Competências no contexto da ação docente: ressignificando o conceito. **Contrapontos**, Itajaí, v. 6, n. 1, p. 49-64, jan./abr., 2006.

DEEM, R.; HILLYARD, S.; REED, M. **Knowledge, higher education and the new managerialism: The Changing Management of UK Universities**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Editora Atlas S/A, 2004.

ENDERS, J.; MUSSELIN, C. **Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century**. In: Higher Education to 2030, 1, Demography, OECD Publishing, 2008.

ÉSTHER, A. B. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. **Cadernos EBAPE**, v. 9, Edição Especial, p.648-667, artigo 10, Rio de Janeiro, Jul. 2011. Disponível em < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/1317> >. Acesso em 16 de novembro de 2019.

ÉSTHER, A. B.; MELO, M. C. O. L. A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração de universidades federais em Minas Gerais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 6, 2008.

FERREIRA, J. M. P.; PAIVA, K. C. M. Competências gerenciais dos coordenadores de cursos de instituições privadas de ensino superior na cidade de Fortaleza, CE. **RACE**, Joaçaba, v. 16, n. 2, p. 681-702, mai./ago., 2017.

FISCHER, A. L.; DUTRA, J. S.; NAKATA, L. E.; RUAS, R. Absorção do conceito de competência em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. In: DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. (org.). **Competências: conceitos, métodos e experiências**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 31-50.

FLACH, L.; ANTONELLO, C. S. A teoria sobre Aprendizagem Informal e suas implicações nas organizações. **GESTÃO. Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 8, n. 2, p. 193-208, 2010.

FLECK, C. F.; PEREIRA, B. A. D. Professores e gestores: análise do perfil das competências gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do RS, Brasil. **O&S** - Salvador, v. 18, n. 57, p. 285-301, abr./jun., 2011.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência. **RAC**, Edição Especial, 2001.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013. 256 p.

FRANCO, E. **Funções do coordenador de curso: como “construir” o coordenador ideal**. ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Brasília, 2002.

GAETA, C; MASETTO, M. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Senac São Paulo, 2013.

GALVÃO, V. B. A.; SILVA, A. B.; SILVA, W. R. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.131-147, 2012.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 115-146.

GODOY, A. S.; D’AMELIO, M. Competências gerenciais desenvolvidas por profissionais de diferentes formações. **O&S** - Salvador, v. 19, n. 63, p. 621-639, out./dez., 2012.

GONÇALVES, E. C. G. **A formação de docentes para o exercício de cargos de gestão na universidade**. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2010.

GORE, V.; BEGUM, S. Role of a Teacher in 21st Century. **The Criterion: An International Journal in English**. Vol. III. Issue III. Sep, 2012.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUEIROS, M. M. B.; DIAS, S. M. R. C. Os significados compartilhados sobre a aprendizagem de professores-dirigentes de faculdade privada de ensino superior. In: XXXI Encontro Anual da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 2007, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=280&cod_evento_edicao=33&cod_edicao_trabalho=7353>. Acesso em: 23 abr. 2019.

HALES, C. Managerial roles. In: COOPER, C. L. **The blackwell encyclopedia of management**. 2.ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.

KALOYANOVA, N. Teacher-manager status and roles in the teaching profession. **Trakia Journal of Sciences**, Vol. 8, Suppl. 3, 2010.

LAND, P. C. From the Other Side of the academy to Academic Leadership Roles: Crossing the Great Divide. **New Directions for Higher Education**, n. 124, p. 13-21, 2003.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, A. K. C. **Competências gerenciais: a percepção dos gestores de uma IES pública**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Universidade Potiguar - UNP, Natal, 2012.

LIMA, A. K. C.; BRITO, L. M. P. Competências gerenciais: a percepção dos gestores de uma universidade pública. **Revista LABOR**, v. 1, n. 15, 2016.

LIMA, S. M. P.; VILLARDI, B. Q. Aprendizagem e desenvolvimento de competências do gestor público. In: SILVA, A.B. (org.). **Gestão de Pessoas por Competências nas Instituições Públicas Federais**. João Pessoa: Editora UFPB, 2015. p. 235-257.

LIMA, T. B.; MACÊDO, N. M. M. N.; SAEGER, M. M. M. T. O processo de aprendizagem de gestores acadêmicos do *Campus IV/UFPB* por meio de sua prática profissional. In: LIMA, T. B. *et al.* (org.). **Estudos em Organização e Sociedade**. João Pessoa: Sal da Terra, 2019. p. 117-144.

LIMA, T. B.; SILVA, A. B. O ambiente estrutural e institucional do ensino de Administração na região Nordeste do Brasil. **Administração: ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 201-239, mai./ago., 2017.

LUCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MACÊDO, J. W. L. **Competências Socioemocionais no Serviço Público: um estudo com gerentes de atendimento do INSS**. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública e Cooperação Internacional) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

MACÊDO, J. W. L., Silva, A. B. Construção e Validação de uma Escala de Competências Socioemocionais no Brasil. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**. v. 20, n. 2, p. 965-973, 2020.

MAGALHÃES, M. M. S.; BARBOSA, M. A. C.; LIMA, J. R. T.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. O papel do professor-gestor em uma Instituição Federal de Ensino Superior de Alagoas: um estudo na UFAL/Campus Arapiraca. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 327-350, Edição Especial, 2017.

MARRA, A. V.; MELO, M. C. O. L. Docente-gerente: o cotidiano de chefes de departamento e coordenadores em uma universidade federal. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 27, 2003, Atibaia. **Anais...**, Rio de Janeiro: ANPAD, 2003.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

MEDEIROS, A. B. P. **Mapeamento de Competências do Coordenador de Curso de Graduação da UFPB**. 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MELLO, S. P. T.; MELO, P. A.; MELLO FILHO, R. T. Competências gerenciais evidenciadas e desejadas dos integrantes do Fórum de Gestão de Pessoas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **RACE**, Unoesc, v. 15, n. 1, p. 349-374, jan./abr., 2016.

MIRANDA, A. R. A. **Um estudo sobre a dinâmica identitária de professoras gerentes de uma universidade pública**. 2010. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2010.

MUSSELIN, C. Redefinition of the relationships between academics and their university. **High Education**, n. 65, p. 25-37, 2013.

NOGUEIRA, A. M. Competências em relações de trabalho e sindicais. In: DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. (org.). **Competências: conceitos, métodos e experiências**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 215-252.

PAIVA, A. J. O. M. **Gestão universitária: perfil e atuação**. 2006. 169p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC, Campinas, 2006.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de competências e a profissão docente um estudo de caso em universidades no Estado de Minas Gerais**. 2007. 278f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, 2007.

PALMEIRAS, J. B; SZILAGYI, R. S. Perfil e competências necessários para um coordenador de curso na percepção dos gestores e funcionários de uma IES. **XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. II Congresso Internacional IGLU. Florianópolis, dez., 2011.

PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. **CADERNOS EBAPE. BR**, v. 9, Edição Especial, artigo 9, p.627-647, Rio de Janeiro, jul., 2011.

PEREIRA, R. M.; MARQUES, H. R.; CASTRO, F. L.; FERREIRA, M. A. M. Funções de confiança na gestão universitária: a dinâmica dos professores-gestores na Universidade Federal de Viçosa. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 260-281, jan., 2015.

Portal de Periódicos CAPES/MEC. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2019.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Complexidade da docência e formação continuada de professores**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

REATTO, D.; BRUNSTEIN, J. De professor a chefe de departamento: um estudo sobre o desenvolvimento das competências gerenciais desses profissionais numa universidade pública. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 184-207, jan., 2018.

RODRIGUES, A. C. A. L; VILLARDI, B. Q. Formação do docente para a gestão universitária: uma análise indutiva dos professores gestores da pós-graduação stricto sensu da UFRRJ. Periódico dos Programas de Graduação e Pós-Graduação em Administração e Recursos Humanos. **Revista FOCO**, v. 10, n. 2, jan./jul., 2017.

- RUAS, R. L. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO C. S.; BOFF, L. H. (org.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 34-54.
- SAEGER, M. M. M. T.; LIMA, T. B.; MACÊDO, N. M. M. N. A gestão da informação e do conhecimento no contexto da gestão acadêmica do *Campus IV* da UFPB. In: LIMA, T. B. *et al.* (org.). **Estudos em Organização e Sociedade**. João Pessoa: Sal da Terra, 2019. p. 95-116.
- SALLES, M. A. S. D.; VILLARDI, B. Q. Aprendizagem experiencial de gestores públicos nas IFE. In: SILVA, A.B. (org.). **Gestão de Pessoas por Competências nas Instituições Públicas Federais**. João Pessoa: Editora UFPB, 2015. p. 215-234.
- SANTOS, E. M.; BARBOTIN, M. A. S. P.; ANDRADE, T. S.; SANTIAGO, C. S. Inovações nos ambientes secretariais do Centro de Ciências Aplicadas e Educação da Universidade Federal da Paraíba. In: LIMA, T. B. *et al.* (org.). **Estudos em Organização e Sociedade**. João Pessoa: Sal da Terra, 2019. p. 15-40.
- SCIELO. *Scientific Electronic Library Online*. Disponível em: <https://scielo.org/>. Acesso em: 25 fev. 2019.
- SCOPUS. **International Journal of Scientific and Technology Research**. Disponível em: <https://www.scopus.com/sourceid/21100894501>. Acesso em: 28 out. 2019.
- SILVA, A.B. **Como os gerentes aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.
- SILVA, A. B.; BISPO, A. C. K. A.; AYRES, S. M. P. M. **Desenvolvimento de carreiras por competências**. Brasília: Enap, 2019.
- SILVA, A. B; COSTA, F. J. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na Pós-Graduação stricto sensu em Administração. **Revista Economia & Gestão**, Belo Horizonte, v. 14, n. 34, p.30-57, jan./mar., 2014.
- SILVA, A. C. R.; ARAÚJO, A. M. P.; GUIMARÃES, I. P.; GOMES, S. M.S.; SLOMSKI, V. G. O ideário pedagógico do professor-coordenador de curso de Ciências Contábeis - o projeto político-pedagógico e o currículo como instrumento de sua concretização. **Anais...** Congresso Internacional Galego-Português de Psicologia, Braga: Universidade do Minho, 2009.
- SILVA, F. M. V. A transição para a gestão universitária: o significado das relações interpessoais. **R. Adm. FACES Journal**. Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 72-91, out./dez., 2012.
- SILVA, F. M. V.; CUNHA, C. J. C. A. A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 145-171, jan./fev./mar./abr., 2012.
- SILVA, M. A. **A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias**. Tese de Doutorado. UFSC: Centro Tecnológico, Florianópolis, 2000.
- SILVA, M. A. A. Coordenador gestor, coordenador pedagógico ou coordenador empreendedor: análise do perfil de coordenadores de curso em IES privada. **Future Studies Research Journal**, v. 6, n. 2, p. 74-102, jul./dez., 2014.
- SILVA, R. N.; NASCIMENTO, F. S. Análise das competências gerenciais dos professores-gestores: um estudo com coordenadores de cursos de uma Instituição Federal de Ensino

Superior. In: ENANGRAD, 29., 2018, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ENANGRAD, 2018. p. 1-16.

SILVEIRA, D. F.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOUSA, A. A.; CARVALHO, R. G. A universidade pública no Brasil atual: considerações sobre o REUNI. In: PAIVA, S. B.; DUARTE, E. N. (org.). **Gestão Universitária em foco: uma abordagem teórica e prática**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 19-36.

SOUSA, A. M. C. Gestão acadêmica atual. In: COLOMBO, S. S.; RODRIGUES, G. M. (org.). **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Recurso eletrônico. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 97-110.

SOUZA, L. R. S. **Percepções Sobre Funções e Competências do Coordenador como Gestor do Curso de Graduação em Ciências Contábeis Oferecido por Instituições Privadas de Ensino Superior Brasileiras**. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Fundação de Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo, 2018.

SOUZA-SILVA, J. C.; PAIXÃO, R. B.; SILVA, A. P.; ALVES, M. V. P. Competências docentes para o ensino superior em Administração: A ótica dos graduandos de três universidades da Bahia. **Revista Organizações & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 457-484, jul./set., 2018.

SPELL. Scientific Periodicals Electronic Library. Disponível em: <http://www.spell.org.br/>. Acesso em: 25 fev. 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOFIK, D. S. A gestão acadêmica nas instituições de ensino superior. In: COLOMBO, S. S. (org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Recurso eletrônico. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 104-116.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Resolução nº 07/2002**. Aprova o Estatuto da Universidade Federal da Paraíba, 2002.

_____. Universidade Federal da Paraíba. **Resolução nº 23/2014** Dispõe sobre o Sistema de Gestão de Desempenho por Competências dos servidores técnico-administrativos em educação e docentes ocupantes de funções gerenciais da UFPB. 2014.

_____. Universidade Federal da Paraíba. **Resolução nº 16/2015**. Aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba. 2015.

_____. Universidade Federal da Paraíba. Institucional. Regimentos. **Regimento Geral**. 2016a. Disponível em: http://www.ufpb.br/sods/contents/menu/institucional/copy_of_regimentos/regimento-geral. Acesso em: 27 out. 2019.

_____. Universidade Federal da Paraíba. **Resolução nº 09/2016**. Aprova o Regimento Interno do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba, criado pela Resolução Consuni UFPB nº 34 de 26/11/2013. 2016b. Disponível em:

<https://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/resolucao-no9-do-consuni-2016-regimento-interno-co-cia.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. Universidade Federal da Paraíba. Institucional. Apresentação. **Histórico**. 2019a. Disponível em: <https://www.ufpb.br/ufpb/menu/institucional/apresentacao/historico>. Acesso em: 27 out. 2019.

_____. Universidade Federal da Paraíba. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. 2019-2023. 2019b.

_____. Universidade Federal da Paraíba. **Sigaa**. Consulta de cursos - Graduação. 2019c. Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/lista.jsf?nivel=G&aba=p-graduacao>. Acesso em: 19 nov. 2019.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

WHATSAPP. **WhatsApp**. Empresa. Sobre o WhatsApp. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/>. Acesso em: 26 abr. 2020.

WHITCHURCH, C. The Changing Roles and Identities of Professional Managers in UK Higher Education. **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**, v. 11, n. 2, p. 53-60. 2007.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZARIFIAN, P. **Gestão de Competências**. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Tabulação das pesquisas realizadas no SPELL

Pasta	Autor principal (sobrenome/nome)	IES do autor	Ano	Periódico	Título	Palavras-chave	Objetivo	Combinação de palavras (Título + Resumo)
1	BARBOSA, Allan Claudius Queiroz	UFMG	2007	Organizações & Sociedade	Utopia com os pés no chão? A gestão de competências pela perspectiva social – experiências setoriais no brasil		Refletir sobre alternativas que vislumbrem um norte mais afeito à formação do indivíduo para o trabalho sem destacar uma inserção exclusiva em uma empresa em particular.	Competências + Competência Gerencial
1	BARRETO, Laís Karla da Silva	Unoesc	2015	RACE	Competências gerenciais requeridas em empresas familiares: o olhar de sucessores	Competência. Perfil. Sucessores. Empresa familiar. Sucessão.	Descrever o perfil de competência identificado pelos herdeiros candidatos a sucessores das empresas familiares em relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes.	Competências + Competência Gerencial
1	BRITO, Lydia Maria Pinto	Universidad e Potiguar	2012	Revista de Ciências da Administração	Competências gerenciais requeridas em empresas familiares: um olhar feminino	Gênero Feminino. Competência. Empresa Familiar.	Identificar o perfil de competência das gestoras líderes de empresas familiares.	Competências + Competência Gerencial
1	BRITO, Lydia Maria Pinto	Universidad e Potiguar	2012	Revista de Ciências da Administração	Perfil de competências gerenciais no Ensino Superior Tecnológico	Competências. Perfil de competências gerenciais. Ensino superior tecnológico	Identificar qual a percepção dos gestores sobre o perfil de competências gerenciais para o exercício de suas atividades no ensino superior tecnológico	Competências + Competência Gerencial
1	CARDOSO, André Luís Janzovski	Universidad e Federal de Mato Grosso	2014	Recape (Revista de Carreiras Pessoas)	Questão de gênero: A percepção de alunos e ex-alunos de pós-graduação stricto sensu em administração sobre	Atributos de Competência, Competências Gerenciais, Análise Quantitativa	Verificar a existência de relações entre variáveis demográficas e a percepção quanto ao constructo competências	Competências + Competência Gerencial

					competências gerenciais		gerenciais	
1	CASSANDRE, Marcio Pascoal	Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana	2008	REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO O MACKENZIE	Gestão por competências nas pequenas empresas do APL de bonés da cidade de Apucarana (PR): seu entendimento e suas práticas em confronto com as perspectivas teóricas	Gestão por competências; Competências essenciais; Arranjo produtivo local; Bonés.	Analisar o entendimento dos gerentes/administradores atuantes no arranjo produtivo local (APL) de bonés da cidade de Apucarana-PR	Competências + Competência Gerencial
1	ÉSTHER, Angelo Brigato	Universidad e Federal de Juiz de Fora	2011	CADERNOS EBAPE.BR	As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração	Gestão universitária. Competências gerenciais. Competência política. Competências dos reitores.	Analisar as competências atribuídas aos reitores de universidades federais, com a expectativa de contribuir para maior compreensão de sua ação.	Competências + Competência Gerencial
1	FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi	UDESC/ES AG	2011	Revista Alcance - Eletrônica	Metodologia de identificação de competências gerenciais: uma proposta com base na história de vida de gerentes seniores	Competências gerenciais, História ora, Gerentes seniores.	Investigou a configuração das competências de gerentes seniores que atuam em um mesmo setor da economia, utilizando a estratégia de pesquisa da história oral de vida.	Competências + Competência Gerencial
1	SANTOS, Estevam Pires dos	Faculdade Novos Horizontes	2014	Revista Alcance - Eletrônica	Competências gerenciais em uma rede mineira de farmácias	Gerência. Competências gerenciais. Serviços farmacêuticos	Descreve como estão configuradas as competências gerenciais em uma organização de serviços farmacêuticos, tendo por inspiração o modelo proposto por Brandão (2009)	Competências + Competência Gerencial

1	TEIXEIRA, Rivanda Meira		2004	Revista de Administração Contemporânea	Desenvolvimento de Empresários em Empresas de Pequeno Porte do Setor Hoteleiro: Processo de Aprendizagem, Competências e Redes de Relacionamento	desenvolvimento de empresários; competências; redes de relacionamento; pequenas empresas; setor hoteleiro	analisar o desenvolvimento dos empresários em empreendimentos de pequeno porte do setor hoteleiro e enfocar o processo de aprendizagem por meio da análise das competências percebidas como necessárias ao desempenho dos negócios, das necessidades de treinamento, de como esses empresários percebem que aprendem e, finalmente, de como as redes de relacionamento (networks) interferem no processo.	Competências + Competência Gerencial
2	BARBOSA, Milka Alves Correia	UFPE	2016	Organizações em contexto	A Interação entre o Papel de Professor-gestor e Competências Gerenciais: Percepções dos Professores de uma universidade federal	Papel social. Papel de professor-gestor. Competências gerenciais. Universidade federal.	Analisar como ocorre a interação entre papel de professor-gestor e as competências gerenciais	Competência + Professor-Gestor
2	BARBOSA, Milka Alves Correia	UFAL	2016	Administração: ensino e pesquisa	Competências gerenciais (esperadas versus percebidas) de professores-gestores de Instituições Federais de Ensino Superior: percepções dos professores de uma Universidade Federal	Professor-Gestor; Competências gerenciais esperadas; Competências gerenciais percebidas; Instituição de Ensino Superior.	Analisar as competências gerenciais (competências esperadas e competências percebidas) associadas ao papel de professor-gestor em universidades federais, à luz do modelo proposto por Mendonça et al. (2012)	Competência + Professor-Gestor

2	BARBOSA, Milka Alves Correia	UFAL	2018	Organizações & Sociedade	Papel social e competências gerenciais do professor do ensino superior: aproximações entre os construtos e perspectivas de pesquisa	Papel social. Competências profissionais. Competências gerenciais. Professor. Ensino superior.	Discutir aproximações conceituais entre os construtos “papel social”, “competências profissionais” e “competências gerenciais” do professor de ensino superior	Competência + Professor-Gestor
3	FIORILLO, Aurélio	Universidad e Nove de Julho	2015	Administração: ensino e pesquisa	A EAD no Brasil e a importância de competências subjacentes para o reconhecimento de cursos de acordo com a percepção de coordenadores de curso	competências organizacionais; Educação a Distância (EaD); Ministério da Educação (MEC).	Identificar as competências exigidas pelo MEC para a obtenção do reconhecimento do curso superior a distância no Brasil.	Competências + Instituição de Ensino Superior
3	CARMO, Liege Moraes do	UFRJ	2016	Revista Mineira de Contabilidade	Competências em tecnologia da informação e sistemas de informação: um estudo sobre a percepção de discentes em ciências contábeis	Tecnologia da Informação. Sistemas de Informação. Competências. Ciências Contábeis.	Examinar a importância atribuída a diversos tópicos da área de Sistemas de Informação (SI) e Tecnologia da Informação (TI) para a formação profissional em Contabilidade.	Competências + Instituição de Ensino Superior
3	GONÇALVES, Wesley Antonio	IFTM	2017	Pretexto	Confrontando o conceito de competências pela sua diversidade e aplicação: um olhar entre a teoria e a prática	Competência. Gestão por Competência. Gestão de Pessoas. Conhecimento, Habilidade e Atitude. Competências Essenciais.	Comparar as percepções de um grupo de profissionais elaboradas acerca do termo com as correntes teóricas e, observar a demanda por competências no ambiente dinâmico de trabalho deste grupo.	Competências + Instituição de Ensino Superior

3	GONÇALVES, Glauber Miguel	Faculdade de Santa Luzia	2013	Teoria e Prática em Administração	Formação de Competências Profissionais em Alunos do Curso de Fisioterapia de uma IES da Região Metropolitana de Belo Horizonte/MG: análise a partir das percepções dos discentes	Competências. Fisioterapia. Percepções. Discentes.	Analisar e descrever as percepções dos discentes a respeito da contribuição do curso de graduação em fisioterapia na formação das competências profissionais dos futuros fisioterapeutas.	Competências + Instituição de Ensino Superior
3	LEAL, Fernanda Geremias	UFSC	2013	Revista de Gestão e Secretariado	Competências dos secretários executivos de uma universidade pública federal: uma análise a partir da perspectiva dos gestores	Competência; Secretário Executivo; Universidade.	Investigar a percepção de gestores de uma Instituição Federal de Ensino Superior em relação às competências dos secretários executivos, com vistas a analisar se as atribuições do cargo e da classe se equivalem às requeridas pelos setores em que esses profissionais foram lotados.	Competências + Instituição de Ensino Superior
3	LEGLER, Fernando Ramos	CESUSC	2016	RPCA	Competências técnicas e comportamentais docentes na educação a distância: reflexões e apontamentos	Educação a Distância. Competências Docentes. Competências Técnicas. Competências Comportamentais. Administração Universitária.	Analisar o grau das competências necessárias para a atuação docente na modalidade educacional a distância e aponta quais podem ser aprimoradas para o seu exercício laboral, em uma instituição de ensino superior ofertante de cursos na modalidade.	Competências + Instituição de Ensino Superior

3	MADURO, Márcia Ribeiro	UEA	2013	TAC	Identificação do Perfil de Competências Docentes em uma Instituição Estadual de Ensino Superior	competências; ensino; docência.	Verificar como os docentes desenvolvem suas competências, além de relacionar as competências essenciais e mais importantes para o desempenho das funções acadêmicas.	Competências + Instituição de Ensino Superior
3	NASCIMENTO, João Carlos Hipólito Bernardes do	Uminho	2013	Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade	Competências de alfabetização dos ingressos da graduação em ciências contábeis: um estudo descritivo em uma instituição de ensino superior do Vale do São Francisco.	Alfabetização Funcional. Teoria Clássica dos Testes. Teoria de Resposta ao Item. Ciências Contábeis.	Investigar se os ingressantes no curso de graduação em Ciências Contábeis apresentavam plena competência de alfabetização funcional	Competências + Instituição de Ensino Superior
3	ODELIUS, Catarina Cecília	Unb	2011	CADERNOS EBAPE	Processos de aprendizagem, competências aprendidas, funcionamento, compartilhamento e armazenagem de conhecimentos em grupos de pesquisa	processos de aprendizagem; compartilhamento; conhecimento; competências; grupos de pesquisa.	Descrever o funcionamento, os processos de aprendizagem, armazenagem e compartilhamento de informações em grupos de pesquisa.	Competências + Instituição de Ensino Superior
3	PAIVA, Kely César Martins de	UFMG	2004	Revista Gestão e Planejamento	Formação de competências e interdisciplinaridade no ensino de Administração: uma visão dos alunos	Interdisciplinaridade, competência profissional, ensino de administração.	avaliar uma experiência pedagógica interdisciplinar enquanto colaboradora na formação e no desenvolvimento de competências profissionais nos alunos de Administração em uma instituição de ensino superior particular brasileira.	Competências + Instituição de Ensino Superior

3	PAIVA, Kely César Martins de	UFMG	2017	Caderno Virtual de Turismo	Contribuições do curso de turismo para a formação de competências profissionais: estudo longitudinal e comparativo com alunos de duas IES brasileiras	Competências Profissionais. Turismo. Ensino Superior.	analisar como são percebidas as contribuições, ideais e reais, de dois cursos de graduação em Turismo para a formação e o desenvolvimento das competências profissionais de seus alunos, na percepção deles próprios.	Competências + Instituição de Ensino Superior
3	PENA, Felipe Gouvêa	UFMG	2015	Teoria e Prática em Administração	“Hoje, Líder de Turma. Amanhã, Líder Organizacional”: Um Estudo sobre a Oportunidade de Desenvolvimento de Competências aos Graduandos em Administração	Liderança de Turma. Líderes. Desenvolvimento de Competências. Aprendizagem na Prática.	identificar as competências que os líderes de turma do curso de Administração de uma Instituição de Ensino Superior, devem desenvolver para sua atuação enquanto líderes no contexto acadêmico e no mercado de trabalho.	Competências + Instituição de Ensino Superior
3	PEREIRA, Aline Lucena Costa	UEPB	2011	CADERNOS EBAPE	As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior	Competências. Gestores públicos. Desenvolvimento de competências. Instituições federais de educação superior.	Identificar as competências gerenciais nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES).	Competências + Instituição de Ensino Superior
3	QUEL, Luiz Felipe	FEA-USP	2008	Revista de Gestão USP	Alinhamento de competências em instituições de ensino superior: um estudo de caso na rede privada	Gestão de Pessoas, Competências, Instituições de Ensino.	Avaliar a existência de proximidade estratégica entre as competências essenciais e as individuais em uma instituição de ensino superior.	Competências + Instituição de Ensino Superior

3	RAMOS, Camila Carvalho	UFPA	2014	Amazônia, Organizações e Sustentabilidade	DESENVOLVIMENTO DE METODOLOGIA PARA AVALIAR COMPETÊNCIAS DE SERVIDORES PÚBLICOS FEDERAIS	Avaliação de desempenho por múltiplas fontes. Indicadores de desempenho. Decomposição de competências.	Desenvolver uma metodologia para avaliar as competências dos servidores de uma instituição federal de ensino superior baseada no modelo de avaliação 360°	Competências + Instituição de Ensino Superior
3	SORDI, José Osvaldo de	USCS	2008	R.Adm	Avaliação de competências requeridas aos trabalhadores da informação: análise da experiência com a seleção de alunos para programa de iniciação científica	trabalhador da informação, competência, análise de competência, gestão por competência, avaliação de pessoas.	Analisar a disponibilidade e a eficácia de referenciais teóricos que corroboram a avaliação de competências requeridas aos trabalhadores da informação	Competências + Instituição de Ensino Superior
4	ÉSTHER, Angelo Brigato	UFMG	2011	CADERNOS EBAPE	As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração	Gestão universitária. Competências gerenciais. Competência política. Competências dos reitores.	Analisar as competências atribuídas aos reitores de universidades federais, com a expectativa de contribuir para maior compreensão de sua ação	Competências + Gestores Públicos
4	ANDRADE, Carolina Riente de	Cefet-MG	2018	REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	Seleção e monitoramento de empreendedores públicos à luz da gestão por competências	competências; empreendedor público; seleção; monitoramento; administração pública.	Compreender, à luz da gestão por competências, como ocorreram a seleção e o monitoramento dos resultados de servidores em cargos de provimento em comissão de recrutamento amplo, designados como empreendedores públicos (EPs).	Competências + Gestores Públicos

4	BONELLI, Francesco	UFBA	2018	RAC	Efeitos das Competências no Desempenho de Contratos de Serviços no Setor Público	competências públicas; competências privadas; contratos de serviços; terceirização; desempenho.	Investigar os efeitos de competências públicas e privadas no custo e na qualidade de contratos de terceirização de serviços no setor público	Competências + Gestores Públicos
4	BRITO-DE-JESUS, Kelly Cristina	UFBA	2016	revista interdisciplinar de gestão social	Desenvolvimento de Competências Gerenciais de Gestores Públicos em Instituições Federais de Educação	Competências Gerenciais. Gestores Públicos de IFES. Modalidades em AO.	Analisar como gestores públicos de Instituições Federais de Educação – IFES desenvolvem as competências gerenciais.	Competências + Gestores Públicos
4	FISCHER, Sulivan Desirée	UDESC	2014	TAC	Competências para o Cargo de Coordenador de Unidade Básica de Saúde	mapa de competências; unidades básicas de saúde; consultoria de procedimentos; ensino-aprendizagem; accountability.	Construir um mapa de competências para o cargo de Coordenador de Unidade Básica de uma Secretaria Municipal de Saúde (SMS)	Competências + Gestores Públicos
4	FREITAS, Wesley Ricardo de Souza	UFMS	2017	Revista de Gestão e Secretariado	Gestores ambientais de organizações públicas: uma análise das competências sob a ótica acadêmica	Gestão ambiental; Nova gestão pública; Gestão por competências.	Identificar quais as competências individuais e gerenciais fundamentais para a função de gestor ambiental público, na visão de pesquisadores e docentes de graduação e pós graduação.	Competências + Gestores Públicos
5	BRANT, Rogério Santos	Faculdade Novos Horizontes	2012	Revista Gestão e Planejamento	Competências docentes em educação à distância no curso de graduação em Administração Pública: um estudo no Centro de Educação à Distância – Unimontes	Competência de Docentes; Educação à Distância; Administração Pública.	investigar como se configuram e são geridas as competências profissionais de docentes do Programa de Administração Pública da Universidade Estadual de Montes Claros, localizada no norte de Minas Gerais.	Competências + Coordenadores de curso

5	FERREIRA, Jesuína Maria Pereira	UFMG	2017	RACE	Competências gerenciais dos coordenadores de cursos de instituições privadas de ensino superior na cidade de Fortaleza, CE	Competências gerenciais. Coordenador de curso. Instituições de ensino superior.	Analisar o grau de utilização e de importância das competências gerenciais em instituições privadas de ensino superior na Cidade de Fortaleza, Ceará, segundo a percepção de coordenadores de Cursos de graduação em Administração e Ciências Contábeis.	Competências + Coordenadores de curso
5	MURARI, Juliana de Melo Franco	Faculdade Novos Horizontes	2009	Revista Gestão e Planejamento	O estágio e a formação de competências profissionais em estudantes de Administração	Competências Profissionais; Administração; Estágio; Ensino Superior.	Compreender analisar como a prática do estágio se relaciona com a formação de competências profissionais de alunos do curso de Administração, de uma IES privada em Belo Horizonte - MG.	Competências + Coordenadores de curso
6	AMARAL, Helena Kerr do		2006	Revista do Serviço Público Brasília	Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira		Apontar as prioridades de desenvolvimento de competências para dar impulso a essa capacitação tão estratégica para a Nação.	Desenvolvimento de competências + Gestão pública
7	MELLO, Simone P. T. de	Universidad e Federal de Pelotas	2016	RACE	COMPETÊNCIAS GERENCIAIS EVIDENCIADAS E DESEJADAS DOS INTEGRANTES DO FÓRUM DE GESTÃO DE PESSOAS DA REDE FEDERAL DE	Competências gerenciais. Mapeamento de competências. Gestão de pessoas. Administração pública.	Identificar os desafios cotidianos, os entendimentos sobre gestão por competências, assim como mapear as competências gerenciais dos integrantes do Fórum de Gestão de Pessoas (Forgep) da Rede Federal	Desenvolvimento de competências + Gestão pública

					EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA		de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rfep)	
8	ANTONELLO, Claudia Simone	SECAD/M EC - DF	2005	Alcance - UNIVALI	Articulação da aprendizagem formal e informal: seu impacto no desenvolvimento de competências gerenciais	Formação gerencial; Aprendizagem informal; Desenvolvimento de competências.	Identifica e analisa como ocorre o processo de intercâmbio entre as práticas informais e formais de aprendizagem no processo de desenvolvimento de competências junto a participantes de programas de especialização e mestrado profissional em administração.	Desenvolvimento de competências + Gerenciais
8	BORINI, Felipe Mendes	ESPM	2010	Revista de Administração Contemporânea	O Desenvolvimento de Competências Organizacionais em Diferentes Modelos Gerenciais de Subsidiárias de Empresas Multinacionais Brasileiras	competências não locais; competências específicas; competências locais; subsidiárias estrangeiras; multinacionais brasileiras	Entender quais são os modelos gerenciais para desenvolver diferentes tipos de competências em empresas multinacionais brasileiras	Desenvolvimento de competências + Gerenciais
8	CARVALHO, Nadia Lidiane do Nascimento	UFPB	2011	Revista Turismo Visão e Ação	Fatores de influência no desenvolvimento de competências gerenciais em hotéis e pousadas	Competências, gerentes, turismo e hospitalidade	Identificar os fatores de influência no contexto da ação de gerentes de hotéis e pousadas	Desenvolvimento de competências + Gerenciais
8	FREITAS, Pablo Fernando Pessoa de	Universidad e de Brasília	2018	Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)	A influência de Atividades Extracurriculares no Desenvolvimento de Competências Gerenciais em Grupos de Pesquisa	Competências Gerenciais; Grupos de Pesquisa; Atividades Extracurriculares; Desenvolvimento de Competências Gerenciais	Identificar relações entre atividades extracurriculares (AE) e domínio de competências gerenciais (CG) em grupos de pesquisa (GP) brasileiros com uso da escala de domínio de CG	Desenvolvimento de competências + Gerenciais

							em GP desenvolvida por Freitas e Odelius (2017), juntamente com questões relativas à contribuição de AE para o desenvolvimento de CG em GP.	
8	MONTEZANO, Lana	Universidad e de Brasília (UnB) e FGV Projetos	2017	Rev. Serv. Público Brasília	Priorização do desenvolvimento de competências em organização pública	Desenvolvimento de competências, órgão público, modelo de gestão, ferramentas de gestão, mapeamento de competências	Elaboração do Indicador de Priorização do Desenvolvimento de Competências (IPDC), considerando as lacunas de competências, a eficiência institucional e a adesão ao negócio	Desenvolvimento de competências + Gerenciais
8	MOURA, Maria Cristina Canovas de	Unisinos	2006	RAE- eletrônica	A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais	Estratégia organizacional, aprendizagem organizacional, desenvolvimento de competências, competências gerenciais, processos de aprendizagem	Analisar as articulações entre as estratégias e o desenvolvimento de competências gerenciais, verificando como ocorre a aprendizagem organizacional.	Desenvolvimento de competências + Gerenciais
8	RUAS, Roberto	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2007	CADERNOS EBAPE.BR	Aprendizagem e desenvolvimento de competências: articulando teoria e prática em programas de pós-graduação em formação gerencial	Formação gerencial; desenvolvimento de competências; abordagens de aprendizagem	Construir referências para o desenvolvimento de competências em ambiente de programas de pós-graduação em formação gerencial.	Desenvolvimento de competências + Gerenciais
8	SALLES, Michelle de Andrade Souza Diniz	Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)	2016	Rev. Serv. Público Brasília	O desenvolvimento de competências gerenciais na prática dos gestores no contexto de uma Ifes centenária	Alta administração pública, competência técnica profissional, administração pública	Explicitar as competências que os gestores acreditam ter desenvolvido no exercício da atividade gerencial na	Desenvolvimento de competências + Gerenciais

							Ifes: as competências gerenciais, as políticas e também as atitudes	
9	BARBOSA, Allan Claudius Queiroz	UFMG	2003	R.Adm.	Um mosaico da gestão de competências em empresas brasileiras	Gestão de competências, organizações brasileiras.	Recuperar a discussão de competências, partindo-se de três dimensões que se interconectam e são absolutamente indissociáveis	Gestão de competências + Gerenciais
9	BITENCOURT, Claudia Cristina	Universidad e do Vale do Rio dos Sinos		REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO O MACKENZIE	A Gestão de Competências Gerenciais e a contribuição da Aprendizagem Organizacional – a experiência de três empresas australianas	Gestão de competências, Aprendizagem organizacional, Empresas australianas.	apresentar a Aprendizagem Organizacional como uma estratégia que busca viabilizar o desenvolvimento de competências gerenciais baseado nos princípios da interação, da articulação e da ênfase ao coletivo, característico dessa abordagem.	Gestão de competências + Gerenciais
9	BITENCOURT, Claudia Cristina	Universidad e do Vale do Rio dos Sinos	2004	Revista de Administração de Empresas	A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional	Competências gerenciais, aprendizagem organizacional, estratégia e mudança organizacional.	analisar os principais conceitos, princípios e práticas de aprendizagem organizacional como um meio de se tratar a questão da gestão de competências gerenciais a partir da especificidade de cada organização.	Gestão de competências + Gerenciais

9	BRANDÃO, Hugo Pena	UnB	2001	Revista de Administração de Empresas	Gestão de competências e Gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?	Competência, gestão de competências, gestão de desempenho, gestão estratégica de recursos humanos, tecnologias de gestão.	Discutir a evolução, as características e as aplicações práticas da gestão de competências e da gestão de desempenho.	Gestão de competências + Gerenciais
---	-----------------------	-----	------	--	---	---	---	---

Fonte: Elaboração própria (2019).

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – CCSA PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL – PGPCI		
Aluna: Mariana Ferreira Pessoa	Linha de Pesquisa: Gestão Governamental e Social	Orientadora: Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho
Título: COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO PROFESSOR-GESTOR: um estudo com Coordenadores de Curso da Graduação na Universidade Federal da Paraíba		Período de coleta: Fevereiro/ Março de 2020

Questão problemática: **Como são desenvolvidas as competências gerenciais do professor-gestor enquanto Coordenador de Curso no contexto da Graduação na UFPB?**

Objetivo geral: Compreender as competências desenvolvidas por docentes enquanto Coordenadores de Curso da Graduação no *Campus I* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Objetivos específicos: a) Delinear o perfil dos pesquisados enquanto Coordenadores de Curso da Graduação; b) Identificar, a partir da percepção dos pesquisados, as competências necessárias ao Coordenador de Curso da Graduação, nos Centros de Ensino da UFPB, *Campus I*; c) Relacionar os desafios gerenciais enfrentados pelo Coordenador de Curso da Graduação da UFPB, *Campus I*.

Roteiro de Entrevista

Identificação

1. Qual curso coordena
2. Em que centro de ensino
3. Qual modalidade do curso

Perfil socioprofissional

1. Gênero; Idade; Estado civil.
2. Formação acadêmica (pós-doutorado; doutorado; mestrado; especialização, graduação)
3. Como se tornou coordenador de curso? (indicação; convite; nomeação/eleição; outro)
4. Qual é seu tempo de atuação como coordenador de curso?
5. Possui alguma formação na área de gestão acadêmica? Já realizou algum curso de formação específica para a gestão acadêmica?
6. Exerce a função de professor e gestor simultaneamente? No momento, leciona alguma disciplina? (na graduação ou na pós-graduação).

Questões sobre o cargo de professor-gestor

1. Comente da sua trajetória como professor(a)-gestor(a), desde quando docente até se tornar gestor(a).
2. O que é ser coordenador(a) para o senhor(a)?
3. Relate um pouco como o(a) senhor(a) aprendeu a ser coordenador(a).
4. Que mudanças no seu cotidiano puderam ser observadas e/ou percebidas depois que assumiu o cargo de coordenador(a) de curso?
5. O que lhe influenciou de modo particular a ideia de coordenar um curso de graduação?
6. O(a) senhor(a) enxerga compatibilidade entre suas características e o perfil que se espera de um coordenador(a)?
7. Já exerceu algum cargo gerencial antes de se tornar coordenador(a) de curso nesta instituição? Qual?
8. Quais são as atividades que o(a) senhor(a) realiza no dia a dia como coordenador(a) de curso?
9. Quais são as funções sob a responsabilidade do(a) coordenador(a) de curso de graduação na UFPB?
10. Em sua percepção, quais são as principais competências gerenciais que um(a) coordenador(a) de curso de graduação precisa possuir?
11. Quais dessas competências o(a) senhor(a) desenvolveu enquanto coordenador(a) de curso?
12. Como se deu esse processo no desenvolvimento das suas competências gerenciais?
13. Que competências gerenciais necessitam ainda, na sua percepção, ser desenvolvidas pelo(a) senhor(a) durante a gestão?
14. A partir da sua experiência como coordenador(a) de curso da graduação na UFPB, de que forma as competências gerenciais poderiam ser melhor desenvolvidas para a atuação na gestão acadêmica?
15. Quais são os principais desafios enfrentados na sua gestão?
16. Como esses desafios influenciam em seu aprendizado como coordenador(a) de curso?
17. Quais são os principais fatores facilitadores identificados na sua gestão?

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convido o (a) senhor (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada como: ***Competências Gerenciais do Professor-Gestor: um estudo com Coordenadores de Curso da Graduação na Universidade Federal da Paraíba*** que está sendo desenvolvida pela mestrand MARIANA FERREIRA PESSOA, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional (PGPCI), do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho¹, lotada no Departamento de Administração/CCSA/UFPB.

A pesquisa tem como objetivo principal *compreender as competências desenvolvidas por docentes enquanto Coordenadores de Curso da Graduação no Campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)*. E sua participação é muito importante para a realização da pesquisa, contudo é voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder os questionamentos que lhe serão apresentados, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com esta pesquisa serão relevantes e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Serão garantidos o anonimato e o sigilo das informações e os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

Após a devida leitura desse documento, compreensão e esclarecimento de dúvidas com a pesquisadora responsável, o presente termo deverá ser assinado, caso concorde em participar.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar autorizando o registro das informações fornecidas por mim, através de entrevista, para serem utilizadas integralmente ou em partes e para a publicação dos resultados. Declaro ainda que receberei uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinada por mim e pela pesquisadora responsável.

João Pessoa, _____ de _____ de 2020.

Entrevistado(a)

Mariana Ferreira Pessoa

Pesquisadora responsável

E-mail: marianafepessoa@gmail.com

Mestranda em Gestão Pública e Cooperação Internacional – PGPCI/UFPB

¹ E-mail: alalcoelho@gmail.com / Whatsapp: (83) 99989-9123

ANEXOS

ANEXO A - Relação dos cursos presenciais de graduação da UFPB

Código INEP	Curso	Modalidade	Turno	Vagas 2018
Campus I - CENTRO DE BIOTECNOLOGIA - CBIOTEC				
1189062	Biotecnologia	Bacharelado	Integral	70
Campus I - CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA - CCEN				
13399	Ciências Biológicas	Licenciatura	Integral	80
313399	Ciências Biológicas	Bacharelado	Integral	50
43454	Estatística	Bacharelado	Matutino	50
13400	Física	Licenciatura	Noturno	70
313400	Física	Bacharelado	Integral	60
13406	Geografia	Licenciatura	Noturno	40
313406	Geografia	Bacharelado	Matutino	40
13402	Matemática	Licenciatura	Integral	45
13402	Matemática	Licenciatura	Noturno	70
313402	Matemática	Bacharelado	Integral	25
13404	Química	Licenciatura	Integral	20
13404	Química	Bacharelado	Noturno	30
313404	Química	Bacharelado	Integral	20
Campus I - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA				
13459	Ciências Sociais	Bacharelado	Matutino	50
1110230	Ciências Sociais	Licenciatura	Noturno	60
1125641	Comunicação em Mídias Digitais	Bacharelado	Vespertino	50
13409	Filosofia	Licenciatura	Noturno	35
313409	Filosofia	Bacharelado	Noturno	35
13415	História	Licenciatura	Vespertino	45
13415	História	Licenciatura	Noturno	45
116830	Letras Clássicas (Grego e Latim)	Licenciatura	Noturno	60
107553	Letras - Língua Espanhola	Licenciatura	Matutino	50
107552	Letras - Língua Francesa	Licenciatura	Matutino	30
107549	Letras – Língua Inglesa	Licenciatura	Matutino	50
107549	Letras - Língua Inglesa	Licenciatura	Noturno	50
107548	Letras - Língua Portuguesa	Licenciatura	Noturno	80
107548	Letras - Língua Portuguesa	Licenciatura	Matutino	80
122928	Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais	Bacharelado	Vespertino	35
13413	Psicologia	Bacharelado	Integral	110
13417	Serviço Social	Bacharelado	Noturno	50
13417	Serviço Social	Bacharelado	Vespertino	50

Código INEP	Curso	Modalidade	Turno	Vagas 2018
122930	Tradução	Bacharelado	Matutino	25
Campus I – CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS - CCJ				
13398	Direito	Bacharelado	Matutino	100
13398	Direito	Bacharelado	Noturno	100
1110415	Direito (Santa Rita)	Bacharelado	Matutino	100
1110415	Direito (Santa Rita)	Bacharelado	Noturno	100
Campus I - CENTRO DE CIÊNCIAS MÉDICAS - CCM				
13424	Medicina	Bacharelado	Integral	120
Campus I – CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - CCS				
1399139	Biomedicina	Bacharelado	Integral	60
13423	Educação Física	Licenciatura	Vespertino	70
122288	Educação Física	Bacharelado	Matutino	70
44258	Enfermagem	Bacharelado	Integral	100
13421	Farmácia	Bacharelado	Integral	100
13422	Fisioterapia	Bacharelado	Integral	80
122918	Fonoaudiologia	Bacharelado	Integral	60
13425	Nutrição	Bacharelado	Integral	80
13426	Odontologia	Bacharelado	Integral	80
1123330	Terapia Ocupacional	Bacharelado	Integral	60
Campus I - CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS - CCSA				
13395	Administração	Bacharelado	Matutino	80
13395	Administração	Bacharelado	Noturno	80
113621	Arquivologia	Bacharelado	Noturno	90
13396	Biblioteconomia	Bacharelado	Noturno	90
1127039	Ciências Atuariais	Bacharelado	Vespertino	60
1127039	Ciências Atuariais	Bacharelado	Noturno	60
13397	Ciências Contábeis	Bacharelado	Matutino	100
13397	Ciências Contábeis	Bacharelado	Noturno	100
13394	Ciências Econômicas	Bacharelado	Integral	90
13394	Ciências Econômicas	Bacharelado	Noturno	90
136388	Gestão Pública	Bacharelado	Vespertino	100
1126958	Relações Internacionais	Bacharelado	Matutino	40
1126958	Relações Internacionais	Bacharelado	Noturno	40
Campus I - CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES – CCTA				
107438	Artes Visuais	Licenciatura	Vespertino	20
107440	Artes Visuais	Bacharelado	Vespertino	20
1166771	Cinema e Audiovisual	Bacharelado	Vespertino	15
1268219	Jornalismo	Bacharelado	Matutino	70
1268221	Radialismo	Bacharelado	Matutino	40
1268257	Relações Públicas	Bacharelado	Noturno	50
1191007	Dança	Licenciatura	Integral	30
100220	Hotelaria	Bacharelado	Integral	60

Código INEP	Curso	Modalidade	Turno	Vagas 2018
26564	Música	Bacharelado	Matutino	40
97039	Música	Licenciatura	Matutino	40
107456	Teatro	Licenciatura	Integral	15
407456	Teatro	Bacharelado	Integral	15
19562	Turismo	Bacharelado	Noturno	70
Campus I - CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE				
116826	Ciências das Religiões	Licenciatura	Noturno	50
1162838	Ciências das Religiões	Bacharelado	Noturno	50
13418	Pedagogia	Licenciatura	Matutino	100
13418	Pedagogia	Licenciatura	Vespertino	100
13418	Pedagogia	Licenciatura	Noturno	100
122924	Pedagogia - Educação do Campo	Licenciatura	Noturno	100
122926	Psicopedagogia	Bacharelado	Integral	100
Campus I - CENTRO DE ENERGIAS ALTERNATIVAS E RENOVÁVEIS - CEAR				
1189063	Engenharia de Energias Renováveis	Bacharelado	Integral	80
113609	Engenharia Elétrica	Bacharelado	Integral	80
Campus I - CENTRO DE INFORMÁTICA – CI				
13401	Ciência da Computação	Bacharelado	Integral	90
1127164	Engenharia da Computação	Bacharelado	Integral	80
1162837	Matemática Computacional	Bacharelado	Integral	80
Campus I - CENTRO DE TECNOLOGIA - CT				
13427	Arquitetura e Urbanismo	Bacharelado	Integral	70
113615	Engenharia Ambiental	Bacharelado	Integral	80
13429	Engenharia Civil	Bacharelado	Integral	100
13428	Engenharia de Alimentos	Bacharelado	Integral	80
113617	Engenharia de Materiais	Bacharelado	Integral	80
122934	Engenharia de Produção	Bacharelado	Noturno	40
19563	Engenharia de Produção Mecânica	Bacharelado	Integral	40
13430	Engenharia Mecânica	Bacharelado	Integral	100
113604	Engenharia Química	Bacharelado	Integral	80
13431	Química Industrial	Bacharelado	Integral	50
Campus I - CENTRO DE TECNOLOGIA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL - CTDR				
5001240	Gastronomia	Bacharelado	Integral	70
1127907	Tecnologia de Alimentos	Tecnológico	Vespertino	50
1127907	Tecnologia de Alimentos	Tecnológico	Noturno	50
1127165	Tecnologia em Produção Sucroalcooleira	Tecnológico	Noturno	50
1127165	Tecnologia em Produção Sucroalcooleira	Tecnológico	Vespertino	50
Campus II – CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS - CCA				
13454	Agronomia	Bacharelado	Integral	90
397767	Ciências Biológicas	Bacharelado	Integral	30
97767	Ciências Biológicas	Licenciatura	Integral	30
113709	Medicina Veterinária	Bacharelado	Integral	80

Código INEP	Curso	Modalidade	Turno	Vagas 2018
1161324	Química	Licenciatura	Noturno	30
5000897	Química	Bacharelado	Noturno	30
13403	Zootecnia	Bacharelado	Integral	60
Campus III – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS APLICADAS - CCHSA				
13455	Administração	Bacharelado	Noturno	50
1167933	Agroecologia	Bacharelado	Integral	50
80589	Agroindústria	Bacharelado	Integral	80
13457	Ciências Agrárias	Licenciatura	Integral	50
109626	Pedagogia	Licenciatura	Noturno	50
109626	Pedagogia	Licenciatura	Integral	40
Campus IV - CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE				
107348	Antropologia (Rio Tinto)	Bacharelado	Noturno	50
98976	Ciências Contábeis (Litoral Norte)	Bacharelado	Noturno	100
98984	Ciência Da Computação (Rio Tinto)	Licenciatura	Integral	100
107352	Design (Rio Tinto)	Bacharelado	Integral	50
98980	Ecologia (Rio Tinto)	Bacharelado	Integral	100
5000898	Letras - Língua Portuguesa (Litoral Norte)	Licenciatura	Vespertino	50
99045	Matemática (Rio Tinto)	Licenciatura	Noturno	100
107356	Pedagogia (Litoral Norte)	Licenciatura	Noturno	50
98982	Secretariado Executivo Bilíngue (Litoral Norte)	Bacharelado	Noturno	100
107360	Sistema de Informação - (Rio Tinto)	Bacharelado	Integral	50
1440696	Administração	Bacharelado	Integral	**

Fonte: UFPB (2019b).