



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

ADRIANNA MARIA BEZERRA DA SILVA

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE PROFESSORES-GESTORES: Um
olhar sobre a gestão de cursos de graduação da Universidade Federal do Vale
do São Francisco**

JUAZEIRO – BA

2018

ADRIANNA MARIA BEZERRA DA SILVA

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE PROFESSORES-GESTORES: Um
olhar sobre a gestão de cursos de graduação da Universidade Federal do Vale
do São Francisco**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Federal do Vale do São Francisco
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Administração Pública pelo Programa
de Pós-Graduação em Administração Pública,
Mestrado em Administração Pública em Rede
Nacional - PROFIAP.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Alves Pinheiro

Coorientadora: Prof. Dra. Milka Alves Correia
Barbosa

JUAZEIRO – BA

2018

S586c Silva, Adrianna M. B. da
Competências gerenciais de Professores-Gestores: Um olhar sobre a gestão dos cursos de graduação da Universidade Federal do Vale do São Francisco / Adrianna Maria Bezerra da Silva. -- Petrolina, 2018.
xiii, 88 f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Juazeiro, Juazeiro-BA, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Alves Pinheiro.
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Milka Alves Correia Barbosa.

Referências.

1. Instituição de Ensino Superior. 2. Competências Gerenciais Percebidas. I. Título. II. Pinheiro, Francisco Alves. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 378.007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

FOLHA DE APROVAÇÃO

ADRIANNA MARIA BEZERRA DA SILVA

COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE PROFESSORES-GESTORES: Um olhar sobre a gestão de cursos de graduação da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

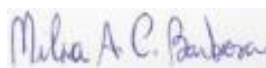
Dissertação apresentada à Universidade Federal do Vale do São Francisco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração Pública pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Pública.

Aprovado em: 27 de Setembro de 2018.

Banca Examinadora



Dr. Francisco Alves Pinheiro (Orientador)
Universidade Federal do Vale do São Francisco



Dr^a. Milka Alves Correia Barbosa (Coorientadora)
Universidade Federal de Alagoas



Dr^a. Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé
Universidade Federal do Vale do São Francisco



Dr^a. Geida Maria Cavalcanti de Sousa
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Agradecimentos

O início da minha trajetória no mestrado coincidiu com o começo da minha carreira no serviço público, tornando impossível que eu não revisite, neste momento, ambos os percursos. Restando apenas uma semana para o encerramento do prazo de validade do concurso para o qual fui aprovada, a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) nomeou-me para o cargo de assistente em administração, quando eu já não contava com essa possibilidade. Quatro meses depois, tendo sido remanejada no processo seletivo, matriculei-me no Programa de Pós-graduação em Administração Pública – Profiap da Univasf, também, sem planejar e sem a mínima dimensão do que me esperava. Como nada é por acaso, aqui estou escrevendo estas linhas e finalizando mais um ciclo em minha vida, que me deu outra perspectiva profissional.

Não demorou muito até que eu percebesse que o mestrado é um processo arduamente solitário, um exercício de autoconfiança e criatividade, de não se comparar com os outros, de desafiar-se a alcançar outro nível de formação, de lidar com alegrias e desencantos. Não foi fácil cumprir essa jornada sem ter a possibilidade de afastar-me do trabalho e, portanto, abdicando dos finais de semana e feriados com a família e amigos, algo que nem todos puderam compreender. Por isso, expresso meus sinceros agradecimentos a Deus, antes de tudo, e, também:

Aos meus pais, Maria de Lourdes (*in memoriam*) e Antonio Carlos, pela minha vida e por terem me dado todas as condições, físicas e emocionais, para que eu chegasse até aqui, sempre abrandando o meu medo e acreditando em meu potencial com amor incondicional;

Às minhas queridas irmãs: Andressa, por ter assumido as minhas tarefas domésticas e ter sido grande amiga nos momentos difíceis e Andrea, pelo exemplo mulher e profissional;

Aos meus amigos, sem exceção, especialmente, Elis, por ter me emprestado a sua força em minha fase de adaptação à Univasf, quando ainda me apropriava do lugar de servidora pública e por ter me lembrado de que Deus tudo resolve e de que eu não estava ali por acaso, mas por merecimento; e Danilo, Murilo, Flávia, Bela, Rapha, Walquíria, Carol, Igor, Aninha, Andreza, Micaeli e Rute, que estiveram mais perto de mim durante os últimos meses e, com paciência e acolhimento, ouviram-me falar sobre o mestrado em todos os nossos encontros e conversas;

A todos os colegas de turma, que dividiram comigo os seus conhecimentos e experiências, ajudando-me a adquirir uma visão da Administração Pública e a situar-me

melhor nesse contexto. Em especial, à Mirian, pelos conselhos, incentivo e confiança depositada, à Karol, Dâmares e Juliana, sobretudo, pelo apoio durante a escrita da dissertação, e à Tainã, Clarissa, Klemmerson e Daniel pelo companheirismo e compartilhamento de bons e maus momentos;

À Rayane (Ray), presente inestimável que recebi do mestrado, pela amizade e parceria para além do curso, pela alegria de viver, por me inspirar a curtir a vida, por doar, sem julgamentos, os seus ouvidos e me confiar também suas angústias;

Ao meu então chefe, na Univasf, Professor Dr. Itamar Santos, por me incentivar neste processo e garantir flexibilidade da jornada de trabalho para a realização da pesquisa, bem como à Francisca Veloso pelo suporte nas atividades do setor;

Ao Professor Dr. Francisco Alves, meu orientador, por ter me acolhido com o trabalho em andamento e me apoiado até a sua conclusão;

À Professora Dra. Milka Alves, minha coorientadora, por ter me conduzido com paciência, comprometimento e expertise neste processo, sem a qual a presente dissertação não alcançaria o mesmo nível de qualidade;

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Administração Pública (Profiap/Univasf), pela formação;

Aos participantes da pesquisa, pela confiança, disponibilidade e valorosa contribuição através das entrevistas;

Aos membros da banca de avaliação do Projeto e da Dissertação, por suas contribuições e direcionamentos no sentido de tornar este trabalho melhor; e, por fim,

À Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), por aderir ao Profiap e, assim, ter me proporcionado a oportunidade de cursar um mestrado na minha cidade natal, onde resido e trabalho, além de me permitir colaborar com a proposição de melhorias para esta Instituição, de alto valor para a região do semiárido nordestino, na qual me graduei bacharela em Administração e, agora, Mestre em Administração Pública.

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. [...]. Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende. [João Guimarães Rosa].

SILVA, Adrianna Maria Bezerra da. **Competências Gerenciais de Professores-Gestores: Um olhar sobre a gestão de cursos de graduação da Universidade Federal do Vale do São Francisco.** Dissertação de Mestrado (TCF), realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Pública (Profiap/Univasf). Juazeiro (BA), 2018.

RESUMO

No Brasil, a maioria das instituições de ensino superior (IES) é gerida por professores que, por acumularem papéis relacionados ao ensino, pesquisa, extensão e, também, gestão, podem ser denominados professores-gestores. Estes comumente são direcionados aos cargos de gestão sem terem recebido formação ou capacitação para gerir, embora lhes seja exigido, para o exercício da função, um rol de competências específicas para o contexto de gestão, quais sejam, as competências gerenciais. Esta investigação teve como objetivo geral analisar de que forma as competências gerenciais de professores-gestores repercutem na gestão de cursos de graduação presencial na Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). Para responder a este problema realizou-se um estudo de caráter qualitativo interpretativo básico, cuja coleta de dados ocorreu por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas com coordenadores e ex-coordenadores de curso de graduação presencial da referida Instituição. Para o tratamento e interpretação dos dados, foi adotada a Análise de Conteúdo, com o suporte do *software* ATLAS.ti, sob a orientação do modelo analítico de Mendonça et al., o que culminou em uma proposta de intervenção destinada a orientar a Univasf, e possivelmente outras universidades públicas federais, para melhores resultados na gestão de seus cursos. Respondendo ao problema de pesquisa proposto, concluiu-se que as competências gerenciais percebidas dos professores-gestores repercutem na gestão do curso de graduação presencial da Univasf, na medida em que contribuem positivamente para que o curso avance em mudanças de modo menos conflituoso, com agregação da equipe para o trabalho e com a proximidade do alunado, técnicos e docentes nesse processo. Longe de esgotar as discussões em torno da temática abordada, este trabalho reafirma a importância da atuação dos gestores de curso de graduação para a universidade pública federal e o cuidado que se deve ter com o desenvolvimento da capacidade gerencial dos mesmos antes de conduzi-los ao cargo de gestão.

Palavras-chave: Competências gerenciais percebidas. Professores-gestores. Coordenadores de curso. Gestão de curso de graduação.

ABSTRACT

In Brazil, most higher education institutions (IES) are managed by teachers who, by accumulating roles related to teaching, research, extension and also management, can be called teacher-managers. These are usually directed to management positions without having received training or qualification to manage, although they are required, for the exercise of the function, a list of specific competences for the management context, that is, managerial competencies. This research had as general objective to analyze how the managerial competences of teacher-managers affect the management of undergraduate courses at the Federal University of the São Francisco Valley (Univasf). In order to respond to this problem, a basic qualitative and interpretative study was carried out. The data collection was done through documentary analysis and semi-structured interviews with coordinators and former coordinators of the undergraduate course at the Institution. For the treatment and interpretation of the data, Content Analysis was adopted, with the support of ATLAS.ti software, under the guidance of the analytical model of Mendonça et al., which culminated in an intervention proposal aimed at guiding Univasf, and possibly other federal public universities, for better results in the management of its courses. Responding to the proposed research problem, it was concluded that the perceived managerial competencies of the teacher-managers have an impact on the management of the undergraduate course of Univasf, since they contribute positively to the course in moving in a less conflictive way, with aggregation from the team to the work and with the proximity of the student, technicians and teachers in this process. Far from exhausting the discussions on the subject, this paper reaffirms the importance of the action of the managers of undergraduate courses for the federal public university and the care that must be taken with the development of the managerial capacity of the same before leading them to the management position.

Keywords: Perceived Management Skills. Teacher-Managers. Course Coordinators. Management of the undergraduate course.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 (2) - Modelo de competências profissionais do professor de ensino superior	35
Figura 2 (4) – Teia das competências gerenciais a serem desenvolvidas pelos professores-gestores de curso de graduação da Univasf à luz do modelo de Mendonça et al. (2012)	59
Figura 3 (4) - Teia de relações entre as competências gerenciais percebidas e as atividades de gestão do curso de graduação	67
Figura 4 (5) - Proposta de Sumário para Manual de Atividades do Coordenador de Curso de Graduação Presencial da Univasf	74

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 01 (2) – Atribuições do coordenador de curso no âmbito de IES.....	28
Quadro 02 (2) – Estudos sobre as competências gerenciais no âmbito das IES	32
Quadro 03 (3) – Categorias de análise.....	38
Quadro 04 (3) – Relação de cursos de graduação presencial da Univasf.....	41
Quadro 05 (3) – Articulação entre os objetivos e as técnicas de coleta de dados para a pesquisa	43
Quadro 06 (3) – Fases da Análise de Conteúdo	46
Quadro 07 (4) – Perfil dos Entrevistados	49
Quadro 08 (4) – Competências percebidas pelo professor-gestor de curso de graduação da Univasf à luz do Modelo de Mendonça et al. (2012)	55
Quadro 09 (4) – Atribuições Formais do Professor-Gestor de Curso da Univasf.....	62
Quadro 10 (4) – Atribuições Conhecidas pelos Professores-Gestores de Curso da Univasf ..	66
Tabela 01 (4) – Biênios abrangidos pela pesquisa	50

LISTA DE SIGLAS

CCA	Campus Ciências Agrárias
Conuni	Conselho Universitário
CPAC	Comissão Própria de Avaliação de Curso
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
IES	Instituições de Ensino Superior
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDS	Levantamento de Demandas Setoriais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NGP	Nova Gestão Pública
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROFIAP	Mestrado Profissional em Administração Pública
PROPLADI	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SGP	Superintendência de Gestão de Pessoas
SIBI	Sistema Integrado de Bibliotecas
SIGA	Sistema de Informações e Gestão Acadêmica da Univasf
SRCA	Secretaria de Registro e Controle Acadêmico
Univasf	Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA	14
1.2	OBJETIVOS	18
1.2.1	OBJETIVO GERAL.....	18
1.2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
1.3	JUSTIFICATIVA	19
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
2.1	GESTÃO DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR	22
2.2	O PROFESSOR-GESTOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO.....	24
2.3	COMPETÊNCIAS GERENCIAIS	30
3	METODOLOGIA	37
3.1	ESTRATÉGIA DE PESQUISA	37
3.2	CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	38
3.3	CARACTERIZAÇÃO DO <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	39
3.4	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	42
3.5	COLETA DE DADOS.....	43
3.5.1	ENTREVISTAS	43
3.5.2	ANÁLISE DOCUMENTAL	45
3.6	ANÁLISE DOS DADOS.....	46
3.7	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	47
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	49
4.1	PERFIL DOS ENTREVISTADOS	49
4.2	COMPETÊNCIAS GERENCIAIS PERCEBIDAS.....	54
4.3	ATIVIDADES FORMAIS DE GESTÃO DOS PROFESSORES-GESTORES DE CURSO	62
4.4	ATIVIDADES DE GESTÃO CONHECIDAS PELOS PROFESSORES- GESTORES DE CURSO.....	65
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	72
6	CONCLUSÕES	75
	REFERÊNCIAS	78
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com professores-gestores da Univasf.....	88
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	90

APÊNDICE C – Termo de Confidencialidade e Sigilo	92
APÊNDICE D – Termo de Confidencialidade e Sigilo	94
APÊNDICE E – Termo de Confidencialidade e Sigilo.....	96
ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	98

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Ao longo da história, a Administração Pública no Brasil vem sofrendo contínuas transformações, que têm repercutido no modo de trabalho dos servidores públicos. É possível segmentar essa trajetória em três momentos, de acordo com o modelo administrativo adotado em cada fase histórica, sem que nenhum deles tenha sido totalmente superado, quais sejam: o patrimonialista, o burocrático e o gerencial, sucessivamente (BRESSER-PEREIRA, 2000).

O estilo de gestão patrimonialista, no qual o bem público não se diferenciava do privado e os funcionários do governo possuíam *status* de nobreza real, foi o primeiro adotado pelo Estado brasileiro e predominou até o ano de 1889. A partir de então, o governo direcionou esforços no sentido de distinguir política e administração e atender aos novos anseios da sociedade, oriundos do processo de industrialização *no* país. Essa transição administrativa culminou na emergência do regime burocrático, em 1930, cujos princípios incluíam a profissionalização de carreira, padronização, hierarquia funcional, impessoalidade e formalismo (KLERING; PORSSE; GUADAGNIN, 2010).

Embora a burocracia tenha surgido para consolidar controles administrativos que rompessem com a corrupção e o nepotismo, algumas disfunções podem ser notadas nesse modelo, tais como a ênfase no monitoramento dos processos e a consequente incapacidade do Estado de voltar-se para a sua missão primordial de servir à sociedade (KLERING; PORSSE; GUADAGNIN, 2010).

Em 1995, reconhecendo a rigidez do sistema burocrático e o desafio de tornar o país mundialmente competitivo e eficiente, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso empreendeu uma reforma administrativa do aparelho do Estado para adoção da “gestão pública gerencial” (ÉSTHER, 2011, p. 649) ou Nova Gestão Pública (NGP). Segundo Bresser-Pereira (2010), inspirada nas práticas utilizadas pelo setor privado, a NGP baseia-se em uma filosofia de foco em resultados e no desempenho, e busca controlar o custo dos serviços públicos e tornar os gestores mais autônomos e responsáveis.

Por conseguinte, emergiu um novo ator que passou a ocupar um papel de destaque para o “fenômeno gerencial”: o *manager*, ou dirigente público, que ao ser portador “dos valores e saberes próprios da racionalidade econômica, permite aos políticos orientar a administração em direção à produção de melhorias na eficiência” (LONGO, 2003, p. 9).

Com isso, segundo Longo (2003), gerou-se a necessidade para o serviço público de produzir perfis de dirigentes competentes mediante políticas específicas de recursos humanos.

Acompanhando tais avanços, a área de gestão de pessoas, tanto na esfera pública quanto privada, sofreu alterações em sua concepção apresentando, desde os anos 90, um movimento de transição de uma abordagem mais tradicional, adequada ao modelo burocrático, para uma mais estratégica, pela qual os indivíduos passaram a ser reconhecidos pelas organizações como talentos a serem desenvolvidos (PINTO; SILVA, 2015).

Entre os anos 1995 e 2002, sob a ótica da NGP, o governo comandou iniciativas voltadas à gestão de pessoas, como a nova Política de Carreira de Celetistas e Estatutários, a definição de indicadores de desempenho quantitativo para as atividades exclusivas do Estado e o fortalecimento da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), visando à modernização estatal e à melhoria dos serviços públicos (CAMARGO et al., 2014).

Ainda segundo Camargo et al. (2014), algumas dessas ações tiveram continuidade no período entre 2003 e 2006, quando se viram também novos esforços direcionados à capacitação profissional de servidores e dirigentes públicos, com um olhar mais direcionado sobre estes. Com isso, os gestores tiveram sua responsabilidade aumentada, sendo-lhes cobrada a capacidade de assumirem riscos, aprenderem coletivamente, lidarem com a incerteza, dentre outras (AMARAL, 2006).

Nesse cenário, uma das abordagens que emergiram foi a de gestão de pessoas por competências, introduzida na Administração Pública Federal a partir do Decreto nº 5.707/2006, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal. Esse documento estabelece que para as instituições alcançarem seus objetivos há que se promover a “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores” (BRASIL, 2006, art. 2º, II).

Nessa perspectiva, percebe-se a importância de três componentes que juntos integram a noção de competência e possibilitam que os servidores públicos entreguem resultados à organização, quais sejam: o saber (conhecimento), o saber fazer (habilidade) e o saber ser (atitude) (SCHIKMANN, 2010). Em função da adoção desse conceito pelo setor público, o foco da área de gestão de pessoas, que antes recaía sobre o cargo público e suas atribuições, passa a incidir sobre o servidor, reconhecendo-o como uma pessoa dotada de competências individuais, existentes ou a serem desenvolvidas, para a geração de valor público (XERXENEVSKY; TUTIKIAN; BERGUE, 2016).

Essa mudança no modelo tradicional de posto de trabalho trouxe implicações fundamentais para a melhoria da gestão pública, como a valorização do conhecimento, o estímulo à aprendizagem e um maior envolvimento de dirigentes e servidores no ambiente de trabalho, disseminando-se a crença de que o desenvolvimento de profissionais públicos muda a gestão pública através do aumento da sua capacidade de atender mais e melhor (AMARAL, 2006).

No âmbito das universidades públicas brasileiras, sobretudo as federais, o contexto acima delineado tem trazido aos dirigentes universitários a necessidade de possuir determinadas competências para gerenciar suas instituições (ÉSTHER, 2011). Estas devem ser conduzidas ao alcance de sua missão, de modo que seus administradores combinem, em sua prática, “arte e ciência, racionalidade e intuição, criatividade e inovação, com coragem e sensibilidade suficientes para tomar decisões que não necessariamente encontram respaldo nos modelos racionais importados do setor empresarial.” (MEYER JR.; LOPES, 2015, p. 41).

Sobre a gestão das instituições públicas de educação superior, o Decreto nº 94.664/87, em seu artigo 3º, previu como atividade do professor, além daquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, todas as atividades inerentes aos cargos de gestão que o docente pudesse vir a assumir (BRASIL, 1987). Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, estabeleceu, no parágrafo único do artigo 56, que 70% dos assentos de cada órgão colegiado e comissão seriam ocupados por docentes (BRASIL, 1996).

Dessa forma, expressiva parte do corpo gestor universitário é composta por sujeitos que são, antes de tudo, professores, com ocupações próprias do universo acadêmico e que, ao assumirem uma posição gerencial, incorporam a figura do professor-gestor, caracterizada por Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016b) pela multiplicidade de papéis que abrange, os quais precisam ser conciliados.

Assim, para os fins desta pesquisa, considerou-se que o professor-gestor é aquele que possui a dupla atividade de ser dirigente e ser docente (BARBOSA; MENDONÇA, 2014), desenvolvendo uma identidade múltipla ao ocupar um cargo de gestão sem abandonar as obrigações relacionadas ao ensino e, muitas vezes, à pesquisa e extensão (ESTHER, 2008), o que pode resultar em sobrecarga e priorização de uma das atribuições em detrimento das demais.

Nessa conjuntura, há que se considerar, também, que a gestão das Instituições de Ensino Superior (IES) caracteriza-se por sua complexidade e particularidades em relação a

outros tipos de organizações (SANTOS; BRONNEMANN, 2013). Verifica-se tal peculiaridade, sobretudo, em virtude da variedade de tarefas executadas nos âmbitos do ensino, pesquisa e extensão, bem como pelo papel social das IES para o desenvolvimento do país e por seus modelos singulares de gestão, o que requer gestores bem preparados e conhecedores do ambiente universitário (SCHMITZ; BERNARDES, 2008).

Nessa linha, Santos e Bronnemann (2013) destacam que a demanda por conhecimentos prévios sobre gestão e a ausência de informações a respeito das atividades do cargo são alguns dos desafios mais citados pelos professores-gestores universitários. Não obstante, acrescenta-se a esses fatores a problemática da falta de formação desses profissionais para o exercício de gestor (MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013; BARBOSA, 2015). Comumente, professores de IES brasileiras são designados para cargos gerenciais sem possuírem qualificação ou habilidade e até mesmo sem a clareza do que lhes competirá realizar naquele trabalho (QUINTIERE; VIEIRA; OLIVEIRA, 2012; SANTOS; BRONNEMANN, 2013; COELHO, 2017).

Para Magalhães et al. (2016), a sobrecarga é um fator presente na rotina dos professores, de modo geral, os quais, por isso, ainda veem as funções de gestão como secundárias e dificilmente abrem mão de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, tidas como principais, para serem exclusivamente gestores. No que se refere aos cursos na área de saúde, por exemplo, a formação profissional ainda é essencialmente tecnicista e, além disso, comumente docentes médicos ou enfermeiros possuem outra atuação concomitante à vida universitária, o que os torna sobrecarregados para priorizarem seus encargos no ensino superior (COELHO, 2017).

Se, por um lado, tais constatações contribuem para explicar o despreparo de professores para a gestão, por outro, essa realidade faz com que os docentes em cargos gerenciais busquem, muitas vezes, apropriarem-se de competências por iniciativa própria, sem o respaldo de políticas organizacionais de formação para gerir. Sobre isso, Zabalza (2007) ressalta o risco de que, ao buscar, por si só, desenvolver competências para resolver suas necessidades individuais, o docente deixe de alinhá-las às necessidades institucionais da IES, que, por sua vez, poderão ir muito além do que é percebido pelo professor-gestor.

Fato é que, embora as experiências anteriores do professor com atividades de ensino, pesquisa e extensão tenham-no possibilitado o desenvolvimento de competências profissionais que o auxiliarão em sua atuação como gestor, exige-se, para o contexto de gestão, a mobilização de competências profissionais distintas, quais sejam, as competências gerenciais (BARBOSA, 2015).

Para os fins deste trabalho, adotou-se o conceito de competência profissional trazido por Paiva e Melo (2008, p. 360), que consiste na “mobilização de forma particular pelo profissional, na sua ação produtiva, de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas [...] de maneira a gerar resultados reconhecidos [...]”. No âmbito das competências profissionais, importa esclarecer que esta pesquisa tomou como referência as competências gerenciais, as quais podem ser entendidas como o conjunto de capacidades que o gestor desenvolve e do qual lança mão para viabilizar o alcance das estratégias organizacionais (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016a). Nessa linha, o recorte teórico deste estudo enfatizou as competências gerenciais percebidas, isto é, aquelas que os professores-gestores acreditam possuírem (PAIVA et al., 2012).

Voltando-se o olhar para os coordenadores de curso de graduação, grupo no qual estará assentado o presente trabalho e considerando os aspectos até aqui abordados, emergiu a seguinte questão que norteou esta pesquisa: **De que forma as competências gerenciais percebidas de professores-gestores repercutem na gestão de cursos de graduação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf)?**

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar de que forma as competências gerenciais percebidas de professores-gestores repercutem na gestão de cursos de graduação da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1.2.2.1 Identificar as competências gerenciais percebidas dos professores-gestores de curso de graduação na Univasf;
- 1.2.2.2 Descrever as atividades de gestão previstas formalmente pela Instituição para os professores-gestores de curso de graduação.
- 1.2.2.3 Identificar as atividades de gestão na percepção dos professores-gestores de curso de graduação da Univasf.

1.3 JUSTIFICATIVA

A gestão de um curso de graduação requer profissionais bem preparados administrativamente, pois “a administração e a educação são indissociáveis, visto que o processo educacional acontece em um espaço organizacional e, como tal, necessita de gerenciamento.” (ARAÚJO, 2016, p. 27). Apesar disso, professores têm aprendido a administrar suas instituições empiricamente, quando no exercício da função, muitas vezes, pelo método da tentativa e erro e de forma autodidata (MARRA, 2006; CAMPOS et al., 2008; MARCON, 2011; SANTANA; MAIA, 2014; COELHO, 2017).

Essa realidade suscita indagações sobre as consequências acarretadas às IES, à sociedade e aos próprios docentes quando esses atuam como dirigentes sem possuírem todas as competências gerenciais desejáveis para o cargo que assumiram. Propondo-se a aprofundar o cotidiano dos coordenadores de curso de graduação, esta pesquisa mostra-se relevante por analisar como as competências gerenciais percebidas desses professores-gestores refletem-se na gestão dos cursos e, a partir disso, investigar as oportunidades para o direcionamento de ações que visem melhorar a atuação desses profissionais no exercício da gestão.

Diante da necessidade de mais estudos na literatura sobre o trabalho gerencial de professores universitários (MEYER Jr.; LOPES, 2015) e sobre a percepção dos mesmos acerca de sua atuação como gestores (QUINTIERE; VIEIRA; OLIVEIRA, 2012; GOMES et al., 2013), o presente trabalho vislumbrou o potencial acadêmico de estudar os atores do ensino superior e suas instituições sob o enfoque da gestão, ao desenvolver uma compreensão mais abrangente sobre o trabalho dos professores, para além de suas atividades tradicionais de ensino, pesquisa e extensão.

Muito se tem discutido sobre as competências gerenciais no âmbito do nível estratégico das IES, com ênfase em reitores, vice-reitores e pró-reitores. Em linhas gerais, as pesquisas apontam para a ausência de políticas de formação ou de programas de treinamento que preparem os professores previamente para ocuparem cargos de gestão (CAMPOS et al., 2008; ÉSTHER, 2011; BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016a; SALLES; VILLARDI, 2017).

Quanto aos ocupantes de outros cargos gerenciais das IES, como os coordenadores de curso, as pesquisas tecem reflexões sobre os desafios da gestão para a sua vida pessoal e

profissional, abordando aspectos como o desgaste físico e emocional que a função gerencial pode acarretar (SANTOS; BRONNEMAN, 2013; CORRÊA, 2017).

Revela-se na literatura a necessidade de descrever o trabalho gerencial desses profissionais e analisar as competências gerenciais esperadas para exercerem a coordenação de curso em comparação às competências que eles de fato possuem (PALMEIRAS; SZILAGYI, 2012; SEABRA; PAIVA; LUZ, 2015). Não se verifica nos estudos levantados, entretanto, uma discussão mais aprofundada sobre como o modo de atuação de professores-gestores, pautado por suas competências gerenciais, reflete-se na gestão de cursos de graduação, de modo que esta pesquisa buscará colaborar para suprir tal lacuna.

Ressalta-se aqui a importância de analisar as competências gerenciais dos coordenadores de curso, por serem os responsáveis pelo planejamento, organização, direção e controle dos processos dos cursos de graduação, contribuindo diretamente para o alcance das metas organizacionais e para os objetivos gerais impostos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) às universidades públicas (ALVES; LUZ, 2014). Em concordância com essa visão, Palmeiras e Szilagyi (2012) salientam que a efetivação de um ensino de qualidade está bastante ligada à coordenação de curso, tendo em vista que essa função engloba todas as dimensões – pedagógica, acadêmica, científica e administrativa – do curso gerido.

Acredita-se que esta pesquisa poderá, além de colaborar para o avanço do conhecimento sobre o tema em questão, orientar as universidades públicas federais para melhores resultados na gestão de cursos de graduação, mediante a sugestão de soluções que auxiliem os coordenadores de curso superior em seu dia a dia de trabalho. Essa contribuição está alinhada, portanto, com a proposta do curso de Mestrado Profissional em Administração Pública (Profiap) em Rede Nacional, ao qual este trabalho encontra-se vinculado, tendo em vista que o programa objetiva promover o avanço na gestão pública, aumentando a efetividade e a produtividade dos órgãos públicos (PROFIAP, 2016).

Concernente à instituição pesquisada, a Univasf, os resultados visam retratar um diagnóstico da gestão de cursos de graduação para a proposição de uma intervenção ou melhoria das políticas de gestão de pessoas direcionadas aos coordenadores de curso. Nesse sentido, esta investigação constituiu-se numa oportunidade para que os coordenadores de curso fossem ouvidos acerca de como desempenham as suas atribuições, com que desafios costumam lidar, de quais competências gerenciais têm lançado mão para realizar o seu trabalho e como isso repercute na gestão do curso de graduação. Desta forma, espera-se que os resultados da pesquisa sirvam para situá-los acerca de sua atuação no tocante ao que deve ser mantido ou melhorado.

É válido mencionar que em 2007 a política pública do Governo Federal para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) promoveu a expansão de universidades que, em contrapartida, aderiram ao compromisso de manter e melhorar a qualidade de seus cursos (BRASIL, 2007) e reestruturarem-se do ponto de vista da gestão, criando mecanismos de controle e de acompanhamento de metas condicionadas à liberação de recursos financeiros (CASTRO, 2015). Essa experiência fez parte da história da Univasf, que a partir do Reuni criou mais dois *campi* e expandiu sua oferta de cursos (UNIVASF, 2016a), fator considerado na escolha de se discutirem aspectos da gestão de cursos nessa Instituição.

Com este trabalho almejou-se proporcionar subsídios que pudessem orientar coordenadores para uma gestão mais, a fim de que atendam às necessidades e exigências dos cursos de graduação contribuindo, assim, para o alcance da missão da Univasf, que envolve o desenvolvimento do semiárido nordestino. Além disso, acredita-se que este trabalho será útil para que a Superintendência de Gestão de Pessoas da Univasf avalie a necessidade de oferecer capacitações voltadas, especialmente, aos coordenadores de curso novatos.

Ademais, ressalta-se que o entendimento do tema em menção é de interesse para a área de atuação profissional desta pesquisadora, que se encontra em exercício como técnica administrativa em educação na secretaria de um colegiado de curso de graduação presencial na referida Instituição, pois possibilita a compreensão de como as competências gerenciais do coordenador se relacionam com as atividades de gestão do curso, motivando reflexões de como o desempenho do setor pode ser melhorado.

Com base no exposto, é essencial esclarecer que não se pretendeu apontar possíveis falhas de gestão dos coordenadores de curso com o intuito de expô-los negativamente enquanto administradores, mas sim para evidenciar, a partir de um olhar sobre os colegiados acadêmicos de cursos de graduação, de que forma a gestão dos cursos é impactada pelas competências gerenciais dos seus gestores.

Esta pesquisa está organizada em seis capítulos. Além desta introdução, tem-se o referencial teórico, seguido da descrição dos procedimentos metodológicos utilizados no percurso do trabalho e, na sequência, a análise e discussão dos dados coletados. No quinto capítulo apresenta-se a proposta de intervenção e no sexto, por fim, expõem-se as conclusões da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, seguindo as orientações de Soriano (2004), buscou-se expor os conceitos teóricos, gerais e particulares, considerados pertinentes para guiar o processo de pesquisa. Assim, a primeira seção é voltada para a gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), abordando suas particularidades e complexidade. Na sequência, discute-se o conceito de professor-gestor, apresentando os aspectos que integram a sua rotina, com ênfase na figura do coordenador de curso de graduação presencial e suas principais atribuições, segundo a literatura. A terceira seção, por fim, reúne os principais estudos sobre competências gerenciais no âmbito das IES no Brasil, abrangendo o modelo proposto por Mendonça et al. (2012), adotado nesta dissertação como suporte teórico para a análise dos dados.

2.1 GESTÃO DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

No Brasil, a educação superior é oferecida por IES públicas, mantidas pelo Poder Público nas esferas Federal, Estadual e Municipal, ou por IES privadas, que são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (BRASIL, 1996). De modo geral, quanto à organização acadêmica, o Decreto nº 9.235/17 classifica as IES como: universidades, que devem oferecer ensino, pesquisa e extensão; centros universitários, mais focados no ensino; e faculdades, onde se enquadram originalmente as instituições privadas, que poderão ser recredenciadas como centros universitários ou universidades a partir do cumprimento de requisitos legais (BRASIL, 2017).

As universidades possuem uma natureza complexa, que está presente na indissociabilidade dos processos de ensino, pesquisa e extensão e nos diversos interesses que surgem dos ambientes interno e externo e que, não raro, conflitam entre si (OLIVEIRA et al., 2016). Em geral, isso se reflete na prática gerencial dos administradores universitários (MEYER JR.; LOPES, 2015), exigindo uma gestão competente, com conhecimento profissional para lidar com os desafios que se apresentam nesse contexto e, então, garantir a sustentabilidade das IES (CARVALHO et al., 2014).

Voltando-se o olhar para as universidades públicas, especialmente para Ifes, é possível afirmar que estas são mais complexas administrativamente quando comparadas a outros tipos de organizações (SALLES; VILLARDI, 2017), sobretudo, em virtude da ampla

missão que possuem de preservar, gerar e difundir o saber, além do excessivo número de unidades e de atores a serem gerenciados, o que dificulta os processos decisórios (ANDRADE, 2002).

Conforme apontam Vieira e Vieira (2004), muitas universidades federais apresentam uma gestão baseada em estruturas organizacionais burocráticas de formatos piramidais, com hierarquização excessiva, poderes segmentados e conflitantes e uma multiplicidade de meios de apoio à concretização de seus fins – ensino, pesquisa e extensão – que dificultam a interação sistêmica entre as estruturas acadêmicas e administrativas e geram grande resistência a mudanças.

É válido lembrar que a Reforma Gerencial do Estado Brasileiro, iniciada em 1995, ampliou os desafios e a demanda por uma gestão universitária profissional (ÉSTHER, 2011), exigindo das Ifes a capacidade de adaptarem-se à filosofia de gestão por resultados com foco na eficiência. Nesse processo, intensificou-se a criação de leis que aproximaram a universidade do sistema produtivo e das empresas, tais como a LDB, criada em 1996, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172 em 2001 e a Lei da Inovação nº 10.973, criada em 2004 (MANCIBO; SILVA JÚNIOR; SCHUGURENSKY, 2016).

Em decorrência do incentivo desses documentos legais criados sob a égide do gerencialismo, as Ifes vêm consolidando-se como um cenário para geração de inovações científicas e tecnológicas importantes à sociedade e às organizações privadas e um espaço de liberdade e criação intelectual, ao mesmo tempo em que são, paradoxalmente, estruturas anacrônicas, pouco dinâmicas e altamente burocráticas (VIEIRA; VIEIRA, 2003; ÉSTHER, 2007). Para Almeida et al. (2016), as Ifes ainda não conseguiram superar as dificuldades de implementação de mudanças estruturais, apesar de terem incorporado algumas inovações gerenciais.

Ainda que as Ifes conservem modelos tradicionais de gestão, fato é que o gerencialismo influenciou alterações nessas instituições, impondo desafios inerentes a uma lógica mercadológica típica das organizações empresariais, pela qual se cobra o aumento da produtividade científica, enfatiza-se a competição e os resultados e admite-se a sobreposição de critérios técnicos a critérios educativos em prol de um conceito mais quantificável de qualidade e excelência da educação superior (SANTIAGO et al., 2003).

Diante desse quadro, Meyer Jr. e Lopes (2015) demonstram preocupação com o foco excessivo na eficiência, o que se dá à custa, muitas vezes, de negligência para com objetivos educacionais não mensuráveis, e observam, ainda, que as IES carecem de uma abordagem própria de gestão que considere as singularidades do ambiente universitário frente a outras

realidades organizacionais. Segundo os referidos autores, sem um arcabouço teórico específico, os gestores universitários precisam adaptar métodos, teorias e práticas da administração geral, pensadas para o setor privado, às particularidades das organizações acadêmicas, o que pressupõe, equivocadamente, semelhanças entre o segmento universitário e o empresarial.

Sobre isso, Aragão et al. (2017) concordam que é inadequado dirigentes universitários buscarem na Teoria Geral da Administração os fundamentos para a gestão educacional, visto que esta orienta-se pelo projeto pedagógico da instituição e que uma universidade não pode ser gerenciada como uma empresa. Afinal, de forma diferente do setor público, os empreendimentos privados requerem um retorno lucrativo e sua gestão não se pauta pelo interesse público geral ou relevância cultural, científica e política (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; SCHUGURENSKY, 2016).

A partir da consideração desses aspectos, tem se buscado maior profissionalização dos cargos gerenciais nessas instituições, considerando-se também a necessidade do gestor, que muitas vezes é um professor, de conciliar a gestão administrativa com a pedagógica, acadêmica e científica (PALMEIRAS; SZILAGYI, 2012), o que lhe exige um rol de competências gerenciais (SALLES; VILLARDI, 2017). A seguir, discute-se sobre a atuação do professor-gestor no âmbito das Ifes.

2.2 O PROFESSOR-GESTOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO

As universidades federais possuem interações complexas e particulares, decorrentes da articulação entre os eixos da docência, pesquisa, extensão e gestão, o que requer dessas instituições uma atuação diferenciada e um tipo particular de gestor público (ÉSTHER, 2011), que comumente é representado pela figura do professor-gestor (BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

De acordo com Ésther (2008), o professor-gestor possui uma identidade múltipla, uma vez que assume uma posição gerencial sem abandonar a sua identidade de professor. Nessa direção, Barbosa e Mendonça (2014) consideram que a dupla atividade de ser dirigente e ser docente constitui o cerne da figura do professor-gestor.

Um dos desafios na transição de professor para gestor universitário consiste na ampliação do escopo da responsabilidade assumida, tendo em vista que, enquanto colaborador individual, o docente preocupa-se diretamente com a realização de suas

atividades específicas e geralmente programadas, porém como gestor as suas ações incidem sobre o futuro da instituição, e suas responsabilidades abrangem não só o seu desempenho como também o de seus pares (AGUIAR; SILVA; BINOTTO, 2014).

Além disso, na visão de Aguiar, Silva e Binotto (2014), os professores-gestores precisam lidar com o conflito, o aprendizado, a falta de experiência administrativa e com uma rotina muitas vezes imprevisível, repleta de obrigações que normalmente excedem o horário normatizado de trabalho, comprometendo, inclusive, a realização dos projetos pessoais desses indivíduos.

Tal realidade não difere daquela apontada por Ésther (2007) em sua pesquisa com reitores, vice-reitores e pró-reitores de universidades federais situadas em Minas Gerais, na qual se evidenciaram sentimentos comuns aos professores-gestores dos três níveis pesquisados, envolvendo a sensação de que nunca se consegue concluir toda a agenda, pois o dia a dia é constituído por um excesso de atividades repetitivas, papelório e diversos problemas a serem solucionados, que demandam excessivo envolvimento e disposição ao cargo.

Assim, no que se refere ao cotidiano desses gestores no ambiente universitário, a rotina é exaustiva. Além das atividades ligadas à docência e, geralmente, à pesquisa e extensão, há também intensas reuniões administrativas, atendimento ao público interno e externo, preparo excessivo de documentos, ocasiões em que é preciso representar a instituição e resolução diária de problemas que vão “desde a dor de dente de um companheiro até socorrer aquele aluno que não está se sentindo bem” (MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013, p. 217).

Ocorre que nem sempre esses profissionais estão preparados para lidar com tantos desafios impostos pela posição de dirigente, aos quais se somam pouco suporte teórico e institucional. Pode-se afirmar que a condução dos docentes aos cargos de gestão ainda é carente de acompanhamento sistematizado ao trabalho dos gestores, com foco em desenvolver suas competências gerenciais e ampará-los no exercício da gestão (SANTANA; MAIA, 2014).

Tal constatação é reafirmada por Aguiar, Silva e Binotto (2014), os quais argumentam que as IES precisam prever, em seu planejamento, programas contínuos de qualificação e acompanhamento voltados a professores em vias de transição para gestores, bem como formas de incentivo ao seu crescimento, adaptação e satisfação no cargo.

Entretanto, fatores positivos merecem ser destacados acerca da experiência de ser gestor universitário, tais como o conhecimento obtido em gestão, a contribuição dos

aprendizados para o crescimento profissional (MAGALHÃES et al., 2016), a oportunidade de liderar, tomar decisões, implementar projetos importantes para a instituição e a projeção ou *status* que o cargo gerencial oferece ao docente, posicionando-o como um elo importante e influente dentro da universidade (AGUIAR; SILVA; BINOTTO, 2014).

Diante de todos esses aspectos que integram a figura do professor-gestor, é possível afirmar que muitos docentes nessa condição se veem divididos entre as oportunidades e os sacrifícios que lhes são impostos e “chegam a fazer distinção entre estar e ser dirigente, como se estivessem defendendo a si mesmos”, sobretudo porque essa posição pode estar associada a significados por vezes negativos, como “autoritarismo, coerção, falta de respeito com os acadêmicos, obsessão por eficiência, produtividade e custos” (BARBOSA et al., 2017, p. 11), além do desejo pelo poder (MARRA, 2006).

O trabalho de Melo, Lopes e Ribeiro (2013) sinaliza, ainda, que para muitos docentes a satisfação de estar em sala de aula é muito superior à de ocupar um cargo de direção, o que se aproxima dos achados de Barbosa et al. (2017), segundo os quais professores-gestores atribuem maior importância e destinam mais foco aos papéis de docente, pesquisador ou extensionista do que ao de professor-gestor, ainda que este também esteja previsto formalmente na carreira do magistério superior.

Percebe-se que o trabalho gerencial impõe uma rotina sobrecarregada e desafiadora aos professores-gestores de modo geral. Sendo assim, podem surgir questionamentos sobre o que levaria um docente a assumir um posto gerencial, sobretudo em níveis intermediários da hierarquia, como as chefias de departamentos e as coordenações de cursos, que não oferecem, à primeira vista, grandes atrativos, inclusive em termos remuneratórios (CORRÊA, 2017).

O estudo de Marra (2006) revela que nem sempre é claro e verbalizado se há vontade pessoal dos docentes de se transformarem em gerentes, porém ocorre de muitos negarem essa vontade, ainda que estejam em pleno exercício do cargo de gestão, sinalizando um sentimento, por parte dos mesmos, de impossibilidade de recusa do cargo ao terem sido indicados. De acordo com a mesma autora, algumas motivações mais recorrentes para ocupar uma função gerencial podem incluir: contribuir para o departamento/curso, atender a uma proposta do Colegiado, não ter ninguém para assumir o cargo, possuir um perfil considerado adequado ao cargo e atender à vontade de um grupo.

Tendo em vista que o presente estudo encontra-se assentado na função de coordenador de curso de graduação, há que se discutir de modo mais detalhado acerca do

trabalho gerencial desse profissional, bem como apresentar os estudos que reforçam a importância do desenvolvimento de suas competências gerenciais.

Desde a década de 1990, com o fortalecimento do paradigma de produção capitalista e a reforma da administração pública do Estado brasileiro, a educação superior vem sofrendo intensas transformações, que incluem o Reuni, a privatização do ensino superior, o oferecimento de cursos de graduação à distância e várias outras políticas que acabaram por ressignificar o papel dos gestores de curso (ARAGÃO et al., 2017).

Nesse contexto, conforme discutem Aragão et al. (2017), o gestor de curso assume funções, sobretudo, políticas, gerenciais e institucionais que ultrapassam as dimensões acadêmicas e pedagógicas. Botelho et al. (2017) complementam que as cobranças aos coordenadores surgem de atores diversos, desde seus superiores imediatos até o MEC, órgão que avalia os cursos superiores e, também, a atuação de seus gestores no que tange à sua titulação, experiência acadêmica e administrativa, dedicação ao curso, apoio didático-pedagógico aos docentes, dentre outros.

Na visão de Franco (2002), as atribuições do coordenador de curso podem ser diluídas didaticamente em quatro áreas distintas, a saber: as funções políticas, que envolvem a capacidade de liderança, ser uma referência na área do curso que se coordena, representando-o bem interna e externamente e vinculando-o com os anseios do mercado; as funções gerenciais, cujas atribuições objetivam garantir o funcionamento do curso, tais como a supervisão de instalações físicas, laboratórios e equipamentos, decisões administrativas e o controle da frequência docente e discente; as funções acadêmicas que, por sua vez, estão ligadas à elaboração, atualização e execução do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e à habilidade de engajar professores e alunos em atividades de ensino, pesquisa e extensão; e, por fim, as funções institucionais, que abrangem o compromisso com o reconhecimento e o sucesso do curso nas avaliações institucionais e nas do MEC, e até mesmo a responsabilidade pela empregabilidade dos discentes e egressos do curso.

A diversidade de atribuições do coordenador, apontada por Franco (2002) é tão numerosa quanto, em alguns casos, questionável em sua exequibilidade, considerando as limitações de tempo e o volume de tarefas a conciliar. De fato, o autor reconhece que o coordenador de curso nunca alcançará o pleno exercício de todas essas funções, as quais foram pensadas no plano do idealizado, devendo-se considerar, também, que cada instituição terá suas peculiaridades.

Outros estudos têm sido realizados com o intuito de conhecer o papel do coordenador de curso em universidades federais brasileiras. Com base em tais achados, é possível elencar

algumas responsabilidades do gestor de curso de graduação, conforme demonstra o Quadro 01 (2):

Quadro 01 (2) – Atribuições do coordenador de curso no âmbito de IES

Autor	Principais contribuições
Lavor, Andriola e Lima (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • O coordenador de curso de graduação é responsável pela administração pedagógica e gestão das demandas do curso, por garantir a execução das atividades acadêmicas e ser o interlocutor entre os discentes e a alta administração da IES.
Seabra, Paiva e Luz (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Os coordenadores de cursos de graduação exercem, sobretudo, papéis de mentor, diretor e facilitador, mobilizando competências como comunicação eficaz, gerenciamento de conflitos, definição de metas e objetivos, planejamento e organização.
Araújo (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • O papel do coordenador de curso de graduação é estratégico e abrange a gestão didático-pedagógica, política, institucional e de infraestrutura do curso; • Convocar e presidir reuniões do colegiado de curso, com direito a voto; • Coordenar a matrícula e supervisionar o trabalho de orientação acadêmica, mantendo-se em entendimento constante com o setor de controle acadêmico da instituição; • Exercer outras atribuições previstas em lei, regulamento ou regimento, conhecendo, cumprindo e fazendo cumprir-se tais dispositivos. • Estimular a participação de discentes em eventos acadêmicos, atendê-los e orientá-los em suas diversas demandas; • Acompanhar a qualidade dos estágios; • Designar relator ou comissão para o estudo de matéria a ser deliberada pelo colegiado ou decidir, <i>ad referendum</i>, matéria de urgência; • Dirigir a secretaria da coordenação de curso.
Corrêa (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar o ensino ministrado no curso, promovendo a integração do ciclo básico com o ciclo profissionalizante, verificando a execução dos programas de disciplina pelos docentes e garantindo adequação da formação acadêmica às exigências do mercado de trabalho e da sociedade; • Coordenar procedimentos de matrícula; • Organizar, liderar, planejar e avaliar; • Conduzir a elaboração e a atualização e acompanhar o cumprimento do Projeto Pedagógico do Curso; • Representar oficialmente o colegiado de curso junto aos órgãos da universidade e externamente; • Garantir o funcionamento regular do curso.
Botelho et al. (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Os coordenadores de curso são agentes promotores de conhecimento e aprendizagem no âmbito da universidade. Tomam e disseminam decisões e realizam atividades que movimentam informação e conhecimento (atas, memorandos, reuniões, etc.); • São responsáveis por questões pedagógicas e atuam como gestores intermediários na organização; • Coordenam, controlam, comandam, organizam e executam o trabalho cotidiano relacionado ao funcionamento do curso.
Aragão et al. (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • O coordenador de curso responde pedagógica, política e administrativamente pelo curso que coordena e suas funções ultrapassam os saberes obtidos em sua formação e em sua experiência como docente.
Cordazzo e Wernke (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • O coordenador de curso organiza, planeja, lidera, comunica e atua como mediador, frequentemente promovendo a comunicação e o diálogo com seus pares e participando efetivamente das decisões gerenciais do curso.

Fonte: Baseado em Lavor, Andriola e Lima (2015), Seabra, Paiva e Luz (2015), Araújo (2016), Corrêa (2017), Botelho et al. (2017), Aragão et al. (2017) e Cordazzo e Wernke (2017).

Destaque-se que o coordenador de curso de uma IES não atua sozinho, contando com o apoio de um colegiado acadêmico formado por docentes, discentes e técnico-administrativos ligados ao curso, o que pode se revelar um elemento facilitador da gestão ou dificultador, na medida em que o colegiado reduz a autonomia do coordenador em algumas questões, criando entraves ao seu cotidiano (MARRA; MELO, 2003; MARCON, 2011). Ainda assim, a dinâmica de trabalho dos coordenadores deve envolver o relacionamento com comissões locais, tais como o Núcleo Docente Estruturante (NDE), a Comissão Própria de Avaliação de Curso (CPAC) e outros setores da universidade que lhes prestam apoio pedagógico e acadêmico (CORRÊA, 2017).

Ainda no que tange às atribuições do cargo, Marcon (2011) classificou-as como sendo de ação ou estratégicas, a partir da percepção de coordenadores e subcoordenadores de uma IES. Dentre as atividades citadas como de ação, segundo a referida autora, estão o atendimento aos alunos e professores, resposta a e-mails, assinatura de documentos, apoio aos diretórios acadêmicos estudantes, atualização do sistema virtual de controle acadêmico, entre outras, enquanto ações como a avaliação do PPC, a reforma curricular, a inovação de metodologias, o relacionamento do coordenador com o mercado de trabalho e a participação em eventos foram consideradas estratégicas pelos professores-gestores.

Ocorre que, não raro, coordenadores sentem-se confusos sobre que atividades estão em seu escopo de atuação e priorizam as atribuições de ação em detrimento das estratégicas, sendo que estas lhes competem diretamente e não podem ser delegadas, e esse desequilíbrio pode representar uma desvantagem às IES, considerando o ambiente competitivo e complexo no qual se inserem (MARCON, 2011). Dessa forma, Marcon (2011) assevera que ao visar muito mais à produtividade do fazer, em práticas burocráticas, os coordenadores de curso acabam por não dedicar tempo suficiente para as atividades de natureza gerencial.

Convém observar que, ao mesmo tempo em que muitas Ifes detalham em seus regimentos e regulamentos as ações que devem ser desempenhadas pelos coordenadores de curso em seu dia a dia, não há nesses documentos uma predeterminação das competências necessárias para a execução dessas atividades, ficando “a cargo do coordenador de curso mobilizar as competências que julgar necessárias para o bom funcionamento do curso que está sob sua gerência.” (ARAÚJO, 2016, p. 46).

Todavia, professores-gestores de curso de graduação possuem um papel significativo para o bom desempenho das Ifes, o que não deixa muito espaço para dúvidas ou improvisações (MARCON, 2011). Por isso, é evidente que as organizações de ensino

superior devem investir no desenvolvimento da capacidade gerencial de seus docentes, além de provê-los com a estrutura e as ferramentas necessárias para que atuem de modo planejado e com foco na missão institucional e no seu papel na sociedade.

2.3 COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

A compreensão do tema competências gerenciais requer o entendimento do que vem a ser competência individual e competência profissional, uma vez que esses construtos estão relacionados, de modo que das competências individuais decorrem as profissionais e destas têm-se as competências gerenciais. Perrenoud (2013) destaca que a evolução do conceito de competência e a sua popularidade refletem a transição do mundo do trabalho e, sobretudo, da própria sociedade, em todas as esferas da existência do indivíduo, de uma realidade mais estável e previsível para outra mais dinâmica e complexa, o que evidenciou a importância do desenvolvimento de competências.

O conceito de competência individual surgiu nos Estados Unidos, a partir dos estudos pioneiros de McClelland, Boyatzis e Spencer e Spencer, que associavam competência à tarefa e ao conjunto de tarefas pertinentes a um cargo, bem como à qualificação exigida para este, definindo-se como o estoque de recursos (conhecimentos, habilidades e atitudes) que o indivíduo detém (FLEURY; FLEURY, 2001).

Salientando a relação causal entre o desempenho efetivo e/ou superior no trabalho e as competências, Boyatzis (1982) argumentou que estas constituem características, conhecimentos ou habilidades da pessoa, que a permitem demonstrar ações específicas apropriadas para produzir resultados específicos, traduzindo-se na capacidade do indivíduo em responder às exigências do trabalho em determinado ambiente organizacional.

O entendimento da literatura americana sobre competência, muito sustentado pelo conceito de qualificação, conforme apontam Fleury e Fleury (2001), apresenta uma visão ainda arraigada aos princípios do modelo fordista e taylorista de organização do trabalho, não mais condizente com todas as demandas complexas e mutáveis de um mundo globalizado. Segundo os referidos autores, a corrente francesa, na década de 1990, representada por autores como Le Boterf e Zarifian, contribuiu para o debate sobre o tema, extrapolando a abordagem americana, de cunho mais prescritivo, e oferecendo uma noção mais dinâmica de competência.

Com base na perspectiva francesa, Fleury e Fleury (2001, p. 187) concordam que “a competência do indivíduo não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou *know how* específico”, tampouco se encontra circunscrita à tarefa e ao estoque de conhecimentos do indivíduo. Assim, Le Boterf (2003) defende que se faça a distinção entre o conjunto dos recursos da pessoa e de seu meio (conhecimentos, inteligência emocional, habilidades, experiências, redes documentares, redes de especialistas, etc.), por meio dos quais se produzem as competências, e a ação que mobiliza tais recursos em contextos singulares.

De acordo com o contexto vivenciado e para além das prescrições, competência individual pode ser definida, portanto, como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 188). Esse conceito considera duas dimensões de análise, a individual e a profissional, sob a premissa de que ao desenvolverem competências essenciais para a organização as pessoas estarão também se aprimorando como cidadãos profissionais e do mundo.

Reunindo o que a literatura discute sobre o tema, Paiva e Melo (2008, p. 349) conceituaram competência profissional como sendo:

A 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).

Essa definição aproxima-se do que defende Amaral (2006, p. 554) quando afirma que as competências “só são constatadas quando utilizadas em situação profissional, a partir da qual são passíveis de validação.” Percebe-se, assim, a natureza provisória e contingencial da competência profissional (BARBOSA, 2015), que pressupõe não somente o domínio de saberes diversos pelo indivíduo, mas a ação que este deve empreender, em sua realidade, a fim de transformar tais saberes em resultados práticos como reação às demandas do contexto.

Levando-se em conta os professores-gestores que ocupam cargos gerenciais em universidades federais, pode-se afirmar que os mesmos devem apresentar determinadas competências profissionais que, pelo menos em partes, serão distintas daquelas empregadas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo denominadas competências gerenciais (BARBOSA, 2015), inclusas nas competências individuais (RUAS, 2003).

As competências gerenciais consistem no conjunto de capacidades que o gestor desenvolve e do qual lança mão, em diferentes situações, para viabilizar o alcance das estratégias da organização (RUAS, 2003; BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016a). Sem desenvolver tais competências, os professores-gestores estão menos amparados para exercer suas funções (SANTANA; MAIA, 2014), resolver problemas, aproveitar oportunidades e atender as demandas sociais (BARBOSA, 2015).

Em se tratando de coordenadores de curso de graduação, Seabra, Paiva e Luz (2015) identificaram que estes vivenciam diariamente a sobrecarga de atribuições frente ao pouco tempo disponível para coordenar, além de outras dificuldades como o baixo comprometimento do corpo docente e a autonomia limitada, que acabam por gerar consequências na sua saúde física e mental.

A intensidade e imprevisibilidade dessa rotina reforça a importância do desenvolvimento das competências gerenciais de professores-gestores, pois estas viabilizam a sistematização das atividades da unidade por eles gerenciada, tornando possível a superação da realidade caótica que muitas vezes enfrentam (SALLES; VILLARDI, 2017).

Muito se espera do docente na sua atuação como gestor universitário e vários autores dedicaram-se a pesquisar sobre as competências gerenciais no âmbito das IES. O Quadro 02 (2) destaca as contribuições de alguns deles.

Quadro 02 (2) – Estudos sobre as competências gerenciais no âmbito das IES

Autor	Título do Trabalho	Principais contribuições
Ésther (2011)	As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração.	<ul style="list-style-type: none"> • Dentre as competências gerenciais apontadas para o gestor universitário, a única unanimidade se deu quanto à capacidade política; • Não se verificou nenhum tipo de preparação para que os indivíduos assumam cargos gerenciais e desempenhem suas funções eficazmente.
Santana e Maia (2014)	Gestor universitário e competências gerenciais: do perfil, formação e atuação.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificou-se a escassez de programas contínuos de acompanhamento do trabalho dos gestores, de modo que a aprendizagem para o exercício da gestão ocorreu pela troca de experiências, experiências anteriores, leituras e no dia a dia; • Todos os entrevistados apontaram o planejamento estratégico e operacional como a variável mais importante para um gestor universitário possuir.

Continuação

Autor	Título do Trabalho	Principais contribuições
Seabra, Paiva e Luz (2015)	Competências gerenciais de coordenadoras de cursos de graduação em enfermagem.	<ul style="list-style-type: none"> • O desenvolvimento de competências gerenciais é também fruto da trajetória das coordenadoras de curso, de modo que trabalhos anteriores à coordenação contribuíram para o exercício da função gerencial, percebendo-se uma lacuna na formação acadêmica do profissional no tocante ao preparo para assumir cargos de gestão; • Revelou-se que dentre as competências que se esperam de um coordenador de curso encontram-se a comunicação de uma visão, o gerenciamento de conflitos, saber planejar, saber escutar, saber trabalhar com metas e ter um bom relacionamento interpessoal; • Quanto às competências gerenciais percebidas em coordenadoras de curso, têm-se a capacidade de planejar, liderar e se relacionar.
Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016a)	Competências Gerenciais (esperadas <i>versus</i> percebidas) de Professores-gestores de Instituições Federais de Ensino Superior: percepções dos professores de uma universidade federal.	<ul style="list-style-type: none"> • As competências gerenciais esperadas de professores-gestores incluem não só os saberes de gestão do professor, mas elementos associados às atividades de docente, pesquisador e extensionista; • Dentre as principais competências esperadas, incluem-se: conhecer técnicas, rotinas e processos principais da área de atuação; conhecer a visão da instituição; ter conhecimento razoável de administração pública e legislações para o ensino superior; capacidade de decidir em pouco espaço de tempo e alcançar o resultado que a comunidade espera; empatia; liderança; comunicação interpessoal; humildade para ouvir; seriedade para com os recursos públicos; gestão de conflitos; e poder decisório.
Araújo (2016)	Competências Gerenciais de Coordenadores de Curso de Graduação no <i>Campus</i> da Universidade Federal do Ceará em Sobral.	<ul style="list-style-type: none"> • Salienta-se o caráter contextual da competência gerencial, de modo que a coordenação de curso, pelo seu dinamismo, não pode ser exercida de forma mecânica. Dadas competências devem ser mobilizadas conforme a situação; • Espera-se do coordenador de curso a capacidade de liderar, mediar conflitos, conduzir as equipes de trabalho, conhecer bem o curso, a estrutura da universidade e os principais procedimentos do trabalho; • Os documentos institucionais das IES brasileiras costumam descrever as atribuições dos coordenadores de curso sem, contudo, especificarem as competências gerenciais necessárias para o cargo.
Salles e Villardi (2017)	O desenvolvimento de competências gerenciais na prática dos gestores no contexto de uma Ifes centenária.	<ul style="list-style-type: none"> • Os gestores de Ifes exercem sua atividade gerencial sem que tenham recebido capacitação específica para gerir; • Percebeu-se que as competências interpessoais e intrapessoais, como liderança, criatividade e resiliência, preponderam sobre as competências técnicas; • A atitude de pertencimento e responsabilidade para com a instituição contribui para o desenvolvimento de determinadas competências; • Recomendam-se capacitações gerenciais que desenvolvam competências gerenciais e que elevem o nível de maturidade das competências que já se verificam, em maior ou menor grau, nos gestores de Ifes.

Fonte: Baseado em Ésther (2011), Santana e Maia (2014), Seabra, Paiva e Luz (2015), Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016a), Araújo (2016) e Salles e Villardi (2017).

De acordo com Bündchen, Rossetto e Silva (2011), há uma diversidade de modelos que propõem formas de categorizar as competências gerenciais para melhor compreensão do seu conceito. Nesse intuito, este estudo utilizará como referência para análise das competências gerenciais percebidas dos coordenadores de curso de graduação o modelo de competências profissionais do professor do ensino superior, desenvolvido por Mendonça et al. (2012) com base no modelo de Paiva (2007) que, por sua vez, resulta de uma adaptação do modelo teórico de Cheetham & Chivers.

Segundo Paiva (2007), a competência profissional reúne competências compostas por habilidades variadas. Sendo assim, a autora aponta quatro componentes centrais do modelo: o cognitivo (conhecimento técnico e teórico basilar de profissão, conhecimento prático/tácito, procedural, contextual e capacidade de aplicar o conhecimento); o funcional (capacidade administrativa/organizacional, mental e física ligada às funções específicas da ocupação); o comportamental ou pessoal (capacidade social e vocacional, habilidades interpessoais e intrapessoais); o ético (capacidade pessoal e profissional de aderir a valores, leis e códigos de conduta, de realizar julgamento ético, reconhecer os limites da própria competência e outros); e o componente político nos níveis pessoal, profissional e organizacional.

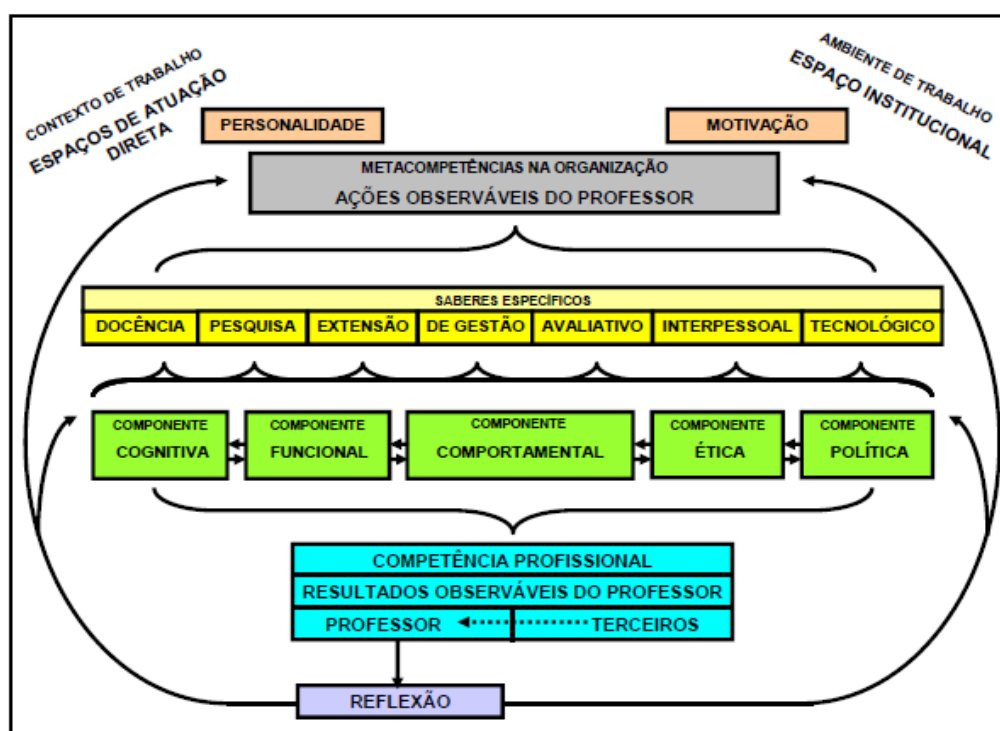
Levando em conta o contexto educacional e a necessidade de um marco teórico norteador para pesquisas ou intervenções envolvendo a formação de professores, Mendonça et al. (2012) propuseram um modelo de competência profissional que abarca um conjunto de saberes próprios do professor de ensino superior e suas respectivas competências. Tais saberes constituem a docência, pesquisa, extensão, gestão, avaliação, atividades interpessoais e tecnológicas, os quais podem ser descritos da seguinte maneira:

- 1) Docência: domínio da cena na sala de aula (presencial e virtual); tradução dos conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos. Componentes principais: cognitivo e o funcional;
- 2) Pesquisa: domínio de abordagens, métodos e técnicas de pesquisa; respeito ao objeto de pesquisa. Componentes principais: cognitivo, funcional, comportamental e ético;
- 3) Extensão: promoção da aproximação da instituição de ensino em relação à sociedade ou parte dela focalizada nas ações extensionistas; mobilização de sujeitos. Componentes principais: funcional, comportamental e ético;
- 4) De gestão: mobilização de subordinados e pares rumo aos objetivos grupais e organizacionais; domínio de processos administrativos e burocráticos em nível meso e macro-organizacional. Componentes principais: cognitivo, comportamental, ético e político.

- 5) Avaliativos: domínio de critérios e processos em nível micro, meso e macro-organizacional; capacidade analítica frente a informações; domínio de mecanismos de *feedback*. Componentes principais: cognitivo, funcional, ético e político;
- 6) Interpessoais: trânsito nas relações em nível individual e grupal; capacidade de desenvolver e manter empatia. Componentes principais: comportamental, ético e político;
- 7) Tecnológicos: domínio das tecnologias disponíveis na organização; domínio de tecnologias de informação e comunicação (TICs). Componentes principais: cognitivo e funcional. (MENDONÇA et al., 2012, p. 10-11).

No modelo de Mendonça et al. (2012) registra-se, ainda, a importância do ambiente de trabalho e do contexto para a competência profissional, além da influência da motivação e da personalidade nas “decisões pessoais acerca das necessidades e das possibilidades reais e potenciais de se fazer coisas” (PAIVA, 2007, p. 44), conforme ilustrado na Figura 1 (2):

Figura 1 (2) - Modelo de competências profissionais do professor de ensino superior



Fonte: Mendonça et al. (2012, p. 12).

De fato, para o desenvolvimento das competências gerenciais, Salles e Villardi (2017) destacam a importância do contexto, das condições de trabalho e das relações sociais

na medida em que esses aspectos estimulam o sentimento de pertencimento, amor e responsabilidade do gestor para com a instituição de ensino, favorecendo o aprendizado.

O fato de o modelo acima ilustrado contemplar as especificidades do contexto de trabalho dos professores considerando aspectos do ambiente das instituições de ensino, reforçando que as responsabilidades do docente ultrapassam a sala de aula e podem abranger atividades de gestão, como ocorre para os professores-gestores, justifica a adequação desse modelo para os fins da presente pesquisa.

Exposta a fundamentação teórica que dará suporte à pesquisa, no próximo capítulo apresentam-se os procedimentos metodológicos a serem adotados para responder à questão norteadora proposta e contribuir com o avanço nessa temática.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados com o intuito de responder aos objetivos específicos desta investigação. Dessa forma, apresentam-se, nas seções que seguem: a estratégia de pesquisa e descrição do seu *lócus*, as categorias de análise adotadas, a caracterização dos participantes, as técnicas escolhidas para a coleta e análise de dados e os aspectos éticos observados no percurso do trabalho.

3.1 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa interpretativa, que pode ser definida como “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” e pelas quais o pesquisador busca entender ou interpretar um fenômeno (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17) que não pode ser completamente quantificado ou captável em equações e estatísticas (MINAYO, 2002). Dessa forma, não se quantificou a realidade estudada, mas viabilizou-se a compreensão e análise do trabalho gerencial dos coordenadores de curso de graduação da Univasf e de como a mobilização de suas competências gerenciais tem efeito nas atividades de gestão dos cursos.

A presente pesquisa caracteriza-se, ainda, como um estudo qualitativo básico ou genérico, pois não contempla especificidades que o classifiquem como algum tipo específico (MERRIAM, 1998). O estudo qualitativo básico diferencia-se sutilmente do estudo de caso e “configura-se como o meio de investigação por excelência, empregado na área de teoria das organizações” (MARIZ et al., 2005, p. 13). Nesta direção, não se buscou o aprofundamento das complexidades ou singularidades da Univasf, mas utilizar-se do contexto desta Instituição Federal de Ensino Superior para produzir conhecimento na área de competências gerenciais.

Neste capítulo são abordados os seguintes aspectos metodológicos adotados para a condução desta investigação: o local de realização da pesquisa, as características dos sujeitos selecionados para o estudo, os procedimentos para a coleta de dados e as técnicas para análise de dados.

3.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A fim de assegurar o entendimento do fenômeno em estudo, houve a necessidade de se articular distintos conceitos e níveis de análise, o que exigiu a definição de algumas categorias de análise antes da entrada no campo empírico, ainda que não sejam definitivas e únicas, com o intuito de munir o pesquisador de bagagem teórica (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011).

Trabalhar com categorias “significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (GOMES, 2002, p. 70). Nesse sentido, para esta pesquisa foram estabelecidas, *a priori*, duas categorias de análise que seguem detalhadas no quadro 03 (3), com suas respectivas definições constitutivas e operacionais:

Quadro 03 (3) – Categorias de análise

Objetivos da Pesquisa	Categorias de Análise	Definição Constitutiva	Definição Operacional
01 - Identificar as competências gerenciais percebidas dos professores-gestores de curso de graduação da Univasf.	Competências gerenciais percebidas	São aquelas que os sujeitos percebem que possuem, intituladas por Paiva et al. (2012) de competências reais.	Operacionalizada pela aplicação do modelo teórico de Mendonça et al. (2012), baseado em Paiva (2007), associando as competências gerenciais aos seguintes componentes: <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivo: são os saberes teóricos, as qualificações para o trabalho fornecidas pela formação basilar da profissão – técnica/ teórica/ especialista; conhecimento tácito/prático; conhecimento procedural; conhecimento contextual. • Comportamental: capacidade social e vocacional (saberes relacionais); e habilidades interpessoais e intrapessoais (saberes pessoais); • Ético: dimensão pessoal - aderência a valores, leis e códigos de conduta morais ou religiosos e reconhecimento das próprias competências; e capacidade profissional de realizar julgamento ético; • Político: envolve os saberes político-relacionais, na dimensão pessoal, com a percepção dos jogos políticos relacionados às pessoas; grupos da organização; e social – pelo estabelecimento de relações afetivas e de poder;

Continuação

Objetivos da Pesquisa	Categorias de Análise	Definição Constitutiva	Definição Operacional
02 - Descrever as atividades de gestão previstas formalmente pela Instituição para os professores-gestores de curso de graduação.	Atividades de gestão de curso de graduação	Aqueles relacionadas com os docentes e discentes dos cursos, perfis curriculares, oferta de turmas a cada período letivo, acompanhamento da matrícula de discentes, do lançamento de notas <i>on-line</i> e outros (CARVALHO et al., 2011). Consideram, ainda, tarefas como: acompanhamento do Projeto Pedagógico do curso; estímulo à participação dos alunos em eventos acadêmicos; orientação ao alunado sobre a formação, o currículo e o mercado de trabalho; apoio à criação de clima acadêmico propício ao aprendizado; contribuição para a qualidade dos estágios; e empenho dedicado à obtenção de bom resultado no Exame Nacional de Desempenho Estudantil. (LAVOR; ANDRIOLA; LIMA, 2015).	Operacionalizada através da caracterização das atividades de gestão desempenhadas pelo coordenador (SILVA, 2006; ARAÚJO, 2016) nas diversas dimensões: <ul style="list-style-type: none"> • Gestão acadêmica / didático-pedagógica: garantir a elaboração e execução do Projeto Pedagógico do curso; acompanhar a qualidade do ensino-aprendizagem; estimular a participação de discentes e docentes em eventos e pesquisas; atribuir professores a disciplinas; cumprir procedimentos de oferta e matrícula; outros; • Gestão administrativa e de infraestrutura: relacionada à gerência dos recursos materiais e humanos e ações de infraestrutura. Assim, envolve a supervisão de instalações, equipamentos e pendências ligadas ao funcionamento do curso; atividades de seleção, contratação e dispensa de docentes; e processos decisórios do curso; • Gestão política e institucional: envolve promover o curso interna e externamente; fazer cumprirem-se normas e regulamentos internos e garantir o atendimento às exigências do MEC; e outros.
03 - Identificar as atividades de gestão dos professores-gestores de curso de graduação da Univasf, na percepção destes.			

Fonte: Baseado em Silva (2006), Paiva (2007), Carvalho et al. (2011), Paiva et al. (2012), Mendonça et al. (2012), LAVOR, Andriola e Lima (2015) e Araújo (2016).

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

O *locus* da pesquisa corresponde à ideia de campo, definida por Cruz Neto (2002, p. 53) como “uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. Assim, o *locus* é o recorte espacial onde ocorrerão interações entre o pesquisador e os sujeitos estudados, que darão origem a novos conhecimentos (CRUZ NETO, 2002).

O *locus* escolhido para o desenvolvimento deste trabalho foi a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), criada pela Lei nº 10.473, de 27 de junho de 2002, que a conferiu natureza fundacional, com início das atividades acadêmicas em outubro do ano de 2004, na sede em Petrolina-PE, interior do Nordeste, com foco no desenvolvimento da região do semiárido nordestino (UNIVASF, 2012).

A Univasf possui professores que atuam como gestores em vários níveis da sua hierarquia. De acordo com seu organograma (UNIVASF, 2017a) e com o artigo 30 do seu Regimento Geral, na base da gestão encontram-se os colegiados acadêmicos dos cursos de graduação, que devem ser coordenados por docentes efetivos do quadro permanente da Instituição (UNIVASF, 2017b), grupo em que se baseou o presente trabalho.

A instituição possui uma estrutura multicampi de atuação, isto é, com muitos espaços de produção intelectual, dispersos geograficamente em locais com contextos físico-territoriais distintos, favorecendo a interiorização da educação superior (LAUXEN, 2006). Nesse sentido, pode-se afirmar que a proposta multicampi é adequada por democratizar o acesso de populações excluídas ao ensino superior, missão que a Univasf tem cumprido ao reduzir o déficit de oferta de ensino superior em uma região historicamente marcada por desafios sociais e econômicos e pela inexistência de instituições acadêmicas (UNIVASF, 2016c).

Assim, os *campi* da Univasf estão distribuídos nos municípios de Petrolina-PE (*campus* sede e *campus* Ciências Agrárias – CCA), Juazeiro-BA, Paulo Afonso-BA, Senhor do Bonfim-BA e São Raimundo Nonato- PI, com cursos de pós-graduação e graduação, entre bacharelados e licenciaturas, presenciais e à distância, ofertados em diversas áreas do conhecimento (Ciências Humanas e Sociais; Engenharias; Artes; Ciências da Saúde e Biológicas; e Ciências Agrárias) e coordenados por docentes efetivos do quadro permanente da Instituição (UNIVASF, 2016c).

Administrativamente, a Univasf é dividida em dois níveis: o Superior, representado pelo Conselho Universitário (Conuni), Conselho de Curadores e Reitoria; e os Colegiados Acadêmicos, órgãos deliberativos em matéria administrativa, didático-curricular e financeira (UNIVASF, 2012). De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional da Univasf (2016c), para cada curso de graduação ofertado pela instituição há um colegiado acadêmico correspondente, composto pelos docentes, discentes e técnicos nele lotados, cuja coordenação é desempenhada por membro eleito internamente.

A relação dos 28 (vinte e oito) cursos de graduação presencial ofertados pela Univasf é apresentada no Quadro 04 (3), a seguir:

Quadro 04 (3) – Relação de cursos de graduação presencial da Univasf

CAMPUS	CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL	ANO DE INÍCIO
Petrolina/PE – Sede (07 cursos)	Administração	2004
	Educação Física (Bacharelado)	2009
	Educação Física (Licenciatura)	2010
	Enfermagem	2004
	Farmácia	2009
	Medicina	2004
	Psicologia	
Petrolina/PE – CCA (04 cursos)	Ciências Biológicas	2009
	Engenharia Agrônômica	
	Medicina Veterinária	2006
	Zootecnia	2004
Juazeiro – BA (09 cursos)	Artes Visuais	2009
	Ciências Sociais (Bacharelado)	
	Ciências Sociais (Licenciatura)	2011
	Engenharia Agrícola e Ambiental	2004
	Engenharia Civil	
	Engenharia da Computação	2006
	Engenharia Elétrica	2004
	Engenharia Mecânica	
Engenharia de Produção		
São Raimundo Nonato – PI (04 cursos)	Antropologia	2015
	Arqueologia e Preservação Patrimonial	2004
	Ciências da Natureza	2009
	Química	2017
Senhor do Bonfim – BA (03 cursos)	Ciências da Natureza	2009
	Ecologia	2015
	Geografia	
Paulo Afonso – BA (01 curso)	Medicina	2014

Fonte: Baseado em Univasf (2016c) e Univasf (2016b).

A dispersão geográfica da Univasf representa um desafio à gestão da Instituição, que precisa manter constante alinhamento entre as dimensões organizacionais, acadêmicas e espaciais para que se alcance a funcionalidade do modelo multicampi (NEZ, 2016). Assim, acredita-se que os cursos superiores ofertados pela Univasf em municípios mais afastados da sua sede, como Senhor do Bonfim-BA, Paulo Afonso-BA e São Raimundo Nonato-PI, são os mais atingidos quanto aos desafios impostos pela sua política multicampi.

Tais aspectos foram considerados quando da escolha desse campo empírico para esta dissertação, reputando-se a Univasf como instituição representativa no grupo de Ifes criadas no modelo multicampi e significativa para a Educação Superior do Brasil, a julgar pela relevância da sua atuação no semiárido nordestino (UNIVASF, 2016c). Dessa forma, estudou-se a realidade dos cursos de graduação presencial situados em cinco *campi* da Univasf.

A seção a seguir descreve os participantes da pesquisa e esclarece os critérios adotados para a escolha dos mesmos.

3.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No desenvolvimento da pesquisa qualitativa intenta-se selecionar, propositalmente, participantes adequados para ajudar o pesquisador a entender o problema de pesquisa, por isso, não houve amostragem aleatória ou a seleção de uma extensiva amostra, como é comum ser visto no método quantitativo (CRESWELL, 2007).

Nessa perspectiva, definiu-se que o conjunto de participantes da pesquisa seria composto por professores-gestores da Univasf que estão ou estiveram na posição de coordenador de curso de graduação presencial nos últimos nove anos, podendo alcançar, assim, os coordenadores eleitos para os biênios 2009/2011, 2011/2013, 2013/2015, 2015/2017 e 2017/2019. Priorizou-se um recorte temporal mais recente, com o intuito de traçar um diagnóstico organizacional mais alinhado ao contexto atual da Instituição. Além disso, considerou-se a exequibilidade da pesquisa, observando-se o cronograma estabelecido para a sua execução.

Para a definição dos participantes do estudo, não se delimitou uma quantidade ideal de sujeitos, tendo sido adotado o critério da tipicidade (MERRIAM, 1998). Além desse, a escolha obedeceu ao critério de acessibilidade (FLICK, 2009), tendo em vista que a pesquisadora atua na organização em que foi desenvolvida a investigação e fez uso de sua rede de contatos e de relacionamentos para ter acesso aos participantes.

Nesse ponto, cabe mencionar que os técnico-administrativos em educação que assumem a função de secretários nos colegiados de cursos de graduação ajudam a definir a dinâmica do trabalho das coordenações e, inclusive, atenuam os impactos da ausência de procedimentos na transição dos coordenadores ao fim de cada mandato (CORRÊA, 2017). Entretanto, embora a figura do secretário seja, em algum momento, mencionada na discussão dos dados coletados, esse profissional não foi incluído no recorte deste estudo, tendo em vista que o cargo de coordenador de curso é somente exercido por professores.

Da mesma forma, os subcoordenadores não foram considerados, pois assumem a direção do curso apenas quando o coordenador se encontra em gozo de férias ou, por outras razões, precisa afastar-se. Assim, delimitou-se que o foco do trabalho seria direcionado

àqueles eleitos para exercerem, em seu dia a dia, a coordenação de curso de graduação, com todos os encargos que lhes são inerentes.

3.5 COLETA DE DADOS

A estratégia adotada para a de coleta de dados compreendeu a aplicação de entrevistas semiestruturadas e análise documental (CRESWELL, 2007), tendo em vista que, em estudos qualitativos, o uso de diferentes métodos auxilia na compreensão mais aprofundada do fenômeno em estudo, sem desconsiderar que a realidade objetiva nunca pode ser completamente capturada (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Nesse sentido, analisou-se como a gestão de um curso de graduação é influenciada pelas competências gerenciais aliando as opiniões e percepções obtidas através das entrevistas com a análise do conteúdo documental, permitindo comparar, por exemplo, se todas as atividades previstas nos documentos coincidem com as relatadas pelos coordenadores, se as competências gerenciais percebidas pelos coordenadores são manifestadas no cotidiano e tecer outras ponderações e discussões enriquecidas pelo uso combinado das técnicas supracitadas.

O Quadro 05 (3) relaciona os métodos de coleta de dados utilizados para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Quadro 05 (3) – Articulação entre os objetivos e as técnicas de coleta de dados para a pesquisa

Nº	Objetivos da Pesquisa	Método de coleta de dados
01	Identificar as competências gerenciais percebidas dos professores-gestores de cursos de graduação da Univasf.	• Entrevista semiestruturada
02	Descrever as atividades de gestão previstas formalmente pela Instituição para os professores-gestores de curso de graduação da Univasf.	• Análise documental
03	Identificar as atividades de gestão dos professores-gestores de curso de graduação da Univasf, na percepção destes.	• Entrevista semiestruturada

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Cada técnica supracitada será detalhada, separadamente, nas subseções seguintes, para que se demonstre a sua apropriação à pesquisa.

3.5.1 ENTREVISTAS

A técnica da entrevista consiste em um dos tipos básicos de procedimento de coleta de dados em estudos qualitativos e pode envolver perguntas não estruturadas e abertas, sendo denominada, nesses casos, de entrevista semiestruturada ou desestruturada (CRESWELL, 2007), a qual foi adotada neste estudo.

Para o planejamento das entrevistas, primeiramente, elaborou-se um roteiro de entrevista (Apêndice “A”), com base no trabalho de Barbosa (2015), no referencial teórico e nos objetivos específicos da pesquisa, apresentados no quadro 05 (3). O roteiro foi semiestruturado, com perguntas definidas previamente (SORIANO, 2004), possibilitando flexibilidade à pesquisadora para ordená-las conforme o contexto e aprofundar algumas questões nos momentos em que se mostrou mais oportuno durante as entrevistas. Ressalte-se que, antes de adentrar de forma definitiva no campo, foram realizadas duas entrevistas com ex-coordenadores de curso de graduação da Univasf, com a finalidade exclusiva de avaliar a necessidade de ajustes no roteiro, o que, de fato, ocorreu.

Na sequência, fez-se um levantamento de todos os nomes de coordenadores de curso de graduação presencial da Univasf, em seus seis *campi*, nos últimos nove anos, definindo-se, com isso, quais seriam os possíveis entrevistados, respeitando-se os critérios de tipicidade (MERRIAM, 1998) e acessibilidade (FLICK, 2009). Tendo em vista a abordagem qualitativa dada ao problema de pesquisa, não foi estabelecido um quantitativo de respondentes, de modo que as entrevistas cessaram quando as respostas começaram a se repetir de tal maneira que não proporcionaram mais nenhum elemento novo à análise (FLICK, 2009), verificando-se, portanto, a saturação do discurso dos entrevistados.

Para o agendamento das entrevistas, levou-se em consideração a disponibilidade dos coordenadores e a necessidade de abrangerem-se todos os biênios desde 2009, bem como todos os *campi* da Univasf. O contato com os professores-gestores foi feito através de *e-mail* e, em alguns casos, também pessoalmente. A realização de todas as entrevistas aconteceu na Univasf, no local de trabalho dos participantes, conforme solicitado pelos mesmos. Não houve retorno apenas do *campus* situado em Senhor do Bonfim-BA, de modo que os demais cinco *campi* foram contemplados pela pesquisa.

Assim, durante os meses de junho e julho de 2018 foram realizadas 12 (doze) entrevistas qualitativas semiestruturadas, com duração média de 34 minutos. Com o uso dessa técnica, foi possível extrair as visões, sentimentos e opiniões dos participantes sobre o problema formulado (CRESWELL, 2007), questionando-os acerca de suas atribuições como gestores, desafios, oportunidades e sobre como as suas competências gerenciais refletem-se na gestão do curso de graduação.

Antes de iniciar a entrevista, buscou-se esclarecer ao participante o objetivo da pesquisa e os cuidados éticos adotados, tais como a garantia de confidencialidade e anonimato dos dados. Providenciou-se, nesse ponto, a leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice “B”). Todos os relatos foram registrados por gravação em áudio (CRESWELL, 2007), com o consentimento explícito e formal dos respondentes, e os áudios foram transcritos à medida que as entrevistas ocorreram, do modo mais literal possível, sem a sintetização ou correção das falas (BAUER; GASKELL, 2008).

3.5.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

Durante o processo de pesquisa, com base em seus objetivos e seguindo a orientação de Creswell (2007), foram analisados documentos públicos formais, no âmbito da Univasf, que, embora, por vezes, armazenados em locais difíceis de encontrar, constituíram-se em evidências discretas e de menor custo.

Assim, foram analisados os seguintes documentos: o site institucional; as cartas de serviço ao usuário de gestão acadêmica, da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLADI), da Superintendência de Gestão de Pessoas (SGP), do Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) e do Gabinete da Reitoria; o Regimento Geral; o Estatuto; e a Resolução nº 08/2015/Conuni, que altera as normas gerais de funcionamento do ensino de graduação da Univasf.

Para o exame das cartas de serviços, foram consideradas como atividades próprias do coordenador de curso aquelas que demonstraram ligação com o funcionamento do curso de graduação, cujo público-alvo e/ou fluxograma do serviço mencionou a figura do coordenador/colegiado, e que não foram sinalizadas como sendo responsabilidade da secretaria de curso. Quanto aos demais documentos, observaram-se as atribuições explicitamente designadas aos coordenadores de curso da Univasf, bem como aquelas que, embora precisem ser desenvolvidas em colegiado, requerem à frente a liderança do coordenador para assegurar a sua realização.

Vale salientar que se buscou consultar as versões mais atuais desses documentos, objetivando contemplar suas revisões, alterações e revogações, ao longo do tempo, a fim de produzir um diagnóstico da instituição e uma análise dos resultados mais alinhados com o contexto atual da Univasf.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, cabe considerar que, embora visto aqui como uma etapa à parte, por fins didáticos e de organização, o processo de análise de dados na pesquisa qualitativa ocorreu desde o momento da coleta de dados, consoante à orientação de Gomes (2002), não havendo, portanto, separação nítida entre a fase de análise e outras atividades do estudo (CRESWELL, 2007).

No presente trabalho, utilizou-se a análise de conteúdo, a qual se define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 1977, p. 38). Tal análise, segundo Bardin (1977), possui três fases que se organizam cronologicamente: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Dentre as técnicas da análise de conteúdo, escolheu-se a da análise categorial para os fins deste estudo, a qual leva em consideração a totalidade de um texto e desmembra-o em categorias, caracterizando-se como uma das técnicas mais utilizadas para se trabalhar conteúdos (BARDIN, 1977).

Considerando o volume de informações que a análise categorial pode gerar, a codificação dos dados teve o suporte computadorizado do *software* ATLAS.ti, tomando-se o cuidado de manter a visão do texto e não se perderem as habilidades intuitivas e sensibilidades da pesquisadora na análise qualitativa do material (BAUER, 2002).

A partir do Quadro 06 (3) é possível identificar como a análise de conteúdo foi operacionalizada neste estudo com o uso do *software* mencionado:

Quadro 06 (3) – Fases da Análise de Conteúdo

Fase	Procedimentos a serem adotados nesta pesquisa	Suporte do ATLAS/ti
Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar o material a ser analisado (documentos públicos e entrevistas transcritas) e realizar a leitura do mesmo a fim de tomar contato com a sua estrutura e registrar as primeiras impressões sobre a mensagem; • Identificação dos temas presentes nos materiais; • Preparação do material para inserção no <i>software</i> Atlas.ti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração da Unidade Hermenêutica • Geração de P-Docs; • Adição de documentos.
Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar em prática o que já começou a ser definido na fase anterior: <ul style="list-style-type: none"> - definição dos sistemas de categorias <i>a priori</i> e avaliação da criação de novas categorias; - definição dos sistemas de codificação e identificação das unidades de registro nos documentos primários e secundários. 	<ul style="list-style-type: none"> • Geração de codes. • Seleção de trechos do documento (<i>quotes</i>) e adição dos trechos aos códigos (<i>coding</i>); • Geração de memos e <i>comments</i>;

Continuação

Fase	Procedimentos a serem adotados nesta pesquisa	Suporte do ATLAS/ti
O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.	<ul style="list-style-type: none"> • Análise qualitativa dos dados utilizando o Atlas.ti: <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de teias/figuras conceituais e interpretativas a serem apresentados no capítulo de análise e discussão dos dados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Geração de <i>Networks</i> (para representação gráfica entre as categorias de análise, códigos, comentários e memorandos).

Fonte: Baseado em Bardin (1977), Gomes (2002) e Barbosa (2015).

Para a escolha desse procedimento metodológico considerou-se que o seu enfoque sistemático permitiria à pesquisadora lidar com grandes quantidades de material, além de possibilitar a construção de mapas de conhecimento, corporificados em textos, a partir da construção de redes de unidades de análise que integrem texto, categorias, códigos e teorias (BAUER, 2002).

3.7 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Considerando que o cuidado quando da entrada em um local de pesquisa, com todas as questões éticas que isso implica, constitui um dos papéis do pesquisador (CRESWELL, 2007), tem-se aqui a preocupação de afirmar que esta pesquisa não infringiu normas legais e éticas. De acordo com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (2016), os participantes serão indenizados diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, previstos ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice “B”), sejam de natureza material ou moral, inclusive relacionados à quebra de sigilo ainda que involuntária e não intencional.

No interesse da confidencialidade, letras e números foram usados para identificar os coordenadores de curso entrevistados. Assim, os coordenadores e coordenadoras de curso que colaboraram com esta pesquisa foram nomeados C01, C02 e, assim, sucessivamente, correspondendo-se à ideia de Coordenador nº 01, Coordenador nº 02, em diante.

Além disso, a gravação das entrevistas ocorreu somente mediante autorização, por escrito, no referido no termo de consentimento e evidenciou-se que a participação no estudo era opcional, sendo possível suspendê-la a qualquer momento, sem prejuízo ao participante. Garantiu-se, ainda, a privacidade e sigilo da identificação dos respondentes nos resultados do trabalho, conforme os Termos de Confidencialidade e Sigilo (Apêndices “C”, “D” e “E”). Ressalta-se, por fim, que esta pesquisa, protocolada sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 83713318.8.0000.5196, foi aprovada pelo Comitê de Ética em

Pesquisa (CEP) da Univasf, conforme o parecer consubstanciado do CEP nº 2.615.197 (Anexo “1”).

Tendo sido exposta a metodologia utilizada para a pesquisa, no capítulo seguinte, apresentam-se a análise e a discussão dos dados coletados.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, através da discussão dos dados coletados e à luz das categorias de análise estabelecidas a *priori*, busca-se responder ao problema formulado. Não foram identificadas, a *posteriori*, novas categorias de análise.

Inicialmente, apresenta-se o perfil dos sujeitos da pesquisa, informando a sua titulação, tempo de serviço na Univasf, o curso que coordenam e o *campus* em que este se situa, para, em seguida, exporem-se os resultados e discussões, que serão organizados em três tópicos, de acordo com os objetivos específicos desta dissertação.

4.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

No que tange aos participantes desta pesquisa, tem-se que o grupo foi composto por 12 (doze) professores-gestores, cujo perfil pode ser visualizado no Quadro 07 (4):

Quadro 07 (4) – Perfil dos Entrevistados

CAMPUS	CURSO COORDENADO	TITULAÇÃO	TEMPO NA UNIVASF
Petrolina-PE/Sede	Administração	Mestrado	12 anos
	Enfermagem	Mestrado	06 anos
	Farmácia	Doutorado	02 anos
	Medicina	Doutorado	09 anos
	Psicologia	Doutorado	09 anos
Petrolina-PE/CCA	Ciências Biológicas	Doutorado	10 anos
Juazeiro-BA	Engenharia da Computação	Doutorado	09 anos
	Licenciatura em Ciências Sociais	Doutorado	05 anos
	Engenharia Elétrica	Doutorado	10 anos
	Engenharia Mecânica	Doutorado	14 anos
São Raimundo Nonato – PI	Arqueologia	Doutorado	14 anos
Paulo Afonso - BA	Medicina	Especialista	03 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Em relação aos biênios abrangidos pela pesquisa, a tabela 01 (4), a seguir, demonstra que se contemplou todo o recorte temporal previamente estabelecido:

Tabela 01 (4) – Biênios abrangidos pela pesquisa

Quantidade de entrevistados	Biênios
02	2009/2011
01	2011/2013
02	2013/2015
01	2015/2017
06	2017/2019

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Em relação às trajetórias profissionais vividas pelos professores antes de se tornarem gestores de curso de graduação na Univasf, foi identificado que mais da metade trabalhou com ensino e pesquisa, sem experiências práticas com gestão e que poucos atuaram como vice-coordenadores antes de assumirem a coordenação. Alguns mencionaram familiaridade com atividades de gestão voltadas à sua área de formação, mas não as vivenciaram no ambiente universitário. Apenas um docente relatou já ter sido coordenador de curso de graduação em outra instituição de ensino superior, tendo estado, também, em cargos de direção ao longo de sua carreira anterior à Univasf.

A respeito da necessidade de continuar ou descontinuar a exercer outras responsabilidades, além daquelas oriundas da coordenação de curso, a maioria admitiu dificuldades para conciliar todos os encargos, sendo indicado como importante o apoio dos pares e/ou subordinados para que isso seja possível, tal como ilustram os seguintes trechos de entrevistas:

Descontinuar propriamente dito não, mas você começa a notar que, no período em que você está na coordenação, as suas atividades, principalmente as de pesquisa, começam a não andar tão bem. Porque nas atividades de extensão, os estudantes são mais autônomos, então como não envolve muita intervenção, você presta assessoria de orientação, mas os estudantes conseguem desenvolver, de certa maneira, as intervenções, mais sozinhos do que o aluno de pesquisa. O aluno de pesquisa precisa do professor mais próximo. E nas atividades da coordenação isso demanda muito. Às vezes um coordenador mais dedicado se sente prejudicado até nas atividades de sala. Não é sempre, porque depende do ciclo. [...]. E aí, às vezes, impacta um pouquinho na atividade de sala, de você dizer: “eita, hoje eu tenho aula pra dar e eu vou dar aula com a cara e a coragem”. Ou, você deixa a coordenação pra lá, como muitas vezes acontece, e aí vai se formando uma bola de neve. Porque os assistentes ajudam muito, mas tem um limite da autonomia deles no poder de decisão em relação ao curso.

C03

É claro que às vezes não consigo, às vezes esqueço uma reunião, mas, dentro do possível eu tenho conseguido, é cansativo [...]. Então, hoje, posso dizer que estou no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão. É justamente essa a divisão, mas, ressaltado, acho que é uma divisão possível quando você tem uma equipe [...]. **C11**

Ainda sobre como os docentes conciliam suas diversas atribuições, a fala a seguir sinaliza que a realidade apontada por estudos como o de Melo, Lopes e Ribeiro (2013) não mudou, ao destacar-se que a satisfação em realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão é superior à de ser gestor:

Na verdade, tive que descontinuar boa parte, a maioria, na verdade. [...]. Digamos que o trabalho de gestão pra um professor não é o mais saboroso. Professor gosta de dar aula, gosta de fazer pesquisa, gosta de fazer extensão. Eu não estou fazendo aquele discurso de político, de que é um sacrifício, porque eu estou achando divertida a coordenação, mas ela tem esse peso. Você deixa de fazer coisas que são pertinentes, você dá uma estagnada nesses outros espaços, porque é difícil conciliar, não é uma coisa fácil. **C06**

Em decorrência da conciliação de múltiplas atividades pelos professores-gestores (ÉSTHER, 2008; BARBOSA; MENDONÇA, 2014), emergiu nas entrevistas outro aspecto que merece atenção na caracterização dos respondentes e do contexto em que se encontram: a sobrecarga de trabalho na coordenação, fator também citado na literatura por autores como Seabra, Paiva e Luz (2015) e Magalhães et al. (2016), conforme transcreve-se:

[...] o tempo aqui é muito grande, você passa aqui quatro horas, seis horas, oito horas e não dá conta, você faz muita atividade em casa, que eu acho que minha maior atividade, hoje, é em casa, tanto é que os meninos chegam e reclamam “ah, painho vem pra cá pra trabalhar”, né, então tem esse problema. **C02**

[...] é muito desgastante porque você se vê assim: eu não consegui preparar aula, eu não consegui orientar o meu aluno, eu não consegui fazer as minhas coisas em prol do coletivo e, às vezes, o coletivo está, como é que eu posso dizer, ele está nem aí pra você. Ele tá aí que as coisas estejam funcionando, que está tudo bem, mas ninguém quer colaborar, todo mundo quer que as coisas andem bem, mas quer que só o coordenador dê conta das atividades. **C03**

Na Univasf, o peso da sobrecarga de demandas dos coordenadores parece ser agravado em virtude do modelo de gestão colegiada adotado na Instituição, pelo qual os cursos são administrados por um colegiado acadêmico, no plano deliberativo, em matéria administrativa, didático-curricular e financeira, e pelos coordenadores de curso, no plano executivo, os quais constituem, na qualidade de membros, o Conselho Universitário. (UNIVASF, 2012).

Desse modo, a ausência de outros níveis hierárquicos entre a reitoria e a coordenação de curso, a exemplo da figura do chefe de departamento, presente em modelos administrativos mais tradicionais, ocasiona um maior número de demandas ao coordenador e amplia a rede de relações que o mesmo precisa estabelecer e manter. Nessas condições, o coordenador precisa relacionar-se diretamente, no mínimo, com a reitoria, pró-reitorias, secretarias, alunos, professores, técnicos e funcionários dos laboratórios, pais e familiares e sociedade (VIEIRA; VIEIRA, 2004; LEONE; ANDRADE; VASCONCELOS, 2008; ARAÚJO, 2016).

Na estrutura composta por departamentos, por outro lado, embora haja uma divisão das atividades por toda a estrutura organizacional, a hierarquização demasiada na movimentação de demandas e decisões internas estanca o fluxo dos processos de maneira excessivamente burocrática. Assim, a criação de órgãos como institutos, centros, departamentos, decanatos, núcleos e comissões não raro resulta em repetição de funções e ampliação da burocracia em torno da atividade-fim das universidades federais (VIEIRA; VIEIRA, 2004). Avaliando por essa perspectiva, o modelo de colegiado adotado pela Univasf mostra-se mais flexível, ainda que, segundo Santiago et al. (2003), o caráter coletivo do processo de tomada de decisão não signifique, por si, uma oposição à burocracia.

Está para além dos objetivos desta pesquisa avaliar as implicações dos variados modelos de governo presentes em universidades federais, bem como as relações entre esses modelos e o trabalho gerencial de professores-gestores. Entretanto, vale destacar alguns dos relatos obtidos no campo empírico, trazidos a seguir, os quais alertam para as vantagens e desvantagens da gestão colegiada, comparando-a com a departamental, e comentam a influência do modelo colegiado no volume de atividades que cabem ao coordenador de curso da Univasf:

A Univasf, que é muito nova, e que ousou nesse modelo de não ter departamentos, achatou toda essa pirâmide enorme e fez com que todo mundo, de certa forma, se coloque em contato com os processos administrativos. [...] e como a gente não tem departamento o coordenador assume tanto a parte pedagógica quanto administrativa. Com o tempo, a gente foi percebendo que isso sobrecarregava muito o coordenador. [...]

C09

Uma coisa que eu me preocupava muito antes de vir pra cá é porque lá onde fiz minha graduação tinham muitas divisões, departamentos e era cada um por si e Deus por todos. Cada um com seu laboratório, cada um puxando a sua área. E aqui, quando eu cheguei aqui no colegiado, eu achei uma coisa positiva porque vi as diversas áreas e formações diferentes discutindo, juntas, a formação do curso. **C11**

Percebe-se, até aqui, o quanto os coordenadores de curso, na condição de professores e gestores, são cobrados, pela instituição, a realizar e conciliar tarefas. A despeito dessas exigências, quanto à preparação para ocuparem um cargo administrativo, os entrevistados foram unânimes ao afirmar que não receberam formação ou capacitação prévia voltada especificamente para ampará-los no cumprimento das atribuições da coordenação de curso.

Apenas uma entrevistada afirmou que o fato de ter sido vice-coordenadora anteriormente contribuiu para que parte da rotina já fosse de seu conhecimento e um professor citou que a sua formação em administração, aliada a experiências anteriores em cargos de chefia, foi fundamental para proporcionar-lhe uma visão de gestão necessária ao cargo. Os relatos a seguir ressaltam as lacunas de preparação para a função:

Não tem preparo, não tem preparação, eu acho que não tem. A gente vai, mesmo hoje, assim, meio no susto, sabe? É meio... Alguém tem que fazer! Então, não existe essa função: professor-gestor. Oficialmente, ela não existe, porque a gente não tem o preparo pra isso. [...] A gente acaba descobrindo no dia a dia como é que as coisas funcionam. [...]. Isso é uma falha do sistema, uma vez que você exige, o sistema exige que a gente seja gestor, mas o sistema não nos capacita como gestores, né. **C10**

[...] foi muito difícil, no começo, porque a gente não tem curso de gestor, apesar de ter mestrado, doutorado, especialização, a gente não tem curso de gestor. Então eu aprendi muito empiricamente, fazendo e errando. [...] mas tudo eu fui aprendendo na marra, eu não sabia fazer nem um memorando, eu não sabia o que era um ofício, eu fui aprendendo tudo empiricamente. **C12**

Tais falas alinham-se aos achados de Marra (2006), Campos et al., (2008), Marcon (2011), Santos e Bronnemann (2013) e Santana e Maia (2014), os quais afirmam ser comum que professores universitários não recebam um treinamento formal para assumirem cargos de gestão, o que acarreta, quase sempre, em desconhecimento do que lhes compete realizar na função.

Finalizando a caracterização dos participantes, quando questionados sobre a contribuição de suas trajetórias – acadêmica e profissional – anteriores para a aquisição de conhecimentos que os pudessem auxiliar no exercício da função de coordenador de curso, a maioria reconheceu que isso ocorreu, pelo menos, indiretamente. A atividade de pesquisa foi a mais citada como útil, em algum nível, para a obtenção de aprendizados sobre gestão, seguida da atividade de ensino, não tendo sido mencionada por nenhum entrevistado a extensão. O conhecimento teórico adquirido na formação acadêmica foi pouco lembrado e

houve, ainda, quem dissesse não enxergar ter obtido em sua vivência como professor algum suporte que se associe à sua atuação na coordenação de curso.

Tendo sido apresentado o perfil dos participantes da pesquisa e contextualizado o seu ambiente de trabalho, as seções seguintes deste capítulo buscam responder aos objetivos específicos desta dissertação.

4.2 COMPETÊNCIAS GERENCIAIS PERCEBIDAS

Para alguns professores-gestores entrevistados, há conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos, mediante a experiência com ensino, pesquisa e extensão, que podem auxiliar nas rotinas da coordenação de um curso. Contudo, conforme assinalado por Barbosa (2015), para o contexto da gestão, se faz necessário mobilizar, também, competências profissionais específicas, quais sejam, as competências gerenciais.

De acordo com os participantes da pesquisa, suas competências gerenciais foram desenvolvidas ao longo de suas trajetórias profissionais, porém, na maioria dos casos, muito de forma empírica, demonstrando-se, também, que as experiências da vida pessoal e as necessidades que foram aparecendo em suas carreiras incentivaram esse processo, tal como expressa o trecho de entrevista, a seguir:

[...] e eu acho que onde eu adquiri essa competência foi no meu trabalho pessoal. Foi em trabalho de autoconhecimento e por experiências também pregressas, em instituições públicas, nos movimentos sociais, com grupos diversos [...]. **C04**

Tive que aprender muito enquanto a carruagem estava andando. Depois que eu fui aprendendo a partir de contestações, às vezes discussões que chegavam ao colegiado [...]. Eu descobri, por exemplo, que eu precisava ter como minha leitura de cabeceira o estatuto do servidor público federal, a lei 8.112. Comprei uma edição comentada e aquilo ali virou meu evangelho do dia a dia. **C09**

Nesse ponto da entrevista, surgiram muitas expressões como “na construção da minha vida”, “é uma coisa de família”, “isso é meu”, “no dia a dia” e “quebrando a cara” para justificar o processo de aprendizagem das competências gerenciais, o que aponta para a ausência de programas de acompanhamento de professores em vias de transição para gestores, bem como de treinamentos sistematizados na instituição de ensino, voltados à

capacitação e ao desenvolvimento de competências de professores-gestores de curso, conforme asseveraram Santana e Maia (2014) e Aguiar, Silva e Binotto (2014).

Essas respostas coadunam, ainda, com os resultados obtidos por Tosta (2017), que identificou como meios de aprendizagem gerencial de professores-gestores de universidades federais a leitura de regimentos, resoluções, interação com outros gestores, entre outras, ratificando o exposto na teoria, apresentada nesta pesquisa, de que se aprende a ser coordenador, sobretudo, na prática, a partir da iniciativa do gestor.

Na fala de alguns entrevistados também se verificou a presença de elementos como o entusiasmo pelo trabalho e a força de vontade enquanto justificavam como desenvolveram as suas competências, remetendo à importância da motivação individual na configuração das mesmas e sua influência nas decisões dos coordenadores, conforme previsto por Paiva (2007) e Mendonça et al. (2012). Os relatos, a seguir, confirmam esse ponto de vista:

O fato de gostar, então a gente se dedica, a gente trabalha pra isso. Então eu tento vestir a camisa [...]. **C02**

[...] eu sempre tive vontade de fazer dar certo aqui. E eu não sou daqui, né, e eu falei: - poxa, que bacana, que isso aqui dê certo! **C12**

No que concernem às competências gerenciais percebidas dos coordenadores de curso de graduação presencial da Univasf, isto é, as que eles acreditam que possuem (PAIVA et al., 2012), apresentam-se, no Quadro 08 (4), aquelas identificadas através das entrevistas, elencando-as de modo associado aos componentes e dimensões previstos no modelo proposto por Mendonça et al. (2012).

Quadro 08 (4) – Competências percebidas pelo professor-gestor de curso de graduação da Univasf à luz do Modelo de Mendonça et al. (2012)

COMPONENTES	DIMENSÕES	COMPETÊNCIAS PERCEBIDAS
Cognitivo (Saberes teóricos)	<ul style="list-style-type: none"> • Competência técnica/teórica/especialista; • Conhecimento tácito/prático; • Conhecimento procedural; • Conhecimento contextual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento de como funciona uma universidade; • Conhecimento das rotinas administrativas da coordenação de curso; • Noções de gestão e/ou gerenciamento de equipes/recursos materiais voltados para a sua área de atuação; • Formação superior na área de atuação; • Conhecimento prático adquirido em experiências na Univasf ou anteriores, em outros ambientes; • Conhecimento das normativas de ensino e dos aspectos relacionados à vida acadêmica de docentes e alunos; • Conhecimento em ciência política, sociologia, aparato burocrático e sobre administração pública no Brasil; e, • Conhecimento do curso.

Continuação

Funcional (Saberes Aplicados)	<ul style="list-style-type: none"> • Especificidades da ocupação; • Processual, organizacional e administrativa; • Mental; e, • Física 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento; • Resolutividade; • Capacidade de Organização.
Comportamental (Saberes relacionais e pessoais)	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade Social/vocacional; e, • Habilidades interpessoais e intrapessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade de lidar com pessoas e grupos; • Saber se comunicar; • Predisposição ao aprendizado profissional, interesse para aprender; • Vontade de melhorar o curso; • Empatia; • Inteligência emocional e controle emocional; • Prazer pelo que faz; • Atitude positiva e solucionadora; • Ter boa vontade de resolver problemas de discentes e docentes; • Disponibilidade; • Ser servidor; • “Não ter medo de colocar a mão na massa” • Autonomia; • Coragem para pensar em reformas; • Iniciativa; • Ser atencioso; • Abertura ao diálogo com diferentes visões; • Liderança, habilidade de comando; • Honestidade; • Transparência na socialização de informações; • Conquistar a confiança da equipe; • Disciplina de cumprir os horários, prazos e executar o que é planejado; • Serenidade e leveza; • Força de vontade, persistência; • Ousadia; • Flexibilidade; • Atitude científica, inquiridora e de curiosidade; • Responsabilidade; e, • Engajamento.
Ético (Saberes axiológicos)	<ul style="list-style-type: none"> • Pessoal; e, • Profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito às normas, direitos e deveres; • Compromisso com estudo contínuo das normas institucionais e legislações externas; • Respeito e comprometimento com as demandas dos discentes, enquanto seu público-alvo; e, • Tolerância em relação às diferenças.
Político (Saberes político-relacionais)	<ul style="list-style-type: none"> • Pessoal; • Organizacional; e, • Social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de avaliar o que está em jogo em situações de reformas; • Habilidade de mediar conflitos; • Ser diplomático; e, • Impessoalidade e bom senso frente a interesses distintos.

Fonte: Baseado em Paiva (2007), Mendonça et al. (2012) e dados da pesquisa (2018).

É possível notar que as competências destacadas no quadro 08 (4) contemplam os saberes de gestão do professor de ensino superior, reforçando a adequação do modelo de Mendonça et al. (2012) para nortear a discussão dessa categoria de análise. Conforme presumido pelo referido modelo, tais saberes mostraram-se voltados à mobilização de subordinados e pares no sentido de alcançar os objetivos organizacionais e cumprir os processos administrativos e burocráticos nos níveis meso e macro organizacional.

É pertinente observar que, em todos os componentes retratados pelo quadro 08 (4), várias competências percebidas dos coordenadores de curso de graduação aproximam-se das reconhecidas por Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016a) como esperadas do professor-gestor da Univasf. Algumas das capacidades percebidas dos entrevistados, como a habilidade de relacionar-se com pessoas, planejar e liderar foram, também, encontradas por Seabra, Paiva e Luz (2015).

Constata-se, ainda, que as competências percebidas associadas ao componente comportamental predominaram em relação às demais, demonstrando maior valorização dessas capacidades no contexto da coordenação, o que corrobora com os resultados encontrados por Salles e Villardi (2017) em sua investigação com gestores de uma Ifes.

Sobre esse aspecto, embora os relatos dos participantes da presente pesquisa não explicitem a percepção de que as competências comportamentais sejam, necessariamente, as mais demandadas pela função de coordenador, nota-se que são as mais reconhecidas pelo grupo entrevistado, semelhante aos achados de Paiva (2007), embora Botelho et al., (2017) ressaltem que outros saberes – políticos, administrativos e institucionais – são demandados para exercer a coordenação de curso. Barbosa (2015) identificou um fenômeno similar na Instituição pesquisada, concluindo que os professores-gestores do nível estratégico da Univasf se veem cobrados a apresentar mais competências ligadas ao componente comportamental.

As entrevistas também revelaram que os professores, diante da falta de preparação prévia para a função, mobilizaram conhecimentos e habilidades, que já dispunham em sua experiência pessoal e profissional anterior, para lidar com as situações da coordenação de curso, num exercício de tentativa e erro.

Não se observaram nos relatos, metacompetências que pudessem permitir aos professores-gestores a mediação e o desenvolvimento de outras competências, de modo que esta dimensão do modelo proposto por Mendonça et al. (2012) não pode ser percebida a partir das entrevistas.

Compreendendo-se a relevância da figura do coordenador de curso de graduação para a universidade (MARCON, 2011), optou-se por investigar como as competências gerenciais contribuem para a escolha do coordenador de curso na Univasf. A maior parte dos entrevistados afirmou que a contribuição é mínima e limitada. Considerando que na maioria dos colegiados forma-se chapa única no período eleitoral, sem disputa entre candidatos, os relatos afirmaram prevalecer uma postura geral de se apoiar o docente que aceitou o desafio de eleger-se coordenador, em detrimento da avaliação de suas competências e preparo para a função.

Poucos entrevistados apresentaram visões distintas a esse respeito, que apontam para outras realidades nas quais as competências gerenciais ajudam na escolha do coordenador de curso. Dois coordenadores citaram, como critério de escolha, observar se o candidato à coordenação já teve experiência como vice-coordenador de curso, por acreditarem que isso o torna mais qualificado ao cargo, como exemplificam as falas a seguir:

Se eu for falar da experiência de Paulo Afonso essas coisas [as competências] são levadas em conta. Não posso dizer em outros locais, porque nos outros locais são grupos que se afinam, que se alinham por ideias e se confrontam nas ideias e aí alguém se sai. [...]. **C05**

Em primeiro lugar, nós conversamos já há bastante tempo que o novo coordenador deveria ser o vice. O vice acompanhou tudo, então ele está preparado. Para facilitar, né. No meu caso não aconteceu isso, eu não fui vice, mas o vice com quem eu estou ele já foi vice, então eu estava coberto. [...]. **C07**

Ademais, não se identificaram diferenças marcantes nos relatos, tampouco discordâncias que pudessem ser associadas a fatores como, por exemplo, o tempo em que os professores-gestores estiveram no cargo, sua formação acadêmica ou área de atuação.

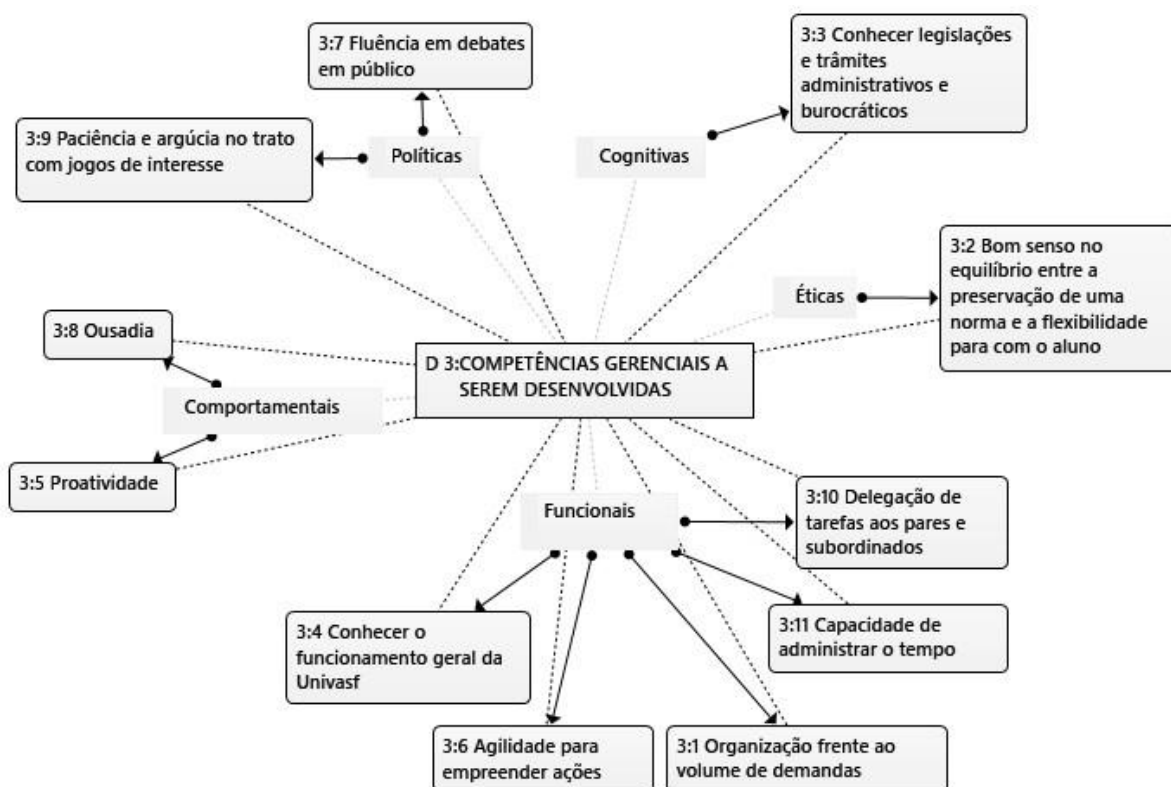
Os entrevistados percebem, ainda, que há competências a serem desenvolvidas e/ou aperfeiçoadas por eles, as quais foram classificadas conforme os componentes do modelo de Mendonça et al. (2012):

- Conhecimento sobre legislações, internas e externas, e dos trâmites burocráticos e administrativos da Instituição, saberes associados ao componente cognitivo;
- Capacidade de organização, conhecimento mais ampliado do funcionamento geral da Univasf, agilidade para empreender ações, capacidade de dizer não, descentralizar e delegar tarefas e administração do tempo, relacionadas ao componente funcional;

- A proatividade, para fazer pelo curso além do que é solicitado e a ousadia, competências comportamentais;
- Fluência para se posicionar em reuniões e debates em público e paciência para lidar com jogos de interesse, saberes político-relacionais; e,
- Capacidade ética de manter o equilíbrio entre a preservação rígida de uma norma e uma atitude flexível para com o discente, considerando o compromisso primordial de formá-los.

Tais associações, entre as competências gerenciais que ainda precisam ser desenvolvidas e os componentes do modelo de Mendonça et al. (2012), podem ser visualizadas através da Figura 2 (4):

Figura 2 (4) – Teia das competências gerenciais a serem desenvolvidas pelos professores-gestores de curso de graduação da Univasf à luz do modelo de Mendonça et al. (2012)



Fonte: Baseado em Mendonça et al. (2012) e dados da pesquisa (2018).

Na Figura 2 (4) vê-se a presença de competências relacionadas aos componentes cognitivo, comportamental, ético, político e, principalmente, o funcional, do modelo de Mendonça et al. (2012). O fato de essas competências ainda necessitarem ser desenvolvidas reflete a lacuna na formação profissional dos coordenadores entrevistados, bem como a

carência de preparo para gerir, por parte da Instituição, como já mencionado nos relatos até aqui apresentados. Como argumenta Tosta (2017), o desenvolvimento de competências gerenciais para o ambiente universitário requer diálogo com a história particular da universidade, seus regramentos e planejamento estratégico.

Verifica-se, também, que as competências gerenciais a serem desenvolvidas pelos coordenadores de curso guardam relação com suas atividades de gestão, o que se discutirá nas seções seguintes deste capítulo.

Quando questionados sobre como as competências ilustradas na Figura 2 (4) poderiam ser desenvolvidas e/ou aperfeiçoadas, as opiniões dos entrevistados complementam-se. Alguns professores acreditam na efetividade das rodas de conversa para a troca de experiências e compartilhamento de dificuldades. Também foram mencionadas as capacitações voltadas tanto para a função de coordenador de curso, nas dimensões técnica e humana, e as especificidades da Univasf, quanto para o tema gestão, de modo mais amplo, semelhante ao que foi indicado por Araújo (2016) e Salles e Villardi (2017). Sugeriu-se, ainda, o estímulo ao envolvimento de docentes em comissões e em outras atividades administrativas, antes de assumirem a coordenação de curso, pressupondo-se que todos poderão, em algum momento, ocupar essa função.

Por outro lado, alguns docentes entendem que, embora as capacitações sejam fundamentais, nem sempre são efetivas e a promoção de algumas competências gerenciais parece estar mais relacionada a uma atitude interna do sujeito de querer desenvolver-se no âmbito pessoal, aprender, e, mais além, de decidir buscar os meios para isso, os quais, muitas vezes, já são oferecidos pela Universidade em alguma medida. Assim, demonstra-se, por parte dos professores, um sentimento de responsabilidade pelo desenvolvimento de competências, as quais resultariam de seus esforços individuais (PAIVA, 2007; BARBOSA, 2015). O relato, a seguir, exemplifica esse ponto de vista:

[...]. Então assim, em termos de curso de capacitação eu não acredito que funcione tanto, porque normalmente eles acontecem em horário de expediente, as pessoas têm outras coisas pra fazer, a não ser quando elas já estão no fogo da coordenação. Se você disser assim, que você já é coordenador e você vai ter que se virar, a pessoa vem ao curso porque ela está louca com a mão na cabeça, mas não sendo, cursos de desenvolvimento de liderança, de governança, de desenvolvimento de pessoas para a função gerencial, a pessoa só vai alertar no dia em que ela tiver lá de paraquedas na função. [...]. Às vezes falta a proatividade de procurar. Na universidade tem norma pra tudo, se você entrar no site do Conselho, você vai encontrar norma pra quase tudo. Falta a sensibilidade de dizer: - eu vou entrar aqui e vou procurar e vou estudar. **C03**

Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento de competências, uma entrevistada não conseguiu externar como poderia aprimorar a ousadia e a fluência para se posicionar em público, revelando crer que essas competências tocam em questões internas e, em sua opinião, difíceis de serem trabalhadas, tal como a personalidade, variável presente no modelo de Mendonça et al. (2012) e realçada por Paiva (2007) como influenciadora das convicções do indivíduo sobre o que ele acredita ser capaz de fazer. A fala a seguir retrata essa ponderação:

Eu acho, por personalidade mesmo, eu acho que eu sou uma pessoa tímida, não sou ousada, sabe? Às vezes eu vejo colegas meus que são ousados enquanto coordenadores, chegam à reunião do Conuni e falam, vão pra o fórum de coordenadores e falam. Então eu acho que isso, talvez, precise melhorar em mim [...]. E, pra algumas situações, isso é ruim, então eu acho que isso ainda precisa ser quebrado ainda, não sei se eu consigo, mas é um trabalho. É difícil porque é a personalidade das pessoas. Tem pessoas que são mais abertas, mais falantes e tem outras que são mais caladas. [...]. **C10**

Com base nos dados analisados, em resposta ao primeiro objetivo específico norteador desta pesquisa, pode-se afirmar que as competências gerenciais percebidas dos coordenadores de curso da Univasf estão centradas nos componentes relacionados aos saberes de gestão, referenciados por Paiva (2007) e pelo modelo de Mendonça et al. (2012) – comportamental, cognitivo, político e ético. Alinhando-se ao que preconiza o referido modelo, sobressaiu-se a influência das dimensões motivação e personalidade na definição das competências percebidas pelos sujeitos da pesquisa, não tendo se verificado a presença de metacompetências.

Além disso, percebe-se que as tendências reportadas pela literatura, acerca do que ainda resta ser desenvolvido por professores-gestores no tocante às competências gerenciais, concretizam-se, tendo se observado que a aprendizagem gerencial dos coordenadores ocorreu, sobretudo, de forma empírica e a partir de uma atitude de responsabilidade na busca pelo preparo para gerir (MARRA, 2006; CAMPOS et al., 2008; MARCON, 2011; SANTANA; MAIA, 2014; COELHO, 2017, SALLES; VILLARDI, 2017).

4.3 ATIVIDADES FORMAIS DE GESTÃO DOS PROFESSORES-GESTORES DE CURSO

Este tópico descreve as atividades de gestão previstas formalmente pela Instituição para os professores-gestores de curso de graduação, com base na coleta de dados.

O Quadro 09 (04), a seguir, apresenta as atividades comuns a todos os coordenadores de curso, as quais são apresentadas de acordo com as dimensões apontadas na definição operacional da categoria de análise “atividades de gestão de curso de graduação”, sendo elencadas, primeiramente, aquelas de cunho acadêmico/didático-pedagógico, em seguida as de cunho administrativo e de infraestrutura e, por fim, as de caráter político e institucional, com base em Silva (2006) e Araújo (2016). Os momentos em que as atividades devem ser realizadas são definidos internamente, pelo Conselho Universitário da Instituição, mediante a aprovação de calendário acadêmico anual para a graduação.

Quadro 09 (4) – Atribuições Formais do Professor-Gestor de Curso da Univasf

Atividades de gestão	Documento Consultado	Contribuição ao delineamento das atividades do coordenador de curso de graduação presencial
Gestão acadêmica / didático-pedagógica	- Carta de Serviços de Gestão Acadêmica (2015a); e, - Carta de Serviços da PROEN (2015b)	Avaliar requerimentos discentes diversos ou encaminhá-los aos professores responsáveis por seu (in) deferimento ou, ainda, submeter tais solicitações à apreciação e deliberação do colegiado do curso, quando couber.
	Carta de Serviços de Gestão Acadêmica: SIC's, SRCA, Colegiados Acadêmicos e PROEN. (2015a)	Encaminhar processos acadêmicos discentes à PROEN, à Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SRCA) ou setor responsável, para anuência, registro, providências e arquivamento das decisões do colegiado/coordenador/professor.
		Nomear banca examinadora para avaliar recurso de revisão de prova.
		Receber, conferir e encaminhar à SRCA os diários de classe.
	Carta de Serviços da PROEN (2015b)	Conferir, assinar e carimbar o formulário de solicitação para inserção/correção de notas e/ou faltas, preenchido pelo docente fora do prazo, no Sistema de Informações e Gestão Acadêmica (SIGA) da Univasf e encaminhar à SRCA.
Encaminhar PPC e documentos de sua aprovação pelo NDE e Colegiado, sempre que os PPC forem criados ou reformulados, para análise da PROEN. Solicitar auxílio em caso de conflito entre colegiados com professores comuns e ausência de docente para atendimento da demanda não resolvida pelo Colegiado (atividade do Planejamento da oferta).		
Resolução nº 08/2015 do Conuni (2015c)	Junto com o colegiado, designar um coordenador de estágios, captar ofertas, estabelecer normas e submetê-las ao Conuni, planejar, executar e acompanhar tarefas relativas ao estágio curricular de seu âmbito.	

Continuação

Atividades de gestão	Documento Consultado	Contribuição ao delineamento das atividades do coordenador de curso de graduação presencial
		Orientar os estudantes quanto a procedimentos de matrícula, adaptações curriculares e outras demandas do curso.
		Acompanhar os procedimentos de matrícula, realizando ajustes de oferta de disciplinas ao final de cada etapa de matrícula e modificando matrículas para discentes, quando se aplicar.
		Acompanhar, junto ao NDE, a execução das atividades acadêmicas sob sua responsabilidade (provas, trabalhos, seminários, projetos e outros).
		Conduzir a elaboração e mudanças do currículo do curso, observando as normativas e princípios de flexibilidade e organicidade curricular; submeter à Câmara de Ensino propostas de mudança de perfil.
		Estabelecer, em colegiado, o funcionamento e regulamentação do Trabalho de Conclusão de Curso.
Gestão administrativa e da infraestrutura	Carta de Serviços da PROEN (2015b)	Solicitar abertura de processo para a seleção de professores efetivos ou substitutos, conforme demanda e disponibilidade de vagas.
	Carta de Serviços da PROPLADI (2017d)	Solicitar o cancelamento, rescisão ou prorrogação de contrato de professores substitutos e temporários.
		Analisar e assinar, na qualidade de chefia imediata, solicitações de diárias e passagens para o setor, bem como o seu cancelamento ou alteração; e submeter ao colegiado a aprovação de critérios e o uso da cota de recurso do colegiado para os casos de viagens de discentes.
		Solicitar alteração ou cancelamento de reserva de espaços; e solicitar empréstimo de materiais de suporte a eventos institucionais.
		Conhecer a metodologia de compras públicas da Univasf; conhecer a disponibilidade orçamentária da instituição para o curso de graduação; estabelecer, junto ao colegiado, critérios para a distribuição do recurso entre os setores inferiores (docentes, laboratórios, outros); acompanhar, analisar e validar, com base no orçamento, o levantamento das demandas do setor, para o ano corrente e seguinte, no sistema de Levantamento de Demandas Setoriais – LEDS;
		Expedir memorando padrão de requisição de veículo para uso de demandante do colegiado.
	Carta de Serviços do SIBI (2016d)	Solicitar mensalmente, mediante sistema próprio, os materiais de consumo e de expediente para uso do colegiado.
	Carta de Serviços da SGP (2017e)	Garantir o levantamento das necessidades de material bibliográfico do colegiado, assim como o preenchimento e envio de tais informações, em planilha padrão, à Divisão de Aquisição de Acervo do SIBI, para cotação e processo de compra de material bibliográfico no período em que for solicitado aos colegiados.
		Estabelecer formas de compensação de horários especiais e folgas; autorizar pedidos de férias; convocar servidores ao serviço quando em gozo de férias; e manifestar-se, na qualidade de chefia imediata, acerca de solicitações diversas feitas por servidores do colegiado.
	Gestão política e institucional	PDI da Univasf 2016-2025 (2016c)
Estatuto da Univasf (2012)		Não apresenta delineamentos formais e claros acerca das atribuições dos professores-gestores de curso na Univasf, apesar de fornecer elementos que devem direcionar a atuação dos mesmos, como a proposta pedagógica da Instituição, sua missão, visão e valores.
		Enquanto membro nato do Conselho Universitário, participar de suas reuniões e administrar o curso de graduação, no âmbito de sua competência, observando as normas institucionais.

Continuação

Atividades de gestão	Documento Consultado	Contribuição ao delineamento das atividades do coordenador de curso de graduação presencial
	Regimento Geral da Univasf (2017b)	Definir relatores e matérias a serem examinadas nas reuniões do colegiado e encaminhar a pauta aos conselheiros com a convocação das reuniões; presidir tais reuniões.
		Decidir, <i>ad referendum</i> , assuntos de urgência do colegiado, homologando a decisão em reunião posterior.
		Em caso de curso novo, tomar as medidas cabíveis, com o apoio da PROEN, para o seu reconhecimento pelo MEC.
	Carta de Serviços do Gabinete da Reitoria (2017c)	Participar, mensalmente, do Fórum de coordenadores e contribuir com o envio de sugestões de pauta à Chefia de Gabinete.

Fonte: Baseado em Silva (2006), Araújo (2016) e Univasf (2012, 2015a, 2015b, 2015c, 2016c, 2016d, 2017b, 2017c, 2017d, 2017e).

Nota-se que as atividades de gestão dos professores-gestores de curso de graduação são delineadas por documentos diversos no âmbito institucional e que muitas são de cunho operacional, também chamadas atribuições de ação, tais como o acompanhamento dos procedimentos de matrícula, a avaliação de requerimentos discentes e orientação aos estudantes, as quais, muitas vezes, acabam por ocupar a maior parte do tempo dos coordenadores em detrimento das ações de cunho gerencial, como reuniões e revisão do PPC do curso, que não se podem delegar (MARCON, 2011).

As atividades descritas correspondem às atribuições destacadas por Lavor, Andriola e Lima (2015), Corrêa (2017), Botelho et al. (2017), Aragão et al. (2017) e Cordazzo e Wernke (2017), os quais evidenciaram que os coordenadores de curso representam um elo entre discentes e docentes e colegiado e alta administração, respondendo pedagógica, política e administrativamente pelo curso que coordenam.

Verifica-se, ainda, que o PDI consultado (UNIVASF, 2016c) nada declara acerca dos coordenadores de curso especificamente. Não foram identificadas referências explícitas de estímulo ao desenvolvimento da capacidade gerencial de professores-gestores, apesar de o documento prever, como um dos objetivos para o eixo estratégico da Gestão Universitária, o aperfeiçoamento do desenvolvimento de competências dos servidores necessárias ao alcance da missão da Universidade.

Sintetizando os achados pertinentes a esta seção, respondeu-se ao segundo objetivo específico desta dissertação explicitando-se as atividades que cabem aos coordenadores de curso da Univasf de acordo com os principais documentos da Instituição. Foi possível verificar que as atividades encontradas correspondem ao reportado pela literatura como

atribuição do coordenador de curso e que nem todas as normativas deixam clara a forma de execução das tarefas, o que é feito, em sua maioria, apenas pelas cartas de serviço.

A seguir, apresenta-se o terceiro objetivo específico desta investigação, que descreverá as atividades de gestão na percepção dos coordenadores de curso de graduação.

4.4 ATIVIDADES DE GESTÃO CONHECIDAS PELOS PROFESSORES-GESTORES DE CURSO

Com base nas entrevistas realizadas, apresentam-se, nesta seção, as atividades de gestão atribuídas aos coordenadores de curso de graduação da Univasf, sob a visão dos mesmos.

Os resultados da pesquisa revelaram que mais da metade dos professores-gestores conhece bem as suas atividades principais. Dentre as citadas, muitas se encontram abrangidas pelos documentos formais da Instituição, já representadas e classificadas no quadro 09 (4), quais sejam: autorizar pedidos de férias; fazer o planejamento da oferta; efetuar procedimentos de matrícula; comprar materiais permanentes e de expediente; convocar e presidir reuniões do colegiado; participar das reuniões do Conuni e do fórum de coordenadores; analisar processos administrativos; conduzir reformas curriculares; e realizar atendimento ao discente e docente.

Todas essas atividades são formalmente atribuídas diretamente aos coordenadores de curso. Assim, no tocante à distribuição de tarefas aos pares e subordinados, os participantes informaram poder fazê-lo apenas em alguns casos, são eles: designar, ao vice-coordenador, o compromisso de comparecer em algumas reuniões, no intuito de dividir essa obrigação; determinar professores para a relatoria de processos discentes, quando cabível; indicar docentes para comporem, como membros representantes do curso, as comissões da universidade; e, por fim, delegar tarefas para a secretária de curso, as quais costumam exigir, de todo modo, a participação, ainda que indireta, do coordenador para o seu cumprimento, conforme elucidado pelo fragmento a seguir, extraído de entrevista:

Tem coisa que assim, como você faz o gerenciamento do curso como um todo, os outros professores eles não têm noção do que se passa, dos problemas corriqueiros do dia a dia e que o coordenador termina tendo que estar presente por causa dessa conjunção de que a gente não sabe o que é pedagógico e o que é administrativo em separado. Por essa questão da própria função gerencial na instituição. Aqui você pode até tentar, sei lá,

um faz só a parte pedagógica e outro faz só a administrativa, mas às vezes não dá, porque como só tem essas duas pessoas, na ausência de um o outro responde, então os dois tem que estar a par de tudo, não tem como estar separado. Você tenta delegar, mas tem coisa que mesmo delegando você tem que se envolver de toda maneira. **C03**

A partir da percepção dos professores-gestores de curso da Univasf, foi possível descobrir um repertório de atividades, além das formalizadas nos documentos consultados nesta pesquisa, conforme demonstra o Quadro 10 (4), a seguir:

Quadro 10 (4) – Atribuições Conhecidas pelos Professores-Gestores de Curso da Univasf

Atividades de gestão	Contribuição ao delineamento das atividades do coordenador de curso de graduação presencial
Gestão acadêmica / didático-pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Dar suporte aos alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de saúde física e psíquica e direcioná-lo, ao setor de apoio da Univasf, seja à PROEN ou ao Centro de Estudos e Práticas em Psicologia – CEPPSI, por exemplo. C01; C11 - Na qualidade de chefia imediata de todos os professores do curso, atribuir encargos aos mesmos. C03 - Organizar o NDE, mesmo que ele não esteja presente como membro titular. C03; C04 - Resolver todos os casos omissos nas resoluções, que se processem dentro do colegiado e sejam do âmbito de sua competência. C03 - Elaborar o Plano Anual de Capacitação Docente do colegiado – PACD. C04 - Tirar dúvidas de alunos sobre o fluxo de serviços. C11
Gestão administrativa e da infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> - Responder aos e-mails institucionais. C05 - Vistoria de novas instalações físicas do curso. C09 - Mediar conflitos entre docentes. C11
Gestão política e institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar com o Órgão de Classe da profissão. C04 - Estar presente e representar o curso nos espaços que a universidade cria, sempre que se fizer necessário. C05 - Acompanhar e planejar ações de combate à evasão discente. C06 - Garantir um site responsivo para o colegiado, que promova o curso e forneça todas as informações relevantes, funcionando como um meio de comunicação eficaz com os seus públicos. C06

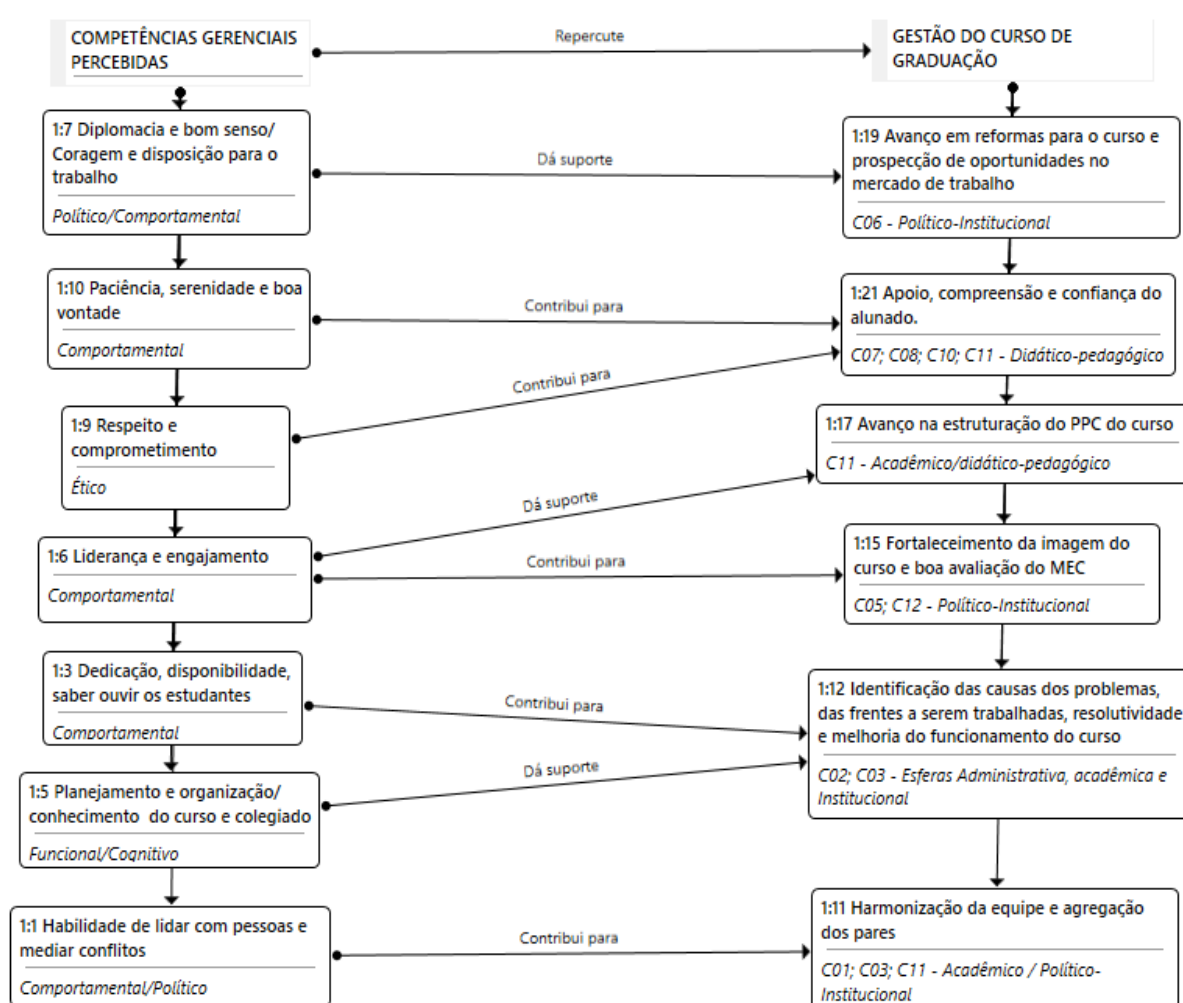
Fonte: Baseado em Silva (2006), Araújo (2016) e dados da pesquisa (2018).

Com base nos relatos dos entrevistados, é possível verificar que suas atividades, identificadas nesta seção, exigem saberes que excedem os adquiridos pela formação docente

e mobilizados para a docência, pesquisa e extensão, tal como afirmado por Aragão et al. (2017).

A teia ilustrada na figura 3 (4), a seguir, permite a visualização de como algumas competências gerenciais, citadas como percebidas pelos participantes da pesquisa e classificadas conforme o modelo de Mendonça et al. (2012), repercutem nas atividades de gestão do curso de graduação nas esferas acadêmica/didático-pedagógica, administrativa e político-institucional:

Figura 3 (4) - Teia de relações entre as competências gerenciais percebidas e as atividades de gestão do curso de graduação



Fonte: Silva (2006), Mendonça et al. (2012), Araújo (2016) e Dados da pesquisa (2018).

Embora diversos conhecimentos, habilidades e atitudes tenham sido evidenciados nos professores-gestores de curso da Univasf, reconhecendo-se o fato de que eles não possuem determinadas competências gerenciais, igualmente importantes, considerou-se relevante avaliar que implicações para a gestão do curso isso produz.

De acordo com os entrevistados, tem-se que a desorganização, por exemplo, acarreta em retrabalho e descumprimento de prazos, assim como a falta de planejamento cria um ambiente profissional no qual se trabalha para “apagar incêndios”, sem que as atividades fluam na ausência do coordenador. Também se destacou que a falta de bom senso no momento de estabelecer o equilíbrio entre a preservação de uma norma e a flexibilidade para com o aluno pode gerar consequências legais para a Universidade, como abertura de processos judiciais, além de prejuízo nas relações entre colegiado e o alunado. Dois participantes argumentaram, ainda, que o desconhecimento da legislação interna pode provocar a lentidão e/ou erro no atendimento ao discente e no despacho de demandas do colegiado, enquanto uma entrevistada mencionou que a sua impaciência e inflexibilidade contribuíram para o surgimento de inimizades com seus pares, dificultando os relacionamentos.

Ademais, constatou-se que o curso deixa de passar por reformas importantes, no PPC, por exemplo, e boas ideias deixam de ser empreendidas quando não se tem um perfil de liderança, proatividade e agilidade. Nessa linha, ratifica-se a necessidade de as universidades dedicarem atenção aos seus professores-gestores, observando-se que a atuação destes influenciará na sustentabilidade dessas Instituições (CAVALHO, et al., 2014; ARAÚJO, 2016).

Quando questionados sobre a existência de uma legislação (externa ou interna) que delinea ou define suas atividades, todos demonstraram o conhecimento de que há normas diversas nesse sentido, tendo havido poucas menções ao Estatuto da Univasf e ao Regimento Geral. Os sujeitos da pesquisa ressaltaram a ausência de um documento que centralize todas as responsabilidades do professor-gestor de curso de graduação presencial, bem como os seus procedimentos operacionais. O trecho de entrevista, a seguir, descreve esse contexto:

Assim, as atribuições da coordenação de curso, internamente, elas são previstas às vezes em algumas resoluções em separado. Exemplo: tem uma resolução que diz que “a coordenação de curso atribui encargo docente XX X”, “a coordenação de curso designa professor responsável por disciplina”... Aí beleza. Em outra resolução diz que “a coordenação de curso participa disso”. Em outro lugar: “é responsabilidade do coordenador de curso fazer aquilo”. Eu acho que a resolução que rege as reuniões, não me pergunte o número agora que eu não sei de cabeça, é que ela coloca que “cabe ao coordenador do curso presidir as reuniões”, aí outra resolução... Assim, não tem um documento que centralize todas. **C03**

Segundo os entrevistados, as normativas internas, voltadas ao delineamento das atividades do coordenador de curso, funcionam como um guia para o exercício da função,

sobretudo porque englobam particularidades da Univasf que se precisam conhecer, ratificando-se a dimensão contextual proposta pelo modelo de Mendonça et al. (2012), como asseverou o coordenador n°. 05:

A Univasf tem um perfil, tem uma característica, uma forma de ver. É diferente de outras instituições. Exemplo: a Federal de Pernambuco tem também o seu próprio funcionamento, autonomia universitária. Então você precisa primeiro conhecer as regras do jogo da tua Instituição. Você sabendo quais são as regras do jogo da tua Instituição é onde você vai se guiar. **C05**

Alguns coordenadores, entretanto, afirmaram que, embora tenham algum conhecimento sobre as normas em menção, sentem dificuldades em compreender as suas atividades mais cotidianas na coordenação, reconhecendo nisso um ponto para seu estudo e aperfeiçoamento. Mais de um entrevistado ponderou que o auxílio da secretária de curso e de ex-coordenadores costuma ser eficaz para consolidar o entendimento do que lhe compete realizar e, sobretudo, de como fazê-lo.

Em relação aos desafios enfrentados pelos professores-gestores de curso no exercício de suas atribuições, podem-se listar os seguintes: ter que lidar com situações desagradáveis, ocasionadas pela vaidade de professores e pelo predomínio do individualismo, em detrimento do espírito de equipe; cansaço físico, mental e emocional; falta de apoio dos pares; falta de identificação pessoal com o encargo de ser gestor; dificuldade em transitar em espaços onde existam disputas de poder; grande quantidade de tarefas para conciliar com a coordenação, nos âmbitos pessoal e profissional; e a complexidade em lidar com outros seres humanos e gerenciar os seus conflitos, sendo esse um desafio citado pela maioria dos entrevistados. A fala a seguir exemplifica essas constatações:

Você se doar e ver que os outros não estão na mesma pegada. Claro, quem é coordenador às vezes tem a questão da solidão da coordenação. Às vezes, ele vai ter que tomar decisões que vão agradar ou desagradar e aí a gente tem que ter muito cuidado quando toma essas decisões e ter muita parcimônia. [...]. As pessoas, às vezes, são adultas, sabem que estão ali pra serem docentes, têm obrigações, mas não cumprem as obrigações. Então essa cobrança, esses conflitos, essas coisas eu acho que são o ponto mais negativo, mas inerentes ao ser humano. **C05**

A despeito de tantos obstáculos a serem superados, diversas oportunidades decorrentes do cargo foram reconhecidas pelos participantes, semelhantes às citadas por Aguiar, Silva e Binotto (2014) e Magalhães et al. (2016). De forma unânime, o aprendizado proporcionado pela função, não apenas sobre gestão, mas acerca do funcionamento do setor

público, da universidade, de quem são os discentes do curso e quais as suas necessidades e da composição do corpo docente, é visto como a maior vantagem do cargo. A maioria mencionou, ainda, que a experiência adquirida propicia uma maturidade profissional difícil de ser alcançada somente com o exercício da docência, pesquisa e extensão.

Outros aspectos positivos foram lembrados, são eles: o aumento da rede de contatos, mediante a construção de relações afetivas e profissionais com outros coordenadores, reitor e pró-reitores; a possibilidade de mostrar o seu trabalho, capacidade e interesse, o que pode projetar o profissional para oportunidades em cargos de direção superior; os sentimentos de honra, orgulho e prazer em ter colaborado com a trajetória do curso; o autoconhecimento; e, por fim, o desenvolvimento de competências, a exemplo da paciência, empatia e saber lidar com as diferenças. O trecho, a seguir, extraído da entrevista, resume essas conclusões:

Então um ponto positivo pra o coordenador é isso: ele acaba tendo um *Know-how* de atitudes, competências, habilidades, que, por mais que ele quisesse, não é a mesma coisa que o docente. Por mais que você fique aqui um ano sendo ativo, fazendo pesquisa, extensão, ensino, mestrado, residência, não se compara. Essa maturidade profissional que é adquirida e pessoal eu acho que é um ponto positivo enquanto coordenação. **C11**

Os participantes ressaltaram que a sua atuação na coordenação impacta diretamente no andamento na vida dos docentes e discentes e no reconhecimento do curso pelo MEC, conforme observado por Palmeiras e Szilagy (2012) e Alves e Luz (2014), de modo que se todos os colegiados acadêmicos apresentarem uma boa gestão de curso a universidade é conduzida, conseqüentemente, ao crescimento.

O contrário também foi apontado como verdade, isto é, uma má coordenação de curso pode trazer conseqüências em nível setorial e institucional. A fala a seguir sustenta essa assertiva:

Quem está em contato com o alunado diretamente é o colegiado e, dentro do colegiado, a coordenação faz a ponte. Tanto do colegiado para os estudantes, quanto do colegiado para a Administração da Universidade. Então ele fica como um elo ali, fundamental. Se ele não funciona bem, pode ser um desastre para a administração e pode ser um desastre para o alunado. Então ele precisa de muita atenção, precisa ter um caráter, dentro da instituição, de tratamento de urgência e atenção, por conta desse papel que ele desempenha. E não é isso que acontece geralmente. **C09**

No que se refere ao terceiro objetivo específico desta dissertação, a análise dos dados coletados permitiu a identificação das atividades de gestão na percepção dos professores-

gestores de curso da Univasf, as quais puderam ser classificadas em administrativas ou de infraestrutura, acadêmicas/didático-pedagógicas e político-institucionais, conforme sugerido por Silva (2006) e Araújo (2016). Neste tópico foi possível apresentar, ainda, as repercussões da presença e da ausência de competências gerenciais na gestão dos cursos de graduação.

Encerrada a discussão sobre os objetivos específicos da pesquisa, a seção seguinte apresenta sugestões de melhorias que podem ser empreendidas pela Univasf, e outras universidades federais para minimizar a lacuna no desenvolvimento de competências gerenciais de seus professores-gestores de curso.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Diante dos resultados encontrados foi possível identificar pelo menos três problemáticas centrais envolvendo o tema abordado nesta dissertação, para as quais se sugerem algumas intervenções que podem ser adotadas pela Instituição pesquisada.

O primeiro objetivo específico sinalizou o despreparo para a função de coordenador de curso, vivenciado pelos professores-gestores da Univasf. Percebeu-se que os coordenadores desenvolveram sua capacidade gerencial de modo empírico, sem um treinamento prévio sobre gestão e acerca das especificidades do cargo. Nesse sentido, propõe-se, em alinhamento ao que foi sugerido, inclusive, por alguns entrevistados, que a Superintendência de Gestão de Pessoas da Instituição conceba, em conjunto com os coordenadores de curso e a PROEN, uma formação que reúna aspectos técnicos e humanos pertinentes à função de coordenador de curso e que seja formulada com foco no desenvolvimento de competências. Tal formação deve ser oferecida aos coordenadores, no mínimo, sempre que houver eleição para o cargo.

Assim, viu-se a necessidade de capacitar os profissionais, pelo menos, nas seguintes temáticas: gestão, de modo amplo, abordando-se assuntos tais como estrutura organizacional, planejamento, administração do tempo e gestão de pessoas, com ênfase em gerenciamento de conflitos; gestão universitária e as especificidades da Univasf; noções de administração pública, seus princípios e principais legislações e normativas que recaem sobre a gestão dos cursos de graduação; e, por fim, atribuições do coordenador de curso e rotinas da coordenação, sem deixar de englobar o uso dos sistemas da Universidade e, sobretudo, dos sistemas de gestão acadêmica e de tramitação interna de documentos.

Tal recomendação baseia-se, ainda, em Barbosa (2015), que verificou que a existência de Políticas Organizacionais repercutiria no desempenho do professor-gestor, rompendo com a prática de agir com base no empirismo. Vale salientar que alguns entrevistados, na condição de novatos na função, destacaram que muitos erros poderiam ter sido evitados se a Instituição oferecesse uma formação desse tipo antes da posse de novos coordenadores, a cada biênio. Cabe lembrar, também, que a Univasf conta com um curso de graduação em Administração, bem como uma graduação à distância em Administração Pública, dispondo, portanto, de profissionais preparados para apoiar ações de capacitação nessas áreas, específicas para coordenadores de curso.

Outro ponto a ser melhorado, conforme demonstrado pela análise dos dados, é tornar evidente o que a Instituição espera do coordenador de curso, identificando-se, nos

documentos que descrevem as atribuições desse profissional, quais são as competências associadas às suas atividades. Essa recomendação fundamenta-se na importância de direcionar o profissional nas competências que o mesmo precisa desenvolver, de modo que não busquem decidir e resolver, por conta própria, as suas necessidades individuais sem alinhá-las às necessidades da IES, que, muitas vezes, poderão ir além do que é percebido pelo professor-gestor (ZABALZA, 2007).

Por fim, reconheceu-se como problemática central, apontada pela análise do terceiro objetivo específico da pesquisa, a ausência de um documento único que centralize todas as informações relacionadas aos deveres e atribuições do coordenador de curso de graduação presencial da Univasf. Nas entrevistas, embora vários participantes tenham afirmado saber da existência de documentos que delineiem as atividades do coordenador, a maioria demonstrou insegurança em citar quais são esses documentos e não houve menção às cartas de serviço, as quais concentram a maioria das orientações procedimentais referentes às rotinas da coordenação.

Dessa forma, recomenda-se a elaboração de um manual para o coordenador de curso, não no intuito de mecanizar seu dia-a-dia, observado o dinamismo da sua função (ARAÚJO, 2016), mas para reunir todas as responsabilidades do coordenador, os procedimentos e suas respectivas legislações internas e externas, os conceitos gerais de PPC, NDE, CPAC e outros, as orientações acerca do que se pode ou não delegar e para quem, dentre outros.

O manual funcionaria, portanto, como uma ferramenta de auxílio, um instrumento de consulta que facilitaria o cumprimento de normas e procedimentos administrativos internos, a uniformização de processos, representando um elo entre as diretrizes estratégicas da Universidade e o cotidiano do colegiado acadêmico de curso de graduação, minimizando as atuações e os aprendizados pela via da tentativa e erro (OLIVEIRA, 2007). Não seria necessário repetir as informações que já se encontram discriminadas nas cartas de serviços da Instituição, apenas centralizar as informações ao coordenador, referenciando, quando couber, os documentos normativos já existentes para consulta detalhada. O sumário sugerido para esse manual encontra-se detalhado na Figura 4 (5), a seguir:

Figura 4 (5) - Proposta de Sumário para Manual de Atividades do Coordenador de Curso de Graduação Presencial da Univasf

- 1. APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO** (apresentar brevemente a Univasf, seu organograma, setores, missão, visão e valores, referenciando o PDI e outros documentos para consulta detalhada).
- 2. ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL** (descrever todas as responsabilidades/atividades do coordenador, com seus respectivos fluxogramas orientando “o que” ser feito e, quando couber, “como”, “para onde” “quando” e “por quem”, fazendo referência às normativas internas e legislações externas pertinentes a cada atribuição, a fim de não repeti-las; descrever o papel do coordenador no que se refere ao NDE e CPAC do curso, bem como outras comissões).
- 3. ROTINAS DOS PRINCIPAIS SISTEMAS DA UNIVASF** (Descrever o passo a passo das atividades exclusivas do coordenador a serem cumpridas em cada sistema, fazendo menção aos manuais do sistema, se houver, para consulta detalhada).
 - 3.1. SISTEMA DE INFORMAÇÕES E GESTÃO ACADÊMICA (SIG@) DA UNIVASF** (Exemplo: como ofertar disciplinas, modificar matrículas de discentes e solicitar vagas a outros colegiados).
 - 3.2. SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS** (Exemplo: como emitir e autenticar despachos em documentos e a assinatura documentos pendentes de envio).
 - 3.3. SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS** (Exemplo: como homologar férias de servidores do colegiado).
 - 3.4. SISTEMA DE LEVANTAMENTO DAS DEMANDAS SETORIAIS** (Descrever brevemente a metodologia de compras da Univasf e o passo a passo para o coordenador validar as demandas no sistema).
 - 3.5. SISTEMA DE ALMOXARIFADO** (Para solicitação de materiais de expediente).
 - 3.6. PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO** (Passo a passo para realizar a avaliação de servidores).
- 4. RELAÇÃO DE CONTATOS DOS SETORES DA UNIVASF**
- 5. REFERÊNCIAS**

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Ressalte-se, por fim, que a adoção de um manual não dispensa a necessidade de elaboração de um Regimento voltado para os colegiados acadêmicos, devendo-se esclarecer os limites de atuação dos coordenadores, vice-coordenadores, corpo docente, e técnico-administrativos que trabalham nesses setores.

6 CONCLUSÕES

Considerando os aspectos expostos na Introdução, esta investigação norteou-se pela seguinte questão de pesquisa: **de que forma as competências gerenciais percebidas de professores-gestores repercutem na gestão de cursos de graduação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf)?**

A fim de responder à pergunta proposta, realizou-se um estudo de caráter qualitativo básico, cujo objeto de estudo constituiu-se dos coordenadores e ex-coordenadores de curso de graduação presencial da Univasf. Os dados foram coletados por meio de análise documental (site institucional; cartas de serviço ao usuário de setores diversos; Regimento Geral; Estatuto; e Resolução nº 08/2015/Conuni) e entrevistas semiestruturadas. Para o tratamento dos dados, adotou-se a Análise de Conteúdo, com o suporte do *software* Atlas.ti. Os respondentes apresentaram um perfil bem definido, qual seja, a maioria tem doutorado, é do sexo masculino e atua como docente na Univasf há mais de cinco anos.

O modelo analítico de Mendonça et al. (2012), com base em Paiva (2007), orientou o desenvolvimento da pesquisa, a qual culminou em proposições de soluções destinadas a orientar a Univasf, e possivelmente outras universidades públicas federais, para melhores resultados na gestão de seus cursos de graduação. Tais proposições foram embasadas, também, na contribuição dos participantes da pesquisa, que demonstraram satisfação em serem ouvidos, realçando, inclusive, que ações como o presente trabalho constituem um importante caminho para pensar estratégias de desenvolvimento de competências gerenciais em coordenadores de curso.

Como desdobramento da problemática enunciada, a apresentação e análise dos dados guiaram-se pelos objetivos específicos definidos para a dissertação. Assim, em resposta ao objetivo 01 – Identificar as competências gerenciais percebidas dos professores-gestores de curso de graduação na Univasf – concluiu-se que as competências gerenciais percebidas dos coordenadores de curso da Univasf refletem os componentes relacionados aos saberes de gestão, trazidos por Paiva (2007) e pelo modelo teórico de Mendonça et al. (2012), quais sejam, o comportamental, cognitivo, político e ético. Nas falas dos participantes, sobressaíram-se dimensões do referido modelo, como a motivação, a personalidade e o contexto, não tendo se observado a presença de metacompetências. Dessa forma, a adoção do modelo supracitado mostrou-se adequada aos fins da presente pesquisa.

Quanto ao objetivo 02 – descrever as atividades de gestão previstas formalmente pela Instituição para os professores-gestores de cursos de graduação – é possível afirmar que os

documentos formais da Univasf explicitam, em parte, os encargos dos professores-gestores de curso, porém o fato de não haver centralização das informações em um documento único e o não esclarecimento do que é atividade indelegável do coordenador dificulta que os professores conheçam todas as suas atribuições. Não se viu menção, em tais documentos, às competências gerenciais que devem ser mobilizadas pelos professores, o que faz com que, sobre estes, recaia a responsabilidade pela interpretação de quais competências precisam ser desenvolvidas para o exercício da função.

Sobre o objetivo 03 – identificar as atividades de gestão dos professores-gestores de curso de graduação da Univasf, na percepção destes – identificou-se um repertório de atividades não contempladas nos documentos formais da Instituição consultados para a pesquisa, as quais puderam ser classificadas em administrativas ou de infraestrutura, acadêmicas/didático-pedagógicas e político-institucionais, conforme sugerido por Silva (2006) e Araújo (2016).

A análise dos dados concernentes aos objetivos específicos levou ao alcance do objetivo geral, sobre o qual se pode afirmar que as competências gerenciais repercutem na gestão dos cursos de graduação presencial da Univasf, na medida em que contribuem positivamente para que o colegiado avance em mudanças de modo menos conflituoso, com agregação da equipe para o trabalho e com a proximidade do alunado nesse processo. Conforme argumentado pelos respondentes, outros perfis de coordenador, que não possuam competências como organização, planejamento, liderança, dentre outras, dificilmente irão alcançar esse resultado para o curso, gerando, inclusive, impactos negativos, como a perda da credibilidade e do apoio dos discentes, técnico-administrativos e docentes.

Assim, os resultados da pesquisa mostram que há várias consequências possíveis, sobre as atividades diárias do coordenador, acarretadas em função da presença e da ausência de competências gerenciais. Corroborar-se, portanto, a aproximação teórica entre as categorias de análise definidas para a realização desta investigação, constatando-se que muitas competências gerenciais precisam ser mobilizadas pelos coordenadores de curso da Univasf para que desempenhem suas atividades.

Nessa direção, encontrou-se, por exemplo, que ter conhecimento da estrutura organizacional da universidade e do seu modo de funcionamento, dominar as normas de ensino e demais normativas internas, assim como as legislações externas à Univasf são competências essenciais para saber dar fluxo ao trabalho, compreendendo como, para onde e quando encaminhar requerimentos discentes e processos diversos. Na mesma linha de constatação, desconhecer os regulamentos compromete a tomada de decisões gerenciais e o

cumprimento de procedimentos internos pelo coordenador, tais como a realização de compras públicas e até mesmo a simples condução de uma reunião de colegiado.

Da pesquisa de campo, tem-se, ainda, que o professor-gestor de curso encabeça parte importante da missão da Universidade, refletida no tripé ensino, pesquisa e extensão, além de representar a imagem do curso para o meio externo e ser a voz do colegiado, devendo transmitir confiança e valorização ao alunado, secretário de curso e corpo docente. Assim, a coordenação de um curso de graduação pode ser considerada função chave para o andamento da Instituição.

Uma das principais limitações deste estudo residiu no fato de se ter estudado a realidade de uma única universidade federal, sem ampliação do *lócus* de pesquisa para outras Ifes e IES, de modo geral, estaduais e, até mesmo, privadas. Além disso, ao se optar por ouvir os professores-gestores de curso, em particular, não se abrangeram os discentes, demais docentes dos colegiados acadêmicos, a Pró-Reitoria de Ensino da Univasf e os assistentes administrativos que atuam nas secretarias de curso, os quais poderiam ter oferecido outras perspectivas sobre a maneira como as competências gerenciais dos coordenadores repercutem na gestão do curso de graduação.

Nesse sentido, sugere-se que futuras investigações se ocupem de ouvir esses atores. Propõem-se, ainda, pesquisas que busquem comparar os resultados obtidos neste estudo com os de outras Instituições com perfil similar e, ainda, que identifiquem a percepção de coordenadores acerca dos impactos na gestão de cursos de graduação em IES onde, eventualmente, existam programas consolidados de capacitação gerencial de professores.

Este trabalho reafirma a importância da atuação do gestor de curso de graduação para a universidade pública federal e o cuidado que se deve ter com o desenvolvimento de sua capacidade gerencial antes de conduzi-lo ao cargo de gestão. O desafio é fazer com que os professores percebam a gestão universitária como uma atribuição tão importante quanto o ensino, a pesquisa e a extensão, e que as IES planejem e executem estratégias de desenvolvimento de competências gerenciais que contribuam para o desempenho desses indivíduos na Instituição.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, T. J. L.; SILVA, F. M. V.; BINOTTO, E. Gestão e Gestores Universitários: Desafios e Perspectivas em uma Universidade Federal. In: XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU. 2014. **Anais...** Florianópolis, 2014.
- ALMEIDA, D. R.; ALMEIDA, L. R.; RIGO, A. S.; VENTURA, A. C. Gerencialismo: Efeitos no Modelo de Gestão de uma IFES. In: XVI COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA – CIGU. 2016. **Anais...** Arequipa, Perú, 2016.
- ALVES, N. S. C.; LUZ, T. R. Competências Gerenciais dos Coordenadores dos Cursos de Administração e de Ciências Contábeis de uma Universidade Pública Mineira: O que pensam os discentes? In: XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU. 2014. **Anais...** Florianópolis, 2014.
- AMARAL, H. K. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública federal. **Revista do Serviço Público**, v. 57, n. 7, p. 549-563, out./dez. 2006.
- ANDRADE, A. R. A universidade como organização complexa. **Revista de Negócios**, v. 7, n. 3, p. 15-28, 2002.
- ARAGÃO, J. E. O. S.; ZUCCOLOTTO, P. A. G. L.; BOVÉRIO, M. A.; PEREIRA, V. T. Desafios do coordenador na gestão de cursos de graduação: um estudo comparativo em universidade pública e privada. In: XVII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA. 2017. **Anais...** Mar del Plata, Argentina, 2017.
- ARAÚJO, A. C. **Competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação no campus da universidade federal do Ceará em Sobral**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- BARBOSA, M. A. C. **A influência das políticas públicas e políticas organizacionais para formação de competências gerenciais no papel do professor-gestor no ensino superior: um estudo em uma IES federal**. 2015. 227f. Tese (Doutorado em Administração), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- BARBOSA, M. A. C.; MATOS, F. R. N.; MENDONÇA, J. R. C.; PAIVA, K. C. M.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. O Papel de Gestor: Percepções de Professores-gestores de uma Universidade Federal Brasileira. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n. 12, p. 1-41, 2017.
- BARBOSA; M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C. O Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. **Teoria e Prática em Administração**, v. 04, n. 02, 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, n. 03, p. 439-473, 2016a.

_____. Políticas Públicas e Políticas Organizacionais para Formação de Professores-Gestores do Ensino Superior. **Pretexto**, Belo Horizonte, v. 17, n. 04, p. 95-110, 2016b.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 189-217.

BAUER, M.; GASKELL, G. (Eds.). **Qualitative researching with text, image, and sound**. London: Sage, 2008.

BOTELHO, L. L. R.; SCHERER, L.; BORGHETTI, R.; JAESCHKE, J.; BOLZAN, E.; AJALA, R. Ser Gerente em Instituições de Ensino Superior: A percepção de ex-coordenadores de curso de graduação sobre suas aprendizagens gerenciais. In: XVII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA. 2017. **Anais...** Mar del Plata, Argentina, 2017.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager: A model for effective performance**. United States: John Wiley & Sons, 1982.

BRASIL. **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.

_____. **Decreto nº 9.235, de 15 de Dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

_____. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 fev. 2006.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de administração pública**, v. 34, n. 4, p. 7-26, 2000.

_____. Democracia, Estado Social e Reforma Gerencial. **Revista de administração pública**, v. 50, n. 01, p. 112-116, 2010.

BÜNDCHEN, E.; ROSSETTO, C. R.; SILVA, A. B. Competências gerenciais em ação: o caso do Banco do Brasil. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 17, n. 2, p. 396-423, Ago. 2011.

CAMARGO, E. J. B.; PEREIRA, A. S.; GRZYBOVSKI, D.; LORENZON, A. L. H.; BELTRAME, B. Gestão de Pessoas na Administração Pública: Análise dos Modelos Adotados no Período 1995 a 2010. In: XXXVIII EnANPAD, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

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: XXXII EnANPAD, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

CARVALHO, A. M.; MACHADO, M. L.; SANTOS, C. M.; ANDRADE, M. C. M. A Gestão da Educação Superior no Brasil frente aos Instrumentos de Avaliação e Regulação: Burocracia ou Eficácia? XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU. 2014. **Anais...** Florianópolis, 2014.

CARVALHO, R. S.; FILHO, I. J. M.; VIDAL, T. C.; MELO, R. M.; GOMES, A. S. Integração entre o sistema de gestão acadêmica e o sistema de gestão da aprendizagem: identificando necessidades e prototipando requisitos favoráveis à prática docente. **Revista Brasileira de Computação Aplicada**, v. 4, n. 01, p. 81-91, 2011.

CASTRO, A. M. D. A. Implicações da nova gestão pública na organização das universidades federais brasileiras. In: **5ª Conferência da Associação FORGES “Autonomia e os Modelos de Governo e Gestão das Instituições de Ensino Superior”**. Coimbra, Portugal. 2015.

COELHO, C. H. Gestão acadêmica exercida por professores universitários: um estudo de caso. **Revista Gestão & Saúde**, Brasília, v. 08, n. 01, p. 162-179, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 07 de Abril de 2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

CORDAZZO, E. G.; WERNKE, R. Estilos Gerenciais dos Coordenadores de Cursos de Graduação de uma Instituição de Ensino Superior. In: XVII COLÓQUIO

INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA. 2017. **Anais...** Mar del Plata, Argentina, 2017.

CORRÊA, V. S. **O trabalho gerencial na coordenação de cursos de graduação de uma universidade pública: o gestor acadêmico “fabricado” pelas circunstâncias.** 2017. 173f. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

ÉSTHER, A. B. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 09, n. 10, p. 648-667, 2011.

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

ÉSTHER, A. B.; MELO, M. C. O. L. A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração de universidades federais em Minas Gerais. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 01, p. 1-17, 2008.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Edição Especial, p. 183-196, 2001.

FRANCO, E. **Funções do coordenador de curso: como “construir” o coordenador ideal.** 1. ed. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior, caderno 08, 2002. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/ABMESCaderno8.pdf>>. Acesso em: 13 Fev. 2018.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 67-80.

GOMES, O.F.; GOMIDE, T. R.; GOMES, M.A.N.; ARAUJO, D.C.; MARTINS, S.; FARONI, W. Sentidos e Implicações da Gestão Universitária para os Gestores

Universitários. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 234-255, Edição Especial, 2013.

KLERING, L. R.; PORSSE, M. C. S.; GUADAGNIN, L. A. Novos caminhos da administração pública brasileira. **Revista Análise**, v. 21, n. 1, p. 4-17, jan./jun. 2010.

LAUXEN, S. L. Universidade multicampi. In MOROSINI, M. (coord.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. V. 2. INEP/MEC, 2006.

LAVOR, J. F.; ANDRIOLA, W. B.; LIMA, A. S. Avaliando o impacto da qualidade da gestão acadêmica no desempenho dos cursos de graduação. Um estudo em Universidade pública Brasileira. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 8, n. 2, p. 233-254, 2015.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEONI, M. G.; ANDRADE, L. F. S.; VASCONCELOS, E. C. Competências requeridas do diretor e do coordenador de curso de graduação em enfermagem da Universidade Estácio de Sá / RJ. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 2, n. 13, p.301-305, abr. 2008.

LONGO, F. A consolidação institucional do cargo de dirigente público. **Revista do Serviço Público**, v. 54, n.2, p.7-33, 2003.

MAGALHÃES, M. M. S.; BARBOSA, M. A. C.; LIMA, J. R. T.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. O Papel do Professor-Gestor em uma Instituição Federal de Ensino Superior de Alagoas: Um Estudo na Ufal/Campus Arapiraca. XVI COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA – CIGU. 2016. **Anais...** Arequipa, Peru, 2016.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; SCHUGURENSKY, D. A educação Superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 205-225, 2016.

MARCON, S. R. A. Atribuições dos cargos de coordenação e subcoordenação de cursos de graduação. In: XI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. 2011. **Anais...** Florianópolis, 2011.

MARIZ, L. A.; GOULART, S.; RÉGIS, H. P; DOURADO, D. O reinado dos estudos de caso na teoria das organizações: imprecisões e alternativas. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 3, n. 3, p. 1-14, 2005.

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

MARRA, A. V.; MELO, M. L. Docente-gerente: o cotidiano de chefes de departamento e coordenadores em uma universidade federal. In: XXVII ENANPAD, 2003. **Anais...**, Atibaia-SP, 2003.

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.; PAIVA, K. C. M.; PADILHA, M. A.; BARBOSA, M. A. C. 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, 2012, Macau, China. **Anais...** Macau, China: Instituto Politécnico de Macau, 2012.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MEYER Jr, V.; LOPES, M. C. B. Administrando o imensurável: uma crítica às organizações acadêmicas. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 01, p. 40-51, 2015.

MINAYO, M. C. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 09-29.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

CRUZ NETO, O. O Trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 51-66.

NEZ, E. de. Os dilemas da gestão de universidades multicampi no Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 131-153, mai. 2016.

OLIVEIRA, D. P. R. **Sistemas, organização e métodos: Uma abordagem gerencial**. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, C. M.; ASCENÇO, C. O. G.; SIENA, O.; BRAGA, A. A.; GUILHERME, C. M.; BRASIL, W. B. Ferramentas de gestão para alcance de objetivos do PDI: um estudo no núcleo de ciências sociais aplicadas (NUCSA) DA Universidade Federal de Rondônia. XVI COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA – CIGU. 2016. **Anais...** Arequipa, Peru, 2016.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de competências e a profissão docente, um estudo de caso em universidades no Estado de Minas Gerais**. 2007. 278f. Tese (Doutorado em Administração), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, 2007.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 12, n. 2, p. 339-368, 2008.

PAIVA, K. C. M.; SANTOS, A. O.; MENDONÇA, J. R. C.; DUTRA, M. R. S.; BARROS, V. R. F. Percepções de alunos e professores do curso de administração a respeito da educação à distância: um estudo em uma instituição particular brasileira. **Tourism & Management Studies - TMS**, v. 1, p. 354-366, 2012.

PALMEIRAS, J. D. B; SZILAGYI, R. S. Perfil e competências necessárias para um coordenador de curso na percepção dos gestores e funcionários de uma IES. **Diálogo**, Canoas, n. 20, p. 49-76, jan./jun., 2012.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar?** A Escola que prepara para a vida. Porto alegre: Penso, 2013.

PINTO, M. C. F; SILVA, F. M. Gestão de pessoas na administração pública brasileira: uma análise sobre sua evolução histórica e o atual contexto em transformação. **Revista Eletrônica do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul**, v. 1, n. 2, p. 01-16, 2015.

PROFIAP. **Regulamento do Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (Atualizado em 07/12/2016)**. 2016. Disponível em: <<http://www.profiap.org.br/profiap/sobre-o-curso/profiap-regulamento-aprovado-em-07-12-16.pdf/view>>. Acesso em 10 mar. 2018.

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: XXXVI EnANPAD, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição à perspectiva estratégica da gestão de pessoas. In: XXVII EnANPAD, v. 27, 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.

SALLES, M. 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**, Brasília, v. 68, n. 2, p. 467-492, abr./jun., 2017.

SANTANA, F. F.; MAIA, L. C. G. Gestor Universitário e Competências Gerenciais: do Perfil, Formação e Atuação. In: XXXVIII EnANPAD, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

SANTIAGO, R. A.; POLIDORI, D. L. M.; LEITE, M. C. L.; SARRICO, C. Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 1, p. 75-99, 2003.

SANTOS, Leomar dos; BRONNEMANN, Márcia Regina. Desafios da gestão em instituições de ensino superior: um estudo de caso a partir da percepção de diretores de centro de uma IES pública do sul do Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 01-21, jan. 2013.

SCHIKMANN, R. Gestão Estratégica de Pessoas: bases para a concepção do Curso de Especialização em Gestão de Pessoas no Serviço Público. In: CAMÕES, M. R. S.; PANTOJA, M. J.; BERGUE, S. T. (Orgs.) **Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: ENAP, 2010. p. 11-28.

SCHMITZ, A. L. F.; BERNARDES, J. F. **Atitudes Empreendedoras e Desafios da Gestão Universitária**. 2008. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/61474>>. Acesso em 05 nov. 2017.

SEABRA, A. L. C.; PAIVA, K. C. M.; LUZ, T. R. Competências gerenciais de coordenadoras de cursos de graduação em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 68, n. 5, p. 890-898, 2015.

SILVA, P. R. **O Coordenador de Curso: atribuições e desafios atuais**. 2006. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-coordenador-de-curso-atribuicoes-e-desafios-atuais>>. Acesso em: 15 Jul. 2018.

SORIANO, R. R. **Manual de pesquisa social**. Tradução de Ricardo Rosenbusch. Petrópolis: Vozes, 2004.

TOSTA, H. T. **Desenvolvimento de Competências Gerenciais nas Universidades Federais**. 2017. 252 f. Tese (Doutorado em Administração), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Estatuto da Universidade Federal do Vale do São Francisco**. Petrolina, 2012. Disponível em: <<http://portais.univasf.edu.br/univasf/arquivos-gerais/estatuto-da-univasf.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Gestão Acadêmica: SIC's, SRCA, Colegiados Acadêmicos e PROEN – Carta de Serviços**. Petrolina, 2015a. Disponível em: <http://portais.univasf.edu.br/arquivos-gerais/carta-de-servicos-ao-cidadao/carta_de_servicos_gestao_academica.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. **Pró-Reitoria de Ensino – PROEN: Carta de Serviços**. Petrolina, 2015b. Disponível em: <http://portais.univasf.edu.br/arquivos-gerais/carta-de-servicos-ao-cidadao/carta_de_servicos_proen.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. **Resolução nº 008/2015**. Petrolina, 2015c. Altera as Normas Gerais de Funcionamento do Ensino de Graduação da Univasf. Petrolina, PE: Conselho Universitário da Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2015.

_____. **História**. Site institucional. Petrolina, 2016a. Disponível em: <<http://portais.univasf.edu.br/apresentacao-univasf/historia>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Nossos Cursos**. Site institucional. Petrolina, 2016b. <<http://portais.univasf.edu.br/apresentacao-univasf/nossos-cursos>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2025**. Petrolina, 2016c. Disponível em: <<http://portais.univasf.edu.br/pdi/documentos/pdi-univasf-2016-2025.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

_____. **Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI: Carta de Serviços**. Petrolina, 2016d. 2ª versão. Disponível em: <http://portais.univasf.edu.br/arquivos-gerais/carta-de-servicos-ao-cidadao/carta_de_servicos_sibi.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. **Organograma Geral - Univasf**. Petrolina, 2017a. Disponível em: <<http://portais.univasf.edu.br/arquivos-gerais/organograma-geral-univasf/view>>. Acesso em 24 set. 2017.

_____. **Regimento Geral da Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco**. Petrolina, 2017b. Disponível em: <<http://portais.univasf.edu.br/arquivos-gerais/regimento-geral-univasf.pdf/view>>. Acesso em: 24 set. 2017.

_____. **Gabinete da Reitoria: Carta de Serviços**. Petrolina, 2017c. 2ª versão. Disponível em: <http://portais.univasf.edu.br/arquivos-gerais/carta-de-servicos-ao-cidadao/carta_de_servicos_gabinete_reitoria_.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. **Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional: Carta de Serviços**. Petrolina, 2017d. 3ª versão. Disponível em: <http://portais.univasf.edu.br/arquivos-gerais/carta-de-servicos-ao-cidadao/carta_de_servicos_propladi_.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. **Superintendência de Gestão de Pessoas – SGP: Carta de Serviços**. Petrolina, 2017e. 2ª versão. Disponível em: <http://portais.univasf.edu.br/arquivos-gerais/carta-de-servicos-ao-cidadao/carta_de_servicos_sgp.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

VIEIRA, E. F.; VIEIRA, M. M. F. Estrutura organizacional e gestão do desempenho nas universidades federais brasileiras. **Revista de Administração Pública**, v. 37, n. 4, p. 899-920, 2003.

VIEIRA, E. F.; VIEIRA, M. M. F. Funcionalidade Burocrática nas Universidades Federais: Conflito em Tempos de Mudança. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 8, n.2, p. 181-200, 2004.

XERXENEVSKY, L. L.; TUTIKIAN, F; BERGUE, S. T. Mapeamento de competências em um contexto de reestruturação organizacional: o caso da Agência Gaúcha de Desenvolvimento e Promoção do Investimento-AGDI. **Revista Estudos Legislativos**, Porto Alegre, n. 10, p. 139-176, 2016.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2007.



APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com professores-gestores da Univasf

Preparação para a entrevista (Após leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE):

- Apresentar sucintamente o objetivo geral da pesquisa e os procedimentos a serem utilizados (já mencionados no TCLE), entrando em detalhes à medida que o (a) entrevistado (a) solicite;
- Informar ao (à) participante que sua colaboração é voluntária e poderá ser suspensa a qualquer momento se assim for de seu interesse, e esclarecer que ele (a) terá pleno acesso às informações que desejar saber sobre a pesquisa;
- Solicitar autorização para gravação da entrevista, ressaltando que as respostas serão sigilosas e os respondentes não serão identificados em nenhum momento da pesquisa.

Perfil do respondente

- 1 Qual foi a sua trajetória até tornar-se um professor-gestor (a) de curso superior?
- 2 Quais atividades o (a) Senhor (a) teve que descontinuar e continuar a exercer juntamente com as atividades de gestor? Como as concilia?
- 3 Como o (a) Senhor (a) se preparou para ser gestor?
- 4 Em sua formação acadêmica e vivência profissional anterior, sobretudo como professor (a), pesquisador (a) e extensionista, que conhecimentos e experiências o (a) Senhor (a) obteve sobre gestão e como contribuíram para sua atuação como coordenador de curso?

Objetivo específico 01: *Identificar as competências gerenciais percebidas dos professores-gestores de cursos de graduação.*

- 5 Em sua opinião, quais são as competências esperadas de um professor-gestor de curso de graduação?
- 6 Das competências apontadas anteriormente como esperadas, quais o (a) Senhor (a) percebe que tem?
- 7 Como o (a) Senhor (a) desenvolveu as competências gerenciais que considera possuir?
- 8 Que competências gerenciais ainda necessitam ser desenvolvidas pelo (a) Senhor (a)?
- 9 Como tais competências apontadas acima poderiam ser desenvolvidas e aperfeiçoadas?

- 10 Em sua opinião, como as competências gerenciais contribuem para a escolha do coordenador do curso?

Objetivo específico 03: *Identificar as atividades de gestão dos professores-gestores de curso de graduação, na percepção destes.*

- 11 O (a) Senhor (a) tem conhecimento de alguma legislação (externa ou interna) que delinea/define as atividades do coordenador de curso? Se sim, como ela interfere na sua atuação como professor-gestor?
- 12 Que atividades/atribuições/responsabilidades o (a) Senhor (a) desempenha (ou desempenhou) enquanto coordenador de curso? Que outras atividades são delegadas pelo (a) senhor (a) a outras pessoas?
- 13 Como as suas competências gerenciais têm repercutido/refletido na gestão deste curso?
- 14 Como as competências gerenciais que o (a) Senhor (a) ainda não possui repercutem na gestão do curso?
- 15 Quais são as dificuldades (aspectos negativos) e/ou oportunidades (aspectos positivos) presentes no seu dia a dia, considerado suas atividades? Como age frente às dificuldades?
- 16 Em sua opinião, qual a contribuição do coordenador de curso de graduação para a instituição como um todo?

No final da entrevista:

- Perguntar se o (a) respondente tem algo a mais que ele (a) ache relevante acrescentar;
- Agradecer pela participação.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE PROFESSORES-GESTORES: UM OLHAR SOBRE A GESTÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO”.

CAEE Nº 83713318.8.0000.5196

Nome da Pesquisadora responsável: Adrianna Maria Bezerra da Silva.

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade analisar como as competências gerenciais de professores-gestores repercutem na gestão de cursos de graduação na Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf.

Sua participação é importante, porém, você não deve aceitar participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se desejar, qualquer pergunta para esclarecimento.

Envolvimento na pesquisa: A pesquisa será realizada por meio de entrevista semiestruturada, aplicada individual e presencialmente, com o registro das respostas em gravador de áudio, se assim autorizado pelo participante, com professores-gestores que ocupam a posição gerencial de coordenador de curso de graduação presencial na Univasf.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde.

Riscos, desconfortos e benefícios: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas e nem compromete a integridade física do participante. Contudo, podem ocorrer cansaço ou aborrecimento pelo tempo despendido durante as entrevistas, certo desconforto ou constrangimento frente à gravação de áudio ou pelo teor das perguntas, alterações de comportamento ou na autoestima devido à evocação de memórias ou pela afirmação de uma condição desagradável, ou, ainda, o não entendimento quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa. Entretanto, os entrevistados receberão previamente todo o esclarecimento necessário sobre a pesquisa e terão garantia de acompanhamento e assistência, podendo interromper ou suspender sua participação em qualquer etapa da mesma. Além disso, as entrevistas serão agendadas conforme a disponibilidade dos participantes e no horário e local que lhes forem mais adequados. A gravação das entrevistas só será feita mediante autorização, sendo-lhes assegurado, ainda, que as informações coletadas serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. No interesse da confidencialidade, inclusive na divulgação dos resultados, letras e números serão usados para identificar os entrevistados, garantindo-se sigilo e privacidade. Embora este estudo não ofereça benefícios imediatos perceptíveis aos participantes, vislumbra-se o potencial do mesmo em contribuir para o direcionamento de ações da Univasf que visem tirar o maior proveito dos professores-gestores no exercício da gestão de cursos de graduação e respaldá-los em sua atuação gerencial.

Garantias éticas: Todas as despesas que venham a ocorrer com a pesquisa serão ressarcidas. É garantido, ainda, o seu direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, previstos ou não neste termo. Você tem liberdade de se recusar a

participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Confidencialidade: é garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, mesmo após o término da pesquisa. Somente a pesquisadora, o orientador e a coorientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados. É garantido, ainda, que você terá acesso aos resultados com a pesquisadora. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com a pesquisadora do projeto e, para quaisquer dúvidas éticas, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os contatos estão descritos no final deste termo.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Observação: Não assine este termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Juazeiro-BA, 23 de Fevereiro de 2018.

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

Adrianna Maria Bezerra da Silva

Nome da Pesquisadora responsável pela aplicação do TCLE

Assinatura da Pesquisadora responsável pela aplicação do TCLE

Pesquisadora Responsável: Adrianna Maria Bezerra da Silva. Endereço: Avenida Coronel Antonio Honorato Viana, 337, Bloco 01, apartamento 103, Parque Bandeirantes, Petrolina-PE. E-mail: adriannamariab@gmail.com. Telefone: (87) 99810-3909.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIVASF

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO - UNIVASF

Av. José de Sá Maniçoba, S/N – Centro - Petrolina/PE – Prédio da Reitoria – 2º andar.

Telefone do Comitê: 87 2101-6896 - E-mail: cep@univasf.edu.br

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNIVASF) é um órgão colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que visa defender e proteger o bem-estar dos indivíduos que participam de pesquisas científicas.

APÊNDICE C – Termo de Confidencialidade e Sigilo

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu Adrianna Maria Bezerra da Silva, brasileira, solteira, servidora pública, inscrita no CPF/ MF sob o nº 069.223.394-60, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE PROFESSORES-GESTORES: UM OLHAR SOBRE A GESTÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO”, a que tiver acesso nas dependências dos Campi da Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf situados nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não me apropriar, para mim ou para outrem, de material confidencial e/ou sigiloso de tecnologia que venha a ser disponível;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e / ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada através da apresentação de tecnologia, a respeito de, ou, associada com a avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios revelados da tecnologia supra mencionada.

Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação da tecnologia acima mencionada.

A vigência da obrigação de confidencialidade e sigilo, assumida pela minha pessoa por meio deste termo, terá a validade enquanto a informação não for tornada de conhecimento público por qualquer outra pessoa, ou mediante autorização escrita, concedida à minha pessoa pelas partes interessadas neste termo.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Juazeiro-BA, 23/02/2018.

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE D – Termo de Confidencialidade e Sigilo

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, Francisco Alves Pinheiro, brasileiro, casado, professor do magistério superior, inscrito no CPF sob o nº 229.613.723-72, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE PROFESSORES-GESTORES: UM OLHAR SOBRE A GESTÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO”, a que tiver acesso nas dependências dos Campi da Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf situados nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não me apropriar, para mim ou para outrem, de material confidencial e/ou sigiloso de tecnologia que venha a ser disponível;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e / ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada através da apresentação de tecnologia, a respeito de, ou, associada com a avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios revelados da tecnologia supra mencionada.

Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação da tecnologia acima mencionada.

A vigência da obrigação de confidencialidade e sigilo, assumida pela minha pessoa por meio deste termo, terá a validade enquanto a informação não for tornada de conhecimento público por qualquer outra pessoa, ou mediante autorização escrita, concedida à minha pessoa pelas partes interessadas neste termo.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Juazeiro-BA, 23/02/2018.

Orientador

APÊNDICE E – Termo de Confidencialidade e Sigilo

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, Milka Alves Correia Barbosa, brasileira, casada, professora do magistério superior, inscrita no CPF sob o nº 926.117.534-15, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE PROFESSORES-GESTORES: UM OLHAR SOBRE A GESTÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO”, a que tiver acesso nas dependências dos Campi da Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf situados nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não me apropriar, para mim ou para outrem, de material confidencial e/ou sigiloso de tecnologia que venha a ser disponível;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e / ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada através da apresentação de tecnologia, a respeito de, ou, associada com a avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios revelados da tecnologia supra mencionada.

Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação da tecnologia acima mencionada.

A vigência da obrigação de confidencialidade e sigilo, assumida pela minha pessoa por meio deste termo, terá a validade enquanto a informação não for tornada de conhecimento público por qualquer outra pessoa, ou mediante autorização escrita, concedida à minha pessoa pelas partes interessadas neste termo.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Juazeiro-BA, 23/02/2018.

Coorientadora

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO VALE DO SÃO
FRANCISCO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Competências Gerenciais de Professores-Gestores: Um olhar sobre a gestão de cursos de graduação da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Pesquisador: ADRIANNA MARIA BEZERRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83713318.8.0000.5196

Instituição Proponente: UNIVASF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.615.197

Apresentação do Projeto:

1. O projeto está vinculado ao Mestrado Profissional em Administração Pública da Univasf e tem como equipe executora ADRIANNA MARIA BEZERRA DA SILVA (responsável), Francisco Alves Pinheiro (orientador) e Milka Alves Correia Barbosa (coorientadora).

1.1 Todos os envolvidos foram devidamente cadastrados na Plataforma Brasil.

Objetivo da Pesquisa:

2. Os objetivos estão bem delineados, são exequíveis, estão em acordo com a metodologia proposta e podem ser atingidos no prazo estipulado pelo cronograma.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

3. Foi realizada uma análise dos riscos pertinente, com previsão de estratégias para minimizá-los, assim como foram apresentados os potenciais benefícios que a pesquisa pode propiciar aos seus participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

4. O projeto apresenta adequadamente os seguintes itens: tema, objeto da pesquisa, relevância social, local de realização da pesquisa, população a ser estudada, garantias éticas aos participantes da pesquisa, método a ser utilizado, cronograma, orçamento, critérios de inclusão e não inclusão dos participantes da pesquisa e divulgação dos resultados do estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

5. Todos os termos de apresentação obrigatória foram devidamente apresentados.

Endereço: Avenida José de Sá Maniçoba, s/n
Bairro: Centro CEP: 56.304-205
UF: PE Município: PETROLINA
Telefone: (87)2101-6896 Fax: (87)2101-6896 E-mail: cedep@univasf.edu.br

Continuação do Parecer: 2.615.197

Recomendações:

6. Aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

7. O projeto foi corrigido e atende aos aspectos éticos de proteção aos participantes da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

É com satisfação que informamos formalmente a V^a. Sr^a. que o projeto "Competências Gerenciais de Professores-Gestores: Um olhar sobre a gestão de cursos de graduação da Universidade Federal do Vale do São Francisco" foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVASF. A partir de agora, portanto, o vosso projeto pode dar início à fase prática ou experimental. Informamos ainda que no prazo máximo de 1 (um) ano a contar desta data deverá ser enviado a este comitê um relatório sucinto sobre o andamento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1081987.pdf	22/03/2018 19:02:16		Aceito
Outros	Carta_resposta_ao_CEP.pdf	22/03/2018 19:01:25	ADRIANNA MARIA BEZERRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_retificado.pdf	22/03/2018 19:00:39	ADRIANNA MARIA BEZERRA DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_confidencialidade_e_sigilo_coordenadora.pdf	22/03/2018 18:58:13	ADRIANNA MARIA BEZERRA DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade_e_sigilo_Orientador.pdf	22/03/2018 18:57:53	ADRIANNA MARIA BEZERRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_retificado.pdf	22/03/2018 18:56:03	ADRIANNA MARIA BEZERRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	23/02/2018 17:35:47	ADRIANNA MARIA BEZERRA DA SILVA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	23/02/2018 17:25:34	ADRIANNA MARIA BEZERRA DA SILVA	Aceito
Outros	declaracao_anuencia_proen.pdf	23/02/2018 17:25:10	ADRIANNA MARIA BEZERRA DA SILVA	Aceito

Endereço: Avenida José de Sá Maniçoba, s/n
Bairro: Centro CEP: 56.304-205
UF: PE Município: PETROLINA
Telefone: (87)2101-6896 Fax: (87)2101-6896 E-mail: ocedep@univasf.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO VALE DO SÃO
FRANCISCO



Continuação do Parecer: 2.615.197

Declaração de	declaracao_compromisso_pesquisad	23/02/2018	ADRIANNA MARIA	Aceito
Pesquisadores	ora.pdf	17:24:45	ADRIANNA BEZERRA DA SILVA	Aceito
Outros	termo_confidencialidade_e_sigilo.pdf	23/02/2018 17:24:18	ADRIANNA BEZERRA DA SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	23/02/2018 17:22:34	ADRIANNA MARIA BEZERRA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PETROLINA, 23 de Abril de 2018

**Assinado por:
Luciana Duccini
(Coordenador)**

Endereço: Avenida José de Sá Maniçoba, s/n
Bairro: Centro CEP: 56.304-205
UF: PE Município: PETROLINA
Telefone: (87)2101-8898 Fax: (87)2101-8898 E-mail: cedep@univasf.edu.br