



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES
APRENDENTES

ALESANDRA BANDEIRA PORFÍRIO MEDEIROS

**MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR DE CURSO DE
GRADUAÇÃO DA UFPB**

JOÃO PESSOA

2019

ALESANDRA BANDEIRA PORFÍRIO MEDEIROS

**MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR DE CURSO DE
GRADUAÇÃO DA UFPB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba – MPGOA/UFPB – como requisito final para obtenção de título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Soares Fernandes dos Santos.

Linha de Pesquisa: Inovação em Gestão Organizacional

JOÃO PESSOA

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M488m Medeiros, Alesandra Bandeira Porfírio.

Mapeamento de competências do coordenador de curso de
graduação da UFPB / Alesandra Bandeira Porfírio
Medeiros. - João Pessoa, 2019.
173f. : il.

Orientação: Wagner Soares Fernandes dos Santos.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE-CCSA.

1. Competências. 2. Mapeamento de Competências. 3.
Professor-Gestor. 4. Coordenador de curso de graduação.
I. Santos, Wagner Soares Fernandes dos. II. Título.

UFPB/BC

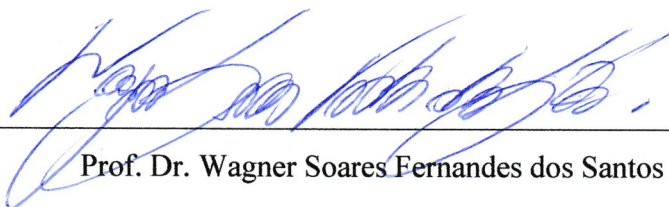
ALESANDRA BANDEIRA PORFÍRIO MEDEIROS

**MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR DE CURSO DE
GRADUAÇÃO DA UFPB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba – MPGOA/UFPB – como requisito final para obtenção de título de Mestre.

Aprovada em: 27 de junho de 2019

BANCA EXAMINADORA

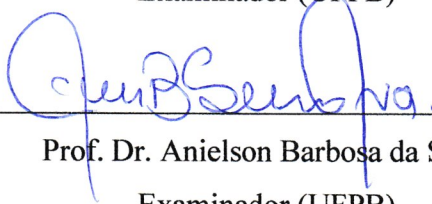


Prof. Dr. Wagner Soares Fernandes dos Santos

Orientador (UFPB)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia de Faria Pereira

Examinador (UFPB)



Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva

Examinador (UFPB)

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, que com seu carinho e paciência soube lidar com a carga emocional, e cujo amor fortalece os meus dias.

À minha mãe, que com as suas sábias palavras e orações esteve presente todos os dias, mesmo à distância. O seu exemplo de garra e integridade me ajuda nas decisões mais importantes.

Ao meu orientador professor Wagner Soares Fernandes dos Santos pela maestria em transmitir seus conhecimentos. Obrigada pelos ensinamentos, pela paciência e compreensão durante esta jornada.

Aos professores Anielson Barbosa da Silva e Rita de Cassia de Faria Pereira pelas ricas contribuições a este estudo. As suas palavras foram esclarecedoras e assertivas, sem as quais este trabalho não seria possível.

A minha chefe professora Edna Gomes Pinheiro, pelo apoio, pelas palavras de sabedoria de quem tem uma longa trajetória no ensino e na pesquisa.

Às professoras Ismaelly Batista dos Santos Silva e Lucilene Klenia Rodrigues Bandeira pelas importantíssimas contribuições.

Aos colegas de trabalho do DCI/CCSA/UFPB, pelo apoio e companheirismo nesses últimos anos.

A todos os professores e colegas da turma 8 do MPGOA, secretaria e coordenação, por proporcionarem, nesses dois anos, momentos maravilhosos de aprendizagem e crescimento pessoal e profissional.

Agradeço a Deus pela vida, por providenciar refúgio nos momentos mais difíceis, e por colocar as pessoas certas no momento certo. Se eu fosse citar todas as pessoas que tiveram impacto direto ou indireto neste trabalho, não haveria espaço nestas páginas.

RESUMO

A gestão acadêmica caracteriza-se como atividade inerente ao trabalho do professor universitário, o qual, além do exercício de atividades ligadas à atividade-fim da instituição, ensino, pesquisa e extensão, vê-se incumbido de atividades gerenciais que possuem pouca ou nenhuma relação com sua formação acadêmica. A presente pesquisa tem por objetivo mapear as competências necessárias ao professor-gestor para o exercício da função de Coordenador de Curso de Graduação da UFPB. A literatura sobre o mapeamento de competências propicia base teórica e metodológica para a realização de investigação sobre competências individuais e seu alinhamento aos objetivos estratégicos da instituição. Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, de natureza aplicada, de abordagem qualitativa, cujo roteiro foi definido com base no mapeamento de competências, importante instrumento do Sistema de Gestão por Competências. Como meios de investigação, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os procedimentos metodológicos foram baseados em análise documental, entrevistas com docentes representativos do grupo de coordenadores de curso, e análise de conteúdo. A análise dos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) apresentados pelos entrevistados permitiu a distinção de diferentes dimensões relacionadas às funções do coordenador de curso, que envolvem grupos específicos de CHA. Essas dimensões são percebidas em diferentes grupos de atribuições e responsabilidades do gestor acadêmico, de forma que este agrupamento procura diferenciar os recursos de competências, isto é, conhecimentos, habilidade e atitudes, voltadas para cada uma dessas dimensões. Para cada dimensão foram elencadas competências, em termos de entrega, bem como os recursos de competências apontados pelos entrevistados. Foram agrupadas competências ligadas às seguintes dimensões: acadêmica, gerencial, institucional, política, socioemocional e técnica/tecnológica. Os resultados da pesquisa podem ser utilizados para, entre outras finalidades, o planejamento do Programa de Formação de Gestores de Unidades Acadêmicas no âmbito da UFPB, previsto na Resolução 23/2012/CONSUNI/UFPB.

Palavras-Chave: Competências. Mapeamento de Competências. Professor-Gestor. Coordenador de curso de graduação.

ABSTRACT

Academic management is characterized as an activity inherent in the work of the university professor, who, in addition to the activities related to the institution's end-activity, teaching, research and extension, is entrusted with managerial activities that have little or no relation to their academic background. The present research aims to map the necessary skills to the academic-manager for the exercise of the coordinator of graduation course of the UFPB. The literature on the mapping of competences provides a theoretical and methodological basis for conducting research on individual competencies and their alignment with the institution's strategic objectives. Methodologically, this research is characterized as descriptive, of an applied nature, of qualitative approach, whose script was defined based on the mapping of competences, an important instrument of the Management System by Competencies. As a means of investigation, we used bibliographic, documentary and field research. The methodological procedures were based on documentary analysis, interviews with teachers representing the group of course coordinators, and content analysis. The analysis of the knowledge, skills and attitudes (CHA) presented by the interviewees allowed the distinction of different dimensions related to the functions of the course coordinator, which involve specific groups of CHA. These dimensions are perceived in different groups of attributions and responsibilities of the academic manager, so that this group seeks to differentiate the resources of competences, that is, knowledge, ability and attitudes, focused on each of these dimensions. For each dimension, competencies were listed, in terms of expected performance, as well as the competence resources pointed out by the interviewees. Competencies related to the following dimensions were grouped: pedagogical / academic, managerial, institutional, political, socioemotional and technical / technological. The results of the research can be used to, among other purposes, the planning of the Program of Training of Managers of Academic Units within the scope of the UFPB, provided for in Resolution 23/2012 / CONSUNI / UFPB.

Keywords: Competencies. Competency Mapping. Teacher-Manager. Coordinator of graduation course.

Lista de Quadros

Quadro 1 - Levantamento de Artigos sobre Competências do Professor-Gestor entre 2015 e 2018	18
Quadro 2 - Levantamento de Teses e Dissertações sobre Competências Gerenciais do Professor-Gestor entre 2015 e 2018.....	19
Quadro 3 - Cinco Modelos de Gestão Praticados nas Universidades.....	44
Quadro 4 - Pesquisas sobre as competências gerenciais dos professores-gestores em IES públicas.....	51
Quadro 5 - Objetivos, Etapas do Mapeamento de Competências, Abordagem e Procedimentos Metodológicos.....	70
Quadro 6 – Análise Organizacional - Descrição do cenário (interno e externo).....	74
Quadro 7 – Análise Organizacional – Resumo - Variáveis do Contexto (Suporte Organizacional)	87
Quadro 8 – Diretrizes e Metas para o Ensino na UFPB para o quinquênio 2014-2018	90
Quadro 9 - Atribuições e Responsabilidades da Coordenação de Curso de Graduação.....	105
Quadro 10 – Competências ligadas à dimensão pedagógica/acadêmica da função de coordenador de curso de graduação, Recursos de competência (Conhecimentos).....	111
Quadro 11 – Competências ligadas à dimensão gerencial da função de coordenador de curso de graduação, Recursos de competência (Conhecimentos).....	114
Quadro 12 – Competências ligadas à dimensão institucional da função de coordenador de curso de graduação, Recursos de competências (CHA)	117
Quadro 13 – Competências ligadas à dimensão política da função de coordenador de curso de graduação, Recursos de competências (CHA).....	120
Quadro 14 – Competências ligadas à dimensão socioemocional da função de coordenador de curso de graduação, Recursos de competências (CHA).....	122
Quadro 15 – Competências ligadas à dimensão Técnica/Tecnológica da função de coordenador de curso de graduação, Recursos de competências (CHA)	124
Quadro 16 – Resumo de categorias e subcategorias dos níveis de análise	128

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CHA	Conhecimentos, habilidades e atitudes
CODESC	Coordenação de Escolaridade
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
EaD	Educação à distância
GPC	Gestão por Competências
IES	Instituições de Educação Superior
IFE	Instituições Federais de Educação
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil
MEC	Ministério da Educação
MPGOA	Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRG	Pró-Reitoria de Graduação
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PRPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
SCPC	Sistema de Capacitação por Competências
SGDCOM	Sistema de Gestão de Desempenho por Competências
SGPC	Sistema de Gestão por Competências
SIG	Sistemas Integrados de Gestão
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica

SIGRH	Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos
SIPAC	Sistema Integrado Patrimônio, Administração e Contratos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TAE	Técnico-administrativo em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UF	Universidades Federais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
VBR	Visão Estratégica Baseada em Recursos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1. Objetivos	16
1.1.1. <i>Objetivo geral</i>	16
1.1.2. <i>Objetivos específicos</i>	16
1.2. Justificativa	17
1.3. Estrutura do Trabalho.....	20
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1. Competências e Gestão por Competências	21
2.1.1. <i>Conceitos e Dimensões de Competências</i>	21
2.1.2. <i>Gestão por Competências em Instituições Públicas</i>	25
2.1.3. <i>Mapeamento de Competências</i>	30
2.1.4. <i>Da Gestão por Competências nas IFES à necessidade de capacitação do professor-gestor</i>	34
2.2. O Professor-Gestor nas Instituições de Ensino Superior	38
2.2.1. <i>Contexto da Gestão Universitária</i>	41
2.2.2. <i>Papel do Professor-Gestor na Gestão Acadêmica/Universitária</i>	47
2.2.3. <i>Competências Gerenciais do Professor-Gestor</i>	49
2.2.4. <i>Funções e Competências do Coordenador de Curso de Graduação</i>	55
3. PERCURSO METODOLÓGICO	61
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	61
3.2 Contexto e Sujeitos da Pesquisa	63
3.3 Aspectos éticos da pesquisa	64
3.4 Métodos, Técnicas e Procedimentos de Coleta de Dados	65
3.5 Procedimento de Análise dos Dados	68
3.6 Limitação dos métodos escolhidos para a pesquisa	71
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	73
4.1. Análise Organizacional.....	73
4.2. Análise Funcional (de tarefas).....	91
4.3. Competências Individuais	109

4.4. Concepções dos entrevistados sobre formação e aprendizagens para a atuação como Gestor Acadêmico.....	132
4.5. Possibilidades de aplicação dos resultados ao planejamento de programas de capacitação.....	138
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	158
APÊNDICE A – Solicitação de autorização para realização de pesquisa	159
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	161
APÊNDICE C – Roteiro para Entrevista Semiestruturada	162
APÊNDICE D – Proposta de Questionário de Análise Individual (lacunas de competências)	164
ANEXOS.....	167
ANEXO A – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA	168
ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA.....	169
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO CEP	170

1. INTRODUÇÃO

As universidades possuem um papel essencial no desenvolvimento da comunidade na qual está inserida. Suas atividades voltam-se para a produção e disseminação do conhecimento, bem como para a sua aplicação de forma a contribuir ao desenvolvimento de pessoas e grupos. Essas instituições são espaços que possibilitam a aprendizagem, e caracterizam-se como organizações de aprendizagem.

Uma das vertentes de atuação da universidade com mais impacto social diz respeito às atividades desenvolvidas pelos cursos de graduação. Por meio desses cursos desenvolve-se um processo de transformação do conhecimento em condutas profissionais e pessoais, complexas, abrangentes e significativas (eficazes, relevantes) para a sociedade (SILVA, 2003). À Coordenação do Curso cabe o papel de gerir essa instância de forma que sejam atingidos os objetivos pessoais, institucionais e sociais a que se presta esse nível de ensino.

O presente estudo situa-se no contexto da gestão acadêmica em face das mudanças advindas no cenário social e profissional, em especial após as mudanças trazidas pelas normas sobre Gestão por Competências no setor público. O foco de análise são as coordenações de curso de graduação e as competências dos professores-gestores incumbidos das atividades de gestão. Esses docentes possuem a responsabilidade de administrar o capital humano, além dos recursos materiais e financeiros, para que sejam alcançados os objetivos da instituição.

Dada a dedicação que o trabalho relacionado às atividades-fim da instituição exige e a formação nas áreas de ensino dos respectivos cursos, é compreensível que grande parte dos docentes não possua formação gerencial para conduzir a gestão das unidades acadêmicas. O fato é que essas atividades gerenciais também fazem parte do rol de responsabilidades dos docentes, conforme norma contida na Lei 12.772/2012, que regulamenta a carreira de Magistério Superior (BRASIL, 2012).

Outro fator relativo ao trabalho do coordenador de curso é o fato de que o professor universitário, ao assumir as funções de gestão acadêmica, não deixa de desenvolver as atividades-fim da instituição, ou seja, continua a atuar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Quanto a esse aspecto, Barbosa, Paiva e Mendonça (2018) explicam que a multiatividade constitui o cerne da atividade do docente, que se convencionou chamar professor-gestor, o qual é considerado como o docente que exerce funções relacionadas à gestão acadêmica.

Além do aspecto da multiatividade, convém salientar o fato de que a formação técnica específica para o atendimento às especificidades dos cursos não atende à complexidade das

atividades desenvolvidas pelo docente que desempenha atividade gerencial. Além de lidar com as questões de gestão de recursos materiais e com a organização do trabalho interno, o aspecto relacionado à gestão de pessoas constitui um desafio aos novos gestores.

Cinco aspectos principais incidem sobre o trabalho do professor-gestor em instituições públicas de ensino superior no Brasil: (1) aspecto normativo da gestão no setor público brasileiro, que impõe a gestão por competências também no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior; (2) aspecto normativo que implica a gestão acadêmica como atividade inerente ao trabalho do docente; (3) o aspecto da formação docente inicial, a qual não necessariamente proporciona o desenvolvimento da competência gerencial; (4) o aspecto da multiatividade do trabalho do professor-gestor, haja vista que desenvolve papéis relacionados às atividades meio e atividades-fim nas instituições em que atua; (5) o aspecto da complexidade da gestão acadêmica, que envolve atividades variadas com as quais o coordenador de curso deverá lidar.

Estudos demonstram que, no geral, os professores-gestores aprendem na prática da atividade gerencial a realizá-la, por meio de tentativa e erro (MARRA, 2006), sendo o desempenho dos dirigentes em universidades públicas caracterizado como amador (CAMPOS *et al.*, 2008). Trata-se, pois, de um processo de aprendizagem gerencial marcado pela improvisação, em que os conhecimentos sobre a gestão acadêmica são de natureza tácita (SCAGLIONE, 2017).

Além disso, constatou-se a existência de dificuldades relacionadas à formação de gestores acadêmicos, tendo em vista a falta de incentivos a políticas públicas, institucionais e organizacionais para a preparação de docentes para o exercício da gestão acadêmica/universitária (BARBOSA; MENDONÇA, 2016). Barbosa e Mendonça (2016) sugerem que a dificuldade em se definir políticas organizacionais para a formação de professores de ensino superior para a gestão universitária pode ser causada pela falta de consenso sobre quais dimensões são importantes.

O fornecimento de informações sólidas sobre as competências dos docentes no exercício de atividades acadêmicas, em específico referente à função de Coordenador de Curso de Graduação, pode conduzir ao melhor planejamento de atividades de formação desses gestores.

O contexto do setor público brasileiro passa por um processo de adaptação às novas concepções de gestão que enfocam o gerenciamento estratégico da organização, de forma que sejam otimizados os recursos com vistas à consecução dos objetivos e metas estabelecidos. As Universidades Federais, inseridas no âmbito da administração pública indireta, são regidas pelos parâmetros legais estabelecidos por meio da legislação nacional e federal.

A perspectiva de uma nova forma de gestão da administração pública brasileira, cujo marco inicial pode ser atribuído à edição da Emenda Constitucional de número 19, ensejou a criação do Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) e estabelece a proposta da Gestão por Competências como parâmetro para a gestão pública brasileira. Nessa perspectiva, as instituições devem estabelecer novas práticas de gestão que tenham por fundamento o aprimoramento das competências organizacionais por meio do desenvolvimento das competências individuais, de forma que se realize a contento o objetivo destas instituições (BRASIL, 2006).

Esse contexto exige das instituições a definição de ações de capacitação para o desenvolvimento das competências gerenciais dos coordenadores. Tais ações podem ser eficazes na eliminação das lacunas de competências determinadas por fatores como a falta de formação específica em gestão e a complexidade das atividades acadêmicas, conforme mencionado. O desenvolvimento de competências, além de influenciar na qualidade do curso, promove o incremento no desempenho organizacional, evitando-se a gestão por improvisação e o cometimento de erros prejudiciais à instituição e aos indivíduos.

O mapeamento de competências caracteriza-se como um conjunto de técnicas úteis para identificar as lacunas de competências existentes na organização. A lacuna (ou *gap*) de competências, por sua vez, refere-se à diferença entre as competências requeridas para uma determinada atividade ou função e as competências existentes na organização (CARBONE *et al.*, 2016).

O mapeamento traz a definição de competências organizacionais e profissionais necessárias ao desenvolvimento da estratégia da organização e consecução de seus objetivos, e pode, portanto, ser utilizado para adequação das competências requeridas do professor gestor de universidades federais às metas institucionais (RODRIGUES; VILLARDI, 2017)

A análise voltada ao trabalho realizado pelas coordenações de curso de graduação, tendo-se o cuidado de garantir a vinculação à estratégia da instituição, bem como as competências necessárias ao trabalho do coordenador de curso de graduação, constitui-se uma etapa importante para a definição de lacunas de competências e para a definição de ações de capacitação voltadas aos gestores. Ainda, a identificação dessas competências tem a capacidade de influenciar diretamente na atuação gerencial dos docentes, haja vista que esclarece os papéis do gestor e grande parte das aprendizagens que muitos desses gestores teriam apenas no decorrer do tempo de gestão.

Optou-se por delimitar o público alvo deste mapeamento de competências apenas entre gestores de unidades acadêmicas (coordenadores de cursos), haja vista a amplitude de papéis

relativos ao trabalho dos docentes enquanto gestores (reitor, pró-reitor, diretor de centro etc.) e a necessidade de que as competências sejam relacionadas ao contexto específico das tarefas e das unidades de trabalho. Ademais, considerou-se necessário, para que haja efetividade do mapeamento de competências, o foco em grupos específicos do campo de pesquisa. Contudo, levou-se em conta o alinhamento das unidades à estratégia da organização, bem como a complexidade da estrutura organizacional da universidade.

Tendo em mente as dificuldades atinentes ao trabalho do professor-gestor, considerando que ele exerce múltiplas atividades ligadas tanto às atividades-meio quanto às atividades-fim da universidade, bem como a importância do trabalho do Coordenador de Curso para a consecução dos objetivos da instituição, a pergunta que se busca responder por meio deste estudo é: **Quais são as competências requeridas do professor-gestor para o exercício da função de Coordenador de Curso de Graduação da UFPB?** Para respondê-la foram delineados os objetivos apresentados a seguir.

1.1. Objetivos

1.1.1. *Objetivo geral*

Mapear as competências necessárias ao professor-gestor para o exercício da função de Coordenador de Curso de Graduação da UFPB.

1.1.2. *Objetivos específicos*

- Caracterizar a instituição em análise sob a perspectiva de seu cenário externo e interno, do suporte organizacional para as atividades das coordenações de curso de graduação e da sua estratégia, de forma a identificar as competências organizacionais, em específico no que tange à atividade desenvolvida pelas coordenações de curso de graduação;
- Descrever as atribuições e responsabilidades das Coordenações de Cursos de Graduação;
- Identificar as competências individuais do professor-gestor que são necessárias ao exercício da função de Coordenador de Curso de Graduação.

1.2. Justificativa

A relevância deste estudo pode ser reconhecida em três frentes: (a) contribuição teórica para a temática de competências do coordenador de curso de graduação; (b) contribuição prática para a gestão da instituição estudada e para as demais IES para as quais houver afinidades com as funções e competências do coordenador de curso; e (c) contribuição social.

Do ponto de vista da contribuição teórica para o campo de pesquisa da área de formação de gestores, pretende-se, com a realização deste estudo, a contribuição para a compreensão do aspecto teórico e técnico com relação ao diagnóstico de competências relacionado à formação de gestores acadêmicos. Dessa forma, com a finalidade de obter uma visão geral da produção acadêmica relativa a esses temas, foi feita uma investigação da literatura disponível na plataforma do Portal de Periódicos, buscando-se a relação entre os temas de formação de gestores e competências relacionadas aos gestores acadêmicos. O levantamento foi realizado no período de junho a agosto de 2018, buscando-se publicações realizadas entre os anos de 2015 e 2018, e objetivou verificar os estudos realizados na temática de competências gerenciais dos gestores acadêmicos.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases: *Academic Search Premier / EBSCO*; *Web of Science*; *Emerald Insight (Emerald)*; *SCOPUS (Elsevier)*; *Gale/Academic OneFile*; *JSTOR Arts & Sciences III Collection (Social Sciences)*; *Oxford Journals (Oxford University Press)*; *SAGE Journals Online*. Foi realizada busca com os descritores *competenc** and *“academic manage*”* em pesquisa avançada, buscando-se os referidos descritores nos títulos dos artigos, nas palavras-chave ou no abstract. Na base *Web of Science*, a pesquisa foi feita no tópico.

Foi feita, ainda, a leitura dos resumos dos artigos de forma a avaliar a correlação destes com o foco da pesquisa, a saber, competências relacionadas aos docentes-gestores em instituição de ensino superior. Como resultado total das pesquisas feitas nessas bases, foram encontrados 685 artigos dos quais apenas 10 traziam alguma discussão sobre o tema de competências necessárias às atividades dos gestores acadêmicos. Os resultados foram resumidos no **Quadro 1**.

Quadro 1 - Levantamento de Artigos sobre Competências do Professor-Gestor entre 2015 e 2018

BASES CIENTÍFICAS	FONTES ENCONTRADAS	
	INICIAL	FINAL
Academic Search Premier / EBSCO	54	1
Web of Science	282	6
Emerald Insight (Emerald)	40	0
SCOPUS (Elsevier)	13	1
Gale/Academic OneFile	261	2
JSTOR Arts & Sciences III Collection	1	0
Oxford Journals	0	0
SAGE Journals Online	0	0
Scielo	0	0
TOTAL	685	10

Fonte: Elaboração da autora com base em dados de pesquisa, acessados no Portal de Periódicos da CAPES (2018)

Foi feito levantamento no Catálogo De Teses e Dissertações da CAPES a respeito de teses ou dissertações que possuem o mesmo tema, atentando-se às limitações do buscador desta base. A busca foi feita entre os dias 15 de julho e 08 de setembro de 2018.

Ao efetuar a busca utilizando os mesmos descritores da pesquisa nas bases acima mencionadas, o resultado era superior a 400 mil trabalhos. Dessa forma, foi necessário a escolha de descritores que pudessem ser assertivos quanto aos temas buscados e que não gerassem tantos resultados. Nesse sentido, foram escolhidos os descritores "competência gerencia*" "gestão universitária" e "professor-gestor", refinando-se os trabalhos dos anos entre 2015 e 2018. Os descritores "competência gerencia*" "gestão universitária" geraram 500 resultados, os quais foram refinados de acordo com o corte temporal escolhido, o que gerou 215 fontes. O descritor "professor gestor" resultou em 21 descritores, os quais restaram em apenas 9 dentro do corte temporal. Foi feita leitura do título e do resumo desses resultados objetivando agrupar apenas os trabalhos que relacionam a temática das competências gerenciais e Gestão Universitária, especificamente aquela exercida pelos docentes. Ao final restaram 8 fontes para os descritores "competência gerencia*" "gestão universitária", e 2 fontes para o descritor "professor gestor", considerando-se que uma das fontes foi verificada em ambas as buscas. Os resultados foram resumidos no **Quadro 2**, a seguir:

Quadro 2 - Levantamento de Teses e Dissertações sobre Competências Gerenciais do Professor-Gestor entre 2015 e 2018

BASES CIENTÍFICAS		FONTES ENCONTRADAS	
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES		INICIAL	FINAL
DESCRITORES	"competência gerencia*" "gestão universitária" "professor-gestor"	215 9	8 2
TOTAL		224	10

Fonte: Elaboração da autora com base em dados de pesquisa, acessados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2018)

Além disso, foi verificado na referida base de Teses e dissertações se já houve trabalhos tratando da temática ora abordada. Foram feitas buscas com os descritores acima mencionados, a saber, "competência gerencia*" "gestão universitária" e "professor-gestor", sem limitação de tempo, refinando-se apenas pela instituição "Universidade Federal da Paraíba" de forma que avaliamos que não foi feito tese ou dissertação com essa temática no âmbito da UFPB.

Portanto, é perceptível que a discussão em torno do mapeamento das competências do professor-gestor para o exercício de funções de coordenador de curso de graduação ainda é relativamente pouca, frente à importância dessa temática, que se relaciona à qualidade dos serviços de educação superior prestados à comunidade em geral.

Dessa forma, pretende-se que o presente estudo contribua para o cenário da pesquisa sobre Gestão Acadêmica no que diz respeito aos aspectos das competências gerenciais dos gestores docentes. Ademais, pretende-se que contribua também para a literatura sobre mapeamento de competências, e gestão por competências no âmbito de instituições de ensino superior.

Do ponto de vista da contribuição prática, o presente estudo pode servir de base para elaboração e/ou complementação do **Programa de Formação de Gestores Acadêmicos** da Universidade Federal da Paraíba, haja vista que apresenta informações relacionadas às competências necessárias aos ocupantes das funções de coordenação de curso de graduação. Inserido tanto na perspectiva de análise do "macronível, da organização como um todo, e do micronível, do indivíduo e de equipes na organização" (GUIMARÃES; BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2006, p. 216-217), pretende-se que este estudo sirva de instrumento para alinhamento entre o referido programa de formação e os objetivos estratégicos da organização.

Os achados da pesquisa podem, ainda, propiciar a mensuração de lacunas de competências dos coordenadores de curso de graduação, não apenas no âmbito da UFPB, mas

de outras IFES. A identificação de competências tem a capacidade de influenciar diretamente na atuação gerencial dos docentes, haja vista que esclarece e diminui a ambiguidade sobre os papéis do gestor acadêmico.

Do ponto de vista da contribuição social, ressalta-se o potencial de transformação no âmbito da qualidade dos serviços prestados pelas coordenações de curso, da qualidade dos cursos e, conseqüentemente, da qualidade do profissional egresso dos cursos, caso os dados provenientes deste estudo sejam integrados à gestão acadêmica na perspectiva do modelo de gestão por competências, promovendo, dessa forma, o desenvolvimento de competências individuais dos coordenadores de cursos de graduação e de competências essenciais da universidade.

O trabalho do coordenador de curso tem uma amplitude de ação considerável no âmbito social e, por isso, o seu papel deve ser focado com o cuidado necessário, pois promove o desenvolvimento econômico e social, por meio da gestão da formação em nível de graduação.

1.3. Estrutura do Trabalho

Esta dissertação está organizada em cinco seções, incluindo esta Introdução, em que são apresentados o problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos e a justificativa da presente pesquisa. Na segunda seção é apresentada a fundamentação teórica, na qual desenvolve-se a temática sobre Competências, Sistema de Gestão por competências nas IFES e Mapeamento de competências; aborda-se, ainda, o trabalho do professor-gestor nas Instituições de Ensino Superior; as especificidades da gestão acadêmica/universitária, bem como o papel e competências do professor-gestor, em específico dos coordenadores de cursos de graduação, de acordo com pesquisas já realizadas na temática. Na terceira seção é descrito o percurso metodológico, no que concerne à caracterização da pesquisa, apresentação dos sujeitos da pesquisa, à coleta e procedimentos de análise de dados. Na quarta seção procede-se à apresentação e análise dos resultados à luz da fundamentação teórica, de acordo com o delineamento proposto nos objetivos de pesquisa. A quinta seção traz as formulações quanto às considerações finais deste estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Fundamenta-se esta pesquisa partindo-se da integração entre as temáticas de competências e o papel do professor-gestor, em específico do coordenador de curso de graduação. Dessa forma, buscou-se elucidar: o conceito e dimensões de competências; a GPC no contexto das instituições públicas; o mapeamento de competências; e a vinculação entre a GPC nas IFES e a necessidade de capacitação do professor-gestor. Serviu, ainda, de base bibliográfica o que há na literatura acadêmica sobre o trabalho e papel do professor-gestor nas Instituições de Ensino Superior - temas que são de fundamental importância para que se analise a situação em pauta em consonância com suas especificidades. Analisaram-se, ainda, estudos sobre competências do professor-gestor para a gestão acadêmica, bem como estudos sobre as competências dos coordenadores de cursos de graduação, de forma a embasar as análises apresentadas nas próximas seções.

2.1. Competências e Gestão por Competências

2.1.1. *Conceitos e Dimensões de Competências*

A temática de competências tem recebido grande ênfase por parte de estudiosos das mais diversas áreas.

A noção de competência corresponde a um novo modelo de organização do trabalho, o qual, dentre outras transformações, configura-se por flexibilização das estruturas hierárquicas. O modelo de competências possibilita adaptar-se às variações constantes das demandas e especificidades do mercado (CAMPOS, 2007) e possibilita, a partir da noção de capital intelectual, a competitividade por meio da aquisição de competências individuais e organizacionais, as quais servem de diferencial competitivo e agregam valor à instituição e ao indivíduo.

Ruas (2005) destaca que a emergência do conceito de competência na década de 1990 é resultado de um contexto marcado pela aceleração da concorrência, pela lógica da atividade de serviços, pelo trabalho intermitente e informal, a baixa previsibilidade dos negócios e a crise nas associações sindicais de trabalhadores. Bitencourt e Barbosa (2011) explicam que a evolução desse conceito deve ser compreendida a partir do entendimento das transformações

de natureza social e produtiva ocorridas a partir da década de 1980. Os autores mencionam as mudanças e os ajustes necessários frente ao novo contexto socioeconômico:

quebra do modelo clássico de relacionamento, pela terceirização de atividades e downsizing gerencial; melhoria na qualidade e produtividade, por meio de abordagens de qualidade; ênfase em processos que privilegiam o cliente, via reengenharia; valorização do indivíduo e de sua capacidade, investindo em programas de remuneração variável e em mecanismos antecipatórios na gestão de recursos humanos. (BITENCOURT; BARBOSA, 2010, p. 177)

Desta forma, a demanda pelas competências como modelo de gestão indica a passagem de uma noção de trabalho estável e previsível para outra predisposta à flexibilidade, maleabilidade e fluidez, o que é revelador do caráter contextual da competência.

A despeito das múltiplas interpretações sobre este construto, a produção em competências pode ser analisada sob duas correntes teóricas (DUTRA, 2017; BRANDÃO, BORGES-ANDRADE, 2007). A primeira corrente, norte americana, teve como precursor McClelland (1973), Boyatzis (1982), Spencer e Spencer (1993), cujo conceito de competência estava relacionado à característica da pessoa que permite que ela desempenhe determinada atividade de forma satisfatória. A segunda corrente teórica, uma abordagem francesa, agregou os pensadores Durand (2000), Le Boterf (1999; 2000); Zarifian (2001; 2003) entre outros. Para esta segunda corrente, a competência é caracterizada não por atributos pessoais, mas pelas realizações do indivíduo ao realizar determinada atividade em determinado contexto. Sobressaem, pois, os conceitos de mobilização e articulação, em contextos específicos, de recursos, pessoas e capacidades (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003).

Pode-se citar ainda autores alinhados a uma terceira corrente teórica, a qual agrega a abordagem americana e francesa. Conforme Gonczi (1999), a competência expressa-se não apenas pelo repertório de conhecimentos, habilidades e atitudes da pessoa, mas também pelo “desempenho expresso pela pessoa em determinado contexto, em termos de comportamentos adotados no trabalho e realizações decorrentes” (BRANDÃO, BORGES-ANDRADE, 2007, p. 36). A visão é de que o repertório individual não seja suficiente para a entrega do desempenho desejado, de forma que a competência é demonstrada quando da atuação do indivíduo em seu contexto de trabalho.

A noção de competências é muito ampla, podendo corresponder a diferentes níveis de análise dentro da estrutura organizacional. Contudo, em se tratando de competências individuais, há um certo consenso quanto aos seguintes aspectos: envolve atributos individuais

– *inputs* (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes - CHA); envolve a disposição e aplicação destes atributos pelo indivíduo no contexto de trabalho - *outputs*.

Os conhecimentos, segundo Durand (2000) e Davenport e Prusak (1998) correspondem ao saber que a pessoa acumulou ao longo da vida, na forma de informações integradas e reconhecidas, que têm impacto sobre o seu julgamento ou comportamento. A habilidade diz respeito ao uso produtivo do conhecimento. Já a atitude, por sua vez, corresponde aos aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho (FREITAS; BRANDÃO, 2006).

Dutra traz o conceito de competência como entrega: “as pessoas atuam como agentes de transformação de conhecimentos, habilidades e atitudes em competência entregue para a organização. A competência entregue pode ser caracterizada como agregação de valor ao patrimônio de conhecimentos da organização” (DUTRA, 2017, p. 18). Segundo tal concepção, as competências são verificáveis através das contribuições efetivas do indivíduo para o seu contexto de trabalho.

Hoffman (1999), em uma revisão da literatura, esclarece que o termo competências pode se referir (1) ao comportamento observável, (2) ao padrão ou qualidade do resultado do desempenho das pessoas e (3) aos atributos subjacentes de uma pessoa (HOFFMAN, 1999). Ou seja, pode referir-se ao desempenho realizado pelas pessoas no contexto do trabalho (*outputs*), ao desempenho que se espera delas quando da realização de suas atribuições, ou, na terceira acepção, aos conhecimentos, habilidades e atitudes, atributos que estes indivíduos possuem ou desenvolvem (*inputs*).

Em Le Boterf (2003) temos uma distinção entre a “ação-competência e os recursos necessários para sua realização” (p. 12). O autor expressa a necessidade de que se raciocine em termos de profissionalismo e não apenas de competências. A questão central é que as competências somente existem na ação dos indivíduos, não existindo como uma entidade abstrata. O profissional considerado competente é aquele que sabe agir com competência. Dessa forma, é necessário a distinção entre o conjunto de recurso de competências e a ação do indivíduo em que estes recursos são mobilizados no contexto em que tal ação ocorre.

Outra distinção importante feita por Le Boterf (2003) relativa a este tema é a noção de que as competências são produtos dos recursos das competências e da aplicação em contextos singulares. “O profissional não é aquele que possui conhecimentos ou habilidades, mas aquele que sabe mobilizá-los em um contexto profissional” (p. 48). Segundo o autor, a competência profissional não é caracterizada pela existência dos recursos (conhecimentos, habilidades, capacidades cognitivas, capacidades relacionais etc.), mas pela mobilização destes para a

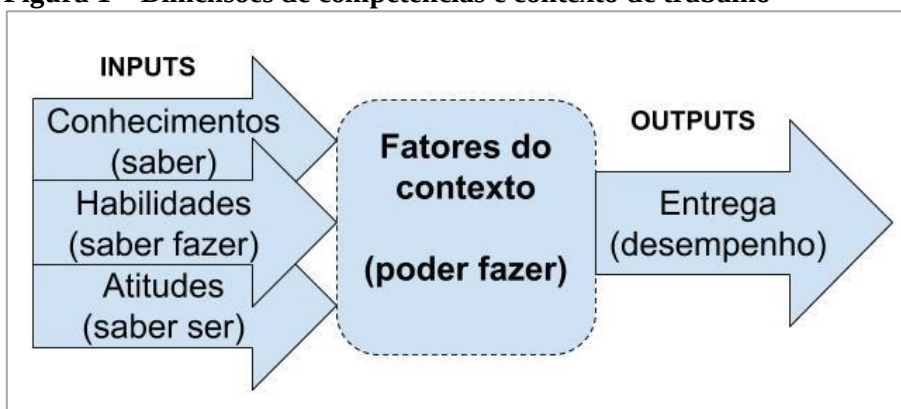
concretização da ação competente. “Os saberes-recursos não constituem a competência, mas aumentam ou diminuem as chances de ser competente” (LE BOTERF, 2003, p. 48).

As vertentes mais recentes sobre o conceito de competência apresentam a ideia de entrega na forma de desempenho do indivíduo no trabalho (DUTRA, 2017). Contudo, cabe notar que o conceito de competências com base nas dimensões de CHA tem sido útil quando se trata de enfoque sobre atividades de capacitação. Conforme Lima e Borges-Andrade (2006), os CHA são vistos por muitos autores como preditores de competências, haja vista serem considerados como traços e fatores disposicionais mais estáveis. Dessa forma, as competências, em sentido amplo, são tidas por menos estáveis e dependentes da interação do indivíduo com o seu ambiente (LIMA; BORGES-ANDRADE, 2006).

Para a literatura da área de desenvolvimento de competências, entende-se por eficaz a ideia de competência como *input*, isto é, o que o indivíduo pode adquirir (desenvolver) em termos de conhecimentos e habilidades, tendo em vista que os *outputs* dependem da disposição individual (motivação), além de outros fatores do contexto para que seja transmitido na forma de entrega à organização.

O desempenho competente verificado no contexto de trabalho (entrega) é uma manifestação da mobilização de recursos de competências (saber, saber fazer, saber ser), aliada a possibilidade de atuação do indivíduo (poder fazer). A conjunção desses fatores permite a verificação do desempenho competente no contexto de sua aplicação. Sob este prisma é possível verificar os conceitos de competências como partes de um mesmo construto. A **figura 01** representa as dimensões das competências associadas ao contexto de trabalho.

Figura 1 – Dimensões de competências e contexto de trabalho



Fonte: Autora com base em Dutra (2017), Lima e Borges-Andrade (2006) e Le Boterf (2003).

O conceito de competência adotado neste estudo traz as noções que envolvem os fatores internos, inerentes ao indivíduo e ao que ele pode desenvolver por meio de novas

aprendizagens, ou seja, os seus conhecimentos, habilidades e atitudes, chamados aqui de recursos de competências, conforme propõe Le Boterf (2003).

Há, ainda, a percepção de que, para a definição de recursos de competências, torna-se necessário o entendimento a respeito de quais são os padrões de desempenho esperados, tendo-se em mente o contexto específico de aplicação destas competências. Sendo assim, considera-se importante a dimensão de competências na perspectiva de entrega.

A descrição de competência, nesses termos, passa pela identificação do desempenho que se espera do indivíduo (dimensão de entrega) e pela definição de recursos de competência (dimensão de conhecimentos, habilidades e atitudes) indispensáveis para a mobilização no contexto de trabalho favorável ao desempenho competente.

A noção de competências por essas duas vias implica que se pense nos fatores ambientais do contexto de trabalho como decisivos para a realização do desempenho competente, tirando do indivíduo a responsabilidade exclusiva pela realização a contento daquilo que dele se espera, haja vista que um contexto desfavorável à mobilização dos recursos de competências impacta na forma como se dá o desempenho.

A próxima seção trata sobre o conceito de gestão por competências, e apresenta as características desse modelo de gestão quando aplicado ao setor público.

2.1.2. Gestão por Competências em Instituições Públicas

O novo cenário trouxe alterações nos paradigmas gerenciais no âmbito das instituições privadas e públicas. Nesse contexto, as definições de postos de trabalho são modificadas e há a flexibilização nas atividades profissionais, de forma que há um aumento na demanda por habilidades (CARVALHO *et al.*, 2009).

No âmbito da gestão pública no Brasil, a PNDP surge como uma resposta às mudanças ocorridas nos últimos anos, que ensejaram a exigência de um aprimoramento dos serviços públicos prestados à sociedade. O Decreto nº 5.707, de 2006, estabelece a política e as diretrizes para o desenvolvimento da administração pública federal. Por meio desse decreto estabeleceu-se a gestão por competências como referencial para a gestão de pessoas no serviço público federal (CARVALHO *et al.*, 2009).

O modelo de Gestão por Competências tem sido amplamente discutido tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito empresarial, haja vista que tem como proposta aprimorar os desempenhos profissional e organizacional. (BRANDÃO, BORGES-ANDRADE, 2007).

A gestão por competências é apresentada como um modelo gerencial alternativo aos modelos tradicionais de gestão. Esse modelo tem como pressuposto a noção de que o domínio de certos recursos internos pode possibilitar o desempenho superior de pessoas e das organizações (BRANDÃO; BAHRY, 2005). A gestão por competência “propõe-se a orientar esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar, nos diferentes níveis da organização – individual, grupal e organizacional -, as competências necessárias à consecução de seus objetivos” (BRANDÃO; BAHRY, 2005, p. 180).

Guimarães (2000) em sua análise da abordagem da competência no setor público, coloca que esse modelo se traduz em uma forma de flexibilização da gestão. Para o autor, a flexibilidade é uma constante da sociedade atual e das organizações as quais estão em constante processo de mudança e adaptação. Nesse sentido, o gestor de organizações públicas deve ter a competência para administrar as competências organizacionais e humanas, de modo que as organizações tenham condições de alcançar “níveis de competitividade compatíveis com o estágio de desenvolvimento da atual sociedade do conhecimento e da informação” (GUIMARÃES, 2000, p. 135).

O modelo de Gestão por competências (GPC) é o que se pode chamar de “tecnologia social” (CAPUANO, 2015, p. 373) apta a possibilitar a avaliação meritocrática, contribuindo a resolução da questão a respeito dos critérios objetivos para mensuração da capacidade profissional e do desempenho individual (CAPUANO, 2015). Capuano (2015) argumenta que as “características técnicas desta tecnologia social contribuem para a objetividade, transparência e democracia nas avaliações profissionais” (p. 373). Ademais, o autor sugere que, para mais do que dar suporte às atividades de capacitação e desenvolvimento, esse modelo pode dar suporte às demais etapas da Gestão de Pessoas; “possibilitando parâmetros mais técnicos e realistas para o planejamento da força de trabalho” (CAPUANO, 2015, p. 373).

Giudice (2012) explica que, apesar de que a norma vigente - o decreto que institui a política de pessoal - expressar apenas a aplicação do modelo de competências no que se refere à capacitação, a aplicação desse modelo deve ser estendido a outras atividades da gestão de pessoas, tais como o recrutamento e seleção, no caso o concurso público. Entretanto, a aplicação do modelo de GPC no setor público encontra limitações quanto à questão da remuneração variável em decorrência do desempenho verificado.

Conforme Rodrigues (2017), a GPC difere da gestão de pessoas tradicional, pois no “modelo de gestão de pessoas por competências recomenda-se utilizar a remuneração baseada em habilidades e competências” (p. 10). No entanto, o serviço público federal aplica o sistema tradicional, em que a remuneração de seu pessoal se dá com base na função ou no cargo,

definido por lei (RODRIGUES, 2017). Em relação ao pessoal civil da administração pública federal, a Lei 8.112/1990 (BRASIL, 1990, art. 41) estabelece que a remuneração é feita com base no cargo efetivo.

Mesmo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE considera que a gestão de competências deve ser aplicada em diversas ações de Recursos Humanos, como o planejamento e desempenho. Contudo, “existem inúmeras barreiras à aplicação e expansão efetiva desse modelo de gestão no serviço público” (GIUDICE, 2012, p. 195), pois algumas características do serviço público brasileiro constituem-se variáveis impeditivas ou dificultadoras da efetividade do modelo. Dentre tais características, pode-se citar: a cultura organizacional, que inclui personalismo, patrimonialismo, clientelismo; a proteção do servidor gerada pela estabilidade, que constitui em um impeditivo da efetiva gestão do desempenho, haja vista ser considerada como um direito à permanência no cargo a despeito da qualidade do serviço prestado; e alguns entraves decorrentes da legislação do setor público (GIUDICE, 2012).

A implantação da GPC em organizações públicas requer o atendimento a alguns condicionantes, tais como: a existência da estratégia em termos de missão, visão, valores, objetivos e metas, e clareza na comunicação de tal estratégia para todos os níveis da organização; os gestores sejam dotados de autonomia e responsabilidade; e a organização privilegie o pensamento estratégico, a criatividade e a inovação. Além dessas condicionantes, a organização deve manter mecanismos que possibilitem a consistência entre a sua intenção e a prática organizacional (GUIMARÃES, 2000).

A principal consequência do modelo de Gestão por competências, no âmbito da administração pública, é o aumento da responsabilidade dos dirigentes (AMARAL, 2006). Entre as implicações listadas por Amaral (2006), torna-se necessário combinar competências individuais de forma a conferir ao órgão público o desenvolvimento de competências coletivas, que não se confundem com as atribuições do órgão, mas com a visão compartilhada a respeito do trabalho e de seus processos.

Von Kriiger *et al.* (2018) afirma que “não existe um caminho único ou o mais eficiente para implantar a GPC, mas sim estratégias para customizar modelos e processos de gestão compatíveis com o escopo e a diversidade cultural das organizações do setor público” (VON KRIIGER *et al.*, 2018, p. 206). Ademais, a disposição dos profissionais para a inovação, reflexão e ação sobre os processos de desenvolvimento e de gestão (VON KRIIGER *et al.*, 2018) constitui um referencial para o serviço público ofertado com qualidade e eficiência.

Percebe-se que as práticas de GPC no setor público são revestidas de complexidade, haja vista o seu contexto marcado pela normatização, hierarquia e impessoalidade, típicos da administração pública burocrática de base Weberiana – ainda presente no contexto brasileiro – tendo-se em consideração os aspectos culturais da sociedade brasileira, presentes ainda no setor público, como o patrimonialismo, personalismo, clientelismo, entre outros. A implantação do modelo de GPC envolve a construção de uma cultura organizacional que tenha como foco o desenvolvimento de novas competências compatíveis com a sociedade do conhecimento e da inovação.

A GPC no âmbito das Instituições Públicas Federais possui características específicas relacionadas a uma legislação diferenciada, relacionada aos objetivos específicos da atuação destas instituições, além do contexto específico relativo à cultura organizacional.

Conforme Perseguino e Alves Pedro (2017), em estudo sobre as práticas de Gestão de Pessoas em Universidades Federais (UF) no Brasil, foi possível identificar dificuldades e desafios - percebidos a partir da perspectiva dos gestores participantes – referentes às políticas de Gestão de Pessoas nestas UF:

- 1) a não inserção do tema na cultura organizacional das instituições, necessitando de melhor entendimento das dimensões da gestão por competências por parte dos atores envolvidos;
- 2) falta de pessoal capacitado para conduzir o processo de discussão em várias instituições;
- 3) necessidade de unidades de gestão de pessoas devidamente estruturadas e de alinhamento entre a política de gestão de pessoas e o planejamento estratégico das IFES;
- 4) limitações da legislação no setor público;
- 5) limitação orçamentária para desenvolvimento de sistema de informação adequado ao modelo de GPC e à realidade da instituição (PERSEGUINO; ALVES PEDRO, 2017, p. 33)

Nota-se que, em concordância com a explicação dada por Giudice (2012), a pesquisa de Perseguino e Alves Pedro (2017) mostra que as especificidades relacionadas ao serviço público brasileiro influenciam a forma como esses modelos são implementados nas instituições, bem como as dificuldades em superar esses fatores. Contudo, Perseguino e Alves Pedro (2017) atentam para a importância de que se leve em conta a complexidade em relação ao processo de implantação da GPC no contexto das universidades federais, bem como os diferentes estágios de desenvolvimento pelas quais as universidades estão passando, tendo em vista o recente processo de expansão da educação superior.

Oliveira (2015b), em seu estudo no qual desenvolve uma proposta de Sistema de Gestão Estratégica de Pessoas por Competências nas Instituições Federais de Ensino, identificou onze dificuldades para a difusão do SGPC nas IFE estudadas. Estas dificuldades foram segmentadas em dois grupos: as de natureza estratégica e as de natureza operacional.

Dentre as dificuldades de natureza estratégica, Oliveira (2015b) elencou os seguintes pontos:

- os conselhos superiores na estrutura organizacional: morosidade nos processos decisórios de instância estratégica;
- os dispositivos legais e descrição de cargos: rigidez que não permite a área responsável pelo RH da instituição agir conforme a lógica das competências nos subsistemas de RH;
- o fator político, a rotatividade das funções gerenciais e o despreparo dos gestores: descontinuidade de algumas ações ou mudanças de direção na implantação/implementação dessas ações;
- os servidores em exercício na área de RH: quantitativo insuficiente, às vezes, em relação à dimensão total de servidores do quadro institucional (OLIVEIRA, 2015b, p. 80).

Conforme aponta o autor, as dificuldades em nível estratégico são descritas por Bergue (2010) como resultantes do arranjo burocrático característico da administração pública (OLIVEIRA, 2015b).

As dificuldades elencadas como referentes à natureza operacional são:

- a natureza complexa da universidade: concretização do mapeamento das competências organizacionais caracterizada como árdua e lenta;
- o subsistema de RH – mapeamento de competências: inexistência de dispositivos legais instituindo ou criando tal subsistema e normatizando orientações de como se proceder;
- o subsistema de RH – recrutamento/seleção por competências: insuficiência dos dispositivos legais existentes em tal subsistema ao normatizar e orientar no “como se proceder” com relação às demais dimensões de competências – habilidades e atitudes;
- o subsistema de RH – treinamento/desenvolvimento por competências: inversão de valores instituídos pela legislação federal no que diz respeito a tal subsistema, uma vez que se priorizam capacitação e qualificação antes de um mapeamento de competências;
- o subsistema de RH – avaliação por competências: inexistência de dispositivos legais instituindo ou criando tal subsistema e normatizando orientações de “como se proceder”;
- o instrumento e o processo de avaliação de desempenho: descaracterizados pelo fator político, devido à rotatividade das pessoas que exercem funções gerenciais em um curto período, além de ser pautado por interesses individuais de progressão por mérito, desconsiderando obviamente os interesses institucionais;

- o subsistema de RH – remuneração por competências: inexistência de dispositivos legais instituindo ou criando tal subsistema e normatizando orientações de “como se proceder” (OLIVEIRA, 2015b, p. 81-82).

Oliveira (2015b) explica que, segundo o entendimento de Bergue (2010), as dificuldades no nível operacional são consequência da distância entre o conceito sobre gestão por competências e as práticas realizadas no cotidiano de uma instituição pública (OLIVEIRA, 2015b).

Conforme Silva e Honório (2015), no contexto das IFE o desenvolvimento de servidores está vinculado ao Plano de Desenvolvimento dos Integrantes da Carreira dos Técnico-Administrativos (p. 133). É perceptível, pois, uma forte correlação das práticas dos SGPC voltadas à essa categoria.

Conforme Barbosa e Mendonça (2016), há nas IFES uma desarticulação entre a necessidade de formação do professor, específica para os papéis que desempenham, inclusive o de gestor, e as práticas de gestão de pessoas “que parecem não refletir essa demanda” (BARBOSA; MENDONÇA, 2016, p. 79). Verifica-se, pois, que há a necessidade da institucionalização de políticas de formação para estes servidores da categoria do magistério superior.

O mapeamento de competências é apontado como ponto de partida da definição do Sistema de Gestão por Competências. Segundo Lima e Cavalcante (2015), o mapeamento será a base para instrumentalizar os gestores na aplicação desse novo modelo de gestão. A próxima subseção trata sobre este instrumento de um Sistema de Gestão por Competências.

2.1.3. *Mapeamento de Competências*

O mapeamento de competências opera como etapa fundamental do Sistema de Gestão por Competências, alimentando as diversas etapas, como recrutamento e seleção, desenvolvimento, avaliação de desempenho e remuneração.

Caracteriza-se como um conjunto de técnicas úteis para identificar as lacunas de competências existentes na organização. A lacuna (ou *gap*) de competências, por sua vez, refere-se à diferença entre as competências requeridas para uma determinada atividade ou função e as competências existentes na organização (CARBONE *et al.*, 2016). O mapeamento, portanto, traz a definição de competências organizacionais e profissionais necessárias ao desenvolvimento da estratégia da organização e consecução de seus objetivos.

A organização pode fazer uso de diversos métodos e técnicas de pesquisa social para auxílio na realização de um diagnóstico. (BRANDÃO; BAHRY, 2005). Dessa forma, podem ser utilizadas técnicas de pesquisa como análise documental, grupo focal, entrevistas, questionários, observação, entre outros.

O mapeamento parte da concepção de que, como já demonstrado, pode se referir tanto aos recursos de competências como ao desempenho realizado no contexto do trabalho em decorrência da mobilização desses recursos. A adoção de um ou outro critério influenciará como essas competências são descritas.

No intuito de que o mapeamento de competências tenha condições de direcionar processos eficazes de aprendizagem, por meio da definição de objetivos de aprendizagem que efetivamente tenham relação com as dimensões propostas para o desempenho desejado, é necessário o cuidado sobre a descrição das competências. Brandão (2017) explica que o mais indicado seria a descrição operacional “em termos de padrões de desempenho, que representam expectativas da organização em relação ao desempenho de seus empregados” (BRANDÃO, 2017, p. 17). Tendo em vista que representa a atuação do indivíduo em determinado contexto, a descrição deve explicitar o que o indivíduo deve ser capaz de realizar, sendo esse desempenho descrito utilizando-se um verbo e um objeto de ação.

Pires *et al.* (2005) explica que a adoção de determinado critério de descrição de competências ocorre em razão do uso que se pretende fazer das informações resultantes do mapeamento. Quando utilizada para fins de avaliação de desempenho, “as competências são descritas sob a forma de comportamentos passíveis de observação (referenciais de desempenho), para que o avaliador possa mensurar o desempenho do avaliado a partir dos comportamentos que ele adota no trabalho” (PIRES *et al.*, 2005, p. 16). Quando utilizadas para o planejamento de ações de treinamento, é necessária, além da descrição dos referenciais de desempenho que constituirão os objetivos instrucionais dos programas de formação, a descrição dos conhecimentos, as habilidades e as atitudes correspondentes, que constituirão os conteúdos educacionais a serem ministrados (PIRES *et al.*, 2005).

Conforme Freitas e Brandão (2006), o desenvolvimento de competências se dá por meio de aprendizagem, seja ela individual ou coletiva, e envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que atendam a determinados propósitos. Tanto o conceito de aprendizagem quanto o de competência envolvem a noção de mudança, de forma que a mudança de comportamento demonstra que as competências foram adquiridas (FREITAS; BRANDÃO, 2006). Considera-se, pois, um passo importante a definição das dimensões de competências.

a) Etapas do Mapeamento de Competências

O mapeamento de competências propõe a verificação in loco das competências partindo do nível macro ao micro, de forma que as competências individuais tenham seu fundamento nos objetivos estratégicos da organização.

Procura-se integrar as competências relacionando-as a cada nível de análise: organizacional, tarefas e individual. As competências organizacionais emanam aos níveis de tarefas e individual; as competências relacionadas às tarefas emanam ao nível individual e influencia a estratégia no nível organizacional; da mesma forma, no nível individual as competências são decorrentes daquelas de níveis superiores, ao passo que emanam para estes níveis, haja vista que agrega valor ao indivíduo e à organização.

Segundo Brandão (2017) o melhor ajuste das práticas de GPC ocorre quando há uma coerência entre as políticas e as práticas de gestão de pessoas (alinhamento horizontal), adequados à estratégia da organização (alinhamento vertical). Esse ajuste confere caráter estratégico à gestão de pessoas, aumentando a sua importância relativa, e confere maior efetividade à organização. Nesse sentido, o mapeamento de competências deve ser feito considerando a estratégia organizacional e o contexto específico nos quais as competências devem emergir.

Ayres (2012) explica que o mapeamento de competências deve adotar uma visão integradora que possibilite contemplar os aspectos fundamentais para o diagnóstico de competências em todos os níveis, que constituem as três dimensões organizacionais da competência, de Ruas (2001): competências principais (essenciais), competências funcionais (grupos) e competências específicas do trabalho (ou tarefas). Desta forma, o mapeamento de competências vai desde à análise no nível da organização, passando pela análise de tarefas e funções, até a análise no nível individual.

A análise organizacional na visão de Menezes e Zerbini (2009), verifica aspectos “ambientais capazes de promoverem ou impossibilitarem a aplicação, no trabalho, dos conteúdos que serão desenvolvidos durante o treinamento” (p. 53). Os autores entendem que esta análise deve conduzir o remanejamento ambiental, de forma que o ambiente organizacional seja propício ao desempenho pós-treinamento.

Menezes, Zerbini e Abbad (2010) descrevem a análise organizacional como demonstração de que a ação de treinamento é necessária para que a organização e os indivíduos se adaptem às “transformações no cenário societal, organizacional e de grupos e equipes e, com isso, aumentar suas forças competitivas” (p. 37). Para atender tal finalidade, a análise no nível

organizacional deve ser feita em três etapas: descrição de cenário, resultados e variáveis contextuais. Em primeiro lugar, descreve-se as transformações no cenário motivadoras das demandas de capacitação. Além disso, sugere-se a identificação de variáveis contextuais capazes de restringir ou potencializar a emergência dos resultados.

A análise de tarefas, no modelo de Menezes, Zerbini e Abbad (2010), aqui chamada de análise funcional, é iniciada pelo detalhamento de atribuições e responsabilidades ocupacionais – com vistas a descrever com detalhes as atividades realizadas pelo indivíduo quando da realização de suas atribuições sobre determinada função. Alguns autores propõem que, na etapa de análise de tarefas, seja analisado não apenas as atividades inerentes ao cargo, por meio de análise apenas de documentos que normatizam e descrevam os cargos, mas que se verifique as atividades que de fato o indivíduo realiza.

Menezes e Zerbini (2009, p. 62) sugerem “cada vez mais as atividades e tarefas tornam-se complexas, exigindo dos indivíduos diversas outras competências até então não relacionadas à formais descrições de cargos”. Os autores sugerem que a análise de tarefas seja feita partindo-se não dos cargos, mas de *outputs* tangíveis e claramente definidos, como resultado da ampliação da noção sobre o campo de atuação do indivíduo nas organizações, para além das descrições formais.

A análise individual proposta por Menezes e Zerbini (2009) procura identificar as pessoas que precisam das ações de treinamento, além de verificar se estas possuem os pré-requisitos, em termos de conhecimento, habilidades e atitudes necessários à efetiva aprendizagem dos conteúdos instrucionais (MENESES; ZERBINI, 2009).

Por limitação do presente estudo, a análise individual ficou limitada ao diagnóstico apenas das competências necessárias à realização das atribuições e responsabilidades. Por este motivo a terceira e última etapa deste mapeamento intitula-se “competências individuais” haja vista não corresponder à análise individual proposta por Menezes e Zerbini.

Em resumo as etapas do mapeamento de competências foram assim definidas:

- **Análise Organizacional** – refere-se à análise no nível organizacional, considerando aspectos tanto do contexto interno quanto externo. Esta etapa objetiva agregar informações necessárias à identificação da competência organizacional, da qual derivam as competências nos demais níveis da organização.

- Esta etapa analisa três aspectos:

- a) Descrição do Cenário (interno e externo) – na qual busca-se identificar transformações ambientais que motivam demandas de capacitação;
 - b) Variáveis do contexto - verifica aspectos ambientais capazes de promover ou impossibilitar a aplicação no trabalho dos conteúdos desenvolvidos em ações de capacitação;
 - c) Estratégia - descreve os objetivos estratégicos e as competências organizacionais para que as competências dos demais níveis da instituição estejam alinhadas a ambos.
- **Análise Funcional (de tarefas)** – Descrição detalhada das funções, atribuições e reponsabilidades do trabalho a ser realizado pelas unidades organizacionais e as condições em que tais funções são desempenhadas, dando-se atenção aos macroprocessos relacionados à essas unidades.
 - **Competências individuais** - As Competências necessárias para realizar as atribuições e responsabilidades, em termos de entrega e em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Apresenta-se na próxima seção, o contexto da GPC nas IFES e os direcionamentos institucionais e legais para que a GPC seja instituída no que se refere à capacitação docente para atividades de Gestão Acadêmica.

2.1.4. Da Gestão por Competências nas IFES à necessidade de capacitação do professor-gestor

O contexto no qual se realiza este estudo reflete condições impostas de uma perspectiva ampla na qual se ligam aspectos normativos e institucionais relacionados às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), no que se refere à Gestão por competências, bem como o aspecto normativo sobre o trabalho do professor-gestor, além da percepção destes fatores no contexto específico da instituição estudada. Nesta seção são tratadas brevemente essas questões.

A gestão pública no Brasil passa por um processo de mudança como resultado da necessidade de reformulação das práticas de trabalho e da busca por estruturas mais flexíveis e descentralizadas. Essa necessidade de reformulação condiz com o atual ambiente institucional no qual há uma maior cobrança por parte do poder público de probidade administrativa e

agilidade na prestação de serviços. Junto a esses fatores, e como resultado deles, a legislação suscita uma gestão profissional (SILVA; COSTA, 2015).

A chamada Nova Administração Pública propõe uma perspectiva mais gerencialista no serviço público de forma que as atividades sejam eficientes em um contexto descentralizado, flexível e orientado ao cidadão. Perseguino (2017) faz um resumo do histórico das principais transformações na administração pública brasileira.

[...] pelo menos três reformas merecem destaque: a reforma de 1938, com a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) através do Decreto nº 579 (BRASIL, 1938), uma primeira iniciativa de profissionalização do serviço público; a reforma de 1967, através do Decreto-Lei nº 200 (BRASIL, 1967), dispondo sobre a organização da Administração Federal; e a reforma de 1995 com a instituição do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), introduzindo novos paradigmas para o desenvolvimento do setor público, conhecida como a “reforma gerencial” (BRASIL, 1995)” (PERSEGUINO, 2017, p. 23)

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) foi fundamental na reestruturação do modelo de gestão, buscando o afastamento da perspectiva mais burocrática para uma perspectiva gerencial, aproximando-se do modelo de gestão praticado no setor privado (GIUDICE, 2012).

Nesse contexto de incentivo às novas formas de gestão, e em conformidade com às demandas por mudança no que tange à oferta de serviços públicos de qualidade, foi instituída a política de gestão estratégica de pessoas no âmbito do serviço público federal brasileiro, tomando como paradigma para gestão o modelo de gestão por competências (PERSEGUINO, 2017). O referido modelo foi proposto a partir da edição do Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), implementada no âmbito dos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Tal decreto conceitua Gestão por Competências (GPC) em seu artigo 2º, inciso II: “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição” (BRASIL, 2006).

No contexto das IFES, a exigência pela eficiência gerencial perpassa também o aspecto relacionado à necessidade de adequação a diretrizes estabelecidas a partir da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (SILVA; COSTA, 2015). A Lei nº 10.861/2004 estabelece como um dos critérios de avaliação da Instituição de Ensino Superior (IES) a sistematização de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que

defina a missão, a filosofia de trabalho, as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a estrutura organizacional e as atividades acadêmicas destas instituições (BRASIL, 2004).

A gestão de pessoas baseada no modelo de competências, no contexto das IFES, foi efetivada por meio do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos (PCCTAE), instituído pela Lei nº 11.091/2005 (OLIVEIRA, 2015a). Essa legislação incentiva a busca pela qualificação como meio para incremento à remuneração, apoiando o desenvolvimento intelectual e cognitivo, que impactam no desenvolvimento das tarefas e tomada de decisões mais adequadas (GUIMARÃES *et al.*, 2017).

Relativamente ao trabalho do docente ocupante de função de gestão nas IFES, o Art. 3º do Decreto nº 94.664/87 (BRASIL, 1987) prevê a gestão universitária como uma atividade do professor do ensino superior, juntamente com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Destaque-se também a legislação que regulamenta a carreira de docente do Magistério Superior, a Lei nº 12.772 de 2012, segundo a qual a atividade de gestão como inerente ao trabalho do docente sendo pré-requisito para a sua promoção na carreira:

Art. 12. (...) § 3º A promoção ocorrerá observados o interstício mínimo de 24 (vinte e quatro) meses no último nível de cada Classe antecedente àquela para a qual se dará a promoção e, ainda, as seguintes condições:
(...) IV - para a Classe E, com denominação de Professor Titular: a) possuir o título de doutor; b) ser aprovado em processo de avaliação de desempenho; e c) lograr aprovação de memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou defesa de tese acadêmica inédita. (BRASIL, 2012)

As diretrizes para a administração pública, em uma acepção geral, e para a administração no âmbito das IFES, em sentido estrito, estabelecem a busca pela profissionalização. Conforme preconiza o Decreto nº 5.707/06, o desenvolvimento de competências institucionais é consequência do desenvolvimento de competências individuais dos servidores, mediante a capacitação (BRASIL, 2006).

Tem-se, pois, uma legislação que incentiva a capacitação para todos os servidores, inclusive os servidores docentes. E, ainda que o referido decreto proponha a preparação para as atividades de gestão, tem-se na prática o “docente que exerce a função de gestor mesmo sem uma capacitação específica administrativa e gerencial, ofertada pela Instituição” (RODRIGUES, 2017, p. 4).

A Universidade Federal da Paraíba, com vistas à implantação de um Sistema de Gestão por Competências (SGPC), criou a Resolução CONSUNI/UFPB 23/2012, que estabelece esse sistema de gestão, bem como seus subsistemas (UFPB, 2012). Um dos subsistemas previstos

na referida resolução é o Sistema de Capacitação por Competências (SCPC). Esse subsistema carece, ainda, de uma regulamentação específica, haja vista que até o momento não foi editada norma que a defina no âmbito da instituição, bem como da implementação das atividades inerentes ao referido sistema.

Apesar da previsão normativa ainda em vigor no âmbito desta Universidade, Silva (2015) explica que o referido Sistema de Gestão por Competências na UFPB não foi implantado, haja vista o processo de mudança na gestão da instituição. O autor afirma que isso é um risco ao se tentar implementar mudanças no setor público, em razão de “a falta de entendimento de que a política de gestão por competências não é uma política de governo, mas de Estado” (SILVA, 2015, p. 23).

Na prática, atualmente está em funcionamento na UFPB a Resolução 23/2014, que regulamenta o Sistema de Gestão de Desempenho por Competências (SGDCOM), subsistema do SGPC. Além disso, grande parte dos instrumentos previstos na Resolução 23/2012 (SGPC) apresentam na prática de gestão da UFPB indícios de que há uma preocupação com a gestão baseada em competências.

Oliveira (2015b) explica que, para que uma instituição pública tenha efetivado um SGPC, é necessário um alinhamento minucioso entre todos os subsistemas de RH, e o “aperfeiçoamento e desenvolvimento da legislação que subsidia e desencadeia ações pertinentes à lógica das competências” (p. 79), atentando-se a abrangência do processo nos níveis individuais, coletivos e institucionais (OLIVEIRA, 2015b). Na UFPB, para que seja totalmente implantado, o sistema de SGPC necessita ainda de uma ação integradora de todos os subsistemas e demais instrumentos, de forma que o sistema possa ser retroalimentado e melhorado em conformidade com as práticas de gestão, objetivando o seu aperfeiçoamento.

Um dos instrumentos do SGPC previstos na Resolução 23/2012, e que já se encontra em funcionamento, é o **Programa de Formação de Gestores Acadêmicos e Administrativos**. Esse programa figura também como um dos objetivos presentes no PDI para o quadriênio de 2014 a 2018, no eixo que se refere à Implantação da Política de Gestão de Pessoas por Competência (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2014). A primeira edição do referido curso foi ofertada no primeiro semestre de 2019, e volta-se a todos os gestores da universidade, abarcando, dessa forma, uma ampla gama de conhecimentos relacionados à toda a administração universitária.

A questão que se coloca como objetivo do presente estudo visa verificar as competências relativas ao trabalho do coordenador de curso de graduação. A identificação de competências desse gestor é vislumbrada como um possível subsídio para a oferta de capacitação

especificamente voltada para as unidades acadêmicas, nas quais são desenvolvidas atividades diversas daquelas efetuadas nas unidades de gestão administrativa.

As dificuldades inerentes ao trabalho do professor-gestor já foram apontadas em muitos estudos (MARRA; MELO, 2003, 2005; MARRA, 2006; BARBOSA; MENDONÇA, 2016). Sendo assim, considera-se um imperativo à gestão acadêmica, dentro do que propõem as novas diretrizes para a gestão pública, a oferta de capacitação aos docentes para o exercício dessas funções, até mesmo como uma possibilidade para a superação dessas dificuldades.

Nessa nova perspectiva de gestão voltada para o desenvolvimento de competências organizacionais, por meio da transposição de competências individuais, com a finalidade de que se executem ações a partir de responsabilidades e atribuições cada vez mais complexas, os gestores são os principais agentes na condução da transformação dos processos de trabalho (PEREIRA; SILVA, 2011). Dessa forma, verifica-se a necessidade de que o professor-gestor desenvolva competências voltadas ao seu ambiente organizacional, de forma que as suas ações agreguem valor a si mesmo, à instituição e à própria sociedade.

Considerando que as competências pertencem ao contexto específico de atuação, destaca-se, a seguir, as características da instituição a que se aplica o referido mapeamento, bem como a característica relativa ao trabalho do profissional para o qual serão descritas as competências.

2.2. O Professor-Gestor nas Instituições de Ensino Superior

As IFES possuem peculiaridades que as diferenciam de outras instituições de ensino superior, haja vista que apresenta características específicas de instituições públicas, de forma que sua estrutura é imbricada de questões políticas envolvidas dos processos de gestão democrática. Neste contexto, as disputas internas em torno de recursos escassos exigem de seus gestores capacidades específicas ligadas tanto ao objetivo institucional, ou seja, ao desenvolvimento e formação de pessoas, quanto à capacidade de lidar com as questões políticas que envolvem este ambiente. Cabe ao gestor, nesse contexto, desempenhar papéis que envolvem, conforme afirma Mintzberg (2003), a resolução de perturbações na estrutura e a manutenção da ligação entre os profissionais de dentro e as partes interessadas de fora. (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016).

No Brasil, o Decreto 94.664/1987 em seu artigo 3º prevê como atividades acadêmicas próprias do pessoal docente, além daqueles pertinentes ao tripé da universidade, as inerentes ao

exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição (BRASIL, 1987).

A carreira docente é regulamentada pela Lei 12.772/2012, que prevê, no inciso IV do Artigo 12, a atividade administrativa na docência como um dos requisitos para promoção:

Art. 12. (...) § 3º A promoção ocorrerá observados o interstício mínimo de 24 (vinte e quatro) meses no último nível de cada Classe antecedente àquela para a qual se dará a promoção e, ainda, as seguintes condições: (...) IV - para a Classe E, com denominação de Professor Titular: a) possuir o título de doutor; b) ser aprovado em processo de avaliação de desempenho; e c) lograr aprovação de memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou defesa de tese acadêmica inédita. (BRASIL, 2012)

O professor-gestor é, portanto, uma espécie de gerente, com funções e papéis relacionados à gestão acadêmica. Trata-se de professor de carreira que exerce as atividades relacionadas à atividade fim de suas instituições, a saber: o ensino, a pesquisa e a extensão. Contudo, são incumbidos do exercício de atividades de gestão (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018). A questão que Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016) enfatizam é que esse professor, ao ocupar a função de gestor, não deixa de exercer suas atividades como docente, o que caracteriza que a “multiatividade constitui o cerne do papel do professor” (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016, p. 441).

Conforme Marra e Melo (2005), em decorrência da lógica de relações de poder dentro da universidade pública, o poder do docente advém do seu reconhecimento pela comunidade científica, em decorrência de sua produção acadêmica. “Esse respeito não advém de sua capacidade gerencial, mas sim da competência como pesquisador e professor” (p. 19). Frente ao desafio de permanecer influente junto aos seus pares, os professores-gestores buscam meios para manter suas atividades cotidianas. Tal aspecto constitui-se como elemento de sobrecarga, haja vista que os docentes acumulam as suas atividades referentes ao ensino, pesquisa, extensão e gestão (MARRA; MELO, 2003, 2005).

Quando os docentes conseguem fazer essa sobreposição de atividades pode haver duas consequências principais: a) O aumento da carga horária para o cumprimento de todas as atividades, incidindo na vida particular/familiar do docente; b) A supressão de atividades como pesquisa e/ou extensão, fazendo com que o docente seja prejudicado na sua progressão funcional (MARRA; MELO, 2003, 2005). Outra consequência da sobreposição de atividades acadêmicas e administrativas é o efeito da diminuição da produção científica do docente sobre o seu prestígio junto à comunidade acadêmica.

Além do aspecto da multiatividades, convém salientar o fato de que a formação técnica específica para o atendimento às especificidades dos cursos não atende à complexidade das atividades desenvolvidas pelo docente que desempenha atividade gerencial. Além de lidar com as questões de gestão de recursos materiais e a organização do trabalho interno, o aspecto relacionado à gestão de pessoas constitui-se um desafio aos novos gestores.

De fato, estudos demonstram que muitos professores-gestores aprendem a desenvolver as atividades relativas à gestão no decorrer da própria prática. Para Tosta (2017), a falta de conhecimentos teóricos da função administrativa por parte dos gestores faz com que a gestão universitária seja submetida a empirismos, de forma que a instituição fica propensa a riscos.

Na visão de Simon (1967), as universidades “são instituições que formam profissionais e são administradas por amadores” (MEYER, 2014, p. 18). Esses profissionais são levados, no decorrer de suas atividades, a aprender a como desempenhá-las. No mesmo sentido, Scaglione (2017) em sua pesquisa sobre improvisação organizacional na gestão universitária, afirma que os gestores são professores universitários com formação acadêmica específica e, na maioria das vezes, com interesses relacionados às atividades de ensino, pesquisa ou extensão. “O conhecimento dos gestores nas universidades é de natureza tácita. O seu aprendizado ocorre durante o desenvolvimento do trabalho, durante a prática da função” (SCAGLIONE, 2017, 34).

A formação de professores-gestores perpassa as iniciativas não apenas das políticas públicas governamentais na forma de leis e de outras normas que estabeleçam a formação de competências, mas também implica que a instituição promova o desenvolvimento destas, colocando-se como facilitadora que fornece os meios para o poder agir, que junto ao saber agir e querer agir formam a competência em ação de Le Boterf (BARBOSA; MENDONÇA, 2016).

Barbosa e Mendonça (2016) sugerem que, ao que cabe às Instituições de Educação Superior (IES), a dificuldade de se definir Políticas Organizacionais para a formação de professores de ensino superior para gestão universitária “pode estar na falta de consenso sobre quais dimensões são importantes ou aquelas que deveriam ser priorizadas” (BARBOSA; MENDONÇA, 2016, p. 81), o que atrapalha o planejamento de tais políticas. O fornecimento de informações sólidas sobre as competências essenciais dos docentes no exercício de atividades acadêmicas, em específico referente à função de Coordenador de Curso de Graduação, pode conduzir ao melhor planejamento de atividades de formação destes gestores.

Importante, neste caso, é a descrição não apenas das atividades e competências relacionadas à função realizada pelo professor-gestor. Importa, ainda, a verificação do contexto em que estas atividades são desenvolvidas. No caso específico em análise, conhecer a gestão

universitária, bem como as especificidades relacionadas à gestão de universidades públicas, torna-se um fator relevante para o objetivo a que se propõe.

A próxima seção aborda a questão da gestão universitária e o trabalho do gestor dentro deste ambiente.

2.2.1. Contexto da Gestão Universitária

A Constituição Federal (1988) estabelece que as Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Nesse sentido, o resultado principal destas instituições é um bem social de difícil avaliação da qualidade, haja vista envolver dimensões abstratas e subjetivas de difícil operacionalização e avaliação no dia a dia do trabalho gerencial (BARBOSA; MENDONÇA, 2016).

A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil – LDB – define as Universidades como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por 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; um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

A universidade possui a atribuição específica de produzir o conhecimento e torná-lo acessível (Botomé, 1992), constitui-se sua responsabilidade a criação, preservação, crítica e sistematização do saber existente, a produção de conhecimentos novos e a difusão desses conhecimentos, de modo a que toda a sociedade tenha acesso à sua produção (SILVA, 2002). Para que estas finalidades sejam realizadas a contento, é necessário a organização em torno de práticas de gestão dos recursos materiais, humanos, e financeiros, de forma que haja o melhor aproveitamento destes, gerando valor para a sociedade.

A Administração Universitária, termo escolhido por Schlickman e Melo (2013), ou Gestão Universitária, é definida como o “processo de planejar, organizar, liderar e controlar o trabalho dos membros da universidade, e de usar todos os seus recursos disponíveis para atingir os objetivos de: formar quadros profissionais de nível superior; realizar pesquisa e extensão; bem como dominar e cultivar o saber humano” (SCHLICKMAN; MELO, 2013, p. 6). Nessa

perspectiva, a administração universitária no Brasil pode ser caracterizada como um subcampo científico da administração (SCHLICKMAN; OLIVEIRA; MELO, 2014). Além de incluídos nesta área de conhecimento estudos relativos à Universidade, no sentido mais literal da palavra, são abrangidos também aqueles que tratam das organizações de educação superior em geral, tais como centros de ensino superior e faculdades (SCHLICKMAN; MELO, 2013).

Além dos fatores ambientais que afetam as organizações de forma geral, tais como as rápidas mudanças, a abundância de oportunidades e a competitividade, que tornam o ambiente competitivo altamente imprevisível e desafiador para os gestores, as universidades são consideradas organizações complexas, uma vez que a tríade indissociável - ensino, pesquisa e extensão – necessita de organização específica de forma a contemplar as diversas interações internas e externas (SCAGLIONE, 2017).

Tosta (2017) explica que, devido aos seus papéis e funções variados e de difícil mensuração, a Universidade sofre influência de diversos segmentos da sociedade, levando a um conflito relativo ora à dependência econômica, ora ao seu prestígio e importância. Para além disso, a fragmentação de autoridade e existência de zonas de poder aumentam o grau de complexidade gerencial dessas instituições” (TOSTA, 2017).

Os autores Burigo, Jacobsen, Wiggers (2016) consideram que a gestão universitária não pode aplicar indiscriminadamente noções da administração de empresas, haja vista demandar habilidades e domínios de técnicas adequados à sua realidade. Os autores destacam as questões referentes às especificidades relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão, ao orçamento e às finanças, bem como ao gerenciamento, além do desenvolvimento de sua área de gestão de pessoas.

A universidade tem na sua complexidade e gestão dois de seus maiores desafios (MEYER, 2014). Partindo do princípio de que é uma organização complexa e que as teorias da administração não são capazes de compreender esta complexidade e de lidar com as questões próprias do ambiente universitário, Meyer (2014) afirma que a administração universitária é um desafio, pelo fato de ainda não existir “uma teoria da administração universitária que possa ser utilizada para administrar este sistema complexo sob a ótica estrutural, acadêmica, social e até mesmo política. (MEYER, 2014, p. 16).

Um dos pontos críticos da gestão das universidades tem sido a inexistência de uma teoria própria. O fato de inexistir tal teoria tem impulsionado seus administradores a buscarem conhecimento e práticas utilizadas no setor empresarial, no qual se concentra a essência da teoria administrativa e no qual a administração é, por excelência, mais praticada, incorporando-as em vários setores e áreas da organização universitária. Também não se pode desconhecer

a influência da administração pública nas universidades em especial na administração das instituições vinculadas à rede pública de educação superior. (MEYER, 2014, p. 13)

Na falta de um modelo próprio de Gestão que abranja as singularidades destas instituições, são utilizados modelos emprestados do universo empresarial. Nesse sentido, torna-se necessário um esforço para a construção de uma teoria própria, tomando por bases não apenas estudos científicos, mas as melhores práticas da gestão universitária (MEYER, 2014; SCAGLIONE, 2017).

A literatura da área, sob a perspectiva de modelo organizacional, tem caracterizado a universidade como burocracia, colegialidade, anarquia organizada, arena política, sistema frouxamente articulado e sistema cibernético (MEYER, 2014). Meyer considera que não há um tipo de administração que atenda às necessidades da universidade, haja vista que estes modelos e abordagens não contemplam elementos que lhe são próprios como “ambiguidade dos objetivos, tecnologia indefinida, grupos de interesse, poder compartilhado e a imensurabilidade do valor agregado” (MEYER, 2015, p. 42).

Scaglione e Goldchleger (2016) fazem uma análise dos modelos de gestão propostos por diversos autores na tentativa de descrever e compreender a universidade do ponto de vista organizacional. Estes modelos são considerados complementares entre si, haja vista que nenhum abrange por completo a complexidade da universidade, sendo encontrados dois ou mais modelos no contexto de cada universidade. O estudo destes modelos serve para a compreensão do funcionamento, da gestão e do processo decisório nestas organizações (SCAGLIONE, 2017; SCAGLIONE; GOLDCHLEGER, 2016). Em concordância com a proposta de Meyer (2014), as autoras propõem cinco modelos de gestão, apresentados a seguir no **Quadro 3**.

Com relação às abordagens de administração universitária, Meyer (2013) aponta que, de um lado há estudiosos que entendem que as abordagens de administração podem ser amplamente utilizadas nas organizações, incluindo as universidades. Por outro lado, há autores que percebem a universidade como um sistema complexo em que as teorias não dão conta de suas particularidades. O autor sugere que estas abordagens “são fortemente influenciadas pela pressão por maior produtividade e diferenciação em um ambiente competitivo, gerando conflitos entre duas lógicas: uma voltada ao mercado e outra orientada pela lógica acadêmica” (MEYER, 2013, p. 18). Estas duas lógicas, presentes no contexto das universidades direcionam os objetivos, a estrutura, o processo de tomada de decisão, e o exame de resultados das organizações acadêmicas por duas perspectivas. Enquanto uma focaliza resultados financeiros, tangíveis, a outra concentra-se em resultados intangíveis, como o aprendizado, a contribuição

para a produção do conhecimento e o desenvolvimento da sociedade (MEYER, 2014). Em sua análise, Barbosa e Mendonça (2016) comentam que há um embate entre valores acadêmicos, referentes ao retorno social à comunidade, e valores da eficiência e da eficácia.

Quadro 3 - Cinco Modelos de Gestão Praticados nas Universidades

CINCO MODELOS DE GESTÃO PRATICADOS NAS UNIVERSIDADES		
MODELO	CARACTERÍSTICAS	AUTOR(ES)
Modelo Racional Burocrático	Organização formal e bem-estruturada, com objetivos claramente definidos e hierarquia formalmente determinada, assim como funcionamento baseado em normas e regulamento.	WEBER (1978)
Modelo Político	Disputas entre grupos com diversidade de interesses; não há consenso e as decisões são negociadas.	(BALBRIDGE, 1983)
Modelo Colegiado	A estrutura acadêmica é formada por profissionais agrupados aos pares, distribuídos através de colegiados, cujas decisões são tomadas em consenso entre esses grupos	(MILLETT, 1978)
Modelo do Sistema Social (Simbólico)	Este modelo enfoca questões emergentes, não planejadas e que caracterizam a organização informal que coexiste com a organização formal	(SCHEIN, 1992)
Modelo Anárquico ou <i>Garbage Can</i>	Envolve a autonomia dos seus membros quando da tomada de decisões e a ausência de mecanismos de controle.	(COHEN; MARCH, 1974)

Fonte: Autora com base em Scaglione e Goldchleger (2016).

Em análise do processo de gestão da universidade, enquanto instituição envolvida por certo aspecto burocrático, Finger (1979) ressalta a importância de que haja um equilíbrio entre sua missão, objetivo e gestão. Esta, por sua vez, a ser entendida como um processo facilitador daquela, ou seja, a gestão deve ser tratada como um meio, não um fim em si próprio. Desta forma, a administração universitária, ao invés de atrapalhar os processos formativos por meio de aparatos burocráticos, deve proporcionar à instituição melhor uso dos recursos disponíveis para que esta possa desenvolver plenamente seus objetivos (CASTRO, 2013).

Na concepção de Burigo, Jacobsen e Wiggers (2016), a ruptura com modelos mecanicistas de gestão foi possível historicamente graças à capacidade de crítica a estes modelos por parte de gestores. A prática de uma gestão consciente fundamentada na capacidade de reflexão dos gestores sobre as concepções teóricas que embasam suas ações para além da reprodução de fórmulas e modelos gerenciais pré-definidos constitui-se elemento importante para a construção de uma gestão adaptada ao contexto de cada universidade.

Um possível caminho proposto por esses autores, no que se refere à prática de gestão universitária, é o “processo de formação, da profissionalidade, de concepções teóricas e práticas por parte dos gestores, diante da sua visão de homem, de mundo e de sociedade” (BÚRIGO; JACOBSEN; WIGGERS, 2016, p. 73). Dessa forma, a concepção de gestão universitária

relaciona-se à formação do gestor, pensada em relação ao contexto particular no qual a universidade está inserida, principalmente tendo em mente as especificidades da gestão na esfera da administração pública.

Outra característica do processo decisório das universidades públicas é a gestão colegiada. Em todas as instâncias dessas instituições esse processo é caracterizado pelo “mútuo ajuste entre atores pouco diferenciados, pois geralmente tanto o reitor, diretores de unidade e chefes de departamento são servidores da carreira técnico-administrativo em educação ou docente” (BÚRIGO; JACOBSEN; WIGGERS, 2016, p. 73). Sendo assim, considerando a distância entre a competência técnica e o compromisso institucional, a formação é um instrumento de gestão necessário à implementação de uma gestão colegiada, coletiva e encadeada entre pares, que se constitui em uma concepção de gestão desejada (BÚRIGO; JACOBSEN; WIGGERS, 2016).

Para Campos (2007), o processo de escolha de docentes para ocupar a função de reitor contribui para que a gestão universitária seja amadora. Ela afirma que o processo de escolha dos denominados cargos de confiança não é feito conforme o perfil considerado adequado, mas a partir de critérios políticos. Ademais o aspecto político envolvido no processo de escolha resulta na ausência de proposição de formas de preparação para a função, sendo considerado suficiente para a ocupação do cargo a experiência anterior em outras funções administrativas. Com isso, a experiência em gestão deriva, na maior parte das vezes, como resultado de experiências limitadas, vivenciadas na própria instituição, a partir da observação e/ou socialização com colegas de função, ou da experiência em outras instituições. A autora ressalta que, ainda que esses gestores sejam indicados politicamente, o desenvolvimento de competências pode ser importante para apoiar sua atuação.

A questão da escolha de gestores por meio de processo eleitoral é discutida também em Salles e Vilardi (2017). Considera-se que o ideal é que haja um equilíbrio entre os dois aspectos quando da escolha de gestores. “Entretanto, é importante que o gestor seja capaz de lidar com aspectos políticos e técnicos, o que torna essa atividade muito peculiar, demandando competências específicas” (p. 476). Quando há unicamente o interesse político como critério para a escolha, advém arraigado a este os problemas de patrimonialismo e o clientelismo. Contudo, as indicações puramente técnicas podem levar ao erro de que haja concentração unicamente às normas e procedimentos, de forma a se relegar a questão política a segundo plano.

Zabalza (2004) chama a atenção para o surgimento de reservas individuais dos docentes relativamente à incidência de políticas universitária sob sua esfera de atuação individual.

Segundo este autor, apesar das influências externas e, consequentes mudanças nas propostas de trabalho das universidades, o trabalho docente mantém-se com certa estabilidade, também descrita como resistência cultural. Nesse sentido, o repertório empresarial, o qual busca por desempenho melhorado, ainda que presente nas IES, é incipiente, haja vista a resistência quanto ao modelo liberal (ÉSTHER, 2011).

Zabalza (2004) explica, ainda, que se criou uma espécie de território privado da atuação docente decorrente, entre outros, do individualismo, da fragmentação curricular, da defesa da liberdade de cátedra, da opacidade das atuações docentes. O autor sugere que qualquer que seja “a proposta de qualificação da docência que se queira fazer, deve-se contar com esses mecanismos de ocultação e individualidade que filtram as mensagens e dificultam a permeabilidade das influências” (ZABALZA, 2004, p. 33).

Em uma análise sobre os sentidos e as implicações da gestão universitária para os gestores da alta administração de uma universidade federal, Gomes *et al.* (2013) sugerem ações de treinamento e capacitação para os gestores, tendo em vista que grande parte deles não possuem preparação para a atuação em cargos administrativos. Dessa forma, poderia haver redução do tempo gasto para a resolução de problemas rotineiros, havendo, assim, um ganho no tempo disponível para a solução de projetos relevantes para o crescimento da instituição (GOMES *et al.*, 2013).

Rodrigues (2017), em seu estudo sobre a aprendizagem gerencial, enfatiza a importância da experiência para o exercício de funções gerenciais e argumenta que o grande desafio dos programas de aprendizagem gerencial seria unir a formação e a ação no contexto da capacitação como proposição tanto da educação, quanto do desenvolvimento prático. A capacitação não deveria trazer informações normativas, mas proporcionar o desenvolvimento de competências gerenciais na prática.

Silva (2003) aponta a necessidade de inovar como uma condição *sine qua non* para a sobrevivência das instituições. “A versatilidade da clientela e a vulnerabilidade dos mercados exigem alta flexibilidade, a capacidade de se reconstruir continuamente para satisfazer as demandas da clientela, que no caso da educação de ensino superior aumentou significativamente” (p. 6). Nesse contexto, a gestão deve estar adaptada às mudanças, e o gestor deve buscar capacitação individual para que possa compreender e conduzir, da melhor forma, os processos de mudança (SILVA 2003).

Dada a importância desse aspecto relativo tanto à gestão acadêmica, quanto ao trabalho do docente, ressalta-se a necessidade de que sejam analisados os papéis relativos ao trabalho do professor-gestor, de forma a que a descrição de competências esteja alinhada aos objetivos

estratégicos da universidade e possa gerar valor tanto à instituição quanto ao indivíduo. A próxima seção trará um framework de como os papéis dos professores-gestores são descritos pela literatura da área.

2.2.2. Papel do Professor-Gestor na Gestão Acadêmica/Universitária

O trabalho gerencial envolve brevidade e fragmentação (Mintzberg, 1990) e pode ser caracterizado como “complexo, constituído de tensões e ambiguidades, submetendo o sujeito a uma rotina de pressão, agitação e fragmentação” (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018). No contexto da gestão das IES, por sua vez, o trabalho do gerente envolve ambiguidade devido à necessidade de escolher entre atividades acadêmicas e administrativas. Raramente o docente abre mão de suas atividades específicas de docente para dedicar-se àquelas mais burocráticas (OLIVEIRA, 2018). Esse quadro demonstra um dos motivos pelos quais os professores-gestores são caracterizados como sobrecarregados por tarefas tanto de gestão acadêmica/universitária, quanto de atividades-fim da universidade.

Balbachevsky (1999) descreve as atividades acadêmicas no nível superior nas seguintes modalidades: a) ensino (horas em sala de aula, preparação de aulas, orientação de alunos, correção de provas, etc.); b) pesquisa (acompanhamento da literatura, trabalho de campo ou de laboratório, elaboração de relatórios ou artigos, etc.); c) serviços (atendimentos de terceiros, atividades extra acadêmicas, voluntárias, de extensão, etc.); d) administração (trabalhos administrativos, reuniões internas, etc.); e) outras atividades acadêmicas (reuniões de associação profissional, organização de eventos, edição de publicações acadêmicas, etc.) (BALBACHEVSKY, 1999; BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018). Estas atividades referem-se àquelas desempenhadas por todos os docentes de nível superior, em decorrência de seus diferentes papéis. O professor-gestor, além destes papéis, desenvolve atividades ligadas ao gerenciamento de unidades acadêmicas, cujas atribuições relacionadas aos objetivos estratégicos da instituição ensejam uma responsabilidade maior.

Os papéis desempenhados pelos professores-gestores são os de líder, de gestor, de pesquisador, de docente, entre outras, incluídas também atividades administrativas e relacionais em seu cotidiano. Além das atividades relativas à gestão acadêmica, o gerente acadêmico desempenha papéis complexos, tais como atender as demandas dos diferentes atores, dentre os quais incluem-se os estudantes, docentes, administração superior, público externo, e até mesmo a sociedade. Eles estão engajados no desenvolvimento da IES, por meio da alocação de recursos

limitados, preparação de planos estratégicos e mediação de conflitos (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018).

Ao gestor acadêmico cabe a definição e cumprimento dos objetivos e missões institucionais; gestão de recursos; prestação de contas à sociedade; coordenação e integração de atividades; direção e motivação da equipe e liderança dos demais atores envolvidos no contexto institucional (SCAGLIONE, 2017).

Além das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, prevista na LDB e demais normas, o trabalho do professor inclui atividades de cunho administrativo e burocrático, as quais se caracterizam como ações de gestão (MENDONÇA *et al.*, 2012). Contudo o trabalho do professor-gestor não se limita aos processos administrativos de planejamento, organização, comando, coordenação, e controle; envolve funções que estão incorporadas nas práticas sociais, o que evidencia que o trabalho gerencial do professor-gestor é executado, muitas vezes, sem planejamento, imperando o imediatismo, e a resolução de problemas por meio de improviso (MARRA; MELO, 2005).

Além das atividades consideradas comuns ao trabalho do professor-gestor, há de se considerar aquelas decorrentes das mudanças sociais. Musselin (2013) aponta ações que anteriormente eram gerenciadas pelo governo, mas que foram totalmente ou parcialmente transferidas para as IES, trazendo, assim, repercussão nas atividades dos docentes gestores: a implementação da gestão estratégica nas IES, o gerenciamento do orçamento, a gestão da sua política de pesquisa e dos programas de treinamento (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018).

Com relação aos papéis relacionados ao nível estratégico, para Land (2003), o gestor universitário deve construir comunicação interpessoal eficiente entre as instâncias internas e externas das IES. Além disso, ele deve atuar como mediador e como agregador de grupos, de forma a promover a missão e as estratégias operacionais da instituição (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018).

Há de se destacar o papel dos gestores frente às exigências decorrentes da avaliação de desempenho institucional, da avaliação de cursos e de ensino. Estas práticas estão inseridas numa perspectiva de exigência da sociedade sobre as IES públicas com relação ao uso eficiente e eficaz de recursos para a consecução dos objetivos institucionais e sociais, haja vista que seus bons resultados contribuem para a melhoria dos índices de desemprego, pobreza, desenvolvimento tecnológico, entre outros (OLIVEIRA, 2018).

As atividades acadêmicas de nível superior têm passado por grandes transformações, de forma que o papel do professor-gestor tem sido ampliado de forma a abarcar os papéis

decorrentes destas transformações. Um exemplo disso são as atividades decorrentes do *e-learning*, que impõem aos docentes o conhecimento a respeito dessa nova forma de aprendizagem, bem como das tecnologias que estão relacionadas à esta nova demanda.

Barbosa, Paiva e Mendonça (2018) caracterizam o papel de gestor acadêmico como “complexa tarefa de fomentar, incentivar e gerenciar os mecanismos de desenvolvimento organizacional, sem deixar de considerar as atividades relacionadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão” (p. 108). Tais atribuições ensejam o desenvolvimento de formação tanto para o trabalho docente quanto para o trabalho de gestor, o que demanda o desenvolvimento de competências profissionais específicas.

A gestão acadêmica é uma atividade para a qual se espera que o professor de ensino superior tenha qualificação. Posto isso, pressupõe-se que “políticas institucionais (políticas públicas e políticas institucionais) deveriam também contemplar a formação dos professores que assumem papel de gestor” (BARBOSA; MENDONÇA, 2016, p. 68). Essas políticas, segundo Barbosa e Mendonça (2016), proporcionariam a ligação entre a formação de competências e o desenvolvimento profissional “com capacidade para alterar a própria organização, os papéis atuais e futuros dos professores, proporcionando reflexões críticas e propositivas” (p. 18).

Nas próximas subseções apresenta-se a temática de competências aplicada ao papel do professor-gestor.

2.2.3. *Competências Gerenciais do Professor-Gestor*

O estudo das competências gerenciais do professor-gestor deve contextualizá-lo com relação às particularidades das IES. É necessário ter em mente que esses profissionais exercem atividades multifacetadas e conflituosas que vão além da gestão, perpassam a tríade do ensino, pesquisa e extensão, bem como envolvem um aspecto político peculiar deste tipo de organização. Para estes indivíduos, cada contexto específico trará a exigência de diferentes competências, adaptadas aos mais variados papéis dos professores-gestores.

Paiva e Melo (2008) conceituam competências como

mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências intelectual, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas) de maneira a gerar resultados reconhecidos individual (pessoal), coletiva

(profissional), econômica (organização) e socialmente (sociedade). (PAIVA; MELO, 2008, p. 349).

Barbosa, Paiva e Mendonça (2018), em seu estudo sobre os papéis sociais e competências gerenciais do professor-gestor, partem da premissa de que as competências que os docentes já possuem relacionadas ao seu papel no ensino, na pesquisa e extensão, não substituem aquelas necessárias à sua atuação como gestor, ainda que contribuam para a sua atuação como dirigente de entidades que possuem como atividades finais estas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão. Para os autores, “mesmo mantendo algum nível de semelhança, são, pois, competências profissionais de naturezas diferentes, que se relacionam aos distintos papéis sociais desempenhados pelo professor de ensino superior” (p. 102).

Há a necessidade também do desenvolvimento de competências para o desempenho de diferentes papéis de forma efetiva, como aqueles relacionados às atividades administrativas dentro da função gerencial (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018).

Na gestão pública, os melhores resultados podem ser atribuídos ao desenvolvimento de competências individuais alinhados à estratégia de cada órgão (Pereira; Silva, 2011). Dessa forma, a busca pelo profissionalismo é cada vez mais uma constante. Para que essa forma de gestão seja de fato implantada, é importante a definição, por parte das instituições, das competências gerenciais necessárias aos ocupantes de suas funções gerenciais.

Goldchleger, Ivoglo e Colombo (2013) encaram como um desafio às Universidades enfrentar o atual ambiente volátil e de constantes mudanças, e sugerem a elaboração de referenciais estáveis para conduzir o desenvolvimento de pessoas capazes de lidar com contextos mais complexos e exigentes. Dessa forma, a abordagem das competências, no que tange ao planejamento de pessoas, vem ao encontro destas questões. As autoras propõem as competências como “um saber agir de forma consciente e responsável, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades que agreguem valor à IES e ao indivíduo” (GOLDCHLEGER; IVOGLO; COLOMBO, 2013, p. 203).

Muitos estudos trouxeram contribuições para que se pense sobre o papel do professor-gestor e as competências requeridas para o exercício de suas funções. O **Quadro 4** traz um levantamento de pesquisas relacionadas à temática das competências do professor-gestor, com os principais achados e contribuições para a área.

Quadro 4 - Pesquisas sobre as competências gerenciais dos professores-gestores em IES públicas

Autores	Temática	Natureza da Produção Acadêmica	Principais achados e contribuições
Silva (2000)	O processo de aprendizagem de competências gerenciais, pelos professores no cargo de direção na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).	Tese de Doutorado	-A autora utilizou como base para análise os papéis gerenciais descritos por Mintzberg (1986) relacionados aos papéis de decisão, de processamento de informações e interpessoais. Em geral o processo de aprendizagem foi caracterizado como realizado por meios informais, auto direcionado para assimilação de novas informações, atitudes e habilidades. -As competências mais valorizadas foram as habilidades de relacionamento interpessoal, de resolução de conflito e de alocação de recursos.
Campos (2007)	As Competências gerenciais dos pró-reitores da Universidade Federal de Viçosa (UFV).	Dissertação de Mestrado	-Os atributos de competências do Pró-Reitor mapeados no estudo foram: Administração de tempo, capacidade política, comprometimento, comunicação, conhecimento da estrutura organizacional, conhecimento de técnicas gerenciais, criatividade, espírito institucional, experiência profissional na instituição, liderança, planejamento, proatividade, relacionamento interpessoal, tomada de decisão, trabalho em equipe e visão sistêmica. -O aspecto político do ingresso à função é caracterizado como um possível motivo para que não se crie uma cultura de treinamento para o desempenho das funções.
Campos <i>et al.</i> (2008)	As competências necessárias aos professores-gerentes que atuam em Pró-Reitorias de uma IFES de Minas Gerais (MG), de acordo com suas próprias percepções.	Artigo científico	“O estudo mostrou que, para os professores, a competência não é resultante apenas de treinamento formal, pois a experiência gerencial obtida durante a ocupação de cargos de direção foi considerada por todos os entrevistados como um atributo que pode garantir o sucesso de um Pró-Reitor. Além deste atributo o estudo evidenciou que um professor-gerente deve dispor de outros dez atributos de competência gerencial: • Resolver os problemas por meio da criatividade; • Compartilhar dos interesses institucionais; • Induzir o envolvimento dos outros; • Conhecer a estrutura organizacional; • Saber dividir o tempo com as atividades da docência; • Comunicar às partes interessadas as decisões dos Conselhos; • Ter capacidade política; • Planejar as atividades do órgão que administra; • Ter a iniciativa para tomar decisões; • Saber administrar recursos.”

Quadro 4 - Pesquisas sobre as competências gerenciais dos professores-gestores em IES públicas
(continuação)

Autores	Temática	Natureza da Produção Acadêmica	Principais achados e contribuições
Ésther (2011)	Competências atribuídas aos reitores de universidades de Minas Gerais, na percepção dos próprios gestores.	Artigo científico	Dentre as competências apontadas, foi unânime o apontamento da capacidade política como fundamental para o desempenho da função de reitor. Tal capacidade política é reconhecida como resultante das experiências e realizações anteriores dos gestores. -O estudo ressaltou a falta de preparação para que os reitores desempenhem suas funções.
Fleck & Pereira (2011)	Perfil de competências gerenciais dos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação das IFES do Rio Grande do Sul.	Artigo científico	Os autores utilizam o modelo de competências gerenciais de Yukl (1998) para identificar os perfis de competências dos Coordenadores de Cursos de Graduação. Este modelo propõe dois construtos principais: administrar o trabalho; administrar relações. - Verificou-se que as áreas com características mais objetivas e científicas estão mais ligadas aos construtos que direcionam para administração do trabalho e/ou execução de tarefas. Enquanto as áreas com características mais subjetivas, como as de humanidades, apresentaram relação mais forte com os construtos sobre administrar relações. Os fatores mais significativos encontrados no estudo foram: informar, recompensar, esclarecer papéis e objetivos, reconhecer, planejar, administrar conflitos.
Pereira & Silva (2011)	As competências gerenciais nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES).	Artigo Científico	- Os resultados da pesquisa permitiram ampliar a compreensão acerca das competências gerenciais no âmbito das IFES estudadas, bem como identificar quatro grupos de competências gerenciais: competências cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas.
Quintiere, Vieira & Oliveira (2012)	A percepção das competências gerenciais dos reitores de universidades federais do Rio de Janeiro.	Artigo Científico	- Quase todos os entrevistados percebem que os aspectos pessoais, a trajetória acadêmica e profissional do candidato a reitor pode facilitar a condução ao cargo; - A formação profissional e experiência em funções gerenciais anteriores também foram destacadas como de suma importância e pré-requisito para os que almejam assumir a reitoria; - A experiência no cargo de reitor parece ser o maior desafio, pois, segundo a literatura e o abstraido do discurso dos reitores, estes devem possuir muitos atributos, quase os qualificando como “super-heróis” ou “supergestores”.

Quadro 4 - Pesquisas sobre as competências gerenciais dos professores-gestores em IES públicas
(continuação)

Autores	Temática	Natureza da Produção Acadêmica	Principais achados e contribuições
Seabra, Paiva & Luz (2015)	As competências gerenciais de coordenadores de cursos de graduação em Enfermagem na cidade de Belo Horizonte.	Artigo Científico	- Para o cumprimento de suas atividades, nos âmbitos do real e do ideal, os papéis mais destacados foram os de mentor, diretor e facilitador, cujas competências podem ser aprimoradas e aprendidas continuamente, conforme as categorias de competências do modelo de Quinn et al. (2003).
Barbosa, Mendonça & Cassundé (2016)	As competências gerenciais (esperadas versus percebidas) associadas ao papel do professor-gestor na Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf).	Artigo Científico	As categorias analíticas denominadas competências gerenciais esperadas e competências percebidas foram definidas a priori, e suas respectivas definições constitutivas (DC) e definições operacionais (DO) correspondem aos componentes definidos no modelo de Mendonça et al. (2012). -As competências esperadas retratam um “supergestor”, ou seja, indicam um perfil idealizado e com características impossíveis de apenas uma pessoa possuir. -Em relação às competências percebidas, os professores gestores mencionaram particularidades organizacionais da Univasf, indicando as situações vivenciadas e os aspectos socioculturais que influenciam suas competências.
Salles & Villardi (2017)	O desenvolvimento de competências gerenciais na prática dos gestores no contexto de uma IFES centenária	Artigo Científico	Percebe-se que as competências e atitudes sociais e políticas, denominadas interpessoais, e as competências que envolvem aspectos intrínsecos do gestor, denominadas intrapessoais, desenvolvidas na prática gerencial, preponderam em relação às competências técnicas. Entre as atitudes apontadas pelos gestores estão: espírito crítico, gerir situações imprevistas e mudanças com criatividade, atuar ao mesmo tempo em diversas tarefas, resiliência e inquietação pela melhoria contínua. Quanto às competências interpessoais, os gestores perceberam a necessidade de ter capacidade de atuar na universidade: (1) internamente gerindo pessoas por meio de consensos, com liderança e habilidade de transitar dentro da cultura da instituição; (2) externamente, estabelecendo parcerias tanto no âmbito privado quanto nas três esferas de poder.

Fonte: A autora, 2019.

Em um estudo realizado com diretores de Centros de ensino de uma universidade federal, Silva, Cunha e Possamai (2001) apontam que as habilidades consideradas mais importantes para o exercício da função são aquelas relacionadas a habilidades de lidar com questões políticas, condizentes com o contexto de universidade pública, na qual, em um misto de burocracia profissional e modelo político, o dirigente não possui poder formal e as decisões são colegiadas. Nesse tipo de organização, os conflitos se dão, entre outras questões, em torno da disputa sobre recursos escassos.

Entre outras habilidades apontadas nesse estudo, foram apontadas mais quatro áreas cujo aprendizado foi considerado essencial para o exercício das atividades em questão: a) lidar com a natureza política da função; b) lidar com os conflitos e diferenças entre pessoas e grupos; c) envolver pessoas; d) conhecer o ambiente; e) lidar com os recursos da organização dentro de um contexto cheio de normas e burocrático.

Mendonça *et al.* (2012) apresentam um Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior relacionado aos papéis docentes relativos às atividades de pesquisa, extensão, avaliativas, de gestão, tecnológicas e interpessoais, associando, a cada uma delas, competências específicas. O referido modelo estabelece sete conjuntos de saberes específicos à ação do professor de ensino superior, “considerando-se os papéis que lhe são atribuídos na docência, na pesquisa, na extensão, na orientação e na administração, no interior das instituições de ensino” (p. 10). Os conjuntos de saberes são: docência, pesquisa, extensão, gestão, avaliativos, interpessoais e tecnológicos, para os quais ancoram-se componentes mais amplos, de acordo com a proposta de competências docentes de Paiva (2007): Competências cognitivas, funcionais, comportamentais, éticas e políticas.

Conhecer o perfil de competências do professor-gestor, além de conduzir o desenvolvimento de aprendizagens por parte dos indivíduos, pode servir de parâmetro para o planejamento de programas de formação de gestores, ajudando nas decisões estratégicas da organização (BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

Os estudos sobre competências gerenciais dos professores-gestores, no geral, mais do que a definição de atribuições referentes ao cargo/função, trazem reflexões sobre o processo de desenvolvimento das competências gerenciais no contexto de trabalho, relacionado aos aspectos da estratégia da organização. Nesse sentido, e partindo do princípio de que a noção de competência se liga à ausência de prescrição (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018), “entende-se que o professor de ensino superior é um profissional cujas competências vêm sustentadas de flexibilidade e adaptação ao contexto” (p. 110).

Os modelos de competências gerenciais propostos apresentam um amplo escopo de reflexões acerca da formação gerencial a partir da realidade individual e da estratégia organizacional (BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

A próxima seção aborda de maneira mais específica estudos sobre as funções e as competências do coordenador de curso de graduação, que é o sujeito desta pesquisa.

2.2.4. *Funções e Competências do Coordenador de Curso de Graduação*

A universidade guarda consigo uma responsabilidade fundamental que é a de tornar o conhecimento acessível ao corpo social, fundamentalmente devido a sua contribuição para a formação em nível superior e produção de novos saberes. Por meio do curso de graduação desenvolve-se um processo de transformação do conhecimento em condutas profissionais e pessoais, complexas, abrangentes e significativas (eficazes, relevantes) para a sociedade (SILVA, 2003).

À Coordenação do Curso cabe o papel de gerir esta instância de forma a que sejam atingidos os objetivos pessoais, institucionais e sociais a que se presta este nível de ensino. E nesse intento, os coordenadores de curso são constantemente cobrados em todos os níveis, desde os superiores imediatos até o Ministério da Educação (MEC), por resultados que compensem a atuação de seus cursos no mercado (BOTELHO *et al.*, 2018), bem como o dispêndio de recursos públicos a eles destinados. Tendo em vista a importância da demanda que exerce, o coordenador é considerado um dos principais gestores da educação na estrutura das IES.

Em um estudo sobre as competências gerenciais dos coordenadores e orientadores do curso de Administração de Empresas, Silva (2003) elenca três macrocompetências gerenciais específicas da função de Coordenador de Curso: a) atuar “de maneira sistemática junto aos alunos orientando-os, acompanhando o seu desempenho e a integralização dos seus estudos”; b) planejar, organizar, direcionar e controlar “recursos físicos e humanos para a operacionalização do Projeto Pedagógico, garantindo a qualidade”; c) monitorar, sentir, reagir e aprender “com situações de interação, gerenciando as potencialidades internas e externas” (SILVA, 2003, p. 9).

Com base na noção de competência de Ruas (2000), Silva (2003) afirma que “a ação competente do coordenador e orientador implicam na mobilização, integração e colocação na

ação de um repertório de recursos incorporados ao indivíduo, tais como conhecimentos, habilidades e atitudes e recursos do ambiente” (p. 14). Dentre os conhecimentos destacaram-se conhecimentos do estado-de-arte na área da educação e do projeto pedagógico, e seus elementos constitutivos. Entre as habilidades, destacaram-se a experiência relacionada a ensino, pesquisa e extensão, além da habilidade de gerenciar conflitos. As atitudes citadas são referentes ao perfil de líder: justiça, respeito ao ser humano, empatia, tolerância, entre outros (SILVA, 2003). Além disso, a autora destaca a importância de recursos do ambiente de trabalho para que as competências sejam efetivadas.

Além da condução das atividades acadêmicas e administrativas do curso em questão, o coordenador de curso é apresentado como um dos indicadores da avaliação externa de curso de graduação. A coordenação de curso passou, a partir de 1999, a compor o processo de avaliação dos cursos, sendo uma das principais atividades avaliadas no momento de credenciamento e credenciamento de cursos (SILVA, 2003). O desempenho do coordenador passou a ser parte integrante do processo de avaliação constante do Manual das Condições de Ensino, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC).

Em conformidade com o Manual das Condições de Ensino, para o reconhecimento do curso, o coordenador é avaliado em (a) sua experiência, dedicação do curso, atuação gerencial, participação em outras esferas da instituição; (b) participação em órgãos em colegiado do curso (ou equivalente); (c) apoio didático-pedagógico (ou equivalente) aos docentes; (d) titulação; (e) experiência profissional acadêmica; (f) experiência profissional não acadêmica e administrativa; (g) e efetiva dedicação à administração e condução do curso (BRASIL, 2002).

Em 2017 houve a mais recente atualização do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. Este instrumento propõe como mais elevado conceito (conceito 5), em se tratando da atuação do coordenador de curso, aquele que apresenta o seguinte critério de análise:

A atuação do coordenador está de acordo com o PPC, atende à demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes, com tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores, é pautada em um plano de ação documentado e compartilhado, dispõe de indicadores de desempenho da coordenação disponíveis e públicos e administra a potencialidade do corpo docente do seu curso, favorecendo a integração e a melhoria contínua. (BRASIL, 2017, p. 22).

A função de coordenador de curso possui peculiaridades frente a outros cargos gerenciais, tendo em vista que mais do que o exercício de atividades administrativas, envolve

dimensões pedagógicas, acadêmicas e científicas, as quais demandam do indivíduo investido dessa atribuição competências gerenciais, além daquelas técnicas e profissionais da área do curso em questão (SILVA, 2003). Franco (2007) identificou as funções dos coordenadores em quatro áreas distintas denominadas de políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais.

Para além do trabalho relacionado ao melhor resultado quanto às atividades administrativas e burocráticas que envolvem o ensino superior, o Coordenador de Curso deve lidar também com a complexidade atinente a este nível de ensino, no que tange às dimensões acadêmicas, científicas e pedagógicas relacionadas ao curso (OLIVEIRA, 2018).

Conforme mencionado, mais do que operacionalizar a gestão acadêmica de forma que os recursos sejam otimizados, constitui papel do coordenador a otimização do currículo e das atividades acadêmicas a ele relacionados, de forma a que o egresso no curso seja qualificado dentro dos padrões do que o mercado demanda, e de modo que o curso tenha um bom desempenho quando das avaliações externas. Camargos, Ferreira e Camargos (2010), apontam que as atividades de coordenação de curso devem ser objeto de reflexão e preocupação por parte das universidades e entes reguladores, tendo em vista que, em grande parte das vezes, o desempenho das atividades burocráticas inviabiliza o desenvolvimento de atividades consideradas estratégicas para o curso.

No mesmo sentido, Palmeiras e Szilagyi (2012) consideram que o tempo dispensado para a realização de atividades pedagógicas, dentro da carga horária do coordenador de curso, acaba sendo consumido pela realização de atividades administrativas, ainda que as primeiras sejam consideradas como a principal função do coordenador. Em resposta sobre a divisão da carga horária entre atividades administrativas e pedagógicas os participantes que consideraram o tempo para atividades insuficiente destacaram a falta de tempo para fazer o planejamento estratégico do curso, o desenvolvimento do PPC do curso e atender alunos e professores (PALMEIRAS; SZILAGYI, 2012).

Palmeiras e Szilagyi (2012) fizeram um estudo junto a coordenadores, docentes e funcionários de uma IES sobre o perfil e as competências dos coordenadores de curso na percepção de gestores e funcionários, no qual foram levantados, por meio de entrevistas, conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) considerados importantes para o trabalho do coordenador de curso.

Foram feitos agrupamentos dos seguintes grupos de CHA: a) para os conhecimentos: “conhecimentos de tecnologia de informação e comunicação, dos instrumentos e regramentos institucionais vigentes”; b) para as habilidades: “orientação para resultados, tomada de decisões, capacidade de negociação, liderança e organização; c) para atitudes: “ética, iniciativa,

responsabilidade, criatividade e inovação, flexibilidade e adaptação a mudanças, trabalhar em equipe, autocontrole, relacionamento interpessoal, capacidade de ouvir e perguntar” (p. 61-62).

Em um estudo sobre as competências gerenciais (ideais-exigidas e reais-efetivas) de coordenadores de IES públicas e privadas de Belo Horizonte (MG), nas suas próprias percepções, Oliveira (2018) analisa as competências dos Coordenadores de Cursos com base no modelo de competências gerenciais de Quinn *et al.* (2003). Aos Coordenadores de IES públicas é necessário o desenvolvimento das competências associadas ao papel de monitor (monitoramento do desempenho individual, pelo gerenciamento do desempenho dos processos coletivos e pela análise de informações com pensamento crítico), inovador (vincula-se ao convívio com a mudança, com o pensamento criativo e com o gerenciamento da mudança), negociador (vincula-se à constituição e manutenção de uma base de poder, negociação de acordos e compromissos e pela apresentação de ideais), produtor (à produtividade do trabalho, ao fomento de um ambiente produtivo e ao gerenciamento do tempo e do estresse) e diretor (desenvolvimento e à comunicação de uma visão, ao estabelecimento de metas e objetivos e ao planejamento e organização).

O aprendizado pela experiência e o aprendizado junto a outros gestores podem não ser efetivos, haja vista que “formas de comportamentos de planejar, organizar, dirigir, controlar e avaliar um projeto de curso são diferentes de um coordenador para outro, de uma organização para outra, principalmente devido aos objetivos de cada organização e de cada profissional e do ambiente em que ocorre a gestão” (MARCON, 2011, p. 3). A inexperience no desempenho de atividades de gestão ou a falta de preparação do docente para a função de coordenador pode levar a intervenções inadequadas, produzindo consequências negativas em todo o grupo. Marcon (2011) considera que mesmo que o coordenador possua experiência no cargo, ele deve associar a sua experiência na função à uma “formação teórica, filosófica e ideológica, ter clareza de qual é a função do cargo que ocupa na organização e não apenas nas rotinas” (p. 4). O aspecto político na prática e a experiência do coordenador são importantes, contudo, não são suficientes para o direcionamento das melhores decisões em função de cada situação dada.

Em um estudo sobre as dificuldades relacionadas ao trabalho do coordenador de curso, Marcon (2011) definiu como uma das atribuições da coordenação “manter atualizado o projeto de curso, mediante acompanhamento da produção de conhecimento e o desenvolvimento das áreas relacionadas ao curso, as tendências da atuação profissional e as necessidades sociais delas decorrentes” (p. 5). Uma das dificuldades relacionada a esta atribuição, apontada pelos participantes da pesquisa, é a percepção de que “o coordenador gasta tempo para acompanhar o aluno e, por esse motivo, não consegue executar a atribuição referente a atualização do projeto

de curso” (p.5). Este tipo de atribuição, considerada de importância estratégica para o curso e para a universidade, por vezes, é preterida por outras atividades consideradas operacionais, ou de ação, as quais poderiam ser realizadas por outros colaboradores. Foram consideradas pelos participantes da pesquisa, atividades de ação: “resposta de e-mails; atendimento de alunos (orientação); assinatura de documentação; orientação de professores; programação acadêmica; estudo de currículos; alimentar o sistema UCS virtual, entre outras” (p. 8). As atribuições consideradas estratégicas foram:

reuniões (cursos/colegiado/alunos/PRGR/centro/coordenadores de estágio e de TCC); Avaliação constante do Projeto de Curso; Programação acadêmica; Eventos (planejamentos); Análise bibliográfica; Presença do colaborador junto ao aluno; Relacionamento do coordenador com o mercado de trabalho e respectiva avaliação e relacionamento com outras instituições afins ao curso; Reforma curricular; Inovação de metodologias; Aprimoramento constante do coordenador/pensar a prática do ensino superior/aprimoramento do curso; Programação acadêmica e indicação de docentes; Gestão da comunicação com alunos, docentes e demais públicos de interesse do curso; Planejamento de maior integração do curso com órgãos internos (comunicação interna e externa); Diálogo com cada professor sobre o resultado da avaliação on line, entre outras (MARCON, 2011, p. 8)

Cruz (2008) realizou um estudo sobre as aprendizagens e os tipos de atividades realizadas por diretores de cursos de graduação. Dentre as atividades consideradas rotineiras foram listadas atividades para as seguintes classes de comportamentos: a) interagir com pessoas; b) fazer atividades burocráticas; c) resolver problemas; d) elaborar planejamento; e) gerenciar projeto pedagógico.

Em outro tipo de atividades, analisam-se diferentes agrupamentos que caracterizam o que os diretores dizem que “deveriam fazer e não fazem, segundo a percepção que eles têm sobre suas atividades rotineiras na direção do curso” (CRUZ, 2008, p. 159). As classes de comportamentos são identificadas pelas expressões: a) Planejar atividades e metas; b) Acompanhar o funcionamento do curso; c) Interagir com pessoas; d) Administrar verbas. Outro ponto de análise do estudo foi sobre a percepção dos gestores a respeito de suas necessidades de aprendizagens. Foram elencados os conhecimentos de Administração, mudanças de comportamentos pessoais, conhecimentos sobre os processos de funcionamento da Universidade e lidar com pessoas (CRUZ, 2008).

Além de constituir-se de atividades administrativas, a coordenação é uma função com dimensões pedagógicas, gerenciais, acadêmicas e científicas. Por isso, pode ser considerada como uma função cuja contribuição para a qualidade do ensino superior é incontestável (SILVA, 2003).

A figura do Coordenador de Curso possui um papel importante e complexo, haja vista estar interposto em meio tanto às atividades acadêmicas como às atividades administrativas das universidades. Dessa forma, a sua atuação acontece dentro de ambientes diferenciados que evidenciam a necessidade de manifestação de competências específicas, bem como de esforços no sentido de minimização das lacunas de competências por meio da oferta de programas de treinamento, desenvolvimento e educação, dentre outras propostas.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta a trajetória metodológica a ser percorrida para o alcance dos objetivos propostos. O método a ser aplicado tem como fundamento a proposta metodológica do subsistema de mapeamento de competências adotado neste estudo. Em linhas gerais, o método da pesquisa foi baseado nos seguintes procedimentos:

- pesquisa documental em normas e demais documentos da instituição sobre a missão, visão, objetivos estratégicos da organização, bem como descrições das atividades desenvolvidas pelas Coordenações de Curso para, a partir dessas fontes de informação, analisar os desempenhos esperados dos professores-gestores;
- realização de entrevista junto a docentes ocupantes das funções de Coordenador de Curso, ou que já tenham ocupado a função. O objetivo da entrevista será a análise das visões dos participantes sobre o que constitui as competências essenciais para o exercício da referida função;
- Análise de conteúdo/categorização;
- Utilização dos dados coletados para identificar competências institucionais, e competências individuais necessárias aos professores-gestores das coordenações de curso de graduação da instituição em estudo;
- Construção dos itens de descrição de competências passíveis de observação;
- Elaboração de relatório.

3.1 Caracterização da Pesquisa

A presente investigação constitui-se em uma pesquisa aplicada, a qual objetiva a aquisição de conhecimentos para que seja aplicado a uma situação específica (GIL, 2018). Quanto à sua finalidade, esta pode ser classificada como descritiva, que, de acordo com Vergara (2016, p. 48), é aquela que “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno”. No caso específico em análise, procura-se identificar as competências necessárias à função de coordenador de curso de graduação da UFPB.

Quanto aos métodos de pesquisa, optou-se por uma busca de dados partindo de uma abordagem qualitativa, tendo em vista a análise em níveis da organização. Como meios de investigação se utilizou de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Conforme Vergara (2016) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida junto a diferentes fontes de informação acessível

ao público, e pode fornecer instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa. A pesquisa bibliográfica foi efetuada dentro das principais temáticas que conduziram a análise interpretativa dos dados coletados na pesquisa de campo; para isso, buscou-se os seguintes temas: competências; gestão por competências; gestão por competência no setor público, mapeamento de competências; gestão acadêmica/universitária; competências dos gestores acadêmicos; formação de gestores acadêmicos.

A investigação documental “é a realizada em documentos conservados no interior de órgãos públicos e privados de qualquer natureza, ou com pessoas” (VERGARA, 2016, p. 49). Dessa forma, buscou-se, na instituição em questão, documentos relacionados às estratégias da instituição, seus objetivos, missão e visão, que pudessem conduzir à análise das competências organizacionais. Buscou-se normas sobre as atividades realizadas pelas Coordenações de Cursos de Graduação, bem como sobre o papel da gestão acadêmica frente aos objetivos da instituição. Além disso, foram verificados demais documentos que pudessem ajudar a compreender aspectos importantes relacionados às temáticas de gestão acadêmica e as competências para tal.

O modelo de análise aplicado se baseia no mapeamento de competências dentro da perspectiva de Menezes, Zerbini e Abbad (2010), cujos procedimentos visam a elucidação de características da instituição, no nível de análise organizacional, por meio das características dos cenários interno e externo à instituição, as variáveis do contexto, no que tange ao suporte da organização às atividades da coordenação de curso de graduação e à estratégia da organização, buscando-se com base nestes dados, identificar as competências organizacionais. Dentro desta perspectiva a análise de tarefas, com base nos objetivos institucionais pode, por meio da descrição de atribuições e responsabilidades das coordenações de curso de graduação, permitir a identificação das competências necessárias à função de coordenador de curso de graduação.

A investigação das informações buscadas exigiu a busca não apenas de informações técnicas sobre rotinas e atividades, mas que fossem observadas as características específicas do contexto, da instituição e do ambiente em que está inserida para que houvesse uma profundidade quando da interpretação dos dados.

3.2 Contexto e Sujeitos da Pesquisa

A Universidade Federal da Paraíba desenvolve atividades em quatro campi diferentes, a saber: campus I, em João Pessoa, campus II, em Areia, Campus III, em Bananeiras e Campus IV nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto. Conforme informação disponível no portal público do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGAA), para a graduação a universidade oferta 106 (cento e seis) cursos presenciais distribuídos nos seus 16 (dezesseis) centros de ensino. Na cidade de João Pessoa, no campus I, há treze centros de ensino, os quais atendem a população junto a 75 (setenta e cinco) cursos de graduação (UFPB, 2019).

O foco da pesquisa em questão diz respeito competências necessárias às funções de docentes gestores de unidades acadêmicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em específico os coordenadores de cursos de graduação dessa universidade. Os entrevistados foram selecionados por critério de acessibilidade e de representatividade ou de diversidade de variáveis demográficas e profissionais. Para a entrevista, foram selecionados sujeitos representativos do grupo de docentes pertencentes às diferentes áreas do saber, de ambos os sexos, de diferentes faixas etárias, e que pudessem representar uma variedade de indivíduos com relação ao tempo de serviço à frente de coordenações de cursos de graduação, de modo a integrar, na presente pesquisa, visões diferenciadas sobre as competências do coordenador de curso de graduação.

Buscou-se, além do atendimento aos aspectos demográficos variados, a obtenção de informações junto a coordenadores (ou ex-coordenadores) considerados experientes, por isso, considerou-se o mínimo de dois anos de exercício nas atividades de coordenação de curso de graduação. Para isso, foi feito levantamento do tempo de atuação de cada coordenador ativo, por meio das informações disponíveis no SIGAA e no Portal da Transparência.

Pretendeu-se a realização de entrevista semiestruturada junto a um número de indivíduos em quantidade suficiente para cobrir todas as informações buscadas, sendo estabelecido um número mínimo de dez entrevistados. No entanto, conforme surgiam novas informações trazidas pelos últimos participantes, foi solicitada a participação de outros docentes, resultando, ao final, na participação de 14 entrevistados. Com isso, objetivou-se encerrar esta etapa apenas após ser confirmada a saturação teórica da amostra junto às informações coletadas na pesquisa documental.

Os participantes das entrevistas são docentes ligados a centros de ensino de João Pessoa e de Campus do interior do estado da Paraíba. Dos 14 docentes entrevistados, 4 já não exercem mais as funções de coordenação de curso, dos quais 2 continuam ocupando outras funções de

gestão acadêmica. Entre os participantes da pesquisa há 5 homens e 9 mulheres. Quanto à faixa etária no momento da realização da entrevista, 4 dos docentes possuem entre 25 e 40 anos de idade, 7 possuem entre 41 e 55 anos de idade, e 3 possuem entre 56 e 70 anos de idade. Quanto à área de formação, 5 dos docentes entrevistados são da área de Ciências Sociais Aplicadas, 2 são da área das Ciências Médicas e da Saúde, 2 são das Ciências Humanas e Artes, 2 são da área da Educação, um das Ciências Exatas e da Natureza, um da área de Engenharias, e um da área de Tecnologia. Quanto à experiência em gestão acadêmica (em anos) os docentes foram agrupados em três grupos: a) entre dois e quatro anos - oito docentes; b) entre cinco e oito anos – quatro docentes; c) mais de 12 anos – dois docentes. Quando perguntados sobre a experiência em gestão acadêmica anterior à assunção do cargo de coordenador de curso de graduação, onze docentes responderam que já tinham experiência de outras funções na gestão acadêmica, enquanto três responderam que não a tiveram.

A maior parte dos dados gerais ora apresentados foi levantada com base nas entrevistas. Com relação aos dados sobre idade, tempo de experiência (em anos) na gestão de coordenações de cursos e a existência de experiência anterior em gestão acadêmica, os entrevistados foram procurados em um segundo momento para a prestação dessas informações, haja vista que o roteiro inicial da entrevista não trazia essas indagações.

Com relação à informação acerca da formação específica dos docentes participantes das entrevistas, preferiu-se omiti-la, de forma a que não seja possível identificá-los. Por esse motivo, optou-se por apresentar a grande área de formação dos entrevistados, e não a área de seu respectivo centro de ensino, para que, assim, fique assegurado o sigilo dos participantes.

3.3 Aspectos éticos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com base no que estabelece as normas quanto ao compromisso ético estabelecido pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas e diretrizes regulamentadoras da pesquisa com seres humanos. Com a finalidade de atender a tais normas, foi enviada solicitação de autorização à reitoria da Universidade Federal da Paraíba (apêndice B), para o fornecimento da carta de anuência (anexo B), por meio da qual se autorizou a realização desta pesquisa.

O projeto de pesquisa foi registrado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa em janeiro de 2019. Em março de 2019 foi concedida a autorização e emitida a certidão de aprovação para a realização dos demais procedimentos. O Anexo C traz a referida autorização. Quanto a este

aspecto cabe mencionar que o título e objetivos do estudo sofreram alteração, não havendo, contudo, alteração sobre o aspecto metodológico, havendo uma continuidade no que se refere ao objeto da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada mediante a prévia leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Apêndice A), que foi elaborado em linguagem clara, trazendo uma breve descrição dos objetivos da pesquisa e os demais esclarecimentos referentes à participação voluntária, confidencialidade dos dados, anonimato, desistência a qualquer momento da pesquisa e permissão para publicação. No ato de assinatura do TCLE, formalizou-se a intenção voluntária de participar das entrevistas, inclusive com autorização para a gravação e sua utilização como material a ser analisado na pesquisa.

Para a garantia do rigor ético da pesquisa, buscou-se obedecer a três princípios básicos: proteção ao anonimato; obediência aos termos de consentimento livre e esclarecido; e respeito à relação entre pesquisador e participantes da pesquisa, tendo em vista que buscou-se cuidado em relação a todos os aspectos éticos, inclusive no que diz respeito às gravações, sigilo e autorização prévia. Um dos cuidados a este respeito refere-se ao fato de que se evitou a identificação dos participantes por meio das respostas, de forma que foram retirados do texto elementos que possam conduzir à identificação, por exemplo, do local de atuação e da formação específica individualizada.

3.4 Métodos, Técnicas e Procedimentos de Coleta de Dados

Os procedimentos de coleta de dados tiveram uma abordagem qualitativa. Utilizou-se das técnicas de análise documental e entrevistas. As técnicas de coleta de dados qualitativos em questão tiveram por objetivo o levantamento de informações sobre os aspectos relacionados à Análise Organizacional, Análise de Tarefas relativamente às atividades realizadas pelas coordenações de cursos de graduação, além da identificação das competências individuais necessárias ao exercício das atividades de coordenador de curso de graduação.

A análise organizacional visa a percepção da organização sob três perspectivas: a descrição do cenário, em que há a identificação de transformações ambientais que motivam demandas de capacitação; as variáveis do contexto, que descrevem aspectos ambientais capazes de promover ou impossibilitar a aplicação no trabalho de conteúdos desenvolvidos em ações de formação; e os objetivos estratégicos da organização, que devem incidir sobre a atuação de

indivíduos e de grupos. Busca-se, nesta análise, a descrição da competência organizacional como balizadora de competências nos demais níveis da organização.

A análise de tarefas tem como finalidade descrever as atribuições e responsabilidades inerentes aos cargos, atividades e funções registradas em documentos administrativos e textos legais, bem como outras funções decorrentes da ampliação da visão do que seja cargo ou função, cuja complexidade é demonstrada no conceito de espaço ocupacional de Dutra (2017). Além disso, objetiva-se, a partir da análise das atribuições e responsabilidades, a definição de competências individuais necessárias à sua execução em termos de um desempenho competente.

A Análise documental foi feita a partir de fontes oriundas de documentos institucionais tais como normas, resoluções e regulamentos referentes à organização das atividades acadêmicas, ao papel das Coordenações de Cursos de Graduação, à postura do professor-gestor na função de Coordenador de Curso, entre outros. As informações obtidas junto às organizações ajudam em outras fases de coleta de dados, além de possibilitarem a complementação de informações quando da análise destes dados. Buscou-se fontes documentais que pudessem enriquecer a compreensão sobre a estratégia da UFPB, bem como a relação entre as atividades dos setores em análise com a consecução dos objetivos organizacionais. Foram, pois, analisados os seguintes documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - 2014-2018;
- Regimento Geral da UFPB;¹
- Resolução 16/2015/CONSEPE/UFPB – Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba;
- Resolução CONSUNI 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;
- Manual das Condições de Ensino (BRASIL, 2002);
- Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância – Reconhecimento/Renovação de Reconhecimento (BRASIL, 2017).

Na sequência, a realização das entrevistas teve por objetivos alcançar as mesmas informações buscadas na pesquisa documental, ou seja, o levantamento de informações sobre

¹ O texto do Regimento Geral da UFPB tem o texto inicial de anterior à década de 1980, passando por várias modificações inseridas por outras normas mais recentes, contudo não há referência para a norma inicial, nem o ano de sua publicação. Por isso, nesse trabalho esta norma vem referenciada pelo século provável, com a seguinte inscrição “(UFPB, [19-])”, conforme norma da ABNT.

os aspectos relacionados ao mapeamento de competências: análise organizacional, análise de tarefas e competências individuais. O Apêndice C traz o roteiro de entrevista semiestruturada utilizado.

A entrevista é uma técnica eficiente para que se obtenha dados em profundidade sobre aspectos diversos da vida social (GIL, 2018). Nesse sentido, procurou-se entender o papel e as competências dos coordenadores de cursos de graduação a partir de suas vivências e percepções sobre o trabalho que realizam ou realizaram.

O levantamento de participantes foi feito considerando-se a lista de coordenadores que estavam em exercício nas funções de coordenador de graduação, no momento da realização da coleta, disponível no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGAA). Buscou-se, além do atendimento aos aspectos demográficos variados, a obtenção de informações junto a coordenadores (ou ex-coordenadores) considerados experientes, entendendo-se assim como aqueles que tiveram dois ou mais mandatos à frente destas unidades. Para isso, foi feito levantamento do tempo de atuação de cada coordenador ativo, por meio das informações disponíveis no Portal da Transparência. Foram procurados coordenadores dos diferentes centros de ensino do Campus I/UFPB, em João Pessoa, havendo também a participação de representantes de dois centros localizados no interior do estado da Paraíba.

Convém ressaltar que, dentro da perspectiva qualitativa, a preocupação maior é com a compreensão analítica do fenômeno, não buscando-se, pois, a representatividade estatística exata, mas uma diversidade de perfis profissionais de forma a ampliar a noção sobre o objeto de estudo. O número de entrevistados foi definido pelo princípio da saturação teórica de Glaser e Strauss (1967). Este princípio sugere que a interrupção de amostragem pode ser feita a partir do momento em que não há surgimento de novos conceitos (FLICK, 2009).

As entrevistas foram realizadas nos meses de abril e maio de 2019, tendo em média 40 minutos de duração. Ao início de cada entrevista a pesquisadora apresentou o objetivo geral da pesquisa, buscando esclarecer quaisquer dúvidas com relação ao estudo. Além disso, no momento também foram apresentadas as condições da entrevista quanto a não identificação dos participantes em relação às suas respectivas respostas, bem como quanto à utilização dos dados apenas para fins da pesquisa acadêmica. As entrevistas foram gravadas mediante autorização dos participantes, tendo-se o cuidado de preservar a identidade destes, de forma a não comprometer a qualidade das informações por eles prestadas.

Ao final das etapas de pesquisa documental e entrevistas, a análise dos dados permitiu a integração dos resultados obtidos das duas técnicas. Dessa forma, através das entrevistas

pôde-se chegar a um consenso sobre o aspecto informal das atividades das coordenações de curso de graduação, para além das previsões em documentos.

Após a coleta e análise na etapa qualitativa, relacionados às técnicas de pesquisa documental e entrevistas, os dados produzidos e coletados foram utilizados para identificar amplas descrições de competências individuais necessárias aos Coordenadores de Cursos de Graduação.

3.5 Procedimento de Análise dos Dados

A análise de conteúdo foi a técnica de tratamento dos dados utilizada para a análise do corpus constituído pelas entrevistas e pela pesquisa documental. Segundo Bardin (2011, p. 48), esta técnica tem como finalidade “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) destas mensagens”.

O fundamento da análise de conteúdo está na articulação entre a superfície dos textos - descrita e analisada - e os fatores que determinam estas características, deduzidos logicamente. Busca-se, ao realizar análise de conteúdo, uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas, tais como condutas, ideologias, e atitudes, dentro dos enunciados (BARDIN, 2011). A técnica da análise de conteúdo é organizada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - inferência e interpretação.

A pré-análise constitui-se como fase de organização da análise propriamente dita. Tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais, de forma a conduzir um esquema de desenvolvimento de operações sucessivas, conforme o plano de análise. Nesta etapa, realiza-se a escolha dos documentos a serem analisados, formulam-se as hipóteses e os objetivos, e são elaborados indicadores para a fundamentação da interpretação final. Ainda como atividade relacionada à pré-análise, destaca-se a preparação do material.

No presente estudo, a fase da pré-análise correspondeu ao estudo desenvolvido previamente, desde a elaboração da proposta da pesquisa e a definição de objetivos e etapas do estudo, à coleta de dados propriamente dita e ao tratamento prévio dos dados coletados, o qual visou facilitar o processo de análise. Os documentos da pesquisa documental foram dispostos no software de análise de dados qualitativos Nvivo 11. Já os áudios das gravações de entrevistas

foram transcritos, por meio da digitação por voz disponível no editor de documentos do GoogleDocs (com auxílio do plug-in VoiceMeeter), os quais também foram verificados posteriormente para as devidas correções. As transcrições das entrevistas também foram dispostas no software Nvivo 11, para a codificação na fase da exploração do material, descrita na sequência.

A exploração do material diz respeito à análise propriamente dita do material coletado. Trata-se, assim, da aplicação sistemática das decisões tomadas na etapa da pré-análise (BARDIN, 2011). Nesta fase são realizadas as operações de codificação, decomposição ou enumeração.

No presente estudo, a fase da exploração do material, constituiu os procedimentos de leitura dos documentos e das entrevistas, codificação e encadeamento de tópicos e subtópicos, e escrita de insights prévios sobre os temas de análise, os quais foram fundamentais para a fase seguinte de utilização de inferências e interpretações. As dimensões de análise propostas nas etapas do mapeamento de competências serviram de norte para a etapa de codificação, não se excluindo, contudo, a possibilidade de aparição de encadeamentos diferenciados de categorias e subcategorias, como é típico em uma análise de abordagem qualitativa.

Embora haja uma ampla literatura acadêmica e empresarial das mais variadas perspectivas acerca da categorização de competências, em alguns casos de macrocompetências, considerou-se, para este estudo, a categorização a posteriori, tendo em vista que em muitos dos estudos já realizados, as categorias emergiram dentro de determinado contexto. Dessa forma, no presente estudo, as categorias, ou classes de competências, foram definidas após os procedimentos de análise dos dados e codificação. A categorização foi feita simultaneamente aos processos de interpretação dos dados, por meio de inferências, e tomando por base também os estudos prévios sobre as categorias de competências gerenciais já aplicadas ao papel do professor-gestor.

A técnica da análise de conteúdo se concretiza pelo tratamento dos resultados obtidos e pela interpretação desses dados. Conforme já mencionado, a análise dos dados permitiu a integração dos resultados obtidos das duas técnicas. Nesse sentido, a pesquisa documental trouxe o aspecto formal das atribuições e responsabilidades dos coordenadores de curso, e as entrevistas foram utilizadas para chegar a um consenso sobre o aspecto informal das atividades das unidades organizacionais, para além das previsões em documentos.

A análise dos dados qualitativos relacionados às técnicas de pesquisa documental e às entrevistas serviu de base para a identificação de amplas descrições de competências individuais necessárias aos Coordenadores de Cursos de Graduação.

O **Quadro 5**, demonstra as relações entre os objetivos específicos, as etapas do mapeamento de competências proposto, os procedimentos de coleta e análise de dados, e a abordagem de cada etapa da pesquisa.

Quadro 5 - Etapas do Mapeamento de Competências, Objetivos e Estratégias de Análise e Coleta de Dados

Etapas do Mapeamento de competências	Objetivo específico	Dimensão de Análise	Estratégias de Coleta e Análise de Dados
Análise Organizacional	Descrever competências organizacionais da universidade em estudo obtidas por meio da análise dos objetivos estratégicos da organização, dentre outros elementos importantes para a definição de competências em todos os níveis;	• Descrição do Cenário • Variáveis do Contexto • Estratégia Organizacional	• Análise documental • Entrevistas • Análise de Conteúdo
Análise Funcional	Descrever as atribuições e responsabilidades das Coordenações de Cursos de Graduação;	• Atribuições e Responsabilidades (AR)	
Competências Individuais	Mapear as competências individuais do professor-gestor que são necessárias ao exercício da função de Coordenador de Curso de Graduação;	Descrição de Competências em termos de entrega e de conhecimentos, habilidades e atitudes.	

Fonte: Autora, adaptado de Menezes, Zerbini e Abbad (2010)

3.6 Limitação dos métodos escolhidos para a pesquisa

O professor-gestor, conforme demonstra a literatura sobre o assunto, possui uma sobrecarga de trabalho em torno de atividades relacionadas a diferentes papéis de docente, pesquisador, gestor, entre outras. Por falta de experiência da pesquisadora, não houve uma previsão da dificuldade para se conseguir um horário junto aos docentes para a realização das técnicas de coleta de dados. Por esse motivo, houve atraso no processo de realização das entrevistas.

O projeto de pesquisa que deu origem a este relatório tinha por objetivo inicial a aplicação de uma avaliação de necessidade de treinamento com relação às funções de professor-gestor de unidades acadêmicas da UFPB, ou seja, departamentos e coordenações de curso de graduação. Tal estudo se daria em duas etapas, uma qualitativa, feita por meio de pesquisa documental e entrevistas, e outra quantitativa, cujo instrumento seria elaborado com base nos dados da pesquisa qualitativa. O resultado proposto por este projeto era a identificação de lacunas entre competências requeridas ou necessárias ao professor-gestor (resultantes da etapa qualitativa) e as competências apresentadas pelos docentes ocupantes de funções de gestão acadêmica (obtidas da aplicação de questionário individual).

Não havendo tempo hábil para tal feito, optou-se por reestruturar o percurso metodológico, de forma a torná-lo possível. Modificou-se, então, o foco de análise, ficando como contexto de pesquisa apenas as coordenações de curso de graduação da UFPB. Desta forma, justifica-se a alteração do título da pesquisa de “Avaliação de Necessidades de Treinamento dos professor-gestor para subsidiar Programa de Formação de Gestores Acadêmicos no âmbito da Universidade Federal da Paraíba” para “Mapeamento de Competências do Coordenador de Curso de Graduação da UFPB”.

O intento era de que a etapa inicial de coleta de dados qualitativa ocorresse em momento de integração de diferentes gestores, e de forma mais célere, devido ao curto espaço de tempo para a realização de duas técnicas de coleta (qualitativa e quantitativa), dessa forma, foi escolhida a técnica de grupos focais, ao invés de entrevistas. A pretensão era de que houvesse a realização de dois grupos focais, ao menos, com participantes diferentes, de forma a ampliar-se a possibilidade do surgimento de novas visões acerca do tema. Contudo, já no momento da prospecção de participantes, ocorrido após a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), percebeu-se a dificuldade que haveria em juntar diferentes docentes em um único horário. Dessa forma, a aplicação da técnica de grupos focais ficou impossibilitada. Por

esse motivo, a mudança de estratégia de coleta de dados foi essencial, de forma que esta etapa não ficasse prejudicada.

Nesse sentido, optou-se pela adoção da técnica de entrevistas, e, não havendo tempo hábil para execução, optou-se pela não realização da pesquisa quantitativa. Desta forma, apresentou-se como resultado as competências necessárias ao professor-gestor investido da função de coordenador de curso de graduação, ao invés das competências apresentadas pelos indivíduos. Isso se deu tendo em vista que a análise individual (etapa quantitativa), aplicada junto aos possíveis participantes de ações de desenvolvimento de competências, demandaria mais tempo do que o que a pesquisadora dispunha.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, a qual se subdivide em cinco subseções, efetuam-se a apresentação e a análise dos dados resultantes das etapas do mapeamento de competências, a saber: a análise e discussão dos resultados da pesquisa documental e das entrevistas (subseções 1, 2, 3); concepções dos entrevistados sobre formação e aprendizagens necessárias para a atuação como professor-gestor (subseção 4); possibilidades de aplicação dos resultados ao planejamento de programas de capacitação (subseção 5).

A análise foi feita em conformidade com os aspectos teóricos apresentados, cuja especificidade consta em verificar o contexto da organização, suas características relacionadas aos perfis de competências no nível organizacional e individual, entendendo-se que as competências individuais dos docentes ocupantes de funções de coordenador(a) de curso emergem dentro de um contexto específico, e que o seu norte está na estratégia da organização.

4.1. Análise Organizacional

Esta dimensão de análise emerge dos objetivos específicos adotados para este estudo e possui respaldo nas teorias de competências organizacionais, para as quais as competências individuais e de grupos devem atender à estratégia da organização. Corresponde, ao mesmo tempo, à primeira etapa do subsistema de mapeamento de competências adotado neste estudo, providenciando informações importantes sobre o contexto da instituição, contexto social mais amplo, bem como define a estratégia organizacional como marco para a definição de competências nos demais níveis da organização.

Foram definidas como categorias de análise para esta etapa de Análise Organizacional:

1. Descrição do Cenário (interno e externo) – na qual busca-se identificar transformações ambientais que motivam demandas de capacitação;
2. Variáveis do contexto (percepção de suporte organizacional) - verifica aspectos ambientais capazes de promover ou impossibilitar a aplicação no trabalho dos conteúdos desenvolvidos em ações de capacitação;
3. Estratégia - descreve os objetivos estratégicos e as competências organizacionais para que as competências dos demais níveis da instituição estejam alinhadas a ambos.

Com relação à **descrição do cenário**, buscou-se verificar aspectos do ambiente macro-organizacional, relacionado ao âmbito político, social, tecnológico, bem como o aspecto

relativo a fatores do ambiente interno da instituição que, na visão dos entrevistados, pudessem ensinar a necessidade de desenvolvimento de novas competências. Foram apontados aspectos como mudanças no mercado de trabalho, no sistema educacional, na avaliação dos cursos, entre outras, conforme mostra o **Quadro 6**:

Quadro 6 – Análise Organizacional - Descrição do cenário (interno e externo)

Categoria de 1ª ordem	Categoria de 2ª ordem	Enunciado do Entrevistado
Descrição do Cenário (externo)	Mudanças nos Processos de Avaliação (MEC)	“Essas mudanças , elas vêm acontecendo há tempo. Desde a década de 90 que a gente vem, que o governo aperfeiçoando a avaliação do ensino superior . São diversos critérios de avaliação utilizados pelo MEC que nós temos que melhorar, né. Então, em razão dessa avaliação, especificamente falando da avaliação do ensino superior, nós temos que repensar a gestão. A gestão não é só a coordenação. A gestão envolve todos os professores, toda a estrutura da UFPB” (E2).
	Mudanças no mercado de trabalho	“Outra mudança que eu percebo é o próprio mercado de trabalho , que tem se construído por outras vertentes. Exige mais do ingresso. Então se exige mais do egresso, nós temos que estar acompanhando as tecnologias, por exemplo” (E2).
	Mudanças no Sistema Educacional	“No caso, em termos institucionais, e de políticas, nós estamos tendo várias transformações na educação , né. Então, num cenário até internacional, professor tem várias competências, além de ministrar aula. [...]eu percebo uma mudança no sistema educacional , que o professor, seja ele no cargo de gestor ou não, ele vai precisar se adequar, né” (E3).
	Mudança política	Então, assim, há uma mudança política atual , houve corte de verbas. E isso também vai impactar, já está impactando talvez, inclusive na própria estrutura física que a universidade não vai conseguir talvez atender [...] (E5).
	Mudanças Sociais	Outra questão que eu vi aí na ordem, mais talvez social , foi o crescimento cada vez mais de alunos precisando de ajuda, de um acompanhamento extra... não sei se seria extrainstitucional. Temos mais alunos com mais problemas. Alunos lidando com ansiedade, transtorno da ansiedade, depressão, e outras questões de saúde. E isso tá cada vez mais ficando evidente. E eu percebo nesses anos que tem aumentado (E12).
	Mudança de Paradigma Organizacional	[...] acho que essa questão dessa mudança de paradigma das organizações de forma geral, e as instituições públicas não fogem disso, esse movimento de se transformarem em organizações orientadas por dados [...].E isso, na verdade, emergiu nesses últimos anos, ou seja, a universidade passara a usar de fato seus dados que ela possui, pra gerar informações valiosas. Até um tempo atrás, não se sabia nem qual era a taxa de evasão dos cursos. Então hoje sabemos a taxa por curso, taxa de evasão, taxa de formação, taxa de retenção, a gente sabe até quanto é o salário médio de um aluno que se forma, por curso, aqui dentro da universidade.” (E12).

Quadro 6 – Análise Organizacional - Descrição do cenário (interno e externo) (Continuação)

Categoria de 1ª ordem	Categoria de 2ª ordem	Enunciado do Entrevistado
Descrição do Cenário (interno)	Atualização das Normas	“[...] quando se muda ou se reformula alguma norma institucional [...]. Numa mudança dessa, em que você tem uma mudança da legislação , que vai implicar no funcionamento, o ideal é que haja essa informação, porque há coisas nos procedimentos que vão mudar” (E11).
	Mudança Tecnológica	“Então houve uma mudança tecnológica , ou seja, da implantação do SIG, especialmente o SIGAA que é o módulo da graduação” (E12).
	Evasão	A gente ainda carrega esse problema, temos uma evasão gigantesca em toda a universidade, e eu acredito que esses impactos mesmo dessa imagem têm levado também a essa evasão (E5).

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

O trabalho realizado pelo NDE foi apontado como intrinsicamente relacionado às mudanças do ambiente externo, às mudanças sociais e do mercado de trabalho, haja vista que este núcleo deve observá-las para implementar propostas de adequação dos currículos profissionais de forma que o curso acompanhe essas transformações.

E na verdade teve essa questão aí do núcleo docente que isso veio do MEC, né. Pra gente poder criar esse corpo de docente do curso para discutir questões pedagógicas. A gente não pode fugir disso, né. Então é uma atividade não tão nova, mas uma coisa que surgiu e que o coordenador também tem que encampar isso, tem que assumir como presidente dessa comissão, né, de professores, que é nomeado pelo departamento, para discutir questão mesmo do projeto pedagógico do curso: o que que precisa ser mudado o que que é feito... fazer algum tipo de estudo que, digamos assim, a gente pega as avaliações que são feitas dos alunos a cada período e a partir dali a gente procurar ver que o que que é dito, o que que eles colocam ali com relação à alteração [...] o que eles acham que poderia ser melhorado (E1).

E também pra acompanhar as mudanças no ambiente externo... Exatamente, porque... E essa reestruturação do núcleo docente estruturante que faz o PPC é exatamente para o acompanhamento dessas mudanças, né (E2).

O gestor do curso deve buscar providenciar a adequação do currículo, bem como providenciar que a proposta do projeto pedagógico do curso seja devidamente realizada nas atividades acadêmicas. As transformações no mercado de trabalho exigem do egresso dos cursos a devida preparação para atividades cada vez mais complexas. Segundo Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016) as “mudanças nas expectativas governamentais e da sociedade

sobre a forma de operar do sistema de educação superior evidenciaram também o papel de professor-gestor” (p. 298).

Nesse aspecto, o Núcleo Docente Estruturante tem um papel fundamental na adaptação do currículo acerca do que preconizam as normas sobre a avaliação da educação superior, bem como na atualização dos conteúdos curriculares, de forma a prover aos alunos o desenvolvimento profissional adequado, conforme as exigências do mercado de trabalho.

As mudanças relatadas pelo E3 relativas ao Sistema Educacional refletem, conforme relato do entrevistado, imposições ao papel do coordenador de curso no sentido de que este deve acompanhar as modificações nas normas, as novas diretrizes, bem como estar atento ao cumprimento, em sala de aula, do que está estabelecido à nível dessas normas e à nível de currículo.

As mudanças no contexto social são percebidas como fatores que impactam o trabalho do coordenador, haja vista as mudanças no perfil de ingressantes nos cursos de graduação, resultantes das políticas de expansão da universidade e ampliação do ingresso de estudantes advindos das cotas, entre outras políticas públicas que impactam no perfil do público da universidade. Tais aspectos aumentam a necessidade de que o coordenador de curso seja capaz de lidar com a diversidade, atento às questões relacionadas à permanência e sucesso desses estudantes.

As novas características do contexto social estão relacionadas aos processos de retenção e evasão, os quais, conforme as diretrizes estratégicas da própria instituição, devem ter atenção especial por parte dos gestores, na verificação de situações provocadoras desses problemas, na proposição de novas metodologias de ensino, bem como na proposição de políticas institucionais para a sua solução.

Ainda com relação ao contexto social, foi relatado pelo E14 mudanças sociais que incidem no trabalho do coordenador, em especial devido ao papel das novas mídias sociais. A vivência nas redes sociais influencia o modo como as pessoas se relacionam e pode ser considerada um fator associado ao surgimento cada vez mais frequente de problemas psicossociais e emocionais, conforme relatado pelo E12 (**Quadro 6**) e E14, requerendo do coordenador o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Eu vejo que tem muita mudança no contexto, né, na sociedade, e que essas mudanças requerem do Coordenador um equilíbrio socioemocional maior, por exemplo, a superexposição à mídia a superinterferência das redes sociais. Isso faz com que a gente tenha, que requeira da gente o desenvolvimento de competências pra que a gente saiba lidar com essas questões, que são diferentes de 10 anos atrás, e que interferem no papel do coordenador (E14).

Outro fator relacionado ao contexto social, considerado como mudança no contexto relatado pelo E5, diz respeito à reputação da universidade ante a sociedade, decorrente de greves e da falta de ajuste do calendário, o que, segundo o entrevistado, tem sido justificativa de alunos que se evadem.

Acho que no âmbito social, a gente tem um problema de imagem gigante, não no curso, mas na universidade, porque a sociedade hoje olha para a gente e nos vê como ineficientes, enquanto instituição. Na hora que você tem uma greve de 4 meses e você demora 4 anos pra começar a pensar em como vai organizar os semestres na tua instituição... Então a gente tem um problema social grave, que impacta no curso. [...] A gente ainda carrega esse problema, temos uma evasão gigantesca em toda a universidade, e eu acredito que esses impactos mesmo dessa imagem têm levado também a essa evasão (E5).

A percepção de mudanças no âmbito social revelou uma necessidade de preocupação dos gestores dos cursos e da própria instituição com relação à reputação da universidade frente à comunidade local e nacional. A imagem da universidade é um fator primordial quando se trata dos processos de evasão dos cursos.

O próprio problema da evasão pode ser considerado um fator desafiador, que tem sido encarado pela instituição nos últimos anos, e para o qual tem-se buscado soluções das quais o coordenador é um dos principais atores, haja vista o seu relacionamento direto com o aluno. O Fórum de Coordenadores tem sido uma das ferramentas para a universidade lidar, junto ao coordenador, com as questões relacionadas à evasão e retenção dos alunos, conforme analisado na parte referente à dimensão do suporte organizacional, na sequência.

A implantação dos Sistemas Integrados de Gestão foi o fator mais apontado como sendo uma mudança interna que incidiu em necessidade de novas aprendizagens. Junto a esse fator, verifica-se a necessidade de que o coordenador saiba utilizar essas ferramentas, haja vista que todas as atividades de gestão acadêmica, administrativa, e de gestão de processos e de recursos humanos, são desenvolvidas pelo Sistema Integrado de Gestão e seus módulos: SIGAA (gestão acadêmica), SIPAC (patrimônio, administração e contratos) e SIGRH (gestão de pessoas).

Então, como eu tava falando, existe uma preocupação da Reitoria numa modernização de uma série de eventos. Um deles, por exemplo, muito... É... Claro, a partir de março desse ano, todos os processos da universidade passaram a ser processos eletrônicos (E4)

[...] hoje, o coordenador de curso ele precisa dominar o SIGAA, certo. Que não é fácil (E10).

A mais recente mudança foi o estabelecimento do processo eletrônico como padrão a ser utilizado em todos os setores da universidade a partir de março de 2019.

“Hoje o coordenador precisa aprender mexer no SIPAC. Hoje os processos, na maioria deles, não são físicos, são processos eletrônicos” (E13).

O contexto resultante da mudança de paradigmas frente aos novos modelos de gestão foi descrito como vinculado a uma necessidade de preparação para que o gestor tenha a capacidade de lidar com a tomada de decisões baseada em informações concretas, por meio da análise dos dados obtidos dos sistemas de informação, os quais estão em uso com cada vez mais frequência.

A própria modificação no sentido de uma gestão baseada na utilização dos sistemas de informação, como os SIG em uso na instituição em tela, retrata um indicativo de novos conhecimentos essenciais para o trabalho do gestor.

Entende-se que a mudança de paradigmas retratada envolve o aspecto da gestão, baseada em perspectivas mais atuais sobre o trabalho, que tem como pilar o capital intelectual e a tecnologia da informação. Ressalte-se as alterações feitas na norma da gestão pública para as adequações no que se refere ao paradigma da gestão por competências. Junto a isso, as tecnologias da informação e comunicação são instrumentos para a implementação de políticas nesta nova perspectiva. Conforme relatado por um dos entrevistados, percebe-se mudanças vinculadas principalmente no que se refere à implantação das tecnologias, à adaptação a estas, bem como a regulamentação por meio da norma, para abranger estes novos instrumentos. Este contexto suscita a necessidade de competências específicas para lidar com as questões emergentes.

Relacionado a esta mudança com relação ao Sistemas Integrado de Gestão (SIG), e num cenário decorrente dos cortes de verbas, fica clara a dificuldade do gestor em estabelecer e cumprir metas de melhorias frente à escassez dos recursos (E5). Além disso, a falta de formação dificulta o desenvolvimento das competências necessárias (E2):

agora a gente vai usar um processo eletrônico, vai. Ah, ótimo, vamos diminuir o uso de papel, vamos pensar no ambiente e tal, ok. Não temos estrutura física, não, e agora nós temos um corte gigantesco de verba. Então, muito provavelmente a gente atendeu uma questão ambiental, e de sustentabilidade, mas não vai conseguir atender a essa infraestrutura física, porque a gente não tem mais verba para essas mudanças (E5).

Outra coisa que eu acho que pode implicar ainda em mudanças [...] diz respeito à questão tecnológica mesmo. Por exemplo, o SIGAA trouxe uma série de mudanças, e aí, com o SIGAA e com o SIPAC, com as mudanças que ocorreram, que foram ocorrendo ao longo desses últimos anos, e nos últimos 3, 4 anos, acho que de forma muito maior, porque tudo passou para o novo sistema, a falta de formação foi algo extremamente complicado (E11).

O problema da escassez de recursos foi recorrentemente relatado como um dos principais fatores que dificultam o trabalho do coordenador de curso, como será demonstrado na análise das variáveis do contexto.

Verifica-se, pois, a construção de um cenário que traz consigo as características da instituição pública quanto às dificuldades relativas à falta de recursos, incidindo no trabalho não só do coordenador de curso, mas em todos os setores, o que dificulta a efetividade do trabalho.

O cenário apresentado pelos participantes confirma o que foi inicialmente apontado no que se refere a percepção de espaços nos quais busca-se ajustes entre a realidade percebida, as normas que definem os rumos das políticas públicas e as práticas realizadas no âmbito das instituições. Verifica-se, pois, que as alterações do contexto são rápidas e as práticas realizadas no âmbito das coordenações, bem como as normas que regulamentam esta prática, em específico no que se refere ao trabalho realizado em instituições públicas, ocorrem de forma mais lenta. Isso indica a necessidade de constante apuração no sentido de verificar a exigência do contexto macrossocial, referente ao mercado de trabalho e às normas superiores, por atualização nas práticas realizadas no âmbito das coordenações de curso de graduação.

O Coordenador de curso de graduação pode ser considerado como um gestor de oportunidades ao passo em que assume o gerenciamento das potencialidades de mudanças em âmbito interno e externo (SILVA, 2003). Esse gestor tem de lidar com a responsabilidade do protagonismo de proposição de mobilização de recursos para, dentro do contexto organizacional, gerenciar as resistências e provocações para as novas realidades que se apresentam.

Para Motta (1997), o condutor de mudanças tem a responsabilidade de lidar com as alternativas, informações, comparações e exemplos e, principalmente ao mesmo tempo em que promete desestabiliza o meio com rupturas de imagens e de expectativas. O autor aborda a importância de gerenciar o hiato entre a percepção da realidade vivida e a promessa da nova ordem, lidando com os fatores inibidores da mudança e facilitadores, dentro de um contexto organizacional específico, sabendo mobilizar recursos necessários e superar as resistências. (SILVA, 2003, p. 5).

O que se demonstra é que, além dos desafios referentes a todas as características do trabalho do professor-gestor, ainda há mudanças frequentes que ensejam uma constante atualização profissional e uma abertura para as novas aprendizagens. Conforme Ésther (2011), a globalização, a complexidade dos problemas, as desigualdades econômicas e sociais, a diversidade, a adoção de uma boa governança, a erosão da confiança, entre outros, são alguns dos desafios colocados aos gestores no contexto da administração pública atual. Desta forma, este autor sugere o desenvolvimento de habilidades de liderança para o desempenho eficaz do gestor diante de tais desafios (ÉSTHER, 2011).

Este contexto suscita a necessidade de competências específicas para lidar com as questões emergentes.

Para fins de análise das **variáveis do contexto (suporte organizacional)**, a respeito do suporte organizacional para o desenvolvimento das funções de coordenador de curso, foi perguntado se a instituição dá condições para que as competências gerenciais sejam aplicadas no ambiente de trabalho, se há fatores motivadores ou desmotivadores. Quanto a este aspecto, houve, em grande parte, divergência de opiniões com relação ao nível de suporte ofertado pela instituição.

De forma a facilitar a tabulação dos dados, foram elencados como categoria de 1ª ordem os tipos de percepções negativas ou positivas sobre o suporte da organização; como categoria de 2ª ordem, ou subcategorias, foram definidas as motivações para estas percepções negativas ou positivas, relatadas pelos entrevistados.

Foram categorizados como percepções positivas de suporte organizacional (a) suporte fornecido pela PRG e pelos centros de ensino e (b) o fórum de coordenadores. Dentro da subcategoria de suporte fornecido pela PRG e pelos centros de ensino, foi apontado como um fator positivo o suporte em termos de atendimento, dispensado pela PRG às coordenações:

Mas eu vejo hoje que a pró-reitoria, no meu caso estou ligada a ela, nós temos pessoas que estão tentando lhe dar suporte no sentido do gerir o aluno dentro do campus, e tá querendo ficar retida, aquele aluno que tranca (E3).

[...] eu vejo que a universidade, em termos de pró-reitoria de graduação, ela avançou em relação ao que, como eu tive outra experiência, com outra gestão, eu percebo que há um avanço, e há uma preocupação maior por parte da pró-reitoria [...]. Tudo o que se leva como algo novo, algo que você entende que é importante, eles estão abertos a ouvir, né, e querem implementar... Então assim, essa abertura você tem com a pró-reitora e com os assessores dela, eu percebo isso. Ela tem essa disposição (E5).

Há situações em que a gente recebe suporte. Às vezes, o coordenador de curso, ele lida muito diretamente com a pró-reitoria de graduação, e aí há pessoas na

pró-reitoria de graduação, há setores na pró-reitoria de graduação que ajudam muito (E11).

Ainda dentro da subcategoria de suporte fornecido pela PRG e pelos centros de ensino, há referências aos centros de ensino como unidades que prestam apoio ao desenvolvimento das atividades das coordenações:

Porque o diretor do centro, sem nenhum, sem querer jogar confete nele, tudo o que foi solicitado, a parte de material, o diretor concedeu [...]. Tudo o que foi solicitado com relação a, que era uma preocupação do diretor que o curso não podia continuar com conceito 2. E aí ele fez o que pôde, tudo que eu pedia...(E1).

sempre que eu tive dificuldades eu me dirigi para os meus... para o diretor de centro, pra o assessor de graduação, para PRG mesmo, e eu nunca tive uma negativa deles em me ajudar, jamais. Eu acho que sempre a gente tem esse respaldo sim (E10).

[...] até então a gente encontra muito suporte, porque a coordenação é o órgão está vinculado as direções do centro. Então, a direção do centro dá todo o suporte dentro do possível (E13).

A segunda subcategoria relacionada à percepção positiva do suporte organizacional refere-se à implantação do Fórum de Coordenadores, pela pró-reitoria de graduação. O fórum de coordenadores é considerado um espaço de formação para os coordenadores, haja vista conduzir discussões importantes quanto ao aspecto da gestão acadêmica no âmbito dos cursos, bem como permitir a interação entre coordenadores mais experientes com os que estão iniciando as atividades na função:

A gente tem à disposição, a pró-reitoria de graduação tem que tem promovido encontros regulares, nos dando inclusive feedbacks importantes com relação a alguns indicadores graduação retenção e evasão. A gente sempre que tem a necessidade, tem recorrido, nas duas gestões da qual eu participei, a gente sempre teve esse feedback interessante (E8).

A gente participa da, como eu falei, das reuniões do Fórum de coordenadores, aonde a gente trabalha muito na discussão de normas que regulamentam a atuação dos cursos de graduação, das coordenações de graduação. Então, isso é uma constante (E4).

Foram categorizadas percepções negativas de suporte organizacional sobre (a) estrutura física, (b) quantitativo insuficiente de pessoal de apoio administrativo, (c) planejamento para a gestão insuficiente, (d) planejamento insuficiente para a avaliação externa, (e) percepção de isolamento, (f) problemas decorrentes de informações.

A percepção quanto à estrutura física foi apontada frequentemente como um fator dificultador das atividades da coordenação de curso. Foram apontados aspectos principalmente relacionados à demanda por materiais permanentes como ar-condicionado, data-shows, notebooks, cadeiras, os quais são considerados insuficientes para atendimento efetivo das necessidades de trabalho, fator este que interfere tanto nas atividades de gestão acadêmica, quanto nas demais atividades de ensino, pesquisa e extensão.

tem outras questões também com relação a própria estrutura, digamos assim, de você ter que, condições mínimas de trabalho, que muitos professores pedem, querem Datashow, né, então a gente não tem para atender todo mundo, a gente solicita, mas nem sempre é possível ter todos eles, né; computador também, até notebook essa parte já de material que não depende da gente (E1).

Então, não há uma estrutura física satisfatória para eu exercer as minhas funções (E2).

Eu acho que, em termos de infraestrutura, pelo menos da minha coordenação, ainda falta, né. E aí vem de um planejamento, não tem recurso para consertar o ar-condicionado, né, porque a gente sabe que todos os bens têm uma vida útil, por exemplo (E3).

Há um processo eletrônico, mas não há condições para que esse trabalho seja executado da melhor maneira. Então, você vai ter que ir fazendo adaptações caseiras. Então, acho que falta olhar um pouquinho pros centros, sair da Reitoria e vê que os centros precisam também de estrutura, de infraestrutura física para funcionar melhor. Inclusive para atender o aluno e para atender o interessado externo que a gente recebe aqui (E5).

O quantitativo insuficiente de pessoal de apoio também foi apontado como um fator dificultador das atividades do coordenador, haja visto que, devido a carência de pessoal em quantidade suficiente, o coordenador por vezes executa atividades burocráticas e secretariais que poderiam ser realizadas por servidores técnico-administrativos:

[...] tem coordenações que às vezes não tem o técnico administrativo, ou só tem um técnico administrativo, então sobrecarrega o coordenador. Eu mesmo tive que cobrir a minha funcionária que saiu de férias. Então, queriam que eu ficasse lá o horário todo, eu disse "não dá para mim fazer o serviço de secretaria e o serviço de coordenador, eu não posso acumular todas essas funções, não existe não tem nem condições humanas de eu fazer tudo isso". Então, eu fui uma vez, né, e fui esporadicamente ao longo das férias dela. Então, acho que essa falta de corpo técnico, né, dessa infraestrutura como eu tô falando, ou seja, de pessoas, ou seja, de espaço físico, e bens é desmotivante, né (E3).

[...] mas tem dificuldades; que tem falta de pessoal, falta de qualificação pessoal, enfim (E5).

É você entrar sabendo que você tem que dar mais de si, do que você tem a receber; então, se você pensar assim, você conclui sua gestão, com êxito; mas se pensar que "aí, eu pensei que eu ia ter apoio.. eu ia...". Não. Às vezes nem em termos de funcionário pra lhe ajudar, pra lhe dar retaguarda (E6).

Foi comentado por um dos entrevistados a respeito do papel do ocupante do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais junto à Coordenação de Curso, bem como das atividades por este desempenhadas.

Precisamos de servidores administrativos e precisamos de servidores com a função técnico em assuntos educacionais. O técnico em assuntos educacionais é o profissional para acompanhar a questão pedagógica do currículo. Então, assim, a gente precisa desse profissional, mas, no momento, na coordenação de (nome) nós só temos uma com essa atribuição, e ela acompanha TCC, os estágios no curso e toda questão pedagógica. Devido à grande quantidade de alunos do curso de (nome), faz necessário mais um outro técnico. Então, assim, a universidade precisa pensar nisso também, nesses servidores para esse suporte aos cursos (E13).

Chama atenção para o fato de que, conforme mencionado por Marcon (2011), atividades burocráticas ou de ação não necessitam da presença constante do Coordenador de Curso, de forma que, havendo um servidor técnico-administrativo competente para encabeçar as atividades relacionadas ao acompanhamento do aluno, por exemplo, há a possibilidade de que o coordenador se dedique a atividades consideradas estratégicas.

O planejamento para a gestão constitui outra subcategoria referente à percepção negativa de suporte organizacional, pois foi considerado insuficiente por parte de alguns entrevistados. Quanto ao suporte, o E2 destaca que, com relação à gestão, faltam iniciativas de planejamento: “E em termos de estrutura, vamos dizer, acadêmica [...] Eu acho que a Universidade possibilita a formação em nível de mestrado, de doutorado, de pós, liberando os professores, mas, ao meu ver, falta esse planejamento direcionado para a gestão [...]” (E2). Segundo ele, há a necessidade de que haja um planejamento mais adequado das atribuições, em especial quando envolve aspecto dos relacionamentos da coordenação com outras unidades, como centros, assessorias de graduação e departamentos, por exemplo, com as quais é necessário a negociação de aspectos como a distribuição dos horários, negociação dos espaços de uso comum, entre outros, sendo o planejamento mais integrado útil ao desempenho competente do coordenador de curso.

[...] as atividades acadêmicas dentro do Centro de (nome), tô falando daqui porque eu conheço, acontecem mais, assim, de forma atribulada. Então, se acontecessem mais planejamento das atividades, talvez não fosse sacrificante para alguns, porque quando a gente exerce todas essas atividades, acaba que você se sobrecarrega (E2).

Além disso, pode ser descrito como um problema resultante da falta de planejamento efetivo para a gestão a questão da falta de recursos em função da não organização para a compra de materiais por parte dos responsáveis, conforme relatado pelo E3:

Eu acho que, em termos de infraestrutura, pelo menos da minha coordenação, ainda falta, né. E aí vem de um planejamento, não tem recurso para consertar o ar-condicionado, né. Então não consigo fazer, por exemplo, reuniões na minha coordenação, porque é muito quente. Então, e aí não tem não da onde tirar recursos para isso. Então, isso é uma falta de planejamento, porque a gente sabe que todos os bens têm uma vida útil, por exemplo (E3).

A subcategoria “planejamento insuficiente para as avaliações externas” foi definida também como estando relacionada à categoria das percepções negativas de suporte da instituição. Na fala do E2 é retratado o trabalho necessário da pró-reitoria de graduação e da administração central da universidade como um todo, no sentido de acompanhamento das atividades realizadas pelas coordenações para fins de avaliação externa. Segundo a percepção deste docente, o trabalho em torno do atendimento de critérios avaliados pelo MEC deve ser contínuo, ocorrendo não apenas quando da visita da comissão de avaliação.

Então, eu acho que tem que ter uma participação mais efetiva das instâncias superiores da universidade. E eu tô me referindo ao centro de (nome) e estou me referindo a pró-reitoria de graduação no acompanhamento dessa avaliação. Não é somente quando o MEC vem avaliar que tem que todo mundo correr para atender esses critérios, né. Isso deve ser permanente e me parece que não acontece bem assim, né (E2).

Conforme descrito na fala de outros docentes, houve a necessidade de suporte da instituição na forma de preparação do coordenador e do curso para a avaliação do MEC. Torna-se perceptível a necessidade de planejamento para a avaliação externa.

Então a gente tem que levantar dados de, da CPA - comissão permanente de avaliação - da universidade, quem encaminha pra gente é a CPME - coordenação permanente de melhoria do ensino. Então tem que ter uma CPA no centro, e a CPA da reitoria. Na época que o curso foi avaliado, eu não vi a coordenadora da CPA da universidade. Não houve uma procura, dela procurar dizer assim, "olha como é que tá? Como é que é?" O que que o que que o MEC procura saber de fato? Ela não me disse nada, ela chegou aqui no dia (E1).

Isso ficou muito claro na, quando eu assumi a coordenação, o curso passou pela avaliação do MEC, de reconhecimento, e eu precisava uma série de elementos, uma série de informações, para quando viesse a visita, eu estivesse preparado pra avaliação e eu não tive praticamente nenhum suporte (E12).

A falta de suporte foi percebida em grande parte como resultante de uma insuficiência de integração das ações de planejamento para a gestão acadêmica, administrativa e para as avaliações externas, sendo caracterizada como uma gestão mais reativa do que proativa.

A percepção de isolamento foi definida como subcategoria para agregar relatos de entrevistados sobre a percepção de ausência de suporte, resultante, entre outros fatores, da distância física com relação aos órgãos centrais da universidade. Também foram categorizados relatos de isolamento na condição de que o coordenador se sente sozinho, e sente que não pode contar com a administração central.

Isso tá muito vinculado ao centro e à comunidade que aquele professor que assume a coordenação faz parte, seja o departamento dele, e as áreas envolvidas naquele departamento relacionadas àquele curso. Então tá muito, descentralizado. Não vejo uma atuação de uma gestão central para facilitar a atuação dos coordenadores (E12).

Eu percebo que a instituição, enquanto gestão de pessoas, ela se esforça. Só que a minha realidade é diferente da realidade do Campus I, porque eles não vão à (cidade). Eles vão muito pouco. Então, pra gente fazer os cursos, a gente tem que vir ao Campus I. E isso é um fator muito difícil (E14).

Não, eu acho que, sabe, que esse amor que eu falei, você querer assumir um cargo administrativo, eu acho que vem de dentro de você, porque você encontra muitas dificuldades. Eu não vejo fator motivacional nenhum. Fator motivacional que eu vejo é um bom relacionamento entre a equipe, entre os alunos, que é muito salutar essa convivência com os alunos. Então, você ser coordenador de curso, te dá essa aproximação, te dá esse vínculo de pertencimento, sabe, de querer acolher o aluno recém-chegado, e querer fazer tudo para que o outro saia para enfrentar o mercado de trabalho. Mas, em termos de motivacionais que a gestão superior pode oferecer a um coordenador [...] se for aguardar por isso, ele não sai do canto. Tem que ser mesmo aquela iniciativa, aquele pontapé, aquele desafio constante, que, às vezes, dá vontade de você desistir (E6).

Outro fator relatado como dificultador das atividades dos coordenadores diz respeito a problemas decorrentes de informações, seja a falta de informações importantes ou o fornecimento de informações erradas por parte de servidores com os quais a coordenação e o seu público alvo interagem.

Acho que a falta de informação é o que, muitas vezes, deixava o nosso trabalho em atraso, porque eu dependia, às vezes, de um resultado lá de alguma pessoa da Reitoria, da CODESC (E9).

Às vezes o que acontece são alguns funcionários que não são nem... que são assim, os secretários, eles dão informações, que é isso que eu acho que é o maior problema que eu tive aqui na coordenação de curso. Eles dão informações aos alunos que gera muito problema (E10).

A ideia de suporte aqui proposta está relacionada - em uma situação em que o coordenador tenha participado de processos formativos, ou de cursos de formação - a possibilidade de que este tenha liberdade de realizar a contento as competências aprendidas e desenvolvidas. O que ficou aparente na fala de muitos entrevistados foi a ideia de suporte como propriamente a oferta de cursos de formação, a disponibilização de oportunidade de participar em momentos formativos.

Penso que a universidade, como tem pensado finalmente num curso de formação de gestores, começa também a abrir a mente para perceber que isso é importante. Acho que demorou [...]. Finalmente, alguém acordou pra dizer "a gente precisa preparar as pessoas para gerirem". Então, vejo essa preocupação (E5).

Ao que parece, essa ideia de suporte tem fundamento nas dificuldades encontradas por alguns desses gestores para a aprendizagem de suas competências logo no início da gestão, como pode ser exemplificado nesta fala: “em termos de suporte de universidade, não só pra uma gestão, mas até que o trabalho que a gente executa em si, a gente nunca teve esse suporte, de como fazer, ou como melhorar” (E9). Este processo foi relatado como difícil, cuja aprendizagem para a função envolveu aprender na prática, aprender com os outros e aprendizado autodirecionado.

A gente aprende no peito e na raça. A parte administrativa...a gente vai aprendendo né como lidar com as coisas, que não tem (formação específica para a gestão acadêmica) (E1).

Quais são as obrigações administrativas que um coordenador tem, né? Ninguém pra pra falar isso. Ninguém pra te orientar, e você vai aprendendo meio que aos trancos. [...] O aluno, ele olha para você como se você soubesse absolutamente tudo, "ah não, mas ele é o coordenador, ele sabe de tudo". E você não sabe absolutamente nada. Você tá meio que jogado aos leões. E, por outro lado, a PRG, a Reitoria ela não te passa essa orientação também. Então você vai tendo que ir descobrindo aos poucos (E4).

Quanto à percepção de suporte insatisfatório devido às condições estruturais, ficou claro, na fala de alguns entrevistados, a noção de que as dificuldades a isso relacionadas advêm principalmente da escassez de recursos pela qual passa a universidade, e de que isso não depende unicamente do interesse da administração superior em prover os recursos materiais necessários às atividades. Isto posto, entende-se que os aspectos considerados como suporte, ou como ausência de suporte, referiram-se principalmente ao apoio dos setores para a realização das atividades das coordenações, tendo em vista que o serviço que a coordenação entrega vai além da atividade do coordenador, pois envolve muitos atores cujo papel também influencia na qualidade desse trabalho.

O **Quadro 7** resume as principais categorias e subcategorias relacionadas à temática do suporte organizacional.

Quadro 7 – Análise Organizacional – Resumo - Variáveis do Contexto (Suporte Organizacional)

Categoria de 1ª ordem	Categoria de 2º ordem
Percepção Positiva de Suporte Organizacional	Suporte fornecido pela PRG e pelos centros de ensino
	Fórum de Coordenadores
Percepção Negativa de Suporte Organizacional	Estrutura física insatisfatória
	Quantitativo insuficiente de pessoal de apoio administrativo
	Planejamento para a gestão insuficiente
	Planejamento insuficiente para a avaliação externa
	Percepção de isolamento
	Problemas decorrentes de informações

Fonte: Autora com base nos dados das entrevistas

A respeito do trabalho do professor-gestor, frente à estrutura organizacional, no estudo de Melo, Lopes e Ribeiro (2013), sobre o cotidiano de gestores nas estruturas acadêmica e administrativa de uma instituição de ensino superior, foram destacados aspectos caracterizados tanto de forma positiva quanto negativa.

Os eventos positivos manifestados pelos gestores estão associados à vontade de mostrar sua capacidade de desenvolver um trabalho, de cumprir uma nova meta ou atender a uma determinada demanda. Os eventos negativos ocorrem em virtude das várias restrições que surgem em seu cotidiano funcional, desde as orçamentárias, ocasionando disputa entre os diversos setores, passando pela escassez de pessoal; restrições políticas e institucionais que, às vezes, limitam a atuação do docente como gestor (MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013, p. 224).

Um dos pontos destacados com relação ao suporte da instituição referiu-se à baixa oferta de cursos de formação ao gestor acadêmico. No mesmo sentido, Silva e Cunha (2012) colocam

que “há carência de apoio e assistência na condução dos professores para os cargos de gestão universitária”.

Pode-se constatar um contrassenso no âmbito da característica da universidade, como instituição promotora de formação, haja vista que, conforme afirmam estes autores, “essa mesma universidade que auxilia o processo de aprendizagem de pessoas, os seus alunos, às vezes se apresenta negligente no processo de acompanhamento de seus funcionários” (SILVA; CUNHA, 2012, p. 166).

Relativamente à **estratégia organizacional**, as principais fontes de informação sobre os objetivos estratégicos foram obtidas por meio da análise documental. Foi possível verificar nas análises das entrevistas a dimensão de estratégias da organização relacionadas ao que as Coordenações de cursos de graduação desempenham. Esses dados estão dispostos na subseção que trata sobre as atribuições e responsabilidades das coordenações de curso.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPB define o horizonte político acadêmico da instituição, o qual é definido com base na missão, visão e valores desta Universidade. Esse plano elenca as diretrizes, metas e ações traçadas para assegurar a consecução dos objetivos aos quais esta instituição busca atender (UFPB, 2014). A missão da instituição é assim descrita no PDI:

geração e difusão do conhecimento que possa propiciar o desenvolvimento científico tecnológico, socioambiental, econômico e cultural por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, em estreita interação com os poderes públicos, setor produtivo e movimentos sociais de modo a construir uma sociedade mais justa (UFPB, 2014).

Esta universidade tem como visão ser uma universidade comprometida com a excelência acadêmica e com formas gerenciais e organizacionais avançadas e eficazes que possam promover a sua liderança no processo de desenvolvimento científico-tecnológico, socioambiental, econômico e cultural (UFPB, 2014).

A missão e a visão da instituição são pautadas nos seguintes valores: Respeito e compromisso com o bem público, ética, transparência, respeito à diversidade, valorização do ser humano, sustentabilidade ambiental, econômica e social.

Os objetivos estratégicos para o desenvolvimento institucional da UFPB, no quinquênio 2014-2018, são:

- Consolidar os avanços acadêmicos, estruturais e administrativos alcançados pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI);

- Ampliar e consolidar as atividades de pesquisa, ensino e extensão, particularmente no que se refere à internacionalização;
- Estruturar a UFPB para possibilitar uma ampla inclusão social, especificamente no que se refere à acessibilidade, à permanência e à orientação pedagógica;
- Promover a interação com o setor produtivo;
- Concluir a implantação dos Sistemas Integrados de Gestão (SIG-UFPB), disseminando sua utilização em todas as instâncias institucionais;
- Consolidar as políticas de gestão de pessoas, qualidade de vida, saúde e segurança no trabalho e aperfeiçoamento dos processos de trabalho dos servidores da UFPB;
- Promover a participação da comunidade na alocação dos recursos, por meio do modelo de Universidade Participativa;
- Promover a reformulação do estatuto da UFPB, com vistas a abrigar a nova configuração da instituição. (UFPB, 2014).

Como etapa essencial para o mapeamento de competências proposto, a análise organizacional conduziu à identificação da competência organizacional da UFPB, seus objetivos estratégicos e, assim, a vinculação das competências dos coordenadores a elas. Para definição das competências organizacionais descrevemos as competências como capacidades organizacionais, entendendo-se como entrega principal da instituição em termos de serviços prestados à sociedade.

Competência organizacional da UFPB – pesquisa, ensino e extensão (conjunto de conhecimentos, tecnologias, processos e metodologias adequados à criação e difusão de conhecimento, formação de profissionais em todas as áreas do conhecimento, prestação de serviços à comunidade na qual está inserida).

As áreas de atuação da UFPB são relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão, assistência estudantil e gestão de processos e pessoas. Para cada uma dessas áreas foram definidas as seguintes diretrizes e metas para o quinquênio de 2014 a 2018. Haja vista que este estudo visa a análise da estratégia organizacional para fins de definição de competências individuais dos coordenadores, e considerando que a universidade é uma organização complexa que trabalha sobre diferentes frentes, elencamos neste item apenas as diretrizes e metas relacionadas à área de ensino, na qual o trabalho do coordenador incide de forma mais abrangente.

As diretrizes e metas para o ensino na UFPB proporcionam um direcionamento estratégico específico relevante para as atividades desenvolvidas pelas coordenações de cursos de graduação. O **Quadro 8** elenca essas diretrizes.

Quadro 8 – Diretrizes e Metas para o Ensino na UFPB para o quinquênio 2014-2018

Área de Atuação	Diretrizes	Metas
Ensino	Melhoria na qualidade do ensino e estabelecimentos de programas que possibilitem a consolidação dos cursos de graduação do ponto de vista pedagógico, bem como que promovam a redução nos índices de evasão e retenção	- Melhoria e ampliação da infraestrutura física das salas de aula e de laboratórios de ensino; - Consolidação dos cursos de graduação criados pelo Programa REUNI; - Melhoria nos índices de permanência, taxa de sucesso e diplomação; - Aplicação e desenvolvimento de novas tecnologias pedagógicas; - Ampliação da acessibilidade.

Fonte: Plano de desenvolvimento Institucional, UFPB (2014)

Verifica-se, pois, que as coordenações de cursos de graduação vinculam-se fortemente à estratégia central da universidade, cujo eixo relacionado à melhoria do ensino e diminuição dos índices de evasão e de retenção diz respeito às principais atividades realizadas nas coordenações, atividades essas de atendimento e de orientação ao aluno.

A análise organizacional objetivou a verificação de aspectos do contexto organizacional e social que pudessem refletir sobre a incidência de competências para o coordenador de curso de graduação. Dessa análise podem ser tiradas conclusões prévias a respeito das condições institucionais nas quais as competências são desenvolvidas e para as quais devem ser direcionadas. Dessa forma, o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades com foco nas diretrizes mencionadas deve levar em conta o contexto de mudanças e desafios para os quais o coordenador deve estar preparado.

Tanto os processos de mudança apontados, quanto as variáveis do contexto devem servir de parâmetro para o planejamento de processos formativos. A mobilização de conhecimentos, habilidade e atitudes para a entrega de produtos que agreguem valor para o indivíduo e para a organização depende de que o contexto de trabalho possibilite que essas competências incidam sobre as atividades. Ademais, a identificação da estratégia da organização como elemento norteador das funções em todos os seus níveis possibilita o direcionamento comum para o atingimento das metas definidas, possibilitando que os esforços individuais gerem resultados à nível de organização e de sociedade.

Os problemas que os coordenadores encaram como dificultadores de seu desempenho competente relacionam-se, com grande frequência, às dificuldades em realizar feitos que dependem de outras pessoas. A questão da falta de apoio, principalmente dos pares, nas ações propostas para a melhoria do curso, foi bastante apontada como um empecilho às atividades da coordenação. Foi apontada pelos entrevistados a necessidade de que o coordenador tenha a

capacidade de lidar com a dependência do coletivo (E14), haja vista que o seu trabalho depende da colaboração de outros atores. Fica aparente a necessidade do desenvolvimento de competências relacionadas às habilidades políticas do coordenador, de forma que este tenha a capacidade de mobilizar as pessoas para o cumprimento das metas estabelecidas.

O trabalho do coordenador envolve o desenvolvimento de atribuições que são respaldadas pelas funções de outros, como é comum em uma instituição estruturada na forma de departamentos e divisões. Para a consecução do objetivo estratégico da organização, em específico no que se refere à melhoria do ensino, há a necessidade do desenvolvimento não apenas das competências do coordenador de curso de graduação, mas também dos diversos atores envolvidos em todo o processo, em todos os níveis hierárquicos.

Há a necessidade do desenvolvimento de competências coletivas, considerando-se os aspectos relacionados aos processos e macroprocessos envolvidos desde o planejamento das atividades da graduação, nos mais altos níveis hierárquicos, até o nível operacional. Esta competência coletiva se refere não à soma de competências individuais, mas à articulação e sintonia entre os diferentes sujeitos, resultando em uma competência única por meio da qual se demonstra a capacidade do grupo. Essa competência coletiva se relaciona à ideia de competência essencial de Prahalad e Hamel (2012), segundo a qual é um produto da aprendizagem coletiva da organização, caracterizada por conhecimentos, tecnologias, sistemas físicos e gerenciais necessários à coordenação sistêmica de diversos recursos para gerar produtos e serviços de qualidade. Esta competência dificilmente pode ser imitada, e é caracterizada como uma competência essencial da organização, haja vista que gera valor distintivo percebido pelos clientes e conferem vantagem competitiva para a organização.

4.2. Análise Funcional (de tarefas)

A etapa do mapeamento relativo à análise funcional compreende o detalhamento de atribuições e responsabilidades, por meio da qual são verificadas as atividades inerentes ao exercício da função. Esta etapa busca, ainda, a descrição das condições em que tais funções são desempenhadas, dando-se atenção aos macroprocessos relacionados a essas unidades.

As Coordenações de Cursos de graduação desempenham tarefas voltadas a objetivos específicos da universidade, relacionados principalmente ao nível de ensino. As responsabilidades atinentes à figura do Coordenador de curso são normatizadas pelo Regimento Geral da UFPB, e grande parte das atribuições da coordenação estão definidas na Resolução

16/2015/CONSEPE/UFPB, que estabelece as normas para os cursos regulares de graduação da UFPB.

As atribuições das coordenações de cursos envolvem, em termos gerais, esforços ligados a gestão das atividades acadêmicas as quais têm por objetivo final a integralização curricular por parte dos alunos, de forma que estes alcancem, ao final desta jornada formativa, o perfil adequado de profissional para contribuir à sociedade na sua área específica de atuação. Nesse sentido, são envidados esforços de amplo escopo no sentido de providenciar todos os insumos necessários para a concretização desta finalidade.

Como resultado da análise tanto dos documentos quanto dos dados coletados nas entrevistas, verificou-se a existência de cinco categorias de atribuições e responsabilidades do coordenador de curso de graduação: a) gestão do projeto pedagógico do curso; b) gestão das atividades acadêmicas; c) atividades de suporte ao aluno; d) atividades administrativas e burocráticas; e) Avaliação/Reconhecimento do Curso.

Verificou-se como atividade de destaque do coordenador de curso de graduação aquela realizada junto ao NDE para a avaliação e atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aqui nomeada de gestão do PPC.

Ao gestor acadêmico cabe providenciar, juntamente com o grupo de docentes representativos da comunidade acadêmica do curso, a atualização do currículo por meio de reestruturações no projeto pedagógico, em atenção às mudanças ocorridas no ambiente externo, as quais exigem profissionais alinhados com as expectativas de seu mercado de atuação. Ademais há a necessidade de atualização das metodologias de ensino, em conformidade com as mudanças nos paradigmas sociais e da educação, mudanças no perfil de ingressantes e egressos do curso, bem como para o atendimento às novas normatizações sobre a educação superior e as diretrizes curriculares da área.

O regimento geral da UFPB traz, em seu texto, que compete ao Coordenador de Curso a proposta de alteração do projeto pedagógico dos Cursos (UFPB, [19-]). Contudo, na resolução da graduação (Resolução nº 16/2015/CONSEPE/UFPB) a incumbência de alteração deste projeto é do Núcleo Docente Estruturante (NDE). O NDE é órgão interno da Coordenação, presidido pelo Coordenador do Curso, e conforme a Resolução nº 16/2015/CONSEPE/UFPB, realiza a elaboração e reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos, com base em um processo democrático e coletivo:

Art. 16 A elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação é fruto de um processo democrático e coletivo, utilizando metodologias participativas.

§1º A elaboração e a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de que trata o caput deste artigo é responsabilidade dos Cursos de Graduação, e deverão ser realizadas pelos Núcleos Docentes Estruturantes - NDE, presidida pelo Coordenador do respectivo Curso, em um trabalho participativo e interdisciplinar (CONSEPE/UFPB, 2015).

Essa mesma norma traz referência à avaliação do projeto pedagógico do curso, realizada também pelo núcleo docente: “Art. 18 Os Projetos Pedagógicos dos Cursos devem ser permanentemente avaliados pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), conforme descrição em regulamentação específica” (CONSEPE/UFPB, 2015).

Além disso, a gestão acadêmica envolve a organização em torno das atividades formativas a cada novo ciclo, ou período. O Regimento Geral da UFPB prevê que essas atividades sejam feitas junto ao departamento que oferta as disciplinas: “Art. 32. Compete ainda ao Coordenador: [...] m) elaborar, mediante entendimentos com as chefias departamentais, a oferta de disciplinas para cada período letivo (UFPB, [19-]).

O Regulamento da Graduação estabelece, no art. 161, que, no prazo estipulado pelo Calendário Acadêmico, a Coordenação do Curso deve solicitar ao Departamento responsável pelo componente curricular as turmas para o período letivo regular subsequente, indicando o horário pretendido e o número de vagas desejado para o seu Curso (UFPB, 2015).

Para o cumprimento dessas atividades, tornam-se essenciais atividades de planejamento, organização, direção e controle relacionados à oferta dos diversos tipos de componentes curriculares que deverão constar da integralização do currículo dos estudantes. O coordenador de curso, com base na demanda dos alunos, articula junto aos departamentos ofertantes das disciplinas a oferta destas e demais componentes que atenderão às necessidades de seu público alvo.

Uma das coisas que é básica é a questão da oferta de disciplina e a gente tem que ter esse estudo para pedir o quê que vai ofertar, a quantidade de vagas, né. Quais são as disciplinas que tem que ser ofertadas, aqui sempre são todas e isso é básico para que o curso continue a funcionar (E1).

Aí outra coisa que demanda muito tempo também, são os horários das disciplinas, os componentes, que a gente tem que pensar em todos, quais nós vamos ofertar? Quais alunos precisam? [...] eu tenho que pensar estrategicamente, coletar dados para entender quais disciplinas que eu tenho que ofertar, quais os horários que não dá choque para que a maior quantidade de alunos possa se matricular (E14).

A coordenação de curso faz a solicitação da oferta de disciplinas ao departamento, que deverá atendê-lo dentro de suas possibilidades. Um fator importante com relação a este ajuste entre a oferta e a demanda das disciplinas é a necessidade de negociação entre a coordenação de curso e os departamentos. Esses ajustes podem envolver a alteração de horários, a diminuição ou aumento de turmas e de vagas, levando-se em consideração o atendimento às necessidades dos discentes.

A gente tem que, também, esse período de matrícula tem o período de ajuste de matrícula, que agora eu vou passar por isso, né. Então você tem que tá lidando com os departamentos para ver vaga para os alunos, ofertar turmas, né, ofertar vaga nos horários que você quer. O que precisa para cumprir um fluxograma do curso, né (E3).

Bem, planejamento, né. A gente precisa a cada semestre a gente tem necessidade de x número de componentes curriculares. [...] Então, seria a questão do planejamento das disciplinas, e a negociação com o departamento (E7).

Muitos coordenadores mostraram preocupação em relação aos componentes curriculares necessários à integralização curricular do aluno. As atividades de TCC são previstas, no currículo do aluno, como parte da matriz curricular obrigatória, e constituem uma das preocupações da coordenação:

Então, como é que o aluno chega né, fica no TCC, ele empanca, aí acaba abandonando. Isso não é bom, tem que ter alguma coisa, a gente tem que fazer alguma coisa para mudar isso (E1).

Esses alunos tem que defender os seus TCCs em tempo mínimo, que no caso da (nome) em 10 períodos (E2).

A gente trabalha junto com a Comissão de TCC para identificar a qualidade dos trabalhos de conclusão de curso, identificar como é que a gente vai fazer o fluxo, pra mandar pra Biblioteca, que a gente organizou isso (E10).

O Regulamento da Graduação prevê atuação da coordenação de curso no direcionamento das atividades de estágio (UFPB, 2015). Também na fala dos entrevistados, o estágio deve ser encarado como uma responsabilidade da coordenação:

Art. 75 O estágio curricular será desenvolvido sob a coordenação, orientação, avaliação e supervisão das seguintes unidades: [...] III Coordenações de Cursos (UFPB, 2015).

Tem também a questão dos estágios, que é outra coisa. Tanto os estágios supervisionados como estágios os obrigatórios. A gente tem que ter locais disponíveis, tem que interferir, de saber como é que estão esses alunos. O estágio remunerado, a gente também, se aconteceu algum problema, tem que

procurar saber o que que tá acontecendo, né. (Tem) De manter contato com os supervisores dos locais de estágio. Tudo isso a gente tem que acompanhar, a coordenação de estágio (E1).

O estágio também, é sobre nossa responsabilidade, então a gente tem que estar divulgando, tem que estar orientando, tem que estar assinando os termos, tem que estar cadastrando, tem que estar dando baixa, tem que estar monitorando, e isso, né (E3).

Então, tem que pensar no aluno que não conseguiu estágio, mas que o estágio é obrigatório, ele precisa fazer isso (E5).

Contudo, há outras atividades eletivas, mas necessárias à integralização curricular para as quais, muitas vezes, os alunos precisam ser orientados. São atividades complementares (ou conteúdos curriculares flexíveis), que dizem respeito a uma carga horária para a prestação de atividades extracurriculares, as quais podem ser direcionadas às atividades de monitoria, pesquisa e extensão, além de outras que podem ser assim contabilizadas. Alguns coordenadores relataram esforços, junto aos departamentos e demais docentes para o encaminhamento desses alunos a essas atividades dentro da universidade.

Mas paralelo a isso a também tem justamente os projetos de extensão, os projetos de pesquisa. Esses alunos sempre também estão próximo, porque a gente precisa cadastrar, precisa aproveitar relatório, a gente tá nesse acompanhamento, entendeu (E3).

Então, você tem que pensar que o aluno precisa fazer atividades complementares que ele poderia fazer em qualquer lugar, mas que os nossos alunos do curso noturno não tem tempo, porque geralmente trabalham o dia todo, e não tem como ficar fazendo pesquisa ou extensão, muitas vezes não tem como ir fazer, né, assistir palestra, ou outra coisa do tipo, que geralmente acontece a noite, ele está estudando a noite. Então, a gente tem que pensar o curso pra que esse aluno consiga cumprir com essas atividades complementares (E5).

A coordenação faz atividades em parceria com os professores dos departamentos, que a gente tá chamando de (nome) [...] pra discutir alguns temas além do currículo (E13).

E ainda tem que fazer eventos o tempo inteiro: palestras, eventos [...]. E isso demanda bastante tempo (E14).

O Regulamento da Graduação estabelece, em seu art. 20, que o currículo deve possibilitar a prática interdisciplinar e a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão (UFPB, 2015). Dessa forma, o coordenador deve buscar junto aos demais atores, em articulação com os departamentos e docentes, a promoção de oportunidades aos estudantes para participarem de atividades de pesquisa, extensão, monitoria, bem como outras atividades

extracurriculares, como eventos realizados na própria universidade e em parceria com outras instituições.

Ainda no que se refere à gestão das atividades acadêmicas, ressalte-se o aspecto de que há uma previsão no Regimento Geral de que o coordenador de curso deve acompanhar e avaliar a execução curricular (UFPB, [19-]). Contudo, conforme mencionado pelos entrevistados, o coordenador sente dificuldades para exercer este papel, tendo em vista que o docente é subordinado ao departamento, e que, conforme o regimento geral, cabe ao Colegiado do Curso de Graduação: “apreciar representação de aluno em matéria de interesse do curso, ressalvada a competência departamental no que interfere com a atuação docente”.

[...] enquanto que na empresa pública o coordenador ele é totalmente voltado para os alunos. Então, a gente não tem essa prerrogativa de lidar com docentes. Então há uma separação, que não é tão clara. Às vezes o aluno não entende isso, então ele se reporta à coordenação para fazer uma queixa de docente, enquanto que coordenação de curso não tem essa prerrogativa de convocar docentes pra falar dessas... a não ser que haja formalidade, né, num processo (E5).

Também não só por ter que lidar com alunos, mas também tem que lidar com os professores, e aí há um problema, por que você coordenador do curso, você não tem, hierarquicamente a atribuição para lidar com o professor do curso; quem tem que lidar é o chefe de departamento. [...] Então, a gente não tem força nem política, nem de papel formal, para lidar com o professor, que é algo extremamente complicado de ser fazer. Então, a gente fica assim, dependendo da boa vontade das pessoas (E12).

A falta na atuação docente é descrita como algo que só pode ser apurado mediante apresentação de reclamação formal do aluno (ou alunos) à Coordenação, que a encaminha ao departamento responsável por este docente. Tal aspecto burocrático da estrutura e da organização da universidade dificulta o trabalho da coordenação de planejamento pedagógico e acompanhamento das atividades acadêmicas:

Aqui na instituição existe algo que é muito complexo, que é os professores estão lotados no departamento, e aí eles têm um chefe imediato, que é o departamento, e os departamentos ofertam disciplinas e conseqüentemente os professores para o curso. [...] O coordenador ele lida mais diretamente com o aluno, mas para lidar com o aluno ele também precisa lidar com o professor. Aí as vezes ele fica numa encruzilhada entre o colega, o chefe de departamento e o aluno (E11).

Na graduação, o coordenador de curso, ele assume meio que uma função administrativa do curso, ele vai coordenar as questões dos processos, ele não tem muito... ele não ele não realiza planejamento com os professores, o coordenador de curso de graduação, porque os professores na graduação estão vinculados mais ao departamento (E13).

Porque o exercício da Coordenação é exercício muito limitador, muito limitante. Porque você tem possibilidade de atuar junto aos docentes, mas você não pode fazer nada com eles, enquanto punição. Então, você não tem nenhuma possibilidade, você recebe a informação dos estudantes, mas não pode fazer nada com os docentes (E14).

A despeito desta característica da estrutura organizacional da UFPB, o documento intitulado “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância”, estabelece como um dos critérios de análise da atuação do coordenador, para fins de avaliação externa, que ele administre a potencialidade do corpo docente do seu curso (BRASIL, 2017), o que revela um indicativo de um desalinhamento entre a proposta do sistema de avaliação do ensino superior brasileiro e a estrutura organizacional da instituição em análise.

Embora se considere o trabalho do coordenador de curso de graduação como voltado exclusivamente ao aluno, talvez resultante da interpretação da norma interna da instituição bem como de uma cultura de não interferência entre os setores, é notável que há necessidade de uma mudança no sentido de envolver coordenação e docentes para a efetividade das ações voltadas à qualidade da oferta do curso de graduação.

Foi possível verificar junto a um dos entrevistados a demonstração de atividades desenvolvidas em conjunto com o departamento e professores, no sentido de atender às demandas dos discentes pelas atividades extracurriculares. Na fala do entrevistado aparece a expressão “planejamento pedagógico” para se referir a reuniões que fazem parte do calendário acadêmico do curso e que propõe a levantar dados sobre sucesso e insucesso das ações integradas entre departamento, coordenação e docentes do curso, bem como para proposição de ações de melhorias. As referidas reuniões de planejamento envolvem tanto docentes quanto alunos, em um trabalho que busca sintonizar as demandas com as oportunidades ofertadas pelos docentes.

No planejamento pedagógico, que acontece antes do início do período, a gente trabalha vendo as questões que se passaram, então a gente vê tudo, TCC estágio, tutoria, as monitorias, observa como se deu aquilo e discute melhorias para a próxima. Então, elas estão sempre em conjunto com a proposta da instituição. [...] Conversando com os professores nessas reuniões, nesses planejamentos pedagógicos, de que eles deveriam abrir seus projetos de pesquisa e chamar alunos colaboradores. E daí a coordenação fez uma sensibilização, faz né, todo início de semestre eu faço reuniões também todo semestre com todas as turmas. A gente conversa com a turma e explica a necessidade disso (E10).

Outra categoria de atividades considerada pelos entrevistados como uma das mais importantes é o atendimento dispensado pelo coordenador ao aluno da graduação, categorizado neste estudo como “atividades de suporte ao aluno”.

A subcategoria relativa ao atendimento ao aluno refere-se à atenção às diversas demandas importantes para a integralização curricular do aluno, ou mesmo o gozo de direitos.

As diversas solicitações de alunos da graduação podem ser referentes a diferentes questões previstas no Regulamento da Graduação (Resolução 16/2015/CONSEPE/UFPB), das quais a coordenação é responsável pela concessão, como o trancamento de matrícula, ou responsável pelos procedimentos relacionados ao protocolo e encaminhamento aos responsáveis: reposição de atividade acadêmica; regime de exercícios domiciliares; dispensa de disciplina; dilatação do prazo de conclusão; abreviação do prazo de conclusão. Estas atividades são desenvolvidas com o apoio da secretaria do curso.

Além disso, o trabalho do coordenador junto ao discente é caracterizado pelos entrevistados como relacionado à orientação deste, de forma que o aluno busque os melhores caminhos para a integralização curricular no menor tempo possível e com a qualidade a que o curso propõe que o seu egresso tenha. As atividades de orientação são descritas como atividades individualizadas, nas quais o coordenador, assume o papel de mentor dos alunos e os orienta nas suas decisões relativas à vida acadêmica.

Para a descrição desse tipo de atividade, foram utilizados pelos entrevistados verbos como atender, orientar e acompanhar. Foi escolhido o verbo orientar como o principal, haja vista que a expressão orientação acadêmica está presente no Regulamento da Graduação: “Art. 251 O regime de observação do desempenho acadêmico tem como objetivo oferecer orientação acadêmica mais efetiva por parte da Coordenação do Curso ao estudante com dificuldades na evolução da sua integralização curricular e alertá-lo sobre os riscos de cancelamento do curso” (UFPB, 2015). Contudo, todos os termos utilizados pelos entrevistados se aplicam ao mesmo tipo de situação:

Essa comunicação ela precisa ser bem estruturada. Ela não pode ser só burocrática, nós temos esse papel de orientação [...]. Temos também uma importante participação na orientação pedagógica desse estudante, identificando os motivos ou fazendo os devidos encaminhamentos para melhoria desse processo de ensino-aprendizagem (E8).

O atendimento ao aluno ele é indispensável para que você cumpra com todos os objetivos que estão ali. E aí esse atendimento ele implica também na formação do coordenador. O coordenador não tem como dar uma boa, é, um bom atendimento ao aluno, encontrar soluções para os problemas que o aluno traz, que às vezes são os mais diferentes possíveis (às vezes são problemas

relativos à aprendizagem, às vezes são problemas relativos à relação professor-aluno, às vezes são problemas relativos questão de horário, de mudança da vida pessoal do aluno, de questões pessoais...) e se o coordenador não está preparado para lidar com isso, com esse atendimento, a escutar o aluno, compreender a situação, buscar as soluções dentro daquilo que é possível institucionalmente, ele não vai cumprir a missão da instituição (E11).

A orientação acadêmica foi descrita como uma atividade importante a todos os alunos, os quais, em diferentes situações da vida acadêmica podem buscar esse tipo de ajuda, mas destacou-se uma atenção especial destinada ao aluno ingressante. A orientação a esse tipo de aluno visa a apresentação do curso, das normas, das possibilidades de atividades a que este aluno pode desenvolver nos aspectos acadêmico e profissional, em decorrência de sua formação:

[...] acho que é extremamente importante fazer a ambientação e as boas vindas dos novos alunos, dos “feras”, dar um direcionamento pra esses alunos, quando eles entram. Porque os alunos que vem do ensino médio eles vêm com baixa autonomia, um baixo autodirecionamento, e aí entra numa instituição, o tipo da organização que exige do aluno bastante autonomia. Aí o que acontece? Aqueles que não se dão bem, muitas vezes evadem. Então acho que cabe ao coordenador do curso dá um tratamento, essa ambientação para os alunos, para criar uma mola aí, um colchão, né, para diminuir o impacto dessa mudança que o aluno sofre da mudança do ensino médio pro ensino superior (E12).

A coordenação faz a atividade de recepção dos alunos que ingressam, explicando e divulgando informações sobre o curso (E13).

A fala dos entrevistados foi, muitas vezes, direcionada à questão dos processos de evasão e retenção por parte dos alunos. A grande preocupação do coordenador é incentivar os alunos a permanecer no curso e concluí-lo no menor tempo possível, entendendo que aspectos relacionados às dificuldades pessoais e acadêmicas podem interferir na motivação desse aluno para os estudos. Para o E6 o trabalho do orientador envolve também fatores motivacionais:

[...] É dar suporte, e encorajar o aluno quando ele está desmotivado. A questão dessa relação coordenador-aluno é o, eficiente, eficaz. Eu acho que eu, o pontapé inicial para que tudo aconteça, porque o desejo maior de todo coordenador, ou todo docente, é ver seu aluno no mercado de trabalho. Então você tem que oferecer a ele subsídios motivacionais para que ele permaneça na universidade e conclua seu curso, pra poder enfrentar o mercado de trabalho (E6).

Um aspecto interessante sobre a orientação dos alunos diz respeito ao processo de matrícula. A atividade de matrícula de alunos é feita pelos próprios estudantes através do

SIGAA, quando alunos veteranos. A matrícula de alunos ingressantes, ou feras (como são chamados na UFPB) é a única que é feita pela secretaria e coordenação do curso. Um dos aspectos apontados por alguns entrevistados refere-se ao fato de que, devido à autonomia dada aos alunos veteranos, eles acabam, muitas vezes, cometendo erros que se transformam em demandas de ajustes, muitas vezes complicados de serem resolvidos senão por meio da Coordenação de Escolaridade (CODESC/PRG). Alguns coordenadores têm adotado a orientação de matrícula aos alunos veteranos como atividade prévia ao período de matrícula previsto no calendário acadêmico, para evitar que os alunos que estão com atraso de disciplinas cometam erros na organização de seu horário individual.

A orientação de matrícula é uma atividade que não está regulamentada, contudo foi bastante relatada pelos participantes como importante para a organização da própria coordenação e dos alunos. A orientação de matrícula é obrigatória no "regime de observação do desempenho acadêmico", constante do regulamento da graduação (UFPB, 2015) e que não foi mencionado por nenhum dos entrevistados.

Ainda no que diz respeito às atribuições de suporte ao aluno, verificou-se, além das atividades de atendimento às solicitações dos alunos e de orientação acadêmica, atividades voltadas ao acompanhamento, no que diz respeito à verificação do atendimento das demandas de assistência e de acessibilidade necessárias a grupos e indivíduos específicos, juntamente aos órgãos responsáveis por estas demandas no âmbito da graduação.

Art. 269 Com relação ao ensino de graduação, são assegurados aos estudantes com necessidades especiais os seguintes direitos:

I – atendimento educacional condizente com suas deficiências II – mediadores para a compreensão da escrita e da fala nas atividades acadêmicas; III – adaptação do material pedagógico e dos equipamentos; IV – metodologia de ensino adaptada (UFPB, 2015).

Eu tenho alunos especiais, tem um cadeirante, eu tenho um com problema de visão. Então, todo semestre, após eles escolherem as disciplinas, que eles vão... Eu tenho que verificar junto aos departamentos as salas, todas as condições adequadas para esse aluno, porque o comitê de acessibilidade, fica geralmente em cima da Coordenação, para coordenação garantir a qualidade adequada para o aluno (E3)

[...] com apoio à pessoa com deficiência, dentro do que é preconizado nas diretrizes curriculares do curso de (nome) (E10)

Outra parte que é muito importante, além de atendimento ao aluno, atendimento ao professor, essa gestão da relação professor-aluno, é o diálogo com a PRG, o diálogo com as pró-reitorias de assistência estudantil (E11).

Outro tipo de atribuição de suporte ao aluno refere-se à comunicação com esse público. Essa atribuição demanda que a coordenação se utilize do Sistema de Gestão Acadêmica, bem como de outras ferramentas como e-mail e site institucional para garantir que as informações importantes aos alunos e ao bom andamento das atividades acadêmicas cheguem ao seu destinatário.

Outro aspecto relacionado à comunicação com os alunos diz respeito ao feedback a respeito de fatores importantes ao curso e aos alunos. Estes são descritos como ótima fonte de informação sobre a qualidade dos serviços prestados pelo curso em todos os aspectos, sendo uma ferramenta de gestão importante ao coordenador de curso.

[...] eu preciso interagir, sobretudo, com os alunos, porque eles me dão inclusive respaldos, orientações de como melhorar em alguns aspectos (E2).

[...] a coordenação, ela só pode pegar essas informações se ela tiver um bom relacionamento, um Toma Lá Dá Cá com os alunos, aquele feedback: "O que que tá te faltando?" O aluno chegar, procurar saber. Mesmo nas conversas informais, a gente capta o que a gente tá precisando, pra tentar melhorar (E6).

Outra coisa, se o coordenador ele fica muito no gabinete, na sala de atendimento, se ele não circula, se ele não conversa com os alunos nos corredores, se ele não dá aula, ele perde muito. Eu nunca gostei de ficar em coordenação de curso e tá fora de sala de aula. Acho que a gente tá dentro da sala de aula. Porque muitos dos problemas relacionados ao curso, você não descobre na sala do coordenador. Você descobre no corredor. Você descobre numa conversa na cantina com o colega. Você descobre na conversa com o aluno na sala de aula (E11).

Também tem o acompanhamento da satisfação do estudante que a gente tem que fazer (E14).

O aspecto da interação do coordenador com os alunos é apontado com um dos mais importantes para a efetividade do trabalho da coordenação. Muito se tem enfatizado a necessidade de que o coordenador seja incentivador de uma boa relação entre docentes e discentes, sendo considerado um mediador entre estes dois grandes grupos.

Concomitantemente a todas estas atividades, são realizadas junto à secretaria do curso atividades caracterizadas como burocráticas ou de rotina administrativa, que dão suporte a todas aquelas descritas anteriormente. Estas foram categorizadas como “atividades administrativas e burocráticas”.

Ao coordenador cabe a supervisão da equipe da secretaria do curso na realização de todas estas atividades de gestão documental e de processos, gestão de materiais, manuseio dos Sistemas Integrados de Gestão, por meio dos quais são realizadas as 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.

Franco (2006) caracteriza como uma função gerencial do coordenador de curso a supervisão de instalações físicas, laboratórios e equipamentos do curso. Ademais, ele é o responsável pela indicação de livros, materiais e assinatura de periódicos aos setores responsáveis.

Outra atribuição dentro da categoria de atividades administrativas é a divulgação do curso e disponibilização de informações ao público externo, por meio, dentre outros, da administração do site institucional e redes sociais. Entre as principais atividades relacionadas à divulgação do curso foram apontadas tanto a participação do coordenador em eventos, como a realização de atividades para promover integração entre alunos egressos do curso, alunos ingressantes, e futuros alunos em feiras de profissões, por exemplo.

[...] o que é que o curso faz para promover o curso, a coordenação faz para promover o curso, aí incluímos a semana acadêmica. [...] Com relação as atividades de promoção do curso, qual o relacionamento que o curso tem com os seus egressos (E1).

A gente trabalhou muito, assim, entrando em projetos, tipo Pet, que era para poder dar visibilidade ao curso e o curso poder participar de atividades interprofissionais. Nós trabalhamos muito na divulgação do curso de (nome), porque aqui é pouco divulgado, as pessoas conhecem pouco, então tudo o que tem de feira de profissões, a gente tá participando pra divulgar o curso, né. [...] A gente tem um site, então a gente alimenta esse site, que é a página da coordenação (E10).

[...] uso de conceitos de marketing inclusive [...]. Aí, por exemplo, tem coisas que a gente fez lá na época, a gente criou uma ação, da parte da coordenação do curso, de ir nas escolas públicas da região, pra promover o curso (E12).

Aí também tem os sites que a gente tem que alimentar: o site da Coordenação, o Facebook e o Instagram (E14).

O site, além de constituir-se um instrumento útil para a disponibilização de informações ao público externo, é uma ferramenta útil na comunicação com o público interno do curso para a disponibilização de toda a informação necessária, documentos, formulários, entre outros.

Todo o site do curso de (nome), todas as informações do curso estão lá. Lembrando que, quando eu e a vice coordenadora assumimos, a gente não tinha nada de site, nós fomos criando, e também criando a cultura nos alunos de observar isso no site, porque eles não tinham essa cultura de observar, ver os documentos, por exemplo, ver as regras do TCC, ver as formas que tem que entregar (E13).

Dentro das atribuições aqui categorizadas de administrativas e burocráticas, elencamos também a atribuição do Coordenador de Curso como presidente do Colegiado de Curso, bem como as atribuições relativas à representação do curso nas diversas instâncias institucionais (departamentos, centro de ensino, pró-reitorias, conselhos superiores), previstas no Regimento Geral desta universidade.

Ao coordenador de curso compete - em termos de poder detido de um indivíduo em razão de cargo ou função, para a prática de atos, conforme Lima e Borges-Andrade (2006) - a presidência do Colegiado de Curso, órgão colegiado que concentram as decisões administrativas e pedagógicas relativas ao funcionamento do seu respectivo curso. O Regimento Geral traz em seu art. 32: “Compete ainda ao Coordenador: a) convocar as reuniões do Colegiado do Curso e exercer sua presidência, cabendo-lhe o direito de voto, inclusive o de qualidade” (UFPB, [19-]).

O Colegiado de curso é o órgão de deliberação colegiada dentro da coordenação do curso. A ele cabe a tomada de decisões importantes relativas ao funcionamento do curso, bem como decisões sobre solicitações de alunos. É um órgão que trata de questões administrativas, mas também está envolto de aspectos políticos inerentes à gestão colegiada. É caracterizado, na fala dos entrevistados, como uma função importante de cujas atividades depende o bom andamento do curso, haja vista que, além de ser a instância decisória do curso, o colegiado é quem regulamenta e encaminha para as instâncias superiores as propostas vindas do NDE para a atualização do Projeto Pedagógico do Curso.

E fora isso tem a questão do colegiado de curso, que tudo isso que é solicitado do aluno, com relação principalmente à abreviação, ou dilatação, tem que ser homologado no colegiado de curso aí a gente também tem que fazer essas atas (E1).

[...] na empresa pública [...] a gente precisa fazer tudo isso de maneira colegiada, e via processo, que sejam públicos (E5).

Além disso, a coordenação ainda, como gestor do currículo, gestor pedagógico-administrativa do curso, a gente acompanha todas as questões de resoluções do curso com colegiado, discute as questões pedagógicas com o NDE, que é quem pensa pedagogicamente, e o colegiado regulamenta esse pensamento do NDE (E13)

Como critério de avaliação externa, o documento Instrumentos de Avaliação dos Cursos de Graduação estabelece como parâmetro para que o colegiado de curso obtenha o conceito máximo que ele atue com representatividade dos segmentos, reúna-se com periodicidade determinada, devendo ser devidamente registradas suas reuniões e decisões, bem como dispor de sistema de suporte para o registro, acompanhamento e execução das decisões por ele emanadas. Além disso, prevê a realização de avaliação periódica para implementação ou ajuste de práticas de gestão (BRASIL, 2017).

Outro eixo de atividades sob responsabilidade da Coordenação de Curso é referente aos processos de avaliação interna e externa. Quanto à avaliação externa do curso, além de ser a própria coordenação um item avaliado pela comissão avaliadora, o coordenador recebe a comissão e providencia insumos para que todos os itens constantes do instrumento sejam avaliados. Nesse aspecto, cabe ressaltar a importância de que o coordenador conheça previamente o processo avaliativo e o seu instrumento, de forma a que seja providenciada a tempo, juntamente às instâncias superiores da universidade, a eliminação de todas as pendências relativas ao bom funcionamento do curso. Em algumas coordenações, segundo relatado pelos entrevistados, se realizam rotineiramente processos de avaliação interna do curso, inclusive por meio de comissão designada especificamente para este fim.

Ele é o responsável, o coordenador de curso, ele é responsável pelo processo de avaliação do curso, avaliação interna, e a apresentação dos elementos necessários para que as avaliações externas elas aconteçam, também, né. Logicamente que a gente tem um apoio dos setores institucionais responsáveis, como é o caso da comissão própria de avaliação, né (E8).

O coordenador precisa fazer um acompanhamento avaliativo do seu curso, criando uma comissão de avaliação do próprio curso. Então, são vários saberes, desde avaliação, planejamento, questões de currículo, o coordenador tem que compreender isso tudo (E13).

As categorias de análise apresentadas no **Quadro 9** referem-se aos principais eixos de atividades já apontadas. Estes eixos não se constituem de atividades excludentes entre si, haja vista que todas elas se interligam com vistas a um objetivo único, que é a formação de profissionais que atendam às demandas da sociedade.

Salienta-se que a forma de organização aqui proposta constitui uma tentativa de sistematizar o trabalho do coordenador de forma compreensível e de forma que possam ser pensadas, na sequência, as competências voltadas à realização destas categorias.

Por meio das duas primeiras colunas do **Quadro 9** procurou-se representar o caráter de dualismo das atividades exercidas no âmbito da gestão acadêmica, haja vista constituírem-se atividades com graus diferenciados de caráter acadêmico e administrativo. As atribuições e responsabilidades localizadas nas duas primeiras categorias podem ser caracterizadas como relacionadas a atividades que envolvem trabalho de cunho mais acadêmico, nomeadamente as atividades mais acadêmicas. As atribuições e responsabilidades localizadas nas duas últimas categorias podem ser caracterizadas como atividades de cunho mais administrativo, ou burocrático, conforme mencionado por alguns entrevistados, nomeadamente “atividades mais administrativas”. Na representação em tela, as atividades relacionadas ao atendimento aos alunos correspondem ao vínculo central, em que não há distinção de maior ou menor grau de atividades administrativas ou de cunho acadêmico.

Quadro 9 - Atribuições e Responsabilidades da Coordenação de Curso de Graduação

GESTÃO ACADÊMICA	ATIVIDADES MAIS ACADÊMICAS	Categoria	Subcategoria
		Gestão do Projeto Pedagógico do Curso	Avaliação do PPC
			Atualização do PPC
		Gestão das Atividades Acadêmicas	Planejamento, organização, direção e controle das atividades acadêmicas
			Articulação, junto aos departamentos para a oferta de disciplinas regulares, estágio e TCC
			Articulação, junto a departamentos, docentes e demais outros atores a oferta de atividades extracurriculares de monitoria, pesquisa, extensão, entre outras
		Atividades de Suporte ao aluno	Atendimento ao aluno
			Orientação do aluno
			Acompanhamento do aluno
			Comunicação com o aluno
	ATIVIDADES MAIS ADMINISTRATIVAS	Atividades Administrativas / burocráticas	Supervisão da secretaria do curso (Gestão de Pessoas)
			Manuseio dos Sistemas Integrados de Gestão (SIGAA, SIPAC, SIGRH)
			Gestão Documental e de Processos
			Gestão de materiais (Supervisão das instalações físicas, laboratórios e demais equipamentos do curso)
			Divulgação do Curso, administração do site institucional e redes sociais
			Presidência do Colegiado de curso, convocação e registro das reuniões.
			Representação do Curso nas instâncias superiores
		Avaliação /Reconhecimento do Curso	Coordenar e/ou supervisionar avaliação interna
			Apresentar os elementos necessários à avaliação externa

Fonte: Dados da Pesquisa

Ressalte-se que a distinção entre atividades mais administrativas e mais acadêmicas não implica um caráter de exclusão mútua, ou seja, as atividades mais acadêmicas também possuem um grau de rotinas administrativas, bem como as atividades mais administrativas vinculam-se àquelas acadêmicas e possuem como finalidade o suporte necessário à sua consecução. Esta representação busca apenas demonstrar, que, conforme análise das entrevistas, há atividades mais próximas da finalidade do órgão em questão, e aquelas que são consideradas relacionadas aos aspectos burocráticos.

Nesse sentido, cabe mencionar o aspecto relacionado à percepção de que há atividades desenvolvidas pelos coordenadores que têm importância à nível estratégico, enquanto outras atividades são consideradas de nível operacional, estas últimas constituindo a maioria das atividades realizadas por estes gestores, as quais acarretam a diminuição do tempo para as atividades de natureza estratégica.

Eu acho que, enquanto coordenadora de curso, pensando no nível mais estratégico de coordenação, porque a gente não consegue, talvez devesse lidar só com o nível estratégico, mas a gente acaba lidando mais também com o nível também com o nível tático e operacional. Então a gente não consegue ficar só naquele nível mais pensante, mais reflexivo, porque você ir lá pra base lá pro operacional e entender também o que que o SIPAC faz, porque você tem que dar despacho, você tem que responder algumas coisas, que são questões operacionais (E5).

Dentre as atividades de nível estratégico foram identificadas as atribuições relacionadas à gestão do currículo, à gestão de atividades acadêmicas e às atividades relacionadas ao atendimento ao aluno.

uma atribuição mais nobre da Coordenação, que seria pensar o curso; idealizar o curso em função como eu falei há pouco, da necessidade da sociedade, do mercado, né (E4).

E se o coordenador não está preparado para lidar com isso, com esse atendimento, a escutar o aluno, compreender a situação, buscar as soluções dentro daquilo que é possível institucionalmente, ele não vai cumprir a missão da instituição. Ele pode perder o aluno, ele pode levar o aluno a complicar sua vida acadêmica, e aí, conseqüentemente dos valores e dos objetivos (E11).

Reputação do curso, reputação do curso é atividade de coordenador. Coordenador tem que cuidar da reputação do curso. [...] O segundo ponto: Pensamento estratégico com o curso. Até que ponto eu quero chegar? Qual o perfil do profissional que eu quero desenvolver? Quais são as atividades necessárias? O curso tá desenvolvendo? Índice de evasão, índice de retenção. Isso é responsabilidade do coordenador. [...] Reputação e evasão, para mim são os principais fenômenos que o coordenador precisa se preocupar (E14).

Conforme é possível verificar, as atividades apontadas como de nível estratégico são aquelas relativas ao objetivo principal das coordenações acima mencionado. A preocupação inicial é a de que o currículo do curso, constante em seu Projeto Pedagógico, seja adequado ao perfil de profissional que o aluno egresso do curso deverá ter.

Quanto a esta questão, Melo, Lopes e Ribeiro (2013) explicam que as atividades burocráticas foram descritas como dificultadoras do trabalho dos docentes-gestores, fazendo com que o gestor dedique o tempo que deveria ser destinado a atividades de planejamento para executar atividades como analisar e assinar processos administrativos, por exemplo. Por este motivo, os autores explicam que não se define um planejamento estratégico da instituição, que deveria, na verdade, ser prioridade (MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013).

Para Marcon (2011) uma das mais importantes atribuições da coordenação é “manter atualizado o projeto de curso, mediante acompanhamento da produção de conhecimento e o desenvolvimento das áreas relacionadas ao curso, as tendências da atuação profissional e as necessidades sociais delas decorrentes” (p. 5). A autora explica que há uma percepção de que o coordenador gasta o tempo de que deveria ocupar de atividades de importância estratégica para o curso com atividades de ação, ou seja, atividades operacionais que poderiam ser desempenhadas por outros colaboradores.

Outra preocupação revelada nas falas de quase todos os entrevistados é com relação aos indicadores de evasão e de retenção, e em oposição, os indicadores de sucesso e formação.

Olha, eu acho que a gente contribui é uma parte bem específica que é a gente tentar diminuir a questão da evasão e da retenção do aluno. Porque cada aluno tem um preço. A gente diz que a universidade é pública e gratuita, e na verdade não é. Nada é gratuito. Apenas o aluno não paga uma mensalidade a mais fora o que a gente já contribui com nossos impostos. [...] E isso tudo, é como ela falou: "Quem tá na bloqueio tá pagando por aquele que tá retido" Porque ele já perdeu digamos assim, o governo já não conta mais como aluno, com a cota para aquele aluno. Quem tá pagando é o outro que tá dentro da bloqueio (E1).

Há uma preocupação, por parte de toda a universidade a respeito de sua saúde financeira, haja vista que a formação dos alunos dentro do tempo previsto se relaciona à capacidade da universidade de arcar com os seus custos.

A gestão adequada tanto do currículo quanto da oferta de atividades acadêmicas adequadas à demanda dos alunos, aliada ao acompanhamento dos alunos, no sentido de fornecer orientação útil à sua permanência e sucesso na integralização curricular, permite que o curso tenha a capacidade de atender melhor os alunos, dentro das expectativas do mercado de

trabalho, proporcionando um profissional de qualidade, agregando valor ao curso e à sociedade como um todo.

Em termos de políticas de ensino, o PDI estabelece uma série de metas específicas de melhoria de desempenho acadêmico relacionadas à graduação, as quais possibilitam o alcance das metas gerais estabelecidas no PDI. Dentre elas, destacamos as seguintes relacionadas às temáticas apontadas pelos entrevistados como essenciais para o objetivo estratégico da universidade:

- Difundir uma cultura que estabeleça critérios de acolhida, melhoria no atendimento aos estudantes, no sentido de fomentar uma política acadêmica que tenha como meta formar profissionais qualificados profissionalmente e cidadãos capazes de confrontar e compartilhar as diferenças postas num mundo globalizado;
- Fortalecer o Fórum de Coordenadores e o Fórum de Assessores de Graduação com a finalidade de discutir e estabelecer políticas acadêmicas que estimulem o acolhimento, a permanência e a conclusão dos cursos pelos estudantes, evitando retenção, evasão, trancamentos, reprovações e abandonos, garantindo, assim, a qualidade do atendimento dos cursos de graduação da UFPB;
- Estabelecer metas e acompanhamento semestral para diminuir a evasão e a retenção para os cursos que estejam abaixo da média geral da taxa de sucesso da UFPB, estimulando os professores a aderirem à programas de melhoria do ensino [...] (UFPB, 2014).

Elencaram-se aqui as principais atribuições das coordenações de curso de acordo com as normas da instituição e com as percepções dos entrevistados sobre as atividades desenvolvidas por eles no âmbito de suas atribuições como coordenadores. Tais atribuições envolvem, em todos os eixos apresentados, que o coordenador tenha capacidade de lidar com pessoas, saiba resolver problemas e conduza a organização das inúmeras atividades, de forma que tanto as atividades rotineiras quanto aquelas consideradas de valor estratégico não sejam prejudicadas. Nesse sentido, cabe ao coordenador apresentar competências específicas para a sua atuação, pois envolve diferentes papéis e relacionamento com diferentes sujeitos, e realiza atribuições estratégicas para a instituição em que atua.

Cabe ressaltar que as atribuições aqui apresentadas se referem apenas àquelas relativas ao papel de gestor à frente de uma coordenação de curso de graduação. É importante lembrar que, além de suas atribuições e responsabilidades na qualidade de coordenador de curso, o professor-gestor é docente que exerce os papéis relativos ao ensino, à pesquisa e à extensão. Desta forma, o mapeamento de competências é uma ferramenta importante ao passo que possibilita elucidar o papel relativo à gestão acadêmica.

4.3.Competências Individuais

Conforme Brandão (2017), as competências devem ser descritas tendo em vista que representam a atuação do indivíduo em determinado contexto. A descrição deve explicitar o que o indivíduo deve ser capaz de realizar, sendo este desempenho descrito utilizando-se um verbo e um objeto de ação. São descritas aqui competências relacionadas a amplas categorias de atribuições e, ao final, para a descrição de recursos de competências, são apresentados conhecimentos, habilidades e atitudes, conforme relatados pelos entrevistados.

Para a descrição de competências requeridas para as atribuições e responsabilidades do coordenador, levaram-se em consideração os conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) apontados pelos entrevistados como importantes para as atividades do coordenador de curso de graduação.

A análise das atribuições, bem como dos CHA apresentados pelos entrevistados permitiu a distinção de diferentes dimensões relacionadas às funções do coordenador de curso, que envolvem grupos específicos de CHA. Essas dimensões são percebidas em diferentes grupos de atribuições e responsabilidades do gestor acadêmico, perpassando por diferentes atividades de seu cotidiano, de forma que este agrupamento procura diferenciar os recursos de competências voltadas para cada uma dessas dimensões. Para cada dimensão foram elencadas competências, em termos de entrega, bem como os recursos de competências apontados pelos entrevistados. Foram agrupadas competências ligadas à uma dimensão acadêmica, uma dimensão gerencial, uma dimensão institucional, uma dimensão política, uma dimensão socioemocional e uma dimensão técnica/tecnológica.

A descrição das competências vinculadas às dimensões de funções de coordenadores de cursos de graduação foi feita em conformidade com a proposta de descrição de competências apresentada por Brandão (2017) de acordo com as atribuições e responsabilidades das coordenações, tendo por base as entrevistas.

Para a **dimensão acadêmica**, foram definidas as seguintes competências: a) direcionar, junto ao NDE e comunidade acadêmica, os processos relacionados à avaliação e atualização do projeto pedagógico do curso de graduação; b) promover, junto aos departamentos, as atividades acadêmicas do curso de graduação e acompanhar a sua execução, conforme proposto no respectivo projeto pedagógico do curso; c) orientar os alunos no processo de ensino/aprendizagem, fornecendo informações sobre as normas da instituição e sobre os seus direitos.

Foram apontados como importantes os recursos de competências relacionados ao conhecimento pedagógico. Para os entrevistados, o gestor acadêmico deve possuir conhecimentos sobre os fundamentos da educação, conhecimentos sobre didática, entre outros relacionados aos processos educacionais de ensino e aprendizagem, de forma a ter respaldo tanto na condução da gestão das atividades acadêmicas, quanto no direcionamento das atividades de avaliação e atualização do projeto pedagógico do curso.

Eu acho que, assim, na parte pedagógica, né, do conhecimento pedagógico, específico da pedagogia era importante que os coordenadores tivessem algum conhecimento disso (E1).

Então ele tem que entender muito disso também. Ele tem que ter bastante conhecimento da parte pedagógica, né. [...] Então essa fundamentação pedagógica, ela acontece na formação (E2).

Os docentes concordaram que as atribuições da coordenação de curso de graduação exigem, de quem as exerce, a capacidade de lidar com o processo de ensino-aprendizagem, e por isso, essas atribuições não podem ser desempenhadas por uma pessoa que possua apenas a capacidade de gestão. Além disso, a experiência relacionada ao ensino foi caracterizada como importante para o exercício dessas atividades, o que denota que, de fato, tais funções devem ser desempenhadas por docente.

Aliado ao entendimento sobre as atribuições e responsabilidades das coordenações de curso de graduação os recursos de competências levaram a delimitação de uma dimensão de competências que se relaciona especificamente à atividade-fim destas unidades acadêmicas: a gestão do projeto pedagógico do curso de graduação, a gestão de atividades acadêmicas e o atendimento ao aluno. As referidas atividades são consideradas de nível estratégico e se relacionam aos objetivos traçados pela instituição.

O **Quadro 10** elenca as competências, em termos de entrega, e os recursos de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) relacionados à dimensão acadêmica do trabalho do coordenador de curso de graduação.

Para a **dimensão gerencial** foram definidas as seguintes competências: a) mobilizar pessoas, recursos financeiros e materiais para a realização das atividades inerentes às atribuições e responsabilidades da coordenação de curso de graduação; b) promover a divulgação do curso; c) utilizar os indicadores disponíveis nos SIG para a tomada de decisões baseada em dados.

Quadro 10 – Competências ligadas à dimensão acadêmica da função de coordenador de curso de graduação, Recursos de competências (CHA)

Competências	Conhecimentos (saber)	Habilidades (saber fazer)	Atitudes (saber ser)	Enunciado dos entrevistados
- Direcionar, junto ao NDE e comunidade acadêmica, os processos relacionados à avaliação e atualização do projeto pedagógico do curso de graduação; - Promover, junto aos departamentos, as atividades acadêmicas do curso de graduação e acompanhar a sua execução, conforme proposto no respectivo projeto pedagógico do curso; - Orientar os alunos no processo de ensino/aprendizagem, fornecendo informações sobre as normas da instituição e sobre os seus direitos.	- Conhecimentos sobre educação; - Conhecimentos sobre processo de ensino-aprendizagem; - Conhecimentos sobre didática; - Conhecimentos sobre estrutura de projetos pedagógicos de curso; - Conhecimentos sobre ensino, pesquisa e extensão.	- Saber Ensinar; - Saber conduzir processos de ensino-aprendizagem); - Mobilizar o NDE para a avaliação e atualização do PPC.	- Educador; - Gestor-Acadêmico; - Orientador; - Comunicativo - Líder.	Primeira competência, eu acho que ele tem que entender o que é educação, ele tem que ser um educador de fato (E11). ele precisa ter conhecimento sobre o que é ensino, sobre o que é a aprendizagem, sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem (E11). Se eu não tenho conhecimento teórico do processo de avaliação, eu fico simplesmente tentando resolver a situação pelo lado técnico, mas eu preciso dessa questão teórica, né (E2). ele tem que ter competência para compreender [...] sobre currículo, né, ele tem que ter competência porque ele vai ter que gerir a reformulação de currículo, a atualização curricular (E10). Ele tem que ter essa competência, do ensino, da pesquisa e da extensão, porque ele vai gerenciar aqueles egressos e aqueles professores. Tem outras habilidades, por exemplo, se eu também não ensinasse, eu não compreenderia, por isso que o gestor a coordenação de curso não é para ser somente um gestor.

Fonte: Dados da pesquisa

Os recursos de competências gerenciais correspondem a conhecimentos relacionados à gestão no sentido amplo e a aspectos específicos da gestão em unidades acadêmicas constatados por parte dos entrevistados. Foi apontado o conhecimento sobre gestão no sentido amplo, correspondendo à noção sobre organização das atividades e gerenciamento da vida acadêmica do curso.

E há também outras competências gerenciais que acho seriam necessárias. Eu digo isso da própria área de administração mesmo [...] Mas eu acho que um gestor institucional hoje de uma universidade pública federal precisa de fato de um preparo em gestão, gestão pública e gestão, eu digo de uma forma pragmática: gestão. (E12)

E eu acho que compreender mais sobre administração, porque, por exemplo, eu não faço nenhuma compra pro meu setor. Quem faz as compras da coordenação é o departamento de (nome). Eu não dou conta disso, ce entende? Então, como a gente tá no prédio físico que é administrado pelo departamento de (nome), eu aproveito pra que eles façam isso. Mas eu não tenho competência pra compra, pra fazer toda essa parte, nem a secretária. A gente nunca trabalhou com isso, porque a gente, não dá tempo, não dá conta, entende. Mas eu acho que o gestor ele tem que ter competência administrativas nesse sentido (E10)

A gestão pública foi apontada como de conhecimento essencial para o professor-gestor de instituição pública, haja vista que leva em conta aspectos específicos desse tipo de instituição, como a gestão democrática, que tem como característica o processo colegiado de tomada de decisão, bem como aspectos relacionados à legalidade de atos emanados pelas autoridades públicas.

Eu acho que precisaria ter uma parte aí, não sei se a palavra seria uma competência da administração, mas de gestão, mesmo, de gestão pública, na verdade. Eu acho que esse seria o foco principal, de gestão pública, em que lide com gestão de pessoas, e que lide gestão financeira, né. Então a gestão pública, acho que é uma competência que seria essencial para o gestor, para o coordenador de um curso, né. Então, gestão pública... Eu acho que a gestão pública abrangeria tudo, porque aí entra justamente uma questão financeira, uma questão administrativa, uma questão política, né. Então, acho que a gestão pública traria, trataria de tudo, né (E3).

A gestão de pessoas, especificamente no que diz respeito à liderança, trabalho em equipe e desenvolvimento de pessoas, foi apontada como um aspecto importante com o qual o professor-gestor deve lidar em seu cotidiano de trabalho. Segundo um dos entrevistados, a gestão de pessoas, no sentido de elaboração e execução de políticas de pessoal da universidade, é feita pela Pró-reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP (E1), ficando, assim, ao encargo do coordenador de curso a condução dos servidores na realização de atividades cotidianas, o

planejamento de trabalho, realizado anualmente, e a avaliação de desempenho (UFPB, 2014). Foi relatado pelo E5 a importância de que o coordenador saiba mobilizar os servidores técnico-administrativos para novas aprendizagens, até mesmo para que possa ajudar o novo coordenador no desempenho de suas atividades:

O coordenador, eu digo que ele é passageiro. O servidor técnico é quem vai ficar e que tem que conhecer realmente toda essa questão processual e técnica inclusive para quando vier um novo gestor; que é o que sempre bato na tecla aqui, que o pessoal tem que passar o trabalho, muitas vezes, pra um gestor que vai chegar aqui sem experiência nenhuma. Como é um processo de eleição, pode chegar alguém que não tenha nenhuma experiência. Então, o servidor tem que fazer isso. E enquanto gestora, eu tenho que me preocupar tanto que ele saibam fazer, como a gente tá agora, né, eu disse "todo mundo tem que fazer o curso do SIPAC eletrônico", por mais que a gente esteja movimentando, e que já tenha algum conhecimento de como fazer, e tem algumas... algumas coisas são intuitiva, outras não (E5).

Também o conhecimento sobre a gestão documental foi apontado como elemento necessário ao trabalho do professor-gestor, haja vista que seu trabalho envolve a produção, o recebimento e a guarda de documentos de valor operacional, estratégico e histórico para a organização.

Além dessas modalidades de gestão, foram mencionados conhecimentos sobre a gestão de projetos, a gestão de processos, a gestão de materiais e o marketing. Este último foi apontado como um fator relevante, tendo em vista que se relaciona a uma das atividades, que, apesar da importância para o curso, são pouco vislumbradas por boa parte dos gestores, que é o trabalho de divulgação do curso.

O **Quadro 11** elenca as competências, em termos de entrega, e os recursos de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) relacionados à dimensão gerencial do trabalho do coordenador de curso de graduação:

Foram agrupados dentro de uma **dimensão institucional** recursos de competências relacionados a conhecimentos sobre aspectos legais e processuais da instituição e do respectivo curso de graduação. Para essa dimensão, foram definidas como competências: 1) Acompanhar o cumprimento das estratégias organizacionais tomando providências junto à comunidade acadêmica na qual atua para a melhoria de indicadores; 2) Promover a avaliação interna e providenciar junto às demais instâncias responsáveis os elementos necessários à avaliação externa do curso.

Quadro 11 – Competências ligadas à dimensão gerencial da função de coordenador de curso de graduação, Recursos de competências (CHA)

Competência	Conhecimentos (saber)	Habilidades (saber fazer)	Atitudes (saber ser)	Enunciado dos entrevistados
• Mobilizar pessoas, recursos financeiros e materiais para a realização das atividades inerentes às atribuições e responsabilidades da coordenação de curso de graduação; • Promover a divulgação do curso por meio da promoção e participação em eventos; • Utilizar os indicadores disponíveis nos SIG para a tomada de decisões baseada em dados.	• Conhecimento de Gestão; • Conhecimento de Gestão Pública; • Conhecimentos sobre Gestão de documentos; • Conhecer sobre Gestão de Materiais; • Conhecer os modelos de gestão acadêmica; • Conhecer sobre Gestão de Processos; • Conhecer sobre Gestão de Projetos; • Conhecer sobre marketing; • Conhecer sobre gestão baseada em análise de dados.	• Gerir processos relacionados à vida acadêmica; • Tomar decisões baseadas em dados; • Saber liderar; • Trabalhar em equipe; • Mobilizar pessoas para o atingimento de objetivos do curso.	• Gestor-público; • Gestor-acadêmico; • Proativo; • Líder; • Comunicativo.	Mas eu acho que um gestor institucional hoje de uma universidade pública federal precisa de fato de um preparo em gestão, gestão pública e gestão (E12). Eu acho que esse seria o foco principal, de gestão pública, em que lide com gestão de pessoas, e que lide gestão financeira, né (E3). Mas assim, quais são os modelos de liderança de gestão acadêmica? eu não sei. Eu fiz com base no que eu, minha vivência e discutindo com outros colegas (E10). [...] o que é que o curso faz para promover o curso, a coordenação faz para promover o curso, aí incluímos a semana acadêmica (E1). A gestão de documentos é algo muito importante, por exemplo, a natureza do documento que sai, como sai, padronizar documentos de coordenação de curso (E11). Ou seja, os coordenadores terem que se preocupar com os dados, de ir atrás dos dados, e diagnosticar e poder tomar ações e criar estratégias baseado nessas evidências (E12).

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo os entrevistados, é importante que o coordenador conheça a instituição, sua hierarquia, seu funcionamento, os procedimentos burocráticos que envolvem a tramitação de processos, documentos e informações, bem como suas instâncias colegiadas de tomada de decisão.

Então a gente tem que entender esse funcionamento da universidade e suas diversas instâncias para compreender isso (E5).

[...] eu acho que a formação que é imprescindível, para você assumir um cargo assim, não só de coordenador, qualquer cargo de chefia, é você ter conhecimento da instituição (E6).

Também se considerou importante o conhecimento sobre o respectivo curso de graduação no qual professor-gestor atua. Nesse aspecto, são importantes os conhecimentos sobre a estrutura curricular, sobre o estado atual do PPC, bem como sobre as diretrizes curriculares para o curso. Destaca-se, para o sucesso da gestão acadêmica, a importância da formação específica na área do curso.

Ainda relativamente à dimensão institucional, destacaram-se aspectos legais relativos ao funcionamento de instituições públicas. Destacam-se aqui as legislações nacional e federal, que normatizam os processos de gestão, de funcionamento, e os procedimentos administrativos e acadêmicos. A atividade da universidade federal, como ente da administração indireta, deve ser regida pelo princípio da legalidade, o que no setor público implica que o agente público só pode exercer suas funções dentro do que está previsto na lei, o que exige do professor-gestor conhecimento profundo sobre todos esses aspectos.

Ademais, convém ressaltar sobre o funcionamento das instituições de ensino superior, que as normas para a avaliação do ensino superior são previstas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Este é um aspecto importante da legislação que deve ser destacado, haja vista relacionar-se imediatamente a uma das principais funções da coordenação, que é a atualização do projeto pedagógico do curso e as avaliações interna e externa.

Destaque-se, ainda, relativamente aos conhecimentos sobre a legislação, as normas sobre a ética profissional do servidor público, as quais devem direcionar o trabalho em uma instituição pública. Segundo o E10, a ética é um aspecto importante do trabalho envolvendo pessoas com interesses dissonantes. “É cada dia você se perguntando, se perguntando do ponto de vista da ética [...]. Então, eu preciso de uma ética de gestão. Minha ética é minha” (E10). O trabalho do gestor deve ser direcionado por uma ética da gestão, perceptível no trato dos indivíduos levando em conta os aspectos da legalidade e impessoalidade.

A competência “acompanhar o cumprimento das estratégias organizacionais tomando providências junto à comunidade acadêmica na qual atua para a melhoria de indicadores” trata da necessidade de um conjunto de ações entregue em termos da sua atuação frente à estratégia da organização, promovendo o cumprimento das metas institucionais relativamente à melhoria dos indicadores, em especial, aqueles referentes à evasão e retenção de alunos. Essa competência envolve tanto atribuições e responsabilidades relativamente ao trabalho de gestão do PPC e de Gestão das atividades acadêmicas, quanto as atividades voltadas ao aluno.

A competência, em termos de entrega, “promover a avaliação interna e providenciar, junto às demais instâncias responsáveis, os elementos necessários à avaliação externa do curso” relaciona-se em específico aos esforços voltados para a construção de processos avaliativos no âmbito interno e externo da instituição, por meio do levantamento de aspectos positivos do curso, bem como daqueles que necessitam de atenção, e que interferem na qualidade do serviço entregue ao público alvo. Integra-se também junto a atribuições e responsabilidades de todos os aspectos, haja vista relaciona-se ao funcionamento do curso como um todo, bem como a tomada de providências junto a outros setores da instituição para a melhoria de sua infraestrutura.

O **Quadro 12** apresenta as competências, em termos de entrega, e os recursos de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) relacionados à dimensão institucional do trabalho do coordenador de curso de graduação.

Para a **dimensão política** foram definidas as seguintes competências: a) exercer liderança de forma a mobilizar pessoas para o cumprimento dos objetivos institucionais e do curso; b) representar os interesses do curso em todas as instâncias institucionais, bem como no âmbito externo, promovendo o diálogo; c) articular junto aos demais atores sociais na instituição para a resolução de problemas e mediação de conflitos de ordem política.

Foram categorizados recursos de competências ligados a uma dimensão política referentes ao papel do gestor que incide a partir das negociações junto aos departamentos, conselhos de centro, conselhos superiores, entre outros órgãos e atores, que em algum momento interagem com o coordenador de curso dentro do processo de gestão acadêmica.

O processo de gestão acadêmica foi caracterizado como envolto de processo de negociação e articulação nos quais o gestor deve possuir conhecimentos sobre argumentação, para que possa defender as ideias que entende importantes para o curso.

Quadro 12 – Competências ligadas à dimensão institucional da função de coordenador de curso de graduação, Recursos de competências (CHA)

Competência	Conhecimentos (saber)	Habilidades (saber fazer)	Atitudes (saber ser)	Enunciado dos entrevistados
• Acompanhar o cumprimento das estratégias organizacionais tomando providências junto à comunidade acadêmica na qual atua para a melhoria de indicadores; • Promover a avaliação interna e providenciar, junto às demais instâncias responsáveis, os elementos necessários à avaliação externa do curso;	• Conhecer a instituição e as suas normas; • Conhecer o curso; • Conhecer as diretrizes curriculares para o curso; • Conhecer a legislação do serviço público; • Conhecer a legislação da educação superior; • Conhecer sobre políticas públicas para a educação superior; • Conhecimentos sobre ética no serviço público.	• Mobilizar pessoas; • Gerir recursos adequadamente; • Gerir informações adequadamente; • Gerir processos administrativos adequadamente.	• Gestor-Público; • Gestor-Acadêmico; • Líder; • Proativo; • Comunicativo; • Ético.	[...] e entender um pouco sobre a hierarquia da Universidade, como ela funciona, o como é que você vai conseguir fazer uma informação chegar em um determinado ponto (E4). [...] conhecer a instituição na qual ele está, como funciona, de que maneira funciona, quais são os procedimentos, as normas, todo esse conhecimento ele precisa, é uma outra competência que ele precisa ter (E11). [...] ele precisa conhecer o curso que ele está gerindo [...]. Então, ele precisa conhecer muito bem as áreas do curso: como o curso funciona, conhecer bem a matriz curricular do curso, ter conhecimentos sobre o funcionamento do curso (E11). [...] a necessidade do entendimento do curso, como um todo, quais são o conjunto de atribuições, o conjunto de competências que o graduado, né, o aluno que terminou a graduação, ele precisa ter para poder chegar no mercado (E4). [...] a gente trabalha na mesma direção do PDI, da diretriz curricular de (nome), a gente tá sempre antenado, assim, às questões do SINAES, às exigências de cumprir a inclusão de componentes curriculares transversais (E10). [...] e se você não tiver essa... digamos assim, essa iniciativa de procurar ver as questões que envolvem a parte administrativa das coordenações, né, aí você fica, acaba... pode cometer erros [...] coisas que não tem, que não atende de fato o que deveria atender a resolução, como ela manda que faça... (E1).

Fonte: Dados da pesquisa

Ademais, a gestão acadêmica envolve a participação de muitos indivíduos que concorrem para a execução da proposta curricular, como chefes de departamento e demais docentes. É comum aos entrevistados entender que o gestor deve saber mobilizar os seus pares para a realização dos objetivos institucionais, desta forma ele deve ter conhecimentos sobre liderança e mediação de conflitos.

Mas aí que entra a competência talvez de, da liderança do coordenador, de conseguir envolver aquelas pessoas que são mais próximas de você, que tem uma visão parecida, e conseguir mobiliza-las, e às vezes só esse grupo que você conseguiu mobilizar, que tem uma visão parecida com a sua, aquele subgrupo dentro daquele departamento, você consegue trazer boas, ou uma melhoria substancial ao curso. Então você conseguir mobilizar as pessoas certas, eu acho que é uma competência extremamente importante na universidade, na UFPB. Trazer para o teu lado parceiros, né, pra melhoria do curso. [...] Por que o coordenador não faz nada sozinho. Ele depende dos professores, depende totalmente dos professores, da boa vontade dos professores, inclusive (E12).

A dimensão política envolve a capacidade de lidar com os diferentes interesses de grupos que divergem a respeito de temas discutidos e negociados no âmbito da colegialidade em que se dão as decisões tomadas nestas unidades.

E, além disso, a coordenação só exerce as atividades que exerce se o grupo de docente que ela faz parte for favorável. Se não for favorável, nada vai pra frente. Então, você tem que aprender a lidar com a dependência do coletivo.

O **Quadro 13** apresenta as competências, em termos de entrega, e os recursos de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) relacionados à dimensão política do trabalho do coordenador de curso de graduação.

Dentro da **dimensão socioemocional**, foram definidas as seguintes competências: a) Interagir com o outro, buscando a compreensão mútua; b) fornecer apoio socioemocional ao discente, buscando orientá-lo, quando solicitado; c) mediar conflitos entre os diferentes indivíduos e grupos com os quais interage.

Foram categorizadas competências socioemocionais, das quais apontaram-se como recursos de competências os conhecimentos sobre relacionamento interpessoal e habilidades de diálogo, empatia, escuta ativa, entre outros. O coordenador deve conhecer os procedimentos quanto aos encaminhamentos que ele pode dar quando perceber que o aluno passa por problemas que necessitam de ajuda profissional. Nesse aspecto, cabe ressaltar, conforme fala de um dos entrevistados, a necessidade de a instituição prestar esse tipo de apoio no âmbito das

coordenações de cursos para atendimento aos alunos, haja vista que, mesmo que o coordenador possua algum conhecimento útil para ajudar o aluno, há casos em que é necessária a ajuda profissional.

Então se eu acredito que as pessoas têm problemas que são multifatoriais, e que o aluno é uma pessoa que tem todos os problemas, e quando isso se desloca para o âmbito da Universidade, como eu (vou) trabalhar? (E10).

Alunos que tinham problemas de relacionamento com a turma, aluno que sofria de Bullying, eu recebi, por exemplo, demanda desse tipo, de aluno chegar pra mim e dizer que sofria bullying na turma e queria providência da coordenação. [...] Aluno que tinha problema relacionado às questões de transtorno mental, depressão, doenças né, relacionadas a isso. E a gente não tem nem conhecimento, nem competência para tratar esse tipo de problema. [...] o coordenador é a ponta do negócio, é o que ele atende, os clientes, né, que são nossos alunos, digamos assim, ele precisa, de alguma forma, saber pelo menos para onde encaminhar, né, o que fazer, que tipo de medida ele pode tomar, quais são as opções que ele tem. (E12).

Esta competência também se relaciona à capacidade do coordenador se portar como apoiador para o aluno, no sentido de fornecer orientação, aconselhamento, muitas das vezes, e exercer um papel de liderança.

E aí, eu acho que, assim, você entender o que é uma liderança. É porque uma liderança com o coordenador de curso é muito diferente de uma liderança como chefe departamento, ou como reitor, porque a gente tá lidando com alunos. os alunos são pessoas que chegam jovens demais, muito inexperiente, sem conhecer da universidade (E10).

Outra competência necessária é a questão da capacidade de relação humana, ser capaz de desenvolver empatias nas pessoas, porque ele vai ser líder, ele vai liderar grupos, se ele não souber liderar o curso, liderar os colegas, liderar os alunos, e se ele for um líder, que não seja um líder dinâmico, aberto, se ele for um líder que tenha uma formação, mais tradicional mais autoritária, ele pode botar muita coisa a perder. Então tem que saber ser líder. Tem que estudar sobre liderança (E11).

Um dos aspectos muito enfatizados, diz respeito à importância dada à necessidade de que o coordenador saiba dialogar, envolvendo tanto o aspecto político, mas também o relacionado à boa convivência com os indivíduos com os quais interage, seja com outros docentes, com alunos, com servidores técnico-administrativos, ou seja, com toda a comunidade acadêmica.

Quadro 13 – Competências ligadas à dimensão política da função de coordenador de curso de graduação, Recursos de competências (CHA)

Competência	Conhecimentos (saber)	Habilidades (saber fazer)	Atitudes (saber ser)	Enunciado dos entrevistados
• Exercer liderança de forma a mobilizar pessoas para o cumprimento dos objetivos institucionais e do curso; • Representar os interesses do curso em todas as instâncias institucionais, bem como no âmbito externo, promovendo o diálogo; • Articular junto aos demais atores sociais na instituição para a resolução de problemas e mediação de conflitos de ordem política.	• Conhecimentos sobre modelos de liderança; • Conhecimentos sobre negociação; • Conhecimentos sobre gestão colegiada.	• Saber dialogar; • Saber ouvir; • Saber Negociar; • Saber argumentar; • Trabalhar em equipe; • Saber liderar.	• Persuasivo; • Líder; • Comunicativo; • Ético.	E aí você vê quanto é importante ter alguém que possa ter pulso, mas que também possa saber dialogar, negociar, pautar bem as coisas (E13). A gente sempre comenta, eu e outros colegas, que obviamente que para um cargo de gestão a gente percebe que tem um perfil. Um perfil da pessoa ter liderança, da pessoa saber conversar e se impor também, porque é preciso também tomar decisões (E3). E fora assim, nas reuniões do colegiado departamental que a coordenação pede pauta pra discutir esses assuntos (E10). [...] Porque a partir do momento que o professor ele assume a coordenação do curso, ele ganha uma cadeira no conselho de centro [...] E o conselho de centro é um espaço extremamente político [...]. Então ele representa politicamente aquele curso dentro do centro (E12).

Fonte: Dados da pesquisa

uma que eu considero essencial é saber dialogar, porque você tem diversas vertentes e diversidades na UFPB. Na UFPB como em qualquer instituição. Nas universidades, principalmente, há diversidade. Há diversidade relacionada à sexualidade, a classe social, a cor de pele, então uma série de coisas.

Além da ênfase dada à necessidade de desenvolvimento de habilidades relacionais, para o trato com os diferentes atores com os quais o coordenador de curso de graduação interage, compreende-se que os aspectos apresentados se relacionam com as noções de mudanças apresentadas no contexto macro e microsocial. São transformações relacionadas à promoção de políticas públicas que promovem o acesso à universidade, e ampliam o rol de perfis de usuários dos serviços prestados; relacionadas, ainda, ao advento das redes sociais e transformações nas formas de comunicação; entre outras transformações que exigem o desenvolvimento de uma competência para lidar com a diversidade, com o outro e com sua cultura.

Sendo a universidade um ambiente de múltiplas vertentes, visões, características, o gestor-acadêmico deve estar aberto a lidar com a diversidade. A necessidade de interação com todos os indivíduos implica saber lidar com visões de mundo diferenciadas, respeitando-se as diferenças.

O **Quadro 14** apresenta as competências, em termos de entrega, e os recursos de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) relacionados à dimensão socioemocional do trabalho do coordenador de curso de graduação.

Para a **dimensão técnica/tecnológica** foram definidas as seguintes competências: a) Fazer uso dos Sistemas Integrados de Gestão (SIG) como ferramentas para gestão acadêmica, gestão de processos e documental, para comunicação e gestão de pessoas, de forma a propiciar o ganho em eficácia e em eficiência das suas atribuições; b) Promover a divulgação do curso através de site institucional e redes sociais.

Categorizaram-se dentro desta dimensão técnica/tecnológica, os conhecimentos sobre os procedimentos técnicos e conhecimentos de informática dos quais depende a utilização dos Sistemas Integrados de Gestão, os SIG, utilizados em todos os processos de gestão acadêmica/administrativa na universidade.

Agora, hoje, o coordenador de curso ele precisa dominar o SIGAA, certo. Que não é fácil. é um sistema mais complexo, né, mas porque todos os professores esperam que a gente ensine sobre SIGAA para eles, tipo assim. Então é uma ferramenta que o coordenador de curso ele precisa dominar (E10).

Quadro 14 – Competências ligadas à dimensão socioemocional da função de coordenador de curso de graduação, Recursos de competências (CHA)

Competência	Conhecimentos (saber)	Habilidades (saber fazer)	Atitudes (saber ser)	Enunciado dos entrevistados
• Interagir com o outro, buscando a compreensão mútua; • Fornecer apoio socioemocional ao discente, buscando orientá-lo, quando solicitado; • Mediar conflitos entre os diferentes indivíduos e grupos com os quais interage.	• Conhecimentos sobre Relações Interpessoais; • Conhecimentos sobre Procedimentos de apoio socioemocional ao aluno; • Conhecimentos sobre Mediação de conflitos.	• Lidar com problemas de caráter socioemocional; • Saber relacionar-se; • Saber dialogar; • Mediar conflitos.	• Ético; • Empático; • Tolerante; • Apoiador; • Comunicativo; • Líder.	A relação interpessoal é fundamental pro coordenador de curso (E10). Aluno que tinha problema relacionado às questões de transtorno mental, depressão, doenças né, relacionadas a isso. E a gente não tem nem conhecimento, nem competência para tratar esse tipo de problema. [...] as competências socioemocionais, porque são aquelas que vão fazer com o coordenador que tenha equilíbrio de lidar com as pressões do grupo e as autpressões, as pressões que a gente mesmo faz, que a gente mesmo ocasiona (E14). Não sei se, entra um pouquinho aí também até de você saber lidar com as pessoas, de conversar, de ouvir (E1). Eu acho que o coordenador do curso, ele precisa desenvolver a capacidade a competência de mediar conflitos, entendeu. E aí, eu acho que, assim, você entender o que é uma liderança (E10). Talvez a questão de lidar com os alunos, a forma mais correta, sejam aspectos interpessoais, relacionados a essa interação com os alunos, eu acho importante (E12).

Fonte: Dados da Pesquisa

Um fator destacado por um dos entrevistados é o fato de que os SIG permitem a geração de uma grande quantidade de dados que podem ser utilizados para a aquisição de informações úteis para a tomada de decisão. Trata-se da gestão baseada em dados.

Atualmente, enxergo que também competências relacionadas à análise de dados também, eu acho que seria importante, de você conseguir coletar, conseguir dados do curso, e integrar esses dados com outros dados externos, talvez à instituição, pra poder entender melhor, ou diagnosticar melhor aquele ambiente daquele curso, a realidade dos alunos, o perfil dos alunos, possíveis problemas de evasão daquele curso (E12).

O conhecimento sobre a utilização de dados no processo de tomada de decisão, em sentido estrito, e de gestão, em um sentido mais amplo, pode ser categorizado dentro de uma competência gerencial enquanto a análise propriamente dita, que envolve a coleta dos dados e tratamento estatístico para a aquisição da informação, pode ser categorizada dentro de uma competência tecnológica.

O **Quadro 15** apresenta as competências, em termos de entrega, e os recursos de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) relacionados à dimensão técnica/tecnológica do trabalho do coordenador de curso de graduação.

Destaque-se que outros tipos de conhecimentos podem surgir destas categorias como resultados de aprofundamento das discussões aqui propostas.

Um importante aspecto a ser ressaltado dentro das competências do coordenador de curso é o fato de que, para a realização de grande parte de suas atribuições, como por exemplo as atribuições de oferta de disciplinas e de atendimento e orientação ao aluno, e para uma efetiva melhoria nos indicadores da universidade, no que se refere à evasão e retenção, é necessário um conhecimento específico que não pôde ser categorizado acima, por se referir a algo presente no mundo empírico. Trata-se do conhecer os alunos do seu curso.

Obviamente que não é uma tarefa fácil. Contudo, as funcionalidades do Sistema de Gestão Acadêmica permitem a emissão de relatórios que possam fornecer informações úteis para a tomada de decisões de gestão acadêmica que favoreçam ao maior número possível de alunos. Informações sobre fatores comuns relacionados a diferentes estudantes em situação de retenção, por exemplo, podem ser indicativos de necessidades de mudanças para a melhoria das atividades acadêmicas e, conseqüentemente, do desempenho dos alunos.

Quadro 15 – Competências ligadas à dimensão Técnica/Tecnológica da função de coordenador de curso de graduação, Recursos de competências (CHA)

Competência	Conhecimentos (saber)	Habilidades (saber fazer)	Atitudes (saber ser)	Enunciado dos entrevistados
- Fazer uso dos Sistemas Integrados de Gestão (SIG) como ferramentas para gestão acadêmica, gestão de processos e documental, para comunicação e gestão de pessoas de forma a propiciar o ganho em eficácia e em eficiência das suas atribuições; - Promover a divulgação do curso através de site institucional e redes sociais.	- Conhecimentos de informática; - Conhecimentos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). - Conhecer os Sistemas Integrados de Gestão (SIGAA, SIPAC, SIGRH); - Conhecer sobre tratamento de dados (análise de dados).	- Saber operar computadores, periféricos e outros recursos tecnológicos - Utilizar o Sistema Integrado da Instituição; - Utilizar dados para tomada de decisão.	- Reflexivo; - Proativo; - Comunicativo; - Aberto a novas aprendizagens.	Então eu vejo que o coordenador de curso ele tem que ser, ter competência pra utilizar o sistema oficial da instituição (E10). A gente tem um site, então a gente alimenta esse site, que é a página da coordenação (E10). Assim, o instrumento de avaliação do curso é no formato digital. Você tem que preencher os formulários digitais, então você tem que ter essa habilidade de lidar com a informática (E10). [...] tem que ter competência de Tecnologia, de saber usar a tecnologia de informação, até mesmo porque tudo tá informatizado, isso é importante (E11). [...] hoje há uma necessidade de alguém que assuma a coordenação tenha o treinamento sobre o sistema, porque ele tem muitos módulos e envolve muitas funções diferentes (E12). Então, acho que isso, de alguma forma, cria uma necessidade nova dos coordenadores a entenderem como usar os dados pra entender o seu curso, pra poder tomar as decisões mais corretas (E12).

Fonte: Dados da Pesquisa

Há uma afinidade das categorias de competências apresentadas com as funções do coordenador identificadas por Franco (2007). Esse autor identificou as funções, as responsabilidades, as atribuições e os encargos do coordenador do curso, distribuindo-os em quatro áreas distintas: funções políticas, funções gerenciais, funções acadêmicas e funções institucionais. A noção de funções institucionais teve importância fundamental na categorização das dimensões de competências, haja vista que o autor traz a compreensão de que o papel do gestor tem uma amplitude de efeitos além da esfera restrita da coordenação do curso, mas proporciona à instituição mesma os bons resultados de seu ofício. Acrescentou-se neste estudo a perspectiva de uma atuação do coordenador também no que diz respeito às novas TIC.

Silva (2003) encontrou em seus estudos além de uma dimensão administrativa, dimensões pedagógicas, gerenciais, acadêmicas e científicas. (SILVA, 2003). As três macrocompetências apresentadas por Silva (2003), ou seja, a) atuar “de maneira sistemática junto aos alunos orientando-os, acompanhando o seu desempenho e a integralização dos seus estudos”; b) planejar, organizar, direcionar e controlar “recursos físicos e humanos para a operacionalização do Projeto Pedagógico, garantindo a qualidade”; c) monitorar, sentir, reagir e aprender “com situações de interação, gerenciando as potencialidades internas e externas” (p. 9), se relacionam em essência às dimensões apontadas no presente estudo. A primeira se refere à integralização curricular do aluno, a segunda refere-se a uma dimensão gerencial e a terceira relaciona-se a uma tanto à dimensão socioemocional quanto política.

Quanto à proposta Silva, Cunha e Possamai (2001) de descrição de habilidades necessárias à função do professor-gestor destaca-se a habilidade de lidar com questões políticas. Ainda a noção sobre a capacidade de lidar com resolução de conflitos entre pessoas e grupos, bem como a noção da necessidade de conhecer o ambiente e saber gerenciar recursos em um ambiente burocrático, são pontos de contato do presente estudo com a literatura da área.

A literatura levantada aponta também a importância do aspecto institucional no trabalho do professor-gestor. Para Land (2003), o gestor universitário deve construir comunicação interpessoal eficiente entre as instâncias internas e externas das IES. Além disso, ele deve atuar como mediador e como agregador de grupos, de forma a promover a missão e as estratégias operacionais da instituição (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018). Verifica-se, pois, as características de uma dimensão institucional da qual o coordenador de curso de graduação não pode se desvencilhar, haja vista que a realização dos objetivos estratégicos no âmbito do curso depende da articulação institucional, por meio também de bons relacionamentos interpessoais e conexões políticas favoráveis ao curso.

As competências apresentadas se referem ao trabalho realizado pelo coordenador de curso de graduação. Contudo, faz-se necessário explicitar que, conforme explica Le Boterf (2003), as competências são produtos dos recursos das competências e da aplicação em contextos singulares. São, portanto, obtidas na interação no contexto de trabalho, pois não há como ser competente isoladamente, “pois competência e, principalmente seu reconhecimento e legitimação, são construídos a partir da comunicação e da interação entre as pessoas no ambiente de trabalho” (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ). Dessa forma, a consecução da estratégia organizacional mencionada pressupõe a atuação de diversos atores, dos quais depende a competência entregue pelo coordenador.

Conforme mencionado, o coordenador de curso deve ter a capacidade de lidar com o outro, haja vista que ele se encontra na dependência do coletivo, isto é, depende da ação dos outros para que muitas das atividades que coordena sejam realizadas. O coordenador é caracterizado como um líder de diferentes grupos, ele atua à frente do Núcleo Docente Estruturante, do Colegiado de Curso e da secretaria da coordenação do curso. Ademais, ele deve lidar com diferentes departamentos e docentes para a oferta de atividades acadêmicas aos alunos, implicando uma competência para lidar com as questões políticas, para saber mobilizar as pessoas para a realização dos objetivos institucionais, conforme mencionado.

Além disso, os diversos relacionamentos envolvidos na atividade da coordenação de curso de graduação demonstram que há a necessidade do desenvolvimento não apenas das competências do coordenador de curso de graduação, mas também dos diversos atores envolvidos em todo o processo e em todos os níveis hierárquicos.

Ressalta-se a importância do desenvolvimento da competência coletiva, no sentido atribuído por Prahalad e Hamel (2012), que a definem como um produto da aprendizagem coletiva da organização, caracterizada por conhecimentos, tecnologias, sistemas físicos e gerenciais necessários à coordenação sistêmica de diversos recursos para gerar produtos e serviços de qualidade. Essa competência coletiva se refere não à soma, mas à articulação e sintonia entre os diferentes sujeitos, resultando em uma competência única, por meio da qual se demonstra a capacidade do grupo.

Abbad e Mourão (2012) comentam sobre a necessidade da identificação dos macroprocessos relacionados às funções da organização, e que a “identificação de necessidades transversais de treinamento, entretanto, pode exigir a aplicação de questionários em indivíduos lotados em diferentes unidades organizacionais” (ABBAD; MOURÃO, 2012, p. 125). Dessa forma, a análise das competências transversais, inerentes ao grupo, importantes para o desenvolvimento da competência essencial, uma competência coletiva no âmbito da UFPB,

pode ser uma opção viável para que se pense na formulação de políticas para o desenvolvimento de competências coletivas.

As categorias encontradas no presente mapeamento de competências foram elencadas no **Quadro 16**.

Quadro 16 – Resumo de categorias e subcategorias dos níveis de análise

NÍVEL	VARIÁVEIS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS/CONCEITOS
Análise Organizacional	Descrição do cenário interno e externo	Descrição do Cenário (externo)	• Mudanças nos Processos de Avaliação (MEC); • Mudanças no mercado de trabalho; • Mudanças no Sistema Educacional; • Mudança política; • Mudança de Paradigma Organizacional.
		Descrição do Cenário (interno)	• Atualização das Normas; • Mudança Tecnológica; • Evasão.
	Variáveis do contexto (suporte organizacional)	Percepção Positiva de Suporte Organizacional	• Suporte fornecido pela PRG e pelos centros de ensino; • Fórum de Coordenadores.
		Percepção Negativa de Suporte Organizacional	• Estrutura física insatisfatória; • Quantitativo insuficiente de pessoal de apoio administrativo; • Planejamento para a gestão insuficiente; • Planejamento insuficiente para a avaliação externa; • Percepção de isolamento; • Problemas decorrentes de informações.
	Estratégia Organizacional (eixo do ensino)	Metas para o Ensino na UFPB – quinquênio 2014-2018	• Melhoria e ampliação da infraestrutura física das salas de aula e de laboratórios de ensino; • Consolidação dos cursos de graduação criados pelo Programa REUNI; • Melhoria nos índices de permanência, taxa de sucesso e diplomação; • Aplicação e desenvolvimento de novas tecnologias pedagógicas; • Ampliação da acessibilidade.
		Competência organizacional	Competência organizacional da UFPB – pesquisa, ensino e extensão (conjunto de conhecimentos, tecnologias, processos e metodologias adequados à criação e difusão de conhecimento, formação de profissionais em todas as áreas do conhecimento, prestação de serviços à comunidade na qual está inserida).

Quadro 16 – Resumo de categorias e subcategorias dos níveis de análise (continuação)

NÍVEL	VARIÁVEIS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS/CONCEITOS
Análise Funcional (de tarefas)	Atividades de Gestão Acadêmica	Gestão do Projeto Pedagógico do Curso	• Avaliação do PPC; • Atualização do PPC.
		Gestão das Atividades Acadêmicas	• Planejamento, organização, direção e controle das atividades acadêmicas; • Articulação, junto aos departamentos para a oferta de disciplinas regulares, estágio e TCC; • Articulação, junto a departamentos, docentes e demais outros atores a oferta de atividades extracurriculares de monitoria, pesquisa, extensão, entre outras;
		Atividades de Suporte ao aluno	• Atendimento ao aluno; • Orientação do aluno; • Acompanhamento do aluno; • Comunicação com o aluno.
		Atividades Administrativas burocráticas /	• Supervisão da secretaria do curso (Gestão de Pessoas); • Manuseio dos Sistemas Integrados de Gestão (SIGAA, SIPAC, SIGRH); • Gestão Documental e de Processos; • Gestão de materiais (Supervisão das instalações físicas, laboratórios e demais equipamentos do curso); • Divulgação do Curso, administração do site institucional e redes sociais; • Presidência do Colegiado de curso, convocação e registro das reuniões; • Representação do Curso nas instâncias superiores.
		Avaliação/Reconhecimento do Curso	• Coordenar e/ou supervisionar avaliação interna; • Apresentar os elementos necessários à avaliação externa.

Quadro 16 – Resumo de categorias e subcategorias dos níveis de análise (continuação)

NÍVEL	VARIÁVEIS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS/CONCEITOS
Competências Individuais	Competências Necessárias à atuação de Coordenador de curso de graduação	Competências ligadas à dimensão acadêmica	• Direcionar, junto ao NDE e comunidade acadêmica, os processos relacionados à avaliação e atualização do projeto pedagógico do curso de graduação; • Promover, junto aos departamentos, as atividades acadêmicas do curso de graduação e acompanhar a sua execução, conforme proposto no respectivo projeto pedagógico do curso; • Orientar os alunos no processo de ensino/aprendizagem, fornecendo informações sobre as normas da instituição e sobre os seus direitos.
		Competências ligadas à dimensão gerencial	• Mobilizar pessoas, recursos financeiros e materiais para a realização das atividades inerentes às atribuições e responsabilidades da coordenação de curso de graduação; • Promover a divulgação do curso por meio da promoção e participação em eventos; • Utilizar os indicadores disponíveis nos SIG para a tomada de decisões baseada em dados.
		Competências ligadas à dimensão institucional	• Acompanhar o cumprimento das estratégias organizacionais tomando providências junto à comunidade acadêmica na qual atua para a melhoria de indicadores; • Promover a avaliação interna e providenciar, junto às demais instâncias responsáveis, os elementos necessários à avaliação externa do curso;
		Competências ligadas à dimensão política	• Exercer liderança de forma a mobilizar pessoas para o cumprimento dos objetivos institucionais e do curso; • Representar os interesses do curso em todas as instâncias institucionais, bem como no âmbito externo, promovendo o diálogo; • Articular junto aos demais atores sociais na instituição para a resolução de problemas e mediação de conflitos de ordem política.
		Competências ligadas à dimensão socioemocional	• Interagir com o outro, buscando a compreensão mútua; • Fornecer apoio socioemocional ao discente, buscando orientá-lo, quando solicitado; • Mediar conflitos entre os diferentes indivíduos e grupos com os quais interage.

Quadro 16 – Resumo de categorias e subcategorias dos níveis de análise (continuação)

NÍVEL	VARIÁVEIS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS/CONCEITOS
Competências Individuais	Competências Necessárias à atuação de Coordenador de curso de graduação	Competências ligadas à dimensão Técnica/Tecnológica	• Fazer uso dos Sistemas Integrados de Gestão (SIG) como ferramentas para gestão acadêmica, gestão de processos e documental, para comunicação e gestão de pessoas de forma a propiciar o ganho em eficácia e em eficiência das suas atribuições; • Promover a divulgação do curso através de site institucional e redes sociais.

Fonte: Dados da Pesquisa

4.4. Concepções dos entrevistados sobre formação e aprendizagens para a atuação como Gestor Acadêmico

De forma a compreender a visão dos entrevistados acerca das concepções sobre os temas da pesquisa, foram levantados questionamentos relativos à formação inicial dos entrevistados e quais aspectos dessa formação foram considerados importantes para a atuação em coordenações de curso.

Considerando a importância da vinculação da temática à experiência dos professores-gestores participantes, optou-se por apresentar as categorias seguintes, que mesmo não equivalendo às etapas do mapeamento de competências proposto, contribuem muito para o entendimento da atuação do professor-gestor no sentido de que se compreenda quais os aspectos de sua formação foram importantes para a sua atuação como coordenador de curso de graduação. Mais ainda, coloca em evidência dificuldades encontradas pelos docentes no âmbito de necessidades específicas de formação. Para a temática apontada foram encontradas duas categorias principais dentro dos temas abordados: formação e experiências relevantes e formas de aprendizagem para a gestão acadêmica.

Foi relado por parte dos gestores entrevistados a facilidade ou dificuldade em lidar com a gestão acadêmica em decorrência da sua formação. Já as experiências anteriores ao exercício da função foram consideradas, em grande parte, como agregadoras para o exercício das atividades.

Foi relatada por docentes oriundos da área de educação a facilidade com o trato das atividades inerentes à coordenação de curso, em decorrência de sua formação inicial e dos seus conhecimentos prévios sobre aspectos da pedagogia, das teorias de educação, do processo de ensino-aprendizagem, entre outros. Ademais, foi mencionado que a vivência das atividades de ensino inerentes ao trabalho docente e ao seu relacionamento com os alunos também foi um elemento facilitador quando das aprendizagens para a nova função de coordenador de curso de graduação, o que caracteriza a importância de que essas funções sejam ocupadas por servidores docentes.

Que hoje eu coordeno o curso de graduação em (nome), [...] mas talvez eu não tivesse essa atuação docente, talvez eu não compreendesse determinadas competências e habilidades que o egresso da (nome) tem para poder eu levar adiante essa atividade, que não é tão fácil não. (E2)

De igual modo, os docentes ligados às áreas consideradas mais técnicas, cuja formação inicial não foi em curso de licenciatura, relataram que, ao realizar as suas funções como coordenadores, perceberam uma lacuna relativa aos conhecimentos pedagógicos.

Infelizmente, eu não tenho nenhuma formação com relação a parte pedagógica né, desses domínios dessas metodologias, de formas de ensino, digamos, de didática do ensino, não tenho realmente com relação a isso (E1).

hoje estou no cargo de coordenador, mas eu sinto uma lacuna grande, né, exatamente em toda a questão pedagógica toda a formação pedagógica que o licenciado tem e que eu não tive [...]. Minha formação ela é uma formação muito mais técnica/tecnicista do que uma formação voltada para educação efetivamente (E4).

Também a formação acadêmica em gestão, bem como experiências relacionadas à gestão foram mencionadas como importantes para o desempenho das atividades de coordenador. Foram mencionadas experiência em gestão empresarial, gestão no contexto da educação básica, gestão hospitalar, bem como a própria gestão acadêmica, especificamente relacionadas às experiências em atividades como vice coordenador(a), ou subchefe de departamento, a própria chefia departamental, coordenação de cursos de pós-graduação e direção de outros setores ligados ao âmbito acadêmico da universidade.

No aspecto relativo às experiências anteriores ao exercício da função foram consideradas como agregadoras para o exercício das atividades da coordenação de curso principalmente as experiências em atividades relacionadas à gestão e atividades de natureza pedagógica.

Então fiquei muito próxima da questão da gestão da Coordenação junto com os antigos coordenadores. Como eu tenho a base em administração e o que a gente mais trabalha é a questão do planejamento, da organização, e principalmente da ideia de controle, que a gente precisa ter do planejado. Então isso foi o que me ajudou muito no processo de organização das ideias e dos objetivos que eu precisava alcançar naqueles momentos (entrevistado não identificado).

Em específico, a experiência na própria gestão acadêmica, como vice coordenador ou vice chefe de departamento, foi descrita como uma boa forma de aprendizagem para a função, haja vista o contato mais próximo com as rotinas do setor. Nesta situação, ao iniciar as atividades como o gestor principal das unidades acadêmicas, o docente que já teve esta experiência se sente mais seguro no desempenho das funções.

A maioria dos entrevistados relatou já ter exercido esse tipo de atividade. Foi relatada como importante, ainda, a passagem por essas atividades na condição de vice coordenador, haja vista que tal experiência permite ao docente que aspira à função de coordenador a possibilidade de aprender na prática com outro docente mais experiente, vivenciando o dia-a-dia do setor.

O que fica dito é que eu acho que, como é a maioria não tem esse conhecimento quando assume, né. Eu tinha, porque, como eu fui vice de (nome), eu era muito ligada, aí eu sabia como é que as coisas funcionavam, e pra mim não foi tão complicado (E1).

Aí, quando eu vim pra cá [...], assim que eu entrei aqui, eu já entrei como vice coordenadora de curso. [...] Que a gente foi, eu fui me construindo gestora, né, junto com a coordenação (E10).

Assim, assim que eu entrei, assim que eu tomei posse, tipo 3, 4 meses depois eu me tornei vice. E a questão da vice também foi fundamental, porque enquanto vice você ainda não tem tanta cobrança, mas você já começa a conhecer do ambiente, certo? Acho que esse é um processo legal, começar por vice (E14).

O estudo de Quintiere, Vieira e Oliveira (2012), sobre as percepções de reitores sobre as suas competências gerenciais, indicou que “a passagem por outras funções foi considerada, pela grande maioria, como fator significativo na construção de competências gerenciais para o exercício do cargo de reitor” (p. 8). Na mesma direção, informando a importância da experiência, Salles e Villardi (2017) afirmam que a experiência acadêmica e na gestão são observadas como competências.

Verifica-se no contexto dos dados obtidos no presente estudo que para os docentes cuja formação inicial foi realizada em áreas técnicas, não ligadas à licenciatura, a aprendizagem relativamente aos conhecimentos necessários para a condução dos processos de planejamento e supervisão das atividades acadêmicas e de avaliação e atualização do projeto pedagógico do curso também se constituiu um desafio. Segundo o relato dos entrevistados, eles sentiram dificuldades, primeiro para a atuação em sala de aula, e segundo para a atividade de gestão acadêmica, que envolve pensar o projeto pedagógico do curso.

Entendendo-se que há diferentes visões dos docentes quanto ao aspecto da formação para a atuação como gestor acadêmico, procurou-se entender a visão dos entrevistados a respeito de como se deram as aprendizagens para a atuação na gestão acadêmica em coordenações de curso de graduação e, se estes entrevistados consideraram importante a oferta de cursos de capacitação específicos voltados para estes gestores.

Além da formação inicial e experiências e as suas contribuições para as atividades na coordenação de curso, os docentes foram perguntados sobre a necessidade de formação para esta função. Grande parte dos entrevistados comentou que acredita que uma formação poderia facilitar o processo de aquisição das competências necessárias para esta função. Todos concordam que são muitas as funções a serem aprendidas, contudo há discordância acerca da maneira como a aprendizagem deve ocorrer.

Alguns dos participantes explicitaram o seu processo de aprendizagem para a função, processo este que, no geral, ocorreu por meio de aprendizagem autodirecionada feita através da busca de documentos, manuais, resoluções e outras normas, bem como por meio de busca de informações com outras pessoas mais experientes, constituindo-se, assim, uma aprendizagem na prática.

Depende de cada um, né, se ele vai atrás, uma vez que você saiba o que tem que fazer com as ferramentas que se tem, dá para desenrolar (E7).

A gente não sabia como funcionava absolutamente nada. Teve que parar e estudar sozinho, estudar as resoluções da instituição, estudar os procedimentos, ler com muito cuidado a questão das resoluções específicas de graduação [...] então há muitas coisas que a gente não sabe como funciona, e que vai aprendendo na prática (E11).

E fui aprendendo sob demanda, aparecia, ocorria algum problema de um aluno, eu precisava resolver, e acaba aprendendo a resolver, acabar aprendendo sobre o processo naquela resolução daquele problema específico (E12).

A experiência, a gente vai construindo os nosso saberes muito pela experiência, porque a gente não estuda, na verdade, o professor universitário, ele não estuda para ser coordenador de curso. Ele vai aprendendo esses saberes meio que na experiência (E13).

Eu aprendi no curso questões técnicas, de como eu atuo como coordenadora, mas eu não aprendi questão de normas, eu não aprendi limites entre coordenação e Departamento. Eu não aprendi sobre a questão política. Tudo isso a gente só aprende na prática (E14).

Este tipo de aprendizagem foi verificado também no estudo de Silva (2000) no qual esse processo foi caracterizado como informal e autodirecionado, realizando-se apenas no trabalho, através da ação e da interação social. Para Silva (2003), o gestor acadêmico, na maioria das vezes, aprende “a ser dirigente já exercendo a função e com autoaprendizado” (p. 5).

Para doze dos docentes entrevistados, este tipo de aprendizagem é essencial, contudo, a formação oferecida pela instituição poderia facilitar o processo de aprendizagem. Com relação

aos outros dois entrevistados, percebeu-se a ideia de que a aprendizagem por meio de experiências na prática de trabalho é suficiente.

Alguns docentes, que consideraram relevante a oferta de formação, mencionaram aspectos relacionados às suas dificuldades pessoais em participar de programas de formação já oferecidos pela universidade. Esses relatos foram espontâneos e trazidos por alguns docentes em diferentes momentos da entrevista, ou seja, não foram questionados sobre as modalidades de processo de ensino-aprendizado de sua preferência. Considerou-se, contudo, que poderia ser interessante apresentar um resumo de suas perspectivas, haja vista que há casos de preferência por atividades presenciais e há casos de preferência por atividades na modalidade EAD.

Uma das entrevistadas informou que sentia dificuldades em participar dos cursos oferecidos, haja vista que aqueles cursos pelos quais houve interesse seu de participar eram, na modalidade EAD, o que para ela dificultava a sua participação, considerando-se que, com a flexibilidade dada por esta modalidade, não havia reserva de horário específico para atividades em local específico, o que dificultava a sua regularidade no cumprimento das tarefas.

E aí, por incrível que pareça, o fato desse curso ele ser eminentemente à distância, no meu caso específico, em vez de viabilizar, ele atrapalhou um pouco a minha participação, porque, quando a gente tem a possibilidade de fazer, de realizar, algumas atividades de acordo com um horário ajustado, flexível, aqui na coordenação, isso não funciona muito bem, né. Se eu tivesse agendado uma oportunidade presencial, em que eu colocasse naquela agenda que todos os dias naquele horário, naquele dia e naquele horário eu precisava estar lá para realizar essas atividades, eu acredito que tenha, surtiria mais efeito do que eu saber que naquele horário estaria disponível para fazer algumas atividades, mas como ele era a distância eu podia organizar, dar prioridade às demandas presenciais aqui na coordenação de curso. Acabava que eu não conseguia sair e mais tarde também eu não conseguia realizar aquelas atividades. Então, é um paradoxo a oferta desses cursos para gestores acadêmicos à distância (E8).

Em relato de outro docente, a oferta de cursos de seu interesse na modalidade presencial foi um fator dificultador de sua participação, haja vista a dificuldade de conciliar os horários de atividades ligadas à gestão com os horários de aulas.

Agora assim, das coisas que eu vejo que a UFPB oferece, não se pensa muito nos horários dos coordenadores. Porque além da coordenação, a gente tá em sala de aula. Então, não tem como, de repente, três horas da tarde, todos os dias, e as aulas. Então, seria mais interessante algo que pudesse possibilitar uma flexibilidade de horário. É... acho que a EAD ou as coisas que possa gravar isso, né. No tempo que você tem ali que você vai se aprofundar (E7).

Considera-se que a oferta de cursos de capacitação distribuída em diferentes momentos do ano, por meio de diferentes modalidades, possibilite que sejam agregados mais participantes.

Então aí, é onde eu acredito que um curso só não resolve, é um acompanhamento direto da Universidade, da pró-reitoria de graduação, com os cursos de graduação. Um curso, a meu ver, não seria suficiente. Teria que, em planejamento, decidir-se por vários cursos, e esses cursos de acompanhamento, para que não aconteça fracasso nos cursos, né (E2).

Estes dados foram úteis para que se pense em uma flexibilidade de propostas de processos formativos.

Em outro ponto constante no roteiro de entrevista, dentro do aspecto da percepção de necessidade de capacitação, foi perguntado se a disponibilização de todas as informações necessárias à gestão acadêmica poderia ser suficiente para suprir as necessidades de formação. Nesse ponto houve unanimidade no sentido de que apenas a disponibilização de informações úteis ao trabalho do coordenador não poderia ser suficiente para que se tenha um desempenho competente, haja vista que muito do trabalho do coordenador diz respeito a habilidades e atitudes que não estão previstas em manuais, como, por exemplo, a forma em que ocorre o relacionamento interpessoal entre o coordenador e seus pares, como outros gestores, docentes servidores técnicos administrativos, e com os alunos.

Apenas a informação do papel do Coordenador, a disponibilização, por exemplo, o que é competência do Coordenador? é tal, tal, tal... Eu acredito que é importante mas não é o suficiente. Ele é importante, quando a gente vai assumir um cargo, a gente precisa saber das competências, das nossas responsabilidades (E8).

Nesse sentido, com base nas informações prestadas pelos entrevistados, considerou-se que a melhor preparação para estas funções seria a soma de diferentes formas de aprendizado, como a troca de experiências com aqueles que já desempenharam estas funções, associada ao fornecimento de informações sistematizadas, juntamente à oferta de cursos de formação pela instituição.

A análise em torno das concepções dos entrevistados, a respeito de como sua formação inicial contribuiu para a gestão acadêmica e a respeito da forma que se deu a aprendizagem para as funções de coordenador, revelou que, conforme literatura sobre a formação e os papéis do professor-gestor, as aprendizagens para a gestão acadêmica são realizadas na medida em que as atividades são desenvolvidas (SCAGLIONE, 2017). De forma que o desempenho na gestão

acadêmica pode ser caracterizado, conforme Campos *et al.* (2008), como amador, haja vista que esses docentes, muitas vezes, assumem os cargos de gestão sem ter tido experiência anterior ou capacitação (RODRIGUES; VILLARDI, 2017).

Conforme ainda proposição de Silva (2003), há um sentimento de que o professor gestor “tem carência de preparação adequada, bem como de treinamento e competência para o papel gerencial” (p. 5), o que ficou caracterizado na percepção dos entrevistados, enfatizando a necessidade de que os aprendizados ocorridos informalmente sejam reforçados pela atuação da instituição com ações de capacitação voltadas para estes gestores.

Os aspectos apresentados possibilitam a identificação e definição de políticas diferenciadas que atendam às necessidades dos gestores em termos de fornecimento de informações sólidas, ações de capacitação, bem como o incentivo de ações que envolva interação entre antigos, novos e futuros gestores acadêmicos, de forma que possam vislumbrar possibilidades no âmbito da gestão acadêmica, no sentido de encontrar soluções a problemas comuns de seu ofício.

4.5. Possibilidades de aplicação dos resultados ao planejamento de programas de capacitação

O presente estudo propõe-se a servir de base para complementação do **Programa de Formação de Gestores Acadêmicos** da Universidade Federal da Paraíba, com base nos dados levantados no campo ao qual se volta a sua oferta de capacitação. Este feito torna-se possível graças a apresentação de informações sobre as competências necessárias aos ocupantes das funções de coordenação de curso de graduação. Desta forma, pretende-se que este estudo sirva de instrumento para alinhamento entre o referido programa de formação e os objetivos estratégicos da organização.

Em função dos resultados apresentados e da complexidade de atribuições desenvolvidas pelos professores-gestores incumbidos da função de coordenador de curso de graduação em uma IFES, somando-se aos aspectos já apresentados quanto à lacuna de formação para as atividades de gestão acadêmica, por parte dos professores-gestores, além da exigência de implementação de um modelo de GPC nas instituições públicas, fica evidenciada a necessidade de que as instituições promovam ações de capacitação voltadas para o público docente que atua ou que pretende atuar na gestão acadêmica.

Tais ações de capacitação podem ser eficazes na eliminação das lacunas de competências determinadas por fatores como a falta de formação específica em gestão e a complexidade das atividades acadêmicas. O desenvolvimento de competências, além de influenciar na qualidade do curso, promove o incremento no desempenho organizacional, evitando-se a gestão por improvisação e o cometimento de erros prejudiciais à instituição e aos indivíduos.

A identificação dessas competências ora apresentada tem a capacidade de influenciar diretamente na atuação gerencial dos docentes, haja vista que esclarece os papéis do gestor e grande parte das aprendizagens que muitos desses gestores teriam apenas no decorrer do tempo de gestão.

A análise levantada neste estudo efetuou a identificação das competências necessárias ao professor-gestor para a função de coordenador de curso de graduação de uma universidade pública. Contudo, para que haja efetividade quando da utilização dos presentes dados para a implementação de atividades de capacitação, sugere-se aplicação de um mapeamento de competências no nível individual.

Esta análise individual visaria à identificação, com base nas descrições de competências necessárias, das competências existentes/apresentadas por cada indivíduo a quem se destinariam tais cursos de capacitação. Mais do que isso, a referida análise possibilitaria a definição de necessidades de capacitação com base nas lacunas de competências apresentadas. As lacunas de competências representam a diferença entre as competências necessárias e as competências existentes/apresentadas e são caracterizadas como fatores importantes para a definição de objetivos de aprendizagem para cursos de capacitação.

Há necessidade de que sejam determinadas as prioridades das ações de capacitação, haja vista o grande número de dimensões e os respectivos conhecimentos necessários relacionados às atribuições do coordenador de curso de graduação. Desta forma, a oferta de capacitação deve atender à necessidade mais latente apresentada pelos gestores, de forma a obter a máxima efetividade.

Uma das estratégias propostas por Meneses, Zerbini e Abbad (2010) é a investigação do grau de domínio, de cada possível participante das ações de capacitação, com relação às competências descritas. Junto a essa investigação pode ser realizada a pesquisa de relevância. As descrições de conhecimentos e habilidades, resultantes da análise qualitativa são dispostas em um instrumento de pesquisa para que, a partir da utilização de uma escala de julgamento de importância (por exemplo: 1 = nada importante / 5 = muito importante) e outra de julgamento de domínio (por exemplo: 1 = não domino / 5 = domino completamente), sejam definidas as

prioridades de capacitação. O Apêndice D traz a proposta de questionário de análise individual (lacunas de competências).

Conforme mencionado no capítulo teórico, os recursos de competências, ou seja, os CHA, são mais estáveis quando se tem em mente a elaboração de programas de capacitação. Desta forma, o questionário proposto apresenta os conhecimentos ligados às dimensões apresentadas bem como as habilidades elencadas. Considera-se que as atitudes são elementos relacionados a aspectos motivacionais dos indivíduos e dificilmente podem ser colocados como objetivos de aprendizagem.

Após a aplicação com todos os indivíduos envolvidos, devem ser realizados cálculos para que sejam estabelecidas as prioridades de objetivos educacionais (MENEZES; ZERBINI; ABBAD, 2010). Parte-se da premissa de que os indivíduos possuem diferentes necessidades de capacitação e que para a oferta desta é necessário um consenso sobre quais as principais CHA que devem ser desenvolvidas.

Para atender a finalidade de estabelecer as prioridades de treinamento para cada item de conhecimentos e habilidades em análise, os autores Meneses, Zerbini e Abbad (2010) sugerem a aplicação da fórmula do índice de prioridade de treinamento:

$$IP = \frac{\sum [I(5 - D)]}{n}$$

Onde:

IP = índice de prioridade

I = importância da habilidade

D = domínio da habilidade

n = número de respondentes

Visando à correta aplicação da fórmula apresentada, os seguintes passos devem ser cumpridos:

- a) (5 – D): inverter as respostas de cada participante sobre o domínio dos CHAs listados. Todas as respostas de valor 1 devem ser transformadas em respostas de valor 5. As respostas do tipo 2 devem ser transformadas em respostas do tipo 4. As respostas de valor 3 permanecem as mesmas. Respostas do tipo 4 devem ser transformadas em respostas do tipo 2 e, por fim, respostas de valor 5 devem ser transformadas em respostas de valor 1.
- b) I (5 – D): após as respostas de domínio de cada participante terem sido invertidas, é preciso que essas respostas sejam, agora, multiplicadas pelas respostas sobre a importância dos CHAs descritos.
- c) $\sum I(5 - D)/n$: os resultados da multiplicação das respostas de cada indivíduo sobre o grau de importância e domínio de cada CHA devem, então, ser somados e o valor obtido deve ser dividido pela quantidade de participantes consultados na pesquisa. O índice gerado representa a prioridade de treinamento do item analisado, de forma que quanto maior o valor, maior a necessidade educacional (MENEZES; ZERBIBI; ABBAD; 2011).

A aplicação da fórmula para cálculo do Índice de Prioridade (IP) de capacitação dentro da proposta de escala de importância e domínio composta por 5 opções de resposta, conforme sugerido, pode resultar em valores variando entre 1 e 25 pontos. O IP com valor 1, menor resultado possível, indica uma competência nada importante e totalmente dominada pelos participantes. O IP com valor 25, maior resultado possível, indica uma competência que é muito importante e não dominada pelos participantes.

Meneses, Zerbini e Abbad (2010) explicam que o objetivo dessa análise é verificar quais os CHA possuem uma maior incidência de grau de importância elevado e grau de domínio reduzido. Quanto maior o IP, maior será a necessidade de implementação de determinada ação de capacitação com vistas a eliminar as lacunas de competências.

Convém explicitar a importância de que, ao planejar-se cursos de capacitação, sejam verificadas as variáveis analisadas com relação ao nível organizacional, no que diz respeito aos contextos de mudanças verificados, interna e externamente – passíveis de acarretar necessidades de desenvolvimento de novas competências -, bem como as variáveis de suporte organizacional apontadas como facilitadoras ou dificultadoras do trabalho do coordenador de curso de graduação, haja vista que as competências só existem na ação dos indivíduos em interação com o contexto de trabalho.

Ressalte-se a importância da vinculação das ações de capacitação aos objetivos e estratégias organizacionais, funcionando como parte de uma política de gestão de pessoas que integra os subsistemas de um Sistema de Gestão por Competências. As ações propostas devem fazer parte de um sistema que se retroalimenta, permitindo as adequações e melhorias.

Conforme mencionado na fundamentação teórica deste estudo, a Universidade Federal da Paraíba passou a ofertar em 2019 o Programa de Formação de Gestores de Unidades Acadêmicas e Administrativas. Este curso abrange uma ampla gama de conhecimentos voltados a atender a necessidade de servidores docentes e técnicos administrativos incumbidos de funções relacionadas a gestão universitária.

O que ficou caracterizado por meio tanto da análise no nível de organização quanto do nível de tarefas, além das percepções dos indivíduos, é que os desafios enfrentados pelos docentes, desde a sua necessidade de busca de aprendizagens até a acumulação de tarefas inerentes às atividades de gestão acadêmica e atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como a complexidade das atividades inerentes às coordenações de cursos de graduação – atividades não apenas de caráter administrativo, mas principalmente de caráter acadêmico/científico – ensejam a necessidade de oferta de cursos de capacitação específicos para esta função.

Verifica-se que grande parte dos gestores participantes do presente estudo percebem a necessidade de que haja uma sistematização a respeito do papel exercido pelo coordenador de curso de graduação, haja vista que, conforme descrito, os docentes dispõem de grande parte de tempo, logo no início de suas atividades, para tentar compreender seu papel e conhecer as normas, enquanto lida com as demandas de toda ordem. Segundo os dados do estudo de Rodrigues (2017) docentes entendem “que necessitam de capacitação; e entendem que sofreriam menos se a capacitação existisse no início de seus mandatos” (RODRIGUES, 2017, p. 70).

Ademais se pense em uma sistematização de informações, as experiências são consideradas enriquecedoras para a atividade em gestão acadêmica. Esta percepção se consolida quando se analisa o caráter específico da gestão universitária, haja vista que não existe uma teoria própria de administração relacionada a este tipo de organização (MEYER, 2014). Nesse sentido, o compartilhamento de experiências mostra-se eficiente como forma de prover novas aprendizagens.

Marcon (2011), contudo, considera que mesmo que o coordenador possua experiências relacionadas às funções do cargo, ele deve associar a sua experiência na função à uma “formação teórica, filosófica e ideológica, ter clareza de qual é a função do cargo que ocupa na organização e não apenas nas rotinas” (p. 4). O aspecto político na prática e a experiência do coordenador são importantes, contudo, não são suficientes para o direcionamento das melhores decisões em função de cada situação dada.

A oferta de informação sistematizada e a oferta de formação por parte da instituição podem favorecer as atividades no âmbito das unidades acadêmicas, bem como favorecem a qualidade de vida do professor-gestor, por propiciar subsídios para a atividade gerencial, eliminando as ambiguidades. Nesse sentido, Rodrigues e Villardi (2017) afirmam que “as transições do docente para exercer cargos de gestão devem ser acompanhadas nas IFES, a fim de propiciar a satisfação na profissão de magistério que escolheram seguir” (p. 214).

Conforme Barbosa e Mendonça (2016) percebe-se, no ambiente da gestão universitária, um embate entre valores acadêmicos, referentes ao retorno social à comunidade, e valores da eficiência e da eficácia. Esta noção de ambiguidade pode ser amenizada, no micronível analisado no presente estudo, quando se analisa a especificidade que confere ao trabalho do coordenador de curso o caráter eficiência e efetividade, ao passo que garante o retorno social à comunidade por meio da valorização das competências úteis para que se busque o sucesso do aluno ingresso e egresso da universidade.

A gestão baseada em competências busca a melhor utilização de recursos com fins de alcance de objetivos estratégicos, e, entendendo-se que as organizações e a própria sociedade estão em constante mudança, a gestão universitária não pode estar fechada e em oposição às necessidades de atualização exigidas em função das novas demandas.

Pensar a questão do Programa de Formação de Gestores de Unidades Acadêmicas – especificamente unidades acadêmicas, separadamente de unidades administrativas – voltada para a atividade-fim da universidade, bem como no melhor uso de recursos humanos e administrativos para a consecução do seu objetivo, constitui um olhar para a qualidade da educação ofertada pelos cursos, haja vista que o gestor acadêmico desta unidade coordena, entre tantas outras atividades de grande importância, a atualização do projeto do curso, visando a melhoria do curso e do profissional egresso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tem por fundamento o trabalho do professor-gestor, o qual se caracteriza pela multiatividades e muitas vezes pela falta de preparo para a gestão, o que caracteriza a existência de uma necessidade de capacitação por parte destes docentes. Além disso, a gestão acadêmica no âmbito das coordenações de cursos de graduação é caracterizada como complexa, haja vista envolver tanto atividades relativas à gestão quanto a questões de natureza acadêmica e científica.

Ademais, o contexto trazido pela nova perspectiva de gestão, baseada por competências, em específico após a edição da PNDP, os gestores são os agentes responsáveis pela transposição de competências individuais para o desenvolvimento de uma competência organizacional (PEREIRA; SILVA, 2011). Nesse sentido, buscou-se responder a seguinte pergunta: Quais são as competências requeridas do professor-gestor para o exercício da função de Coordenador de Curso de Graduação da UFPB?

Com a finalidade de responder a esta pergunta, a presente pesquisa teve por objetivo principal o mapeamento de competências necessárias ao professor-gestor para o exercício da função de Coordenador de Curso de Graduação da UFPB.

Como forma de aprofundamento e compreensão do tema a fundamentação teórica abordou o conceito e dimensões de competências, o Sistema de Gestão por Competência nas IFES, e o Mapeamento de competências, a gestão universitária, o papel do professor-gestor na gestão acadêmica, suas funções e competências, bem como as funções e competências do coordenador de curso de graduação.

Os procedimentos metodológicos adotados para responder o problema de pesquisa foram baseados na proposta de mapeamento de competências, cuja análise se dá no nível organizacional, no nível de tarefas e no nível individual. Foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa, adotando-se por meios de investigação a pesquisa documental, entrevistas e análise de conteúdo.

Quanto ao primeiro objetivo do presente trabalho, ou seja, caracterizar a instituição em análise sob a perspectiva de seu cenário externo e interno, do suporte organizacional para as atividades das coordenações de curso de graduação e da sua estratégia, de forma a identificar as competências organizacionais, em específico no que tange à atividade desenvolvida pelas coordenações de curso de graduação, a análise organizacional conduziu à identificação da competência organizacional, descrita como capacidade e entendida como entrega principal da instituição em termos de serviços prestados à sociedade. Dessa forma, a competência

organizacional da UFPB foi descrita como o conjunto de conhecimentos, tecnologias, processos e metodologias adequados à criação e difusão de conhecimento, formação de profissionais em todas as áreas do conhecimento, e prestação de serviços à comunidade na qual essa instituição está inserida (UFPB, 2014).

A análise realizada no nível organizacional permitiu inferir alguns pontos sobre o contexto de realização das atividades do professor-gestor advindas das análises das categorias estabelecidas para este mapeamento de competências. A análise do contexto organizacional, interno e externo à instituição, demonstrou o cenário percebido pelos participantes, no que se refere às mudanças intervenientes no trabalho do coordenador de curso e que ensejam a necessidade de preparo para as suas atribuições.

A análise da estratégia organizacional permitiu a vinculação da competência organizacional à competência realizada no nível de tarefas, no que se refere especificamente às atividades do coordenador de curso de graduação. Verificou-se que os diretrizes da organização, no que tange ao ensino, tem por objetivo a melhoria na qualidade do ensino, consolidação dos cursos do ponto de vista pedagógico e a redução dos índices de evasão e retenção. Estas diretrizes incidem diretamente sobre as atividades realizadas pelas coordenações de curso, e ensejam também a necessidade de fornecimento de insumos para o desenvolvimento das competências relacionadas ao planejamento e promoção das atividades acadêmicas.

Com relação ao segundo objetivo específico, isto é, a descrição das atribuições e responsabilidades das Coordenações de Cursos de Graduação, foram identificadas atribuições e responsabilidades as quais foram agrupadas em cinco categorias.

No nível de análise funcional (de tarefas), foram constatadas, por meio das normas que regulamentam as coordenações de cursos de graduação na UFPB, as atribuições e responsabilidades que correspondem ao trabalho do gestor acadêmico. As informações fornecidas por meio das entrevistas confirmaram os dados relativos ao que foi encontrado na pesquisa documental, e possibilitaram verificar que, para além da previsão nas normas, havia um grande número de atribuições relacionadas principalmente à relação do coordenador com os seus pares, os docentes, com os demais setores, e com os alunos.

Foram identificadas atribuições as quais foram agrupadas em cinco categorias:

- a) Gestão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC): Avaliação do PPC; Atualização do PPC;
- b) gestão das atividades acadêmicas: Planejamento, organização, direção e controle das atividades acadêmicas; Articulação, junto aos departamentos para a oferta de disciplinas regulares, estágio e TCC; Articulação, junto a departamentos,

docentes e demais outros atores a oferta de atividades extracurriculares de monitoria, pesquisa, extensão, entre outras;

- c) atividades de suporte ao aluno: Atendimento ao aluno; Orientação do aluno; Acompanhamento do aluno; Comunicação com o aluno;
- d) atividades administrativas e burocráticas: Supervisão da secretaria do curso (Gestão de Pessoas); Manuseio dos Sistemas Integrados de Gestão (SIGAA, SIPAC, SIGRH); Gestão Documental e de Processos; Gestão de materiais (Supervisão das instalações físicas, laboratórios e demais equipamentos do curso); Divulgação do Curso, administração do site institucional e redes sociais; Presidência do Colegiado de curso, convocação e registro das reuniões; Representação do Curso nas instâncias superiores;
- e) Avaliação/Reconhecimento do Curso: Coordenar e/ou supervisionar avaliação interna; Apresentar os elementos necessários à avaliação externa.

Tais atribuições implicam, em todos os eixos apresentados, que o coordenador tenha capacidade de lidar com pessoas, saiba resolver problemas e conduza a organização das inúmeras atividades.

A definição dessas atribuições bem como a indicação de atividades consideradas de carácter estratégico, e as de carácter operacional, conduz ao entendimento de que o professor-gestor exerce um número excessivo de atividades, dentre as quais, aquelas consideradas como operacionais, que poderiam ser executadas por outros servidores. Nesse sentido, é necessária uma política de reformulação da estruturação destas atividades, por meio, por exemplo, da atribuição de atividades acadêmicas também a servidores da carreira de técnico-administrativo em educação (TAE).

Quanto ao terceiro e último objetivo, isto é, o mapeamento de competências individuais do professor-gestor que são necessárias ao exercício da função de Coordenador de Curso de Graduação, a análise das atribuições atrelada à identificação dos recursos de competências indicados pelos participantes permitiu a definição de competências do coordenador, em termos de entrega à organização ou de desempenho esperado. Essas competências foram agrupadas em razão das dimensões das funções do coordenador de curso de graduação. Foram definidas as seguintes dimensões e competências:

- **Dimensão acadêmica:** (1) Direcionar, junto ao NDE e comunidade acadêmica, os processos relacionados à avaliação e atualização do projeto pedagógico do curso de graduação; (2) Promover, junto aos departamentos, as atividades acadêmicas do curso de graduação e acompanhar sua execução, conforme proposto no respectivo projeto

pedagógico do curso; (3) Orientar os alunos no processo de ensino/aprendizagem, fornecendo informações sobre as normas da instituição e sobre os seus direitos;

- **Dimensão gerencial:** (4) Mobilizar pessoas, recursos financeiros e materiais para a realização das atividades inerentes às atribuições e responsabilidades da coordenação de curso de graduação; (5) Promover a divulgação do curso; (6) Utilizar os indicadores disponíveis nos SIG para a tomada de decisões baseada em dados;
- **Dimensão institucional:** (7) Acompanhar o cumprimento das estratégias organizacionais, tomando providências junto à comunidade acadêmica na qual atua para a melhoria de indicadores; (2) Promover a avaliação interna e providenciar junto às demais instâncias responsáveis os elementos necessários à avaliação externa do curso;
- **Dimensão política:** (8) Exercer liderança de forma a mobilizar pessoas para o cumprimento dos objetivos institucionais e do curso; (9) Representar os interesses do curso em todas as instâncias institucionais, bem como no âmbito externo, promovendo o diálogo; (10) Articular junto aos demais atores sociais na instituição para a resolução de problemas e mediação de conflitos de ordem política;
- **Dimensão socioemocional:** 11) Interagir com o outro, buscando a compreensão mútua; 12) fornecer apoio socioemocional ao discente, buscando orientá-lo, quando solicitado; 13) mediar conflitos entre os diferentes indivíduos e grupos com os quais interage;
- **Dimensão técnica/tecnológica:** (14) Fazer uso dos Sistemas Integrados de Gestão (SIG) como ferramentas para gestão acadêmica, gestão de processos e documental, para comunicação e gestão de pessoas, de forma a propiciar o ganho em eficácia e em eficiência das suas atribuições; (15) Promover a divulgação do curso através de site institucional e redes sociais.

Em relação às competências identificadas foram elencados os respectivos recursos de competências. Além disso, foram apresentadas habilidades e atitudes correspondentes a todas as categorias de competências. Entre as habilidades destacaram-se aquelas relacionadas aos saberes atinentes aos relacionamentos interpessoais: saber dialogar, saber ouvir as pessoas, entre outros. Enfatizou-se as características do líder, de saber se relacionar, de mobilizar pessoas para a consecução dos objetivos institucionais, de influenciar, de trabalhar em equipe, entre outras.

Quanto às limitações da pesquisa destaca-se: a impossibilidade de generalização, haja vista tratar-se de estudo com limitação territorial; a necessidade de aplicação dos dados desse estudo a um número maior de participantes, no âmbito da UFPB, com o objetivo de verificação

das lacunas das competências aqui identificadas, de forma a que o planejamento de capacitação tenha embasamento sobre quais as competências devem ser priorizadas para a oferta.

Dada a demonstração dos resultados obtidos, o presente estudo pode contribuir para as pesquisas acadêmicas no que se refere às atribuições e responsabilidades das coordenações de cursos de graduação, bem como para a identificação de competências necessárias ao trabalho do coordenador desses cursos. Verificou-se que os dados correspondem em parte ao que foi apontado pela literatura acadêmica, indicando que pode haver uma afinidade entre as atribuições exercidas pelas coordenações de cursos nas diferentes Instituições Federais de Ensino Superior, e as competências individuais identificadas.

Quanto à contribuição prática, compreende-se que os dados aqui apontados, tanto no que se refere aos resultados da análise organizacional, no que diz respeito às mudanças percebidas no contexto interno e externo à universidade, características da instituição relativamente ao suporte organizacional, identificação da competência e da estratégia organizacional, e quanto à identificação das competências, indicam: a) a necessidade de políticas institucionais de capacitação, em específico de implementação de um Sistema de Gestão por Competências (SGPC) voltado para o corpo docente ocupante de função de gestão acadêmica; b) a identificação das atribuições e responsabilidades das Coordenações de Cursos de Graduação, o que permite que se reduza a ambiguidade quanto aos papéis exercidos pelo professor-gestor, nesta unidade; c) a identificação das competências do coordenador de curso, em termos de entrega, o que viabiliza a implementação de um SGPC, bem como a definição de ações de capacitação; d) a identificação os conteúdos de aprendizagem, para programas de capacitação, uma vez que foram caracterizados como recursos de competências, ligados a competências específicas.

Com relação à contribuição social, ressalta-se a importância das coordenações de cursos de graduação no contexto social, bem como a importância do papel desenvolvido pelos sujeitos à frente destas unidades organizacionais. Espera-se que identificação de competências do coordenador de curso de graduação, aqui apresentada, tenha influência sobre a qualidade das atividades no âmbito institucional, pessoal e social. Ademais compreende-se que fornecer subsídios para o papel desse gestor possibilita, além da agregação de valor social e institucional, agrega valor ao próprio indivíduo.

Como recomendação para pesquisas futuras, sugere-se a aplicação de métodos e técnicas de pesquisa para a análise das competências transversais (ABBAD; MOURÃO, 2012), inerentes ao grupo, importantes para o desenvolvimento da competência essencial, para que se busque o desenvolvimento de uma competência coletiva no âmbito da UFPB. Conforme

mencionado, as competências dos coordenadores, em termos de entrega, representam o produto da interação com os demais envolvidos nos processos e macroprocessos de trabalho não só nas coordenações, mas em outros setores. Dessa forma, entende-se há a necessidade do desenvolvimento não apenas das competências do coordenador de curso de graduação, mas também dos diversos atores envolvidos em todo o processo e em todos os níveis hierárquicos.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. da S.; MOURÃO, L.. Avaliação de necessidades de TD&E: proposição de um novo modelo. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 6, p. 107-137, Dec. 2012.
- AMARAL, H. K. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. **Revista do Serviço Público**, Brasília, 57(4), pp.549-563, Out/Dez 2006.
- AYRES, S. M. P. **Proposta de um sistema de capacitação baseada em competências para o instituto federal de educação ciência e tecnologia do sertão pernambucano**. 2012. 176 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- BALBACHEVSKY, E. **A profissão acadêmica no Brasil**: as múltiplas facetas do nosso sistema de ensino superior. Brasília, DF: FUNADESP, 1999.
- BARBOSA, M. A. C., MENDONÇA, J. R. C. O professor-gestor e as políticas institucionais para formação de professores do ensino superior para a gestão universitária. **E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 16, n. 42, p. 61-88, Jan./Mar. 2016.
- _____; _____. O professor-gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. *Teoria e Prática em Administração*, v. 4, n. 2, p.131-154, 2014.
- BARBOSA, M. A. C., MENDONÇA, J. R. C., CASSUNDÉ, F. R. S. A. Competências gerenciais (esperadas versus percebidas) de professores-gestores de instituições federais de ensino superior: percepções dos professores de uma universidade federal. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 17, no 3, p. 439–473, set / dez 2016.
- BARBOSA, M. A. C.; PAIVA, K. C. P.; MENDONÇA, J. R. C.; Papel social e competências gerenciais do professor do ensino superior: aproximações entre os construtos e perspectivas de pesquisa. **Organizações & Sociedade** – Salvador, v. 25, n. 84, p. 100-121, jan./mar. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BITENCOURT, C; BARBOSA, A. C Q. Gestão de competências: articulando indivíduos, organizações e sociedade. In: BITENCOURT, C. e cols. **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. Cap. 10.
- BOTELHO, L. de L. R. *et al.* Ser gerente em instituições de ensino superior: a percepção de ex-coordenadores de curso de graduação sobre suas aprendizagens gerenciais. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 190-209, dez. 2018.
- BRANDÃO, H.P.; BAHRY, C.P. Gestão por Competências: métodos e técnicas para o mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**. Brasília, 56 (2), 179-194, 2005.
- BRANDÃO, H. P.; BORGES-ANDRADE, J. E. Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. **Revista de Administração Mackenzie/ RAM**, v. 8, n. 3, p. 32-49, jul. / set. 2007.
- BRANDÃO, H. P. **Mapeamento de competências**: ferramentas, exercícios e aplicações em gestão de pessoas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Decreto nº 94.664, de 8 de junho 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: 16 out. 2018.

_____. **Decreto no 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2006a. 2006/2006/Decreto/D5707.htm>.

_____. **Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, nº 72, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 03.

_____. **Lei 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.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância** – Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf Acesso em: 17/05/2019

_____. SESU/MEC. **Manual de verificação *in loco* das condições institucionais**. Brasília: MEC, 2002.

BÚRIGO, C. C. D., JACOBSEN, A. L., WIGGERS, L. Mestrado Profissional em Administração Universitária: desafios e perspectivas no processo da gestão universitária. **Navus**, Florianópolis-SC, v. 6, n. 2, p. 68 – 78, abr./jun. 2016.

CAMPOS, D. C. S. **Competências gerenciais dos pró-reitores em uma instituição de ensino superior**. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2007.

CAMPOS, D. C. S.; SOUSA, N. B.; CAMPOS, A. B.; CUNHA, N. R. S.; MAGALHÃES, E. M.; CARVALHO, R. M. M. A. Competências Gerenciais Necessárias aos Professores-

Gerentes que Atuam em Pró- Reitorias: o caso de uma Instituição Federal de Ensino Superior de Minas Gerais. In: ENANPAD, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD 2008.

CARBONE, P. P, *et al.* **Gestão por competências**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2016.

CARVALHO, A. I. *et al.* **Escolas de governo e gestão por competências**: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2009.

CASTRO, A. Gestão financeira: a sustentabilidade financeira e a interação acadêmica nas instituições de ensino superior. In: COLOMBO, S. S. org. **Gestão Universitária**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 11.

CAPUANO, E. A. Gestão por competências no setor público: experiências de países avançados e lições para o Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília 66 (3), 371-394, jul/set 2015.

CRUZ, R.C. **Tipos de atividades que constituem as rotinas de trabalho de diretores de cursos de graduação de uma universidade e aprendizagens para o exercício da função**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

DUTRA, J. S. **Competências**: conceitos, instrumentos e experiências. 2. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

ÉSTHER, A. B. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, p. 648-667, 2011.

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. **Organizações & Sociedade**, v. 18, n. 57, p. 285-301, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, E. Funções do Coordenador de curso: como Construir o Coordenador ideal. **Revista Estudos**, nº 28, jun./out. 2000. Disponível em: [HTTP://www.abmes.org.br/Publicacoes/Estudos/28/Edson02.asp](http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Estudos/28/Edson02.asp). Acesso em: 17 de maio de 2019.

FREITAS, I. A. de, BRANDÃO, H. P. Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E., ABBAD, G. S., MOURÃO, L. e cols. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho** - Fundamentos para a Gestão de Pessoas. - Porto Alegre: ArtMed, 2006. Cap. 05.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIUDICE, R.C. Desafios da gestão de pessoas por competências na Administração Pública Federal Brasileira. **Revista Brasileira de Planejamento e Orçamento**, Brasília, v. 2, nº 2, 2012, p. 188-204.

GOMES, O. F. *et al.* Sentidos e implicações da gestão universitária para os gestores universitários. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 234-255, 2013. Ed. especial.

GOLDCHLEGER L. P., IVOGLO, M., COLOMBO, S.S. Gestão do capital humano nas instituições de ensino superior. In: COLOMBO, S. S. org. **Gestão Universitária**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 12.

GUIMARÃES, F.; COELHO, A.; PAVANATI, A.; NEVES, M. Y. Improviso e criatividade na gestão universitária. **Anais...** Colóquios Internacionais de Gestão Universitária. XVII – Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Argentina. 2017.

GUIMARÃES, T. A. A nova administração pública e a abordagem da competência. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 125 a 140, jan. 2000.

GUIMARÃES, T. de A., BRUNO-FARIA, M. de F., BRANDÃO, H. P. Aspectos metodológicos do diagnóstico de competências em organizações. In: BORGES-ANDRADE, J. E., ABBAD, G. S., MOURÃO, L. e cols. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho** - Fundamentos para a Gestão de Pessoas. - Porto Alegre: ArtMed, 2006. Cap. 11.

HOFFMAN, T. The meaning of competency. **Journal of european industrial training**, v.23, n. 6, p. 275-286, 1999.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMA, J. O.; CAVALCANTE, K. O. Gestão por competências nas instituições públicas. SILVA, A. B. (org.). **Gestão de pessoas por competências em instituições públicas brasileiras**. João Pessoa – PB: Editora da UFPB, 2015. Cap. 2.

LIMA, S. M. V, BORGES-ANDRADE, J. E. Bases Conceituais e Teóricas de Avaliação de Necessidades em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E., ABBAD, G. S., MOURÃO, L. e cols. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho** - Fundamentos para a Gestão de Pessoas. - Porto Alegre: ArtMed, 2006. Cap. 10.

MARCON, S. R. A. Atribuições dos cargos de coordenação e subcoordenação de cursos de graduação. **Anais...** Colóquios Internacionais de Gestão Universitária. XI – Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, II Congresso Internacional IGLU. Florianópolis, 2011.

MARRA, A. V.; MELO, M. C. O. L. Docente-gerente: o cotidiano dos chefes de departamento e coordenadores de curso em uma Universidade Federal. In: ENANPAD, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.

_____; _____. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 3, Jul./Set. 2005: 09-31.

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

MELO, M.C.O.L.; LOPES, A. L. M.; RIBEIRO, J. M. O cotidiano de gestores entre as estruturas acadêmica e administrativa de uma instituição de ensino superior federal de Minas Gerais. **Revista Organizações em Contexto**, v. 9, n. 17, p. 205-227, 2013.

MENDONÇA, J. R. C. de *et al.* Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado. In: FÓRUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Macau, **Anais...** Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2012.

MENESES, P. P. M.; ZERBINI, T. Levantamento de necessidades de treinamento: reflexões atuais. **Análise**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2009.

MENESES, P. P. M.; ZERBINI, T.; ABBAD, G. da S. **Manual de treinamento organizacional**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MEYER JR, V. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Univ. Debate**, 2014 jan./dez., 2(1), 12-26.

MEYER, B; MEYER JR, V. “**Managerialism**” na gestão universitária: uma análise de suas manifestações em uma instituição empresarial. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 01-20, 2013.

MEYER JR, V.; LOPES, M.C. B. Administrando o imensurável: uma crítica às organizações acadêmicas. **Cad.EBAPE.BR**, v. 13, nº 1, artigo 3, Rio de Janeiro, p. 40-51, Jan./Mar. 2015.

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

OLIVEIRA, M. M. Evolução da gestão de pessoas por competências nas organizações públicas. In: SILVA, A. B. (org.). **Gestão de pessoas por competências em instituições públicas brasileiras**. João Pessoa – PB: Editora da UFPB, 2015a. Cap. 1.

OLIVEIRA, M. M. Proposta de um sistema de gestão estratégica de pessoas nas instituições federais de ensino. In: SILVA, A. B. (org.). **Gestão de pessoas por competências em instituições públicas brasileiras**. João Pessoa – PB: Editora da UFPB, 2015b. Cap. 3.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, 2008, vol.12, n.2, p. 339-368.

PALMEIRAS, J. D. B.; SZILAGYI, R. S. Perfil e competências necessários para um coordenador de curso na percepção dos gestores e funcionários de uma IES. **Diálogo**. N. 20, 2012, p. 49-76.

PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. As competências gerenciais nas instituições federais da educação superior. **Cadernos EBAPE.BR**, edição especial, v.9, artigo 9, p. 627-647. jul. 2011.

PERSEGUINO, S. A.; PEDRO, W. J. A. Análise crítica da gestão por competências em universidades federais. **R. Tecnol. Soc.** v. 13, n. 29, p. 22-44, set./dez. 2017.

PIRES, A. K. *et al.* **Gestão por competências em organizações de governo**. Brasília: ENAP, 2005.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. A Competência Central da Empresa. In: BURGELMAN, R. A. CHRISTENSEN, C. M.; WHEELWRIGTH, S. C. (orgs.). **Gestão Estratégica da Tecnologia e da Inovação: conceitos e soluções**. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2012. p. 34-45.

QUINTIERE, R. C. B. C.; VIEIRA, F. O.; OLIVEIRA, R. T. Q. Competências gerenciais: à beira da perfeição? O discurso de reitores de universidades federais do Rio de Janeiro. In: ENANPAD, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

RODRIGUES, A. C. A. L. **Aprendizagem e desenvolvimento de competências Gerenciais nas IFES: uma análise indutiva das práticas de gestão utilizadas pelos coordenadores da pós-graduação Stricto Sensu da UFRRJ 2017**. 108f. Dissertação (mestrado), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

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

RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R., ANTONELLO, C. S., BOFF, L. H. (Orgs.). **Os novos horizontes da gestão: Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SALLES, M. de A. S. D.; VILLARDI, B. Q. O desenvolvimento de competências gerenciais na prática dos gestores no contexto de uma IFES centenária. **Revista do Serviço Público**, 68(2), 2017.

SCAGLIONE, V. L. T. **Improvisação organizacional: manifestações na gestão acadêmica de instituições de educação superior**. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

SCAGLIONE, V.L. T., GOLDCHLEGER, L. P. Revisitando os cinco modelos de gestão organizacional de universidades. **Anais...** Colóquios Internacionais de Gestão Universitária. XIII – Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Arequipa. 2016.

SCHLICKMANN, R.; MELO, P. A. O que se entende por administração universitária no Brasil? **Anais...** Colóquios Internacionais de Gestão Universitária. XIII - Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Buenos Aires. 2013.

SCHLICKMANN, R.; OLIVEIRA, M. R. S. de; MELO, P. A. de. Administração universitária: desvendando o campo científico no Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 160-181, jan. 2014.

SEABRA, A. L. C.; PAIVA, K. C. M.; LUZ, T. R. Competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação em enfermagem em Belo Horizonte-MG. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 68, p. 608-616, 2015.

SILVA, A. B. (org.). **Gestão de pessoas por competências em instituições públicas brasileiras**. João Pessoa – PB: Editora da UFPB, 2015.

SILVA, A. B.; HONÓRIO, J. B. Plano de desenvolvimento por competências: desafios e perspectivas. In. SILVA, A. B. (org.). **Gestão de pessoas por competências em instituições públicas brasileiras**. João Pessoa – PB: Editora da UFPB, 2015. Cap. 6.

SILVA, A. B.; COSTA, A. L. Diretrizes e etapas para a implantação de um Sistema de Gestão por Competências. In. SILVA, A. B. (org.). **Gestão de pessoas por competências em instituições públicas brasileiras**. João Pessoa – PB: Editora da UFPB, 2015. Cap. 4.

SILVA, F.M.V e CUNHA, C.J.C.A. A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 1, 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**. 280f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SILVA, M. A. da; CUNHA, C. J. C. A.; POSSAMAI, F. O que os professores aprendem para dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC. In: ENCONTRO DA ANPAD, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas, 2001.

SILVA, M. G. R. da. Gestão universitária, competências gerenciais e seus recursos: um estudo de caso. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 27, 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.

SILVA, M. G. R. de. **Competências gerenciais dos coordenadores e orientadores do curso de graduação em administração de empresas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2002.

TOSTA, H.T. **Desenvolvimento de competências gerenciais nas universidades federais**. 2017. 252p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPB – 2014-2018**, 2014. Disponível em:
http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/pdi_ufpb_2014-2018.pdf. Acesso em 10 mai. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB. **Regimento Geral da UFPB – CONSUNI**, [19-], Disponível em:
http://www.ufpb.br/sods/contents/menu/institucional/copy_of_regimentos/regimento-geral

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB. **Resolução nº 23/2012 – CONSUNI**, 2012. Disponível em:

<https://sigrh.ufpb.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=99682&key=5e8186d2840785461b1837205af240c2>. Acesso em 11 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB. **Resolução nº 24/2014** – CONSUNI, 2014. Disponível em:

<https://sigrh.ufpb.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=96226&key=dee3810004d7d450ee66df8b6dffcc1d>. Acesso em: 11 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB. **Resolução nº 16/2015** – CONSEPE, 2015. Disponível em:

http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/documentos/legislacao/rsep16_2015.pdf/view. Acesso em 10 mai. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB. **Sigaa.ufpb**. Chefes, coordenações e diretores. 2019. Disponível em:

https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/academico/busca_responsavel.jsf?aba=p-academico. Acesso em 05 abr. 2019.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 16. ed. – São Paulo: Atlas, 2016.

VON KRIIGER, C. C. P., *et al.* Desafios à implantação de modelos de gestão por competências em uma autarquia federal. **Rev. Serv. Público**, Brasília, 69, (3) 184-217, jul/set 2018.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(A) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **Mapeamento de Competências do Coordenador de Curso de Graduação da UFPB**, desenvolvida por ALESANDRA BANDEIRA PORFÍRIO MEDEIROS, aluna regularmente matriculado no **Mestrado em Gestão nas Organizações Aprendentes** do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professor **Wagner Soares Fernandes dos Santos**.

Os objetivos da pesquisa são: mapear as competências necessárias ao professor-gestor para o exercício da função de Coordenador de Curso de Graduação da UFPB; descrever competências organizacionais da universidade em estudo obtidas por meio da análise dos objetivos estratégicos da organização, dentre outros elementos importantes para a definição de competências em todos os níveis; descrever as atribuições e responsabilidades das Coordenações de Cursos de Graduação; mapear as competências individuais do professor-gestor que são necessárias ao exercício da função de Coordenador de Curso de Graduação.

Justifica-se o presente estudo porque propõe gerar insumos para o planejamento de Programas de Formação de Gestores Acadêmicos, contribuindo, assim, para tanto para a esfera institucional quanto para o campo de pesquisa em questão. A literatura sobre o tema é escassa e pouco divulgada, fato que despertou real interesse em estudá-lo e divulgá-lo.

A participação do(a) sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

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 o questionário que lhe será apresentado, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, estas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 2019.

Alesandra Bandeira Porfírio Medeiros
Pesquisador responsável

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável: Alesandra Bandeira Porfírio Medeiros

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

APÊNDICE B – Solicitação de autorização para realização de pesquisa

75

APÊNDICE B – Solicitação de autorização para realização de pesquisa

À Magnífica Reitora, Senhora

MARGARETH FORMIGA DINIZ

Reitora da UFPB

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Cidade Universitária, s/n - Castelo Branco III, João Pessoa - PB, 58051-085

Assunto: **Apresentação de Projeto de Pesquisa e solicitação de autorização condicionada**

Prezada Senhora,

Apresentamos o Projeto de Pesquisa intitulado **Avaliação de necessidades de treinamento para subsidiar plano de formação de gestores acadêmicos no âmbito da UFPB**.

A pesquisa tem como objetivo descrever as necessidades de treinamento do professor-gestor para a função de Coordenador de Curso de Graduação, com base em lacunas de competências, que subsidiem o planejamento do Programa de Formação de Gestores de Unidades Acadêmicas desta Universidade.

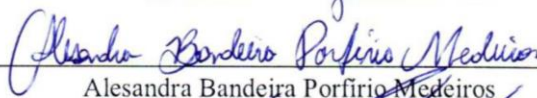
Espera-se ainda contribuir para a reflexão sobre o alinhamento entre as competências individuais e das unidades acadêmicas e os objetivos estratégicos da universidade, tendo-se em consideração a complexidade relativa à Gestão Universitária, bem como ao trabalho do professor-gestor - haja vista que exerce múltiplas funções.

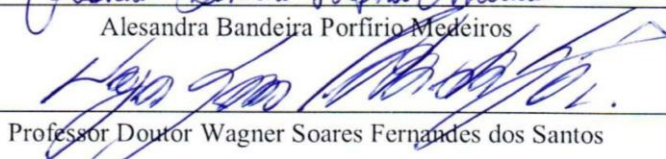
As informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato de tais informações.

A pesquisa será coordenada pela pesquisadora responsável Alesandra Bandeira Porfírio Medeiros, sob orientação do Professor Doutor Wagner Soares Fernandes dos Santos, e será previamente apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa Universidade Federal da Paraíba.

Para tanto, respeitosamente solicito a V. S.^a, emissão de autorização para realização da pesquisa **condicionada à prévia aprovação da mesma em Comitê de Ética em Pesquisa**, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96 e regulamentações correlatas).

João Pessoa-PB, 29 de janeiro de 2019.


Alesandra Bandeira Porfírio Medeiros


Professor Doutor Wagner Soares Fernandes dos Santos

De acordo.

31/01/19





APÊNDICE C – Roteiro para Entrevista Semiestruturada

Preparação:

- Apresentar o objetivo geral da pesquisa de forma clara e sucinta;

Mapear as competências individuais do professor-gestor que são necessárias ao exercício da função de Coordenador de Curso de Graduação.

- Solicitar autorização para gravação; no início da gravação, solicitar que o entrevistado confirme a autorização;
- Ressaltar que o(a) entrevistado(a) não será identificado(a) pelos resultados;
- Informar que os dados serão utilizados apenas para fins de pesquisa acadêmica.

1. Perfil dos Participantes:

1.1 Descreva sua trajetória de formação e o que considera que foi importante para o exercício de suas atividades atuais.

1.2 Você já realizou algum curso de formação específico para o exercício de atividades de gestão na universidade?

1.4 A partir da sua experiência em funções de Gestão em Coordenações de Graduação, que tipo de conhecimento, habilidade ou atitude você avalia que poderiam ter sido melhor desenvolvidos por meio de programas de capacitação?

2. Análise Organizacional

2.1 Variáveis do contexto

2.1.1 Você concorda que haja necessidade de promoção de formação dos docentes para o exercício destas funções, no âmbito da UFPB? Justifique sua resposta.

2.1.2 Você acredita que apenas o acesso dos professores-gestores à informação necessária ... seria suficiente para que se obtenha o desempenho adequado às exigências institucionais? Justifique sua resposta.

2.1.3 Você percebe suporte da instituição para o desempenho competente das funções de coordenador de Curso? Há condições de trabalho? Há motivação para o trabalho? Há fatores desmotivadores?

2.2 Descrição do cenário

2.2.1 É possível identificar alguma mudança de ordem política, social, tecnológica ou institucional que possa ensejar mudanças no trabalho do professor-gestor e que motivem a necessidade por formação? Descreva essas mudanças.

2.3 Estratégia organizacional

2.3.1 Quais as atividades realizadas pelas Coordenações de Cursos de Graduação você considera que têm origem imediata nos objetivos estratégicos, missão, visão e valores da UFPB?

3. Análise Funcional

3.1 Como você(s) descreve(m) as principais atividades desenvolvidas pelas Coordenações de Cursos de graduação da UFPB? Em que condições estas funções são desempenhadas?

3.2 Com relação a cada atividade que você descreveu, quais competências você considera essenciais para o seu desempenho.

No final da entrevista:

- Há algo que você considere relevante para este tema e que gostaria de acrescentar?
- Agradecer a participação.

APÊNDICE D – Proposta de Questionário de Análise Individual (lacunas de competências)

1. Solicitamos a sua colaboração respondendo os seguintes itens atribuindo grau de importância (1 = nada importante / 5 = muito importante) e grau de domínio (1 = não domino / 5 = domino completamente).

[illegible]

Dimensão Gerencial	Grau de importância					Grau de domínio				
Conhecimento de Gestão	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Conhecimento de Gestão Pública	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Conhecimentos sobre Gestão de documentos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Conhecer sobre Gestão de Materiais	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Conhecimentos sobre os modelos de gestão acadêmica	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Conhecer sobre Gestão de Processos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Conhecer sobre Gestão de Projetos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Conhecer sobre marketing	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Conhecer sobre gestão baseada em análise de dados	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

[illegible]

ANEXOS

ANEXO A – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

**CERTIDÃO**

Certifico que o Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes homologou em sua 47ª Reunião Ordinária, no dia 14 de dezembro de 2018, o projeto da aluna **ALESANDRA BANDEIRA PORFÍRIO MEDEIROS**, mestranda sob matrícula: 20171018814, intitulado: *Avaliação de Necessidades de Treinamento para Subsidiar o Programa de Formação de Gestores de Unidades Acadêmicas da UFPB*, defendido neste Programa, em sessão pública realizada no dia 04 de dezembro de 2018, às 10h30, no Laboratório das Linhas de Pesquisa do PPGOA.

João Pessoa, 14 de dezembro de 2018.


Tales Târsis Dantas Vieira
SIAPE: 2385959
Secretário/PPGOA/CE

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
GABINETE DA REITORIA**

Prédio da Reitoria da UFPB - 3º andar / Cidade Universitária João Pessoa - PB - Brasil
CEP - 58051-900 Fone: + 55(83)3216-7150 gabinete@reitoria.ufpb.br

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Alessandra Bandeira Porfírio Medeiros**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **Avaliação de necessidades de treinamento para subsidiar plano de formação de gestores acadêmicos no âmbito da UFPB**, que está sob a coordenação/orientação do Prof. **Wagner Soares Fernandes dos Santos**, cujo objetivo é descrever as necessidades de treinamento do professor-gestor para a função de Coordenador de Curso de Graduação, com base em lacunas de competências, que subsidiem o planejamento do Programa de Formação de Gestores de Unidades Acadêmicas desta Universidade.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

João Pessoa-PB, em 31 de janeiro de 2019

ALUÍSIO MÁRIO LINS SOUTO
Reitor em exercício

Aluísio Mário Lins Souto
Reitor em exercício
31/01/2019

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Avaliação de necessidades de treinamento para subsidiar plano de formação de gestores acadêmicos no âmbito da UFPB.

Pesquisador: Alesandra Bandeira Porfírio Medeiros

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 08041619.5.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.213.755

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES, do CENTRO DE EDUCAÇÃO, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna Alesandra Bandeira Porfírio Medeiros, sob orientação do Prof. Dr. Wagner Soares Fernandes dos Santos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Descrever as necessidades de treinamento do professor-gestor para o exercício da função de Coordenador de Curso de Graduação da UFPB, com base em lacunas de competências, que subsidiem o planejamento do Programa de Formação de Gestores de Unidades Acadêmicas.

Objetivos Secundários:

- Descrever competências organizacionais obtidas da análise documental sobre os objetivos estratégicos da organização, dentre outros elementos importantes para a definição de competências em todos os níveis;
- Descrever competências funcionais relacionadas às Coordenações de Curso de Graduação a

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.213.755

partir da análise das atribuições e responsabilidade das referidas Unidades Acadêmicas;

- Mapear as competências individuais do professor-gestor que são necessárias ao exercício da função de Coordenador de Curso de Graduação e classificá-las em termos de importância para o desempenho das funções e domínio por parte dos indivíduos a quem se destinará o programa de capacitação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O presente estudo não oferece riscos previsíveis à saúde dos participantes, no entanto, poderá ocorrer um desconforto psicológico, para que isso seja evitado, será escolhido um local privado sem a interferência de pessoas alheias ao estudo.

Benefícios:

Os resultados desta pesquisa poderão beneficiar os participantes na forma de participação em Programa de Treinamento, haja vista que os resultados desta pesquisa poderão subsidiar planejamento e execução de Programa de Formação de Gestores de Unidade Acadêmicas voltado às necessidades avaliadas como importantes para o exercício das funções de Coordenador de Curso de Graduação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, descrever as necessidades de treinamento do professor-gestor para o exercício da função de Coordenador de Curso de Graduação da UFPB, com base em lacunas de competências, que subsidiem o planejamento do Programa de Formação de Gestores de Unidades Acadêmicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de Apresentação Obrigatória foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.213.755

FORAM DIVULGADOS JUNTO À INSTITUIÇÃO ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo em vista o cumprimento das formalidades éticas e legais, somos de parecer favorável a execução do presente projeto, da forma como se apresenta, salvo melhor juízo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1291483.pdf	03/02/2019 15:11:43		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Alesandra.docx	03/02/2019 15:01:46	Alesandra Bandeira Porfírio Medeiros	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Alesandra_CEP.docx	03/02/2019 14:57:43	Alesandra Bandeira Porfírio Medeiros	Aceito
Outros	Certidao_aprova_projeto.pdf	03/02/2019 14:57:22	Alesandra Bandeira Porfírio Medeiros	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_de_anuencia.pdf	03/02/2019 14:56:06	Alesandra Bandeira Porfírio Medeiros	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	03/02/2019 14:49:31	Alesandra Bandeira Porfírio Medeiros	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	03/02/2019 14:44:13	Alesandra Bandeira Porfírio Medeiros	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.213.755

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 21 de Março de 2019

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br