



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

FELIPE CAVALCANTE DE LIMA

Orientador: Prof. Dr. José Rodolfo Tenório Lima

A UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS E A FORMAÇÃO DE
COORDENADORES DE CURSO: UM ESTUDO SOBRE A CAPACITAÇÃO
DE PROFESSORES PARA CARGOS DE GESTÃO

MACEIÓ-AL
2025

FELIPE CAVALCANTE DE LIMA

**A UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS E A FORMAÇÃO DE
COORDENADORES DE CURSO: UM ESTUDO SOBRE A CAPACITAÇÃO
DE PROFESSORES PARA CARGOS DE GESTÃO**

Projeto de Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado à Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como exigência do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, na área de Administração Pública.

Orientador: Prof. Dr. José Rodolfo Tenório
Lima

**MACEIÓ-AL
2025**

FELIPE CAVALCANTE DE LIMA

**A UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS E A FORMAÇÃO DE
COORDENADORES DE CURSO: UM ESTUDO SOBRE A CAPACITAÇÃO
DE PROFESSORES PARA CARGOS DE GESTÃO**

Projeto de Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado à Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como exigência do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, na área de Administração Pública.

Aprovada em: ____/____/____.

Dr. José Rodolfo Tenório Lima
Orientador e Presidente da banca examinadora
PROFIAP/UFAL

Dra.
Examinador interno
PROFIAP/UFAL

Dr.
Examinador externo
UNIVERSIDADE

RESUMO

O presente estudo busca analisar o papel da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) na capacitação dos seus coordenadores de curso, professores-gestores no Campus Arapiraca, tendo em vista que a instituição de ensino superior é administrada por técnicos e professores que, além de suas responsabilidades com ensino, pesquisa e extensão, também assumem funções de gestão, no caso específico de coordenador de curso, geralmente ocupando esses cargos administrativos sem terem recebido uma capacitação formal para tal, existindo assim uma lacuna para que esses profissionais desenvolvam competências gerenciais necessárias. Assim, foi realizada uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória e descritiva com os coordenadores de curso. Para coleta de dados foi realizada análise documental além de entrevistas semiestruturadas com professores coordenadores de cursos e também com lideranças da Progep e Prograd. Respondendo ao problema de pesquisa proposto, concluiu-se que não existe um programa estruturado de capacitação para coordenadores de curso na UFAL, o que repercute diretamente na gestão. A pesquisa demonstra que a atuação gerencial dos coordenadores é fundamental para o avanço institucional, reforçando a necessidade de políticas estratégicas de desenvolvimento de gestores. Longe de esgotar as discussões, este trabalho traz a importância de se investir na formação continuada desses gestores, como condição essencial para eficiência e efetividade na gestão dos cursos na UFAL e para que o serviço público seja mais efetivo e gere maior retorno à sociedade.

Palavras-chave: Professor gestor; Capacitação, Gestão de pessoas, Gestão pública

ABSTRACT

This study seeks to analyze the role of the Federal University of Alagoas (UFAL) in training its course coordinators, who are teacher-managers at the Arapiraca Campus, bearing in mind that the higher education institution is run by technicians and teachers who, in addition to their teaching, research and extension responsibilities, also take on management roles, in the specific case of course coordinator, generally occupying these administrative positions without having received formal training to do so, so there is a gap for these professionals to develop the necessary management skills. Qualitative exploratory and descriptive research was therefore carried out with course coordinators. Data was collected through document analysis and semi-structured interviews with course coordinators and with leaders from Progep and Prograd. In response to the proposed research problem, it was concluded that there is no structured training program for course coordinators at UFAL, which has a direct impact on management. The research shows that the management role of coordinators is fundamental to institutional progress, reinforcing the need for strategic policies to develop managers. Far from exhausting the discussions, this work highlights the importance of investing in the ongoing training of these managers, as an essential condition for efficiency and effectiveness in the management of courses at UFAL and for the public service to be more effective and generate greater returns for society.

Keywords: Course coordinator, Professor manager; Training, People management, Public management

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
GP	Gestão de Pessoas
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas
PROFIAP	Mestrado Profissional em Administração Pública
PROFORD	Programa de Formação Docente
Progep	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAL	Universidade federal de Alagoas
UFs	Universidades Federais

1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Problema de Pesquisa.....	12
1.2 Objetivos.....	12
1.2.1 Objetivo Geral.....	12
1.2.2 Objetivos Específicos.....	12
1.3 Justificativa.....	13
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1 GESTÃO DE PESSOAS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA.....	15
2.2 TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....	19
2.3 PROFESSOR GESTOR.....	28
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	32
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	33
3.2 Lócus de Pesquisa.....	34
3.3 Coleta de Dados e participantes da Pesquisa.....	34
3.4 Técnica de Análise de Dados.....	36
3.5 Aspectos Éticos da Pesquisa.....	37
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	38
4.1 Coordenadores de cursos.....	39
4.2 Lideranças da UFAL.....	51
4.3 Análise documental.....	62
5. PRODUTO TÉCNICO.....	67
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	81
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	83
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	86

1. INTRODUÇÃO

As universidades federais brasileiras no que se refere à gestão enfrentam desafios relacionados à administração eficiente e ao desenvolvimento de lideranças capazes de responder às exigências institucionais e sociais. Como instituições públicas, elas estão submetidas a regulamentos que visam assegurar a transparência e o uso adequado dos recursos públicos, o que pode tornar os processos administrativos lentos. A estrutura de gestão nas universidades é complexa, composta por reitorias, pró-reitorias, departamentos e conselhos que permitem um funcionamento colegiado, visando a participação de docentes, discentes e servidores técnico-administrativos nas tomadas de decisão.

Dentre as várias funções de liderança, a posição de coordenador de curso se destaca por seu papel estratégico na articulação entre professores, alunos, e a administração central, contribuindo diretamente para a qualidade da gestão e a implementação das políticas institucionais. Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a questão da capacitação de docentes para assumir esse papel torna-se particularmente relevante, uma vez que, historicamente, muitos professores-gestores acabam assumindo tais funções sem uma preparação formal em competências gerenciais. Amaral (2006) argumenta que a profissionalização é vital para que os servidores públicos brasileiros desenvolvam as habilidades de liderança e gestão necessárias para modernizar a administração pública, acrescenta ainda que, em países desenvolvidos, a profissionalização dos servidores da gestão pública é avançada, o que contribui para a modernização do serviço público e, por consequência, para a melhoria da eficiência dos serviços prestados à sociedade.

Para professores que acumulam as funções de docência e gestão, o acúmulo de responsabilidades, que inclui ensino, pesquisa e extensão, representa um desafio adicional. Ao serem nomeados coordenadores de curso, esses profissionais assumem tarefas como planejamento de disciplinas, supervisão de projetos acadêmicos, gestão de recursos humanos e financeiros, e mediação de conflitos internos, muitas vezes sem o suporte necessário para uma transição eficaz para essas responsabilidades. A

literatura aponta que, para desempenhar com êxito o papel de gestor, são requeridas competências específicas voltadas para a liderança, o trabalho em equipe, e a tomada de decisões estratégicas (Paes de Paula, 2005). Todavia, a formação de professores nas instituições brasileiras raramente inclui preparação para a gestão universitária, existindo lacunas significativas na qualificação para esses cargos (Esther, 2011).

Em um cenário em que a sociedade exige melhores serviços e maior eficiência das instituições públicas, torna-se crucial que os professores-gestores estejam devidamente capacitados para exercer suas funções de liderança e gestão administrativa. A capacitação contínua de servidores, como os coordenadores de curso, permite uma atuação mais efetiva nas IES, garantindo a implementação das políticas institucionais e a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Estudos na área de gestão de pessoas e desenvolvimento de competências (Ulrich, 1997; Dutra, 2004; Fischer, 2010) indicam que a falta de formação gerencial para professores-gestores pode impactar negativamente a administração das IES e a qualidade dos serviços oferecidos.

A Universidade Federal de Alagoas (UFAL), onde esta pesquisa foi realizada, foi fundada em 1961, é a maior instituição de ensino superior do Estado de Alagoas, sua sede é localizada em Maceió, no Campus A. C. Simões, com 84 cursos de graduação e 39 programas de pós-graduação, a UFAL também possui os campi Arapiraca e Sertão, no interior do estado. O Campus Arapiraca foi criado em 2006 pelo Programa REUNI (programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais) para apoiar a reestruturação e expansão das universidades federais. Hoje, o campus é uma instituição de destaque no ensino superior do Agreste Alagoano, oferecendo 26 cursos de graduação e pós-graduação. Esta pesquisa pretende contribuir para o desenvolvimento de políticas de capacitação mais robustas e eficazes, que atendam às reais necessidades dos docentes que assumem a coordenação de curso. Essa contribuição é importante não apenas para a melhoria dos processos de gestão administrativa, mas também para a formação de lideranças competentes e alinhadas aos objetivos organizacionais da UFAL.

A partir das reflexões proporcionadas por esta pesquisa, será possível identificar as forças e as fraquezas dos programas de capacitação oferecidos pela UFAL aos seus coordenadores de curso. Dessa forma, espera-se que os resultados obtidos possam subsidiar ações de melhoria na capacitação de professores-gestores, promovendo uma gestão mais eficaz e integrada e fortalecendo a qualidade dos cursos de graduação. Além disso, essa análise poderá gerar insumos valiosos para a implementação de políticas de capacitação que permitam alinhar a atuação dos coordenadores com os objetivos institucionais e as demandas da sociedade, beneficiando a própria universidade e a sociedade.

Assim, este trabalho pode ampliar a compreensão sobre a importância do desenvolvimento contínuo das competências de liderança e gestão no âmbito acadêmico, ressaltando o papel da Universidade Federal de Alagoas no suporte aos seus professores e na promoção de uma gestão pública mais eficiente e profissional.

1.1 Problema de Pesquisa

Este estudo é norteado pela seguinte problemática: Qual o papel da Universidade Federal de Alagoas na capacitação dos seus professores ao assumirem o cargo de coordenador de curso?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as ações de capacitação da Universidade Federal de Alagoas para o cargo de coordenador de curso.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar as políticas e programas de formação oferecidos pela Universidade Federal de Alagoas no Campus Arapiraca para capacitar os seus professores para a função de coordenador de curso.
- Examinar as percepções dos docentes do Campus Arapiraca sobre o apoio institucional oferecido pela Universidade Federal de Alagoas para o exercício da função de coordenador de curso.
- Propor ações de melhoria na preparação dos coordenadores de curso de graduação.

1.3 Justificativa

Atualmente a sociedade exige cada vez mais que organizações públicas se modernizem para oferecer melhores serviços à população, para isso é fundamental que a estrutura institucional promova a profissionalização e o desenvolvimento das competências dos servidores, capacitando-os para a nova lógica de gestão na administração pública, isso implica abandonar o modelo tradicional de gestão de pessoas, focado em atividades e tarefas, em favor de uma abordagem que esteja alinhada com a estratégia organizacional (Fischer, 2010).

Os coordenadores de cursos na Universidade Federal de Alagoas precisam lidar com uma variedade de responsabilidades administrativas, a coordenação de curso é uma posição chave que envolve responsabilidades de gestão, impactando diretamente nos resultados da universidade (Ésther 2011). Dessa forma, pesquisar sobre o papel da Universidade Federal de Alagoas na capacitação dos coordenadores de curso é fundamental para compreender como a instituição prepara seus docentes para assumir essa função de liderança, visto que após pesquisa na literatura não foram identificados muitos estudos tendo foco a Universidade Federal de alagoas - Campus Arapiraca.

Ao investigar esse tema, a pesquisa pode fornecer subsídios para otimizar os programas de capacitação, promovendo uma liderança mais eficiente e melhorando os processos de ensino e aprendizagem. É possível identificar se há ou não capacitação e havendo verificar pontos fortes e áreas que precisam de aprimoramento nos processos de capacitação. Essa análise pode revelar a eficácia dos programas de formação e a adequação das estratégias utilizadas.

Essa investigação oferece uma compreensão mais profunda das atribuições da UFAL com seus coordenadores de curso, contribui para a construção de políticas de treinamento mais robustas, voltadas ao desenvolvimento de competências de liderança e gestão, garantindo que os coordenadores de curso estejam bem preparados para enfrentar as

demandas institucionais. Com uma capacitação adequada, coordenadores bem preparados podem atuar de forma mais eficiente na resolução de problemas acadêmicos, na integração de políticas educacionais e na melhoria contínua da qualidade dos cursos oferecidos. Diante disso, torna-se essencial que Universidade Federal de Alagoas, desenvolva programas estruturados de formação continuada para capacitar esses docentes para o papel de liderança. Coordenadores preparados influenciam diretamente a satisfação dos professores, a eficiência administrativa dos cursos e o sucesso da instituição.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo será apresentado o referencial teórico utilizado para fundamentar este estudo, abordando primeiramente a área de gestão de pessoas; em seguida tratando do treinamento em geral e no serviço público; já no terceiro tema, o professor gestor na Universidade Federal.

2.1 GESTÃO DE PESSOAS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Gestão de pessoas de acordo com Dave Ulrich (1997) pode ser definida como uma função que deve agregar valor à organização através da atuação dos profissionais de RH como parceiros estratégicos, agentes de mudança, especialistas administrativos e defensores dos funcionários, ainda enfatiza a necessidade de alinhar as práticas de gestão de pessoas com as estratégias organizacionais para melhorar o desempenho e a competitividade. Gil (2017) destaca a evolução da área de gestão de pessoas de uma atribuição meramente operacional para uma perspectiva estratégica, ressaltando a necessidade de alinhar as competências individuais dos colaboradores com as competências institucionais, promovendo uma convergência entre os objetivos organizacionais e os resultados alcançados.

Administração de pessoal ou Recursos Humanos cuidava das funções burocráticas e trabalhistas e contabilizava o custo da mão-de-obra. A Gestão de Pessoas, por outro lado, focava em gerenciar recursos humanos para obter e manter vantagem competitiva, associando produtividade e rendimento ao bem-estar profissional e humanizando as relações. Ela se preocupava com recrutamento e seleção, treinamento, cargos e salários, segurança, benefícios e outros aspectos. Já a Gestão Estratégica de Pessoas concentra-se na melhor colocação dos indivíduos para alcançar os objetivos organizacionais, sem necessariamente humanizar as relações, desenvolvendo políticas e práticas que se reforçam mutuamente para atingir esses objetivos (Demo; Fogaça; Costa, 2018).

A evolução da área de Recursos Humanos visa reconhecer a importância dos colaboradores e suas necessidades de satisfação pessoal no ambiente de trabalho, superando a visão limitada de vê-los apenas como

recursos (Caron et al., 2021). Atualmente, a Gestão de Pessoas e suas políticas tratam os colaboradores como elementos estratégicos para a organização. Dessa forma, a gestão de pessoas se integra à gestão do desempenho organizacional, e uma boa gestão de pessoas é fundamental para alcançar os objetivos institucionais (Vilhena; Martins, 2022).

Reconhecendo a importância dos colaboradores, as organizações buscam aprimorar as práticas de gestão de recursos humanos de maneira alinhada à estratégia organizacional (Armstrong, 2014). Atualmente a gestão de pessoas enfatiza a visão holística, a preocupação com a individualidade dentro do grupo e a necessidade de atender aos objetivos organizacionais, garantindo estabilidade emocional, funcional e um sentimento de valorização para os servidores (Mozzato; Grzybovski, 2013). A gestão de pessoas afeta diretamente o comportamento e a motivação dos funcionários, podendo influenciar a estratégia da organização (Pires, 2011).

As pessoas tornaram-se um recurso estratégico essencial nas organizações, sendo uma fonte crucial de competência organizacional e, portanto, devem ser valorizadas e desenvolvidas por meio de políticas e práticas de gestão de pessoas (Demo; Fogaça; Costa, 2018). Segundo Armstrong (2014) e Bohlander e Snell (2009), a área de recursos humanos assume um papel estratégico essencial, pois as pessoas são as principais responsáveis pela execução dos serviços, além de serem produtoras de conhecimento, inovação e competências organizacionais.

Existe uma transição contínua da administração de pessoal para a gestão de pessoas, e desta para a atual gestão estratégica de pessoas no serviço público, pois a sociedade demanda do poder público uma atuação focada em resultados, aumentando o nível de exigência dos usuários em relação à satisfação de suas demandas (Camões; Pantoja; Bergue, 2010). Na administração pública brasileira, a gestão de pessoas foi impactada pelas reformas administrativas, especialmente a partir da segunda metade da década de 1990. Com a introdução da Administração Pública Gerencial, houve um esforço para dinamizar e profissionalizar o serviço público, tornando a gestão de pessoas estratégica no setor público, devido à percepção de que

a gestão de pessoas é fundamental para a correta implementação das políticas públicas (Camões & Meneses, 2016).

Para Bergue (2010), a gestão de pessoas no setor público é vista como um esforço orientado para o suprimento, a manutenção e o desenvolvimento de pessoas, em conformidade com os ditames constitucionais e legais, observadas as necessidades e condições do ambiente em que se inserem. Atualmente tem se tornado mais relevante a ideia de uma gestão baseada em planejamento e controle devido às recentes mudanças no contexto socioeconômico brasileiro e mundial, essa abordagem busca alcançar os resultados esperados com melhor desempenho (Ferreira; Machado, 2016).

Dutra (2004) enfatiza a necessidade de alinhar a gestão de pessoas com a estratégia organizacional, promovendo uma maior sinergia entre suas diferentes partes. Isso faz com que os processos de gestão se reforcem mutuamente, aumentando a efetividade, coerência e consistência do sistema. Com objetivo de aperfeiçoar e modernizar a gestão de pessoas, a administração pública brasileira adotou o sistema de gestão de pessoas por competências, conforme o Decreto nº 5.707/2006 (Brasil, 2006). Essa proposta visa incentivar uma atitude reflexiva nos gestores públicos, ampliando sua capacidade de interpretar fatos, identificar conexões, paradoxos e questões subjacentes à gestão de pessoas na administração pública. A modernização da gestão pública exige a adoção de modelos mais flexíveis e estratégicos, Silva e Ramos (2022) argumentam que a gestão de pessoas por competências e orientada a resultados é fundamental para garantir qualidade na prestação de serviços e maior eficiência institucional. Para isso, são necessárias políticas de capacitação contínua, reconhecimento profissional e avaliação de desempenho que estejam alinhadas aos objetivos estratégicos das instituições públicas.

A gestão de pessoas na administração pública brasileira coexistem dois modelos, os quais são gestão de pessoas tradicional e gestão por competências (Gomes; Barbosa; Cassundé 2021). Um desafio significativo na gestão por competências é a integração desse conceito em todos os subsistemas de recursos humanos da organização. Muitas iniciativas de

implementação da gestão por competências enfrentam dificuldades, incluindo aquelas no setor público. A gestão moderna de pessoas integra uma abordagem estratégica que alinha as competências dos servidores públicos aos objetivos do governo, adotando princípios competitivos de mercado (Horton, 2000).

Pires et al (2005) afirma que a gestão por competências se propõe a alinhar esforços para que competências humanas possam gerar e sustentar competências organizacionais necessárias à consecução de objetivos estratégicos. Competência é vista como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, acreditando-se que esse desempenho está baseado na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, competência é considerada um estoque de recursos que o indivíduo possui, ou seja um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades, agregando valor econômico à organização e valor social ao indivíduo (Fleury E Fleury, 2001).

Na administração pública, a gestão de pessoas tem um papel estratégico ao alinhar os objetivos da organização com as políticas de desenvolvimento de pessoal (Godoy, 2014). Isso envolve identificar, diagnosticar e investigar as necessidades de capacitação para alcançar os objetivos organizacionais, assim como reconhecer as competências já existentes entre os servidores e como utilizá-las melhor.

A gestão de pessoas na esfera pública federal deve ser vista como um setor dedicado ao aprimoramento contínuo da qualificação e capacitação dos servidores, e não apenas como responsável por contratações e exonerações, e além disso, devem estimular a relação dos servidores com sua contribuição no setor público (Lima, 2017). As organizações públicas precisam estar atentas e alinhadas às necessidades de funcionários, governo, sociedade e ao contexto global (Fleury; Fleury, 2001). Pires et al., (2006) destaca competências essenciais para o setor público, como autodesenvolvimento, criatividade, trabalho em equipe, construção de relacionamentos e geração de resultados.

Na gestão de pessoas, a abordagem gerencialista busca um estilo de administração similar ao do setor privado (Nogueira; Santana, 2015). Para isso, é crucial que o gestor público consiga alinhar os funcionários com a estratégia da organização e do governo, garantindo que os esforços produzam resultados concretos para os cidadãos. Assim, a gestão de recursos humanos (RH) assume um papel estratégico na organização, focando no desempenho dos funcionários e orientando-os para alcançar resultados (Longo, 2007).

Segundo Schikmann (2010), o desempenho de uma organização depende das pessoas que nela atuam, portanto, o planejamento estratégico deve abranger desde o nível macro até o individual. O planejamento de recursos humanos, a gestão por competências, a capacitação contínua baseada em competências e a avaliação de desempenho fundamentada em competências são instrumentos de gestão estratégica de pessoas.

A gestão de pessoas na esfera pública tem um papel estratégico ao alinhar os objetivos organizacionais com as políticas de desenvolvimento de pessoal (Gemelli; Filippim, 2010). Esse alinhamento envolve identificar e diagnosticar as necessidades de capacitação para atingir os objetivos da organização, bem como conhecer as capacidades já existentes dos servidores e como utilizá-las de forma eficaz. Nas instituições públicas de ensino superior, de acordo com Araújo e Diniz (2021), a gestão de pessoas deve considerar as especificidades do ambiente acadêmico, promovendo práticas que valorizem o capital humano, incentivem o desenvolvimento profissional e estimulem a permanência em cargos de liderança, como a coordenação de curso, pois é fundamental fomentar uma cultura de liderança compartilhada e participativa, em que os servidores públicos sejam vistos como protagonistas na construção de soluções e na implementação de políticas públicas. A formação gerencial, nesse sentido, deve ser integrada a uma visão sistêmica de gestão, capaz de articular planejamento, execução e avaliação.

2.2 TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Treinamento é uma prática que visa preparar as pessoas para enfrentar os desafios e as necessidades atuais e futuras da organização, assim o treinamento deve estar alinhado às estratégias organizacionais, contribuindo para o desenvolvimento contínuo dos colaboradores e para o alcance dos objetivos da empresa Dutra (2004). De acordo com Ferreira e Fischer (1996), Capacitação é o conjunto de atividades de educação, treinamento e desenvolvimento que têm como objetivo preparar o indivíduo não apenas para o desempenho de suas funções atuais, mas também para assumir novas responsabilidades e desafios futuros. Para Ruas (2005) capacitação é um processo que visa não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também comportamentais, preparando o indivíduo para uma atuação mais estratégica e eficaz dentro da organização, pois ela promove a formação de profissionais mais completos e aptos a contribuir para a inovação e melhoria contínua dos processos organizacionais.

Segundo Milioni (2001), o treinamento é a ação sistematizada de educação para a capacitação, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento do indivíduo. Já para Gil (2017), treinamento é o meio para adequar cada pessoa a seu cargo, com vista no alcance dos objetivos da organização, pois não apenas capacita os colaboradores para exercerem suas funções de forma eficaz, como também contribui para o desenvolvimento da organização como um todo, uma vez que colaboradores bem preparados tendem a atuar de maneira mais eficiente e produtiva, favorecendo o alcance dos objetivos estratégicos da empresa. Segundo Lacombe (2005), a capacitação aumenta a habilidade do indivíduo para melhor desenvolver suas atividades, podendo também prepará-lo para assumir novas funções, ou seja, o treinamento reflete em mais qualidade e maior produtividade.

Marras (2002), afirma que o treinamento prepara os indivíduos para tarefas específicas, promovendo a aquisição de habilidades, regras, conceitos ou atitudes que melhoram a adequação entre as características dos empregados e as exigências dos papéis funcionais, tendo como objetivos

importantes aumento da produtividade, visto que com a realização de ações de forma correta, haverá economia de tempo, movimentos, insumos, implicando melhor resultado na produção. Aumento da qualidade: o conhecimento adquirido ou aperfeiçoado otimiza a qualidade do trabalho. Incentivo motivacional: a possibilidade de ser mais eficaz e eficiente motiva o indivíduo a fazer bem feito suas tarefas. Otimização pessoal e organizacional: o aumento da produtividade, qualidade, motivação levam a organização à excelência em termos de desenvolvimento organizacional. Atendimento de exigências das mudanças: o treinamento facilita e prepara o indivíduo para enfrentar e acompanhar os efeitos gerados pelas mudanças.

De acordo com Cunha (2005), há uma relação entre desenvolvimento organizacional e treinamento e desenvolvimento humano, já que os mesmos são sistemas básicos para atender as necessidades das organizações e dos indivíduos. Em uma estratégia de desenvolvimento organizacional, a capacitação possibilita o desenvolvimento da equipe de trabalho, a resolução de problemas, o rendimento com mais eficácia, mudanças de comportamento, desenvolvimento de habilidades e atitudes, itens importantes para o desenvolvimento organizacional.

Para Sertek (2002), o desenvolvimento organizacional deve propiciar à organização, por meio de seus agentes de transformação, os trabalhadores, o aumento da capacidade de adaptação às novas situações e ambientes. Daí a importância de desenvolver as habilidades e conhecimentos de seus funcionários para tornar a organização mais eficiente e eficaz. A política de capacitação deve ser desenhada de forma a garantir o desenvolvimento profissional dos servidores baseado no perfil necessário para o alcance dos resultados desejados pela organização e inclui a concepção de planos anuais de capacitação em cada organização, de forma a possibilitar o planejamento de ações de treinamento, (Marconi, 2010).

Um processo de capacitação adequado é capaz de proporcionar vantagens para as organizações, tais como o ganho em qualidade, colaboradores, aumento da produtividade, clima organizacional mais saudável, e ainda, a redução dos desperdícios e do retrabalho (Araújo, 2009) .

O treinamento constitui-se em um processo composto por quatro etapas interligadas: diagnóstico das necessidades, planejamento, execução e

avaliação. A primeira etapa, diagnóstico das necessidades, envolve a análise no nível da organização, das tarefas e do indivíduo, a segunda etapa, planejamento, é a fase em que é feito um plano de ação para atender as necessidades prioritárias levantadas no diagnóstico anterior, já na execução, é conduzido o programa de treinamento por algum profissional ou entidade adequada para este tipo de capacitação, como empresas de assessoria contratadas para treinar pessoas ou de recursos humanos, por fim, a etapa de avaliação é a fase que avalia os resultados obtidos do programa de treinamento, detecta outras carências que passaram despercebidas durante o processo, assim como, identifica melhores meios de aprimorar tal programa, de forma que seja possível zerar ou pelo menos minimizar os problemas encontrados (Marras, 2011).

A capacitação oferece vantagens tanto para a empresa quanto para o profissional, pois além de fomentar atitudes e comportamentos positivos que aumentam a produtividade, também proporciona satisfação ao oferecer oportunidades de educação contínua e aprimoramento profissional (Rocha et al, 2009). Através da capacitação, é possível melhorar a qualidade de vida dos funcionários, promovendo autodesenvolvimento e autoconfiança, reduzindo o estresse, frustração e conflitos, além de aumentar a satisfação com o cargo e o reconhecimento (Kato & Alessi, 2006).

No serviço público a capacitação está ganhando maior relevância devido a uma maior conscientização da sociedade sobre os serviços oferecidos pelos setores públicos, com o reconhecimento das novas funções do Estado em um mundo globalizado, há uma demanda por novas competências, estratégias administrativas e instituições (Bresser, L. C.; Spink, P. K., 2006). O treinamento tem influência positiva sobre o ambiente organizacional, pois capacita os servidores para o desempenho das suas atividades, como também preconiza a teoria e a importância em manter os funcionários atualizados (Camões & Pantoja 2009). Para Amaral (2006) o aperfeiçoamento permanente de servidores poderá contribuir muito para a melhoria da qualidade do serviço público, em países mais desenvolvidos, o processo de profissionalização da gerência pública se encontra mais avançado, com vistas à modernização da máquina estatal.

A capacitação estratégica dos servidores requer a participação de toda a instituição, envolvendo planejamento institucional, financiamento, parcerias, interesse e motivação dos servidores, além de sua visão de futuro e compromisso com o país. O serviço público brasileiro precisa de servidores capazes de agir, tomar decisões e melhorar a gestão pública, além de futuros líderes dedicados, mesmo diante de limitações financeiras, restrições de recrutamento, planos de carreira e imposições políticas (Amaral, 2006).

Pacheco et al. (2008) destaca que a capacitação visa desenvolver uma força de trabalho com as competências necessárias para atingir os diversos objetivos organizacionais, permitindo assim o cumprimento das metas estabelecidas no planejamento estratégico, pois a sociedade demanda do Poder Público uma atuação focada em resultados, aumentando o nível de exigência dos usuários em relação à satisfação de suas demandas (Camões; Pantoja; Bergue, 2010). No contexto brasileiro a capacitação e o desenvolvimento de competências dos servidores públicos possuem relação direta com a melhoria dos serviços públicos, sendo a capacitação estratégica para o país, já que o Brasil tem muitos problemas sociais e econômicos, e acentuado grau de desigualdade social (Amaral, 2006).

A atual Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) integra diversos aspectos dos modelos de organização estatal. Além de manter os objetivos tradicionais de eficiência, conformidade e controle da burocracia, a PNDP incorpora elementos do Novo Serviço Público (NPM). Ela busca melhorar o desempenho do setor público através da gestão por competências, uma abordagem gerencial derivada do setor privado (Horton, 2000). Schikmann (2010) destaca que a capacitação deve ser contínua para desenvolver um quadro de competências necessárias à organização. No entanto, apesar do setor público ser intensivo em conhecimento, ainda carece de uma cultura e um ambiente focados na aprendizagem organizacional e na inovação. Além disso, com poucas exceções, o setor público não incentiva a educação continuada de seus servidores (Coelho, 2004). Essas práticas de gestão de pessoas precisam ser reformuladas se for adotado um modelo de gestão estratégica de pessoas no setor público. Como a capacitação é estratégica, seus resultados devem ser observados e medidos, verificando-se

principalmente mudanças comportamentais que refletem o desenvolvimento de competências. O conhecimento só se torna uma competência quando é comunicado e utilizado (Fleury; Fleury, 2001).

Ésther (2007) e Melo et al. (2013), identificaram uma lacuna na formação dos professores para atividades de gestão, atribuindo-a à falta de políticas públicas e organizacionais voltadas ao desenvolvimento de competências gerenciais para professores do ensino superior. Tais políticas são essenciais, pois oferecem suporte institucional aos professores no desempenho de suas funções e facilitam a transição entre ser professor e ser gestor. Ao deixar a cargo de cada professor com sua formação e sua melhoria como profissional, sem acompanhamento e apoio da trajetória desses indivíduos, a IES pode levá-los à desorientação, frustração e ao perigo de erros (Zabalza, 2007).

No contexto universitário, os programas de treinamento e desenvolvimento devem contemplar as especificidades das funções docentes e gerenciais. Segundo Brandão e Guimarães (2018), o desenvolvimento de competências no setor público requer uma abordagem sistêmica que integre o planejamento estratégico institucional às ações formativas. Isso significa que os programas de capacitação não podem ser iniciativas isoladas, mas devem compor uma política institucional de valorização e qualificação dos servidores.

As IES não usufruem do conhecimento gerado nos cursos de administração, como evidenciado Gonçalves (2010), as IES formam administradores para dirigir outras organizações, ensinam-lhes teorias, técnicas e abordagens que não são utilizadas na sua própria administração. Os desafios são ainda mais complexos, como apontam Lodi e Bezerra (2020), pois incluem restrições orçamentárias, rigidez normativa e dificuldades de adesão dos servidores. Para enfrentar esses obstáculos, é necessário fomentar uma cultura institucional que valorize a aprendizagem contínua e a inovação, articulando parcerias com outras instituições, uso de tecnologias educacionais e metodologias ativas de ensino-aprendizagem. O uso de plataformas digitais têm ampliado o acesso e a flexibilidade das formações, conforme apontam Prado e Silva (2021), sendo uma estratégia relevante especialmente em tempos de restrição orçamentária.

Pesquisas sobre competências gerenciais em Instituições de Ensino Superior confirmaram que os professores-gestores, como principais responsáveis pela definição e alcance dos objetivos e metas das políticas públicas de ensino, necessitam de competências gerenciais. No entanto, esses estudos também destacaram a falta de formação adequada para desenvolver tais competências na gestão universitária (Ésther, 2007; Marra; Melo, 2003). Fornecer capacitação ao gestor da coordenação, pode ser algo extremamente benéfico à instituição de ensino superior, de modo a atender às demandas desta função profissional, visto que este cargo precisa desenvolver um conjunto de atribuições, como requisitos gerenciais. (Saboya, 2016).

Santos (2009), afirma que a administração pública brasileira tem avançado de maneira muito lenta no sentido de sua ocupação de forma profissionalizada. Chega a ser paradoxal que uma universidade federal que tem em seu cerne a missão de formar e desenvolver profissionais para a sociedade, não conseguir promover em sua totalidade a capacitação de seu próprio corpo de trabalhadores, dentre eles seus professores-gestores (Colombo, 2011). A falta de capacitação desses docentes ao assumirem cargos de gestão é destacada, pois geralmente são formados em áreas que não oferecem treinamento para práticas gerenciais. A titulação de doutorado, portanto, não prepara alguém para ser gestor universitário (Kanan; Zanelli, 2011; Silva, 2012).

Em 2006, como resultado do esforço para fortalecer a capacidade do serviço público (OCDE, 2010), a administração pública brasileira estabeleceu, por meio do Decreto nº 5.707/2006, a Política e as Diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal (Brasil, 2006). Esse decreto enfatiza o aprimoramento profissional, o desenvolvimento contínuo do servidor público e a adequação entre as competências individuais exigidas dos servidores e as competências institucionais necessárias para a eficiência dos serviços prestados pelos entes públicos à sociedade (Pantoja, Iglesias, Benevenuto, e Paula, 2012).

A PNDP, estabelece diretrizes que devem ser adotadas no âmbito das universidades federais: proporcionar capacitação gerencial ao servidor, preparando-o para assumir cargos de gestão; estimular e apoiar a universidade a promover programas de qualificação profissional aos

servidores; estimular e promover formação continuada aos servidores e elaborar plano anual de qualificação profissional a ser implementado na universidade. Dessa forma cabe à universidade acompanhar o papel desempenhado pelo professor gestor, a fim de identificar suas necessidades e dificuldades no papel gerencial e assim incluir em seu planejamento políticas organizacionais que contribuam com o seu desempenho no papel (Silva; Cunha, 2012).

Nas Instituições Federais de Ensino Superior é crucial preparar os indivíduos para assumir posições gerenciais, dada a complexidade e especificidade do cargo, já que o gestor precisa lidar com aspectos administrativos (Barbosa, Mendonça, Cassundé, 2016). Bittencourt e Zouain (2010) destacam que a profissionalização é crucial para o desenvolvimento da administração pública. Essa profissionalização facilita a criação de capacidades técnicas e gerenciais dentro das organizações públicas, promovendo condições favoráveis para a execução eficiente e produtiva dos serviços. Além disso, é um desafio para as instituições públicas promover o desenvolvimento profissional, criar um ambiente favorável à aprendizagem e oferecer oportunidades de crescimento na carreira para os servidores (Brandão; Bahry, 2005).

Pechar (2003) destaca que a profissionalização da gestão do ensino superior pode ser alcançada através do desenvolvimento de oportunidades de treinamento e educação em vários níveis organizacionais. No entanto, ele reconhece que ainda há um longo caminho a percorrer devido à visão tradicional de que os acadêmicos não necessitam de formação para governar suas instituições. Zabalza (2012) concorda, afirmando que a formação de competências profissionais dos professores de ensino superior não deve depender de iniciativas pontuais. Segundo ele, essa formação deve ser integrada aos planos estratégicos das instituições, contando com um plano bem articulado, alinhado aos objetivos organizacionais e com recursos suficientes e estáveis para sua implementação.

A complexidade e a dinâmica da realidade educacional brasileira vêm demandando a adoção de políticas públicas e organizacionais de capacitação e estímulo à gestão universitária e, neste contexto, o desafio é aproximá-las das políticas de pós-graduação, com vistas à formação dos professores

de ensino para a gestão de IES pautada no desenvolvimento de competências gerenciais que contribuam para o desempenho desses sujeitos no papel de professor-gestor (Barbosa Milka e Mendonça José 2016).

Segundo Rodrigues e Villardi (2017), os professores enfrentam dificuldades na função de gestor porque raramente desenvolvem competências gerenciais durante a pós-graduação, visto que inicialmente assumem a docência como carreira, e não a gestão. Mendonça et al. (2012) apontam que essas dificuldades são decorrentes da falta de capacitação e de experiências anteriores em cargos de gestão. Diante dos desafios da gestão universitária e das responsabilidades inerentes ao papel de gestor, é fundamental que os professores que assumem essas funções sejam preparados para desenvolver as competências gerenciais necessárias para atingir os objetivos da instituição.

Formação do professor de ensino superior para a gestão universitária é voltada especialmente para o ensino, a pesquisa e a extensão. Dessa forma, para se tornarem gestores os professores necessitam de capacitação, assim estarão mais preparados para desempenhar o papel de gestor, pois no decorrer de sua formação acadêmica dificilmente desenvolvem as competências gerenciais necessárias para quem assume um cargo de gestão. evitando que esses profissionais atuem na gestão universitária pelo método de tentativa e erro (Rodrigues; Villardi, 2017).

A falta de capacitação para a gestão, leva o professor gestor a refazer trabalhos, perder tempo e recursos, ter dificuldade com as atividades administrativas e burocráticas e com os processos de trabalho, acúmulo de atividades, conflitos interpessoais, insegurança na hora de tomar decisões, entre outras situações vividas pelo professor gestor durante o exercício do seu papel (Silva, 2012, Rodrigues; Villardi, 2017). De acordo com Silva e Cunha (2012), os professores que assumem cargos de gestão nas universidades percebem que há uma lacuna no desenvolvimento de suas competências gerenciais.

As políticas públicas voltadas ao ensino superior envolvem regras, normas e diretrizes definidas pelo poder público para orientar as instituições de ensino superior (IES). Já as políticas organizacionais são as regras e normas específicas de cada universidade, criadas com base nas diretrizes

das políticas públicas. Tanto as políticas públicas quanto as organizacionais devem focar no desenvolvimento das competências gerenciais dos professores gestores, capacitando-os a identificar, entender e resolver os problemas cotidianos da gestão universitária (Barbosa; Mendonça; Cassundé, 2016).

No atual cenário do ensino superior brasileiro, demanda o desempenho do papel de professor gestor em IES, quer seja via participação em colegiados, departamentos, coordenações, diretorias, reitoria, contudo o título de doutor não substitui as políticas institucionais para a formação de competências gerenciais dos professores-gestores (Guimarães, 2013). Dessa forma é essencial desenvolver pessoas visando a melhoria dos serviços públicos, especialmente nas IFES, que operam em um ambiente de mudanças sociais, políticas e econômicas. Para isso, é necessário ter uma gestão de pessoas eficaz e profissionalismo na administração pública, o aumento da complexidade do trabalho e a demanda por maior efetividade impulsionaram o debate sobre gestão pública (Pereira; Silva, 2011).

No contexto das universidades a reforma gerencial do Estado Brasileiro ampliou os desafios e a demanda por uma gestão universitária profissional (Ésther, 2011), exigindo das universidades a capacidade de adaptarem-se à filosofia de gestão por resultados com foco na eficiência. Com essa perspectiva, intensificou-se a criação de leis que buscaram aproximar a universidade do sistema produtivo e das empresas, tais como a LDB de 1996, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e a Lei da Inovação nº 10.973/2004 (Mancebo; Silva Júnior; Schugurensky, 2016).

2.3 PROFESSOR GESTOR

No Brasil, o Art. 3º do Decreto 94.664/1987 (Brasil, 1987) estabelece que a gestão universitária é uma responsabilidade inerente ao professor do Ensino Superior, além das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dessa

forma, quando o professor atua na gestão, quer seja como reitor, pró-reitor, diretor de unidade, chefe de departamento, coordenador de curso, o de professor-gestor, uma espécie particular de gerente, eles possuem funções e papéis peculiares ao mundo acadêmico, na medida em que são, antes de tudo, em geral, professores de carreira (Ésther; Melo, 2008).

Quando um professor assume um papel de gestão, como por exemplo coordenador ou diretor, surge o conceito de professor-gestor, o professor que também desempenha funções de gestão no ensino superior, seja de forma temporária ou permanente (Castro; Tomàs, 2011), mesmo ocupando um cargo de liderança, ele continua sendo professor (Ésther, 2007).

O professor-gestor desempenha a tarefa complexa de promover e administrar o desenvolvimento organizacional, sem ignorar as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ele também lida com expectativas internas e externas, conflitos, demandas e ideologias que podem ser incompatíveis ou contraditórias (Barbosa; Cassundé; Mendonça, 2015). Além disso, ao assumir o papel de gestor, o professor da IFES passa a ser responsável não apenas por seus alunos e pesquisas, mas também pela coordenação de seus pares e pela mediação de conflitos, entre outras responsabilidades (Marra, 2006).

O professor-gestor possui diversas atribuições, incluindo influenciar políticas e procedimentos institucionais, controlar o orçamento, gerir o planejamento de turmas e coordenar o processo de avaliação de professores e alunos, entre outras tarefas (Carroll & Wolverton, 2004). Um desafio adicional para o professor-gestor é a falta de preparação adequada para funções de gestão. Geralmente, os escolhidos para essas funções na universidade não recebem treinamento formal prévio, aprendendo a gerenciar através de tentativa e erro, já que existe uma lacuna na formação desses professores, pois, na maioria dos casos, não há treinamento formal para os indivíduos escolhidos para as funções gerenciais na universidade (Campos, 2007). A atuação do professor-gestor frequentemente envolve improvisação, imediatismo e falta de planejamento, refletindo a literatura sobre gerentes contemporâneos Silva e Cunha (2012). Os professores-gestores desempenham papéis complexos e variados nas universidades, atendendo às necessidades de diversos atores, como estudantes, colegas, sociedades e membros de colegiados, entre outros, é

comum docentes passarem a assumir o papel de gestores e exercer atividades administrativas por indicação ou eleição, sem que os mesmos tenham capacitação específica para essa função (Marcon, 2008).

Um dos primeiros desafios que o professor enfrenta ao assumir um papel gerencial nas IFES é a escolha entre trabalho acadêmico e administrativo (Barbosa, 2015). Isso envolve conciliar as demandas gerenciais com os interesses da sua unidade de ensino. No meio acadêmico, especialmente nas IFES, é comum que as atividades de gestão universitária se somem às de ensino, pesquisa e extensão. Portanto, raramente o professor abandona suas atividades principais para se dedicar exclusivamente à gestão (Silva, 2012).

A trajetória típica dos professores começa com a atuação em suas áreas de formação, focando nos interesses de seu curso, departamento, colegiado ou centro, gradualmente eles se envolvem em outros níveis hierárquicos até alcançarem funções de liderança (Moraes, 2008). A maioria dos atuais administradores na educação não foi formada especificamente para assumir papéis de gestão nas instituições de ensino onde trabalham (Silva & Cunha, 2012). Além disso, a liderança de um campus ou universidade federal exige do professor competências diferentes das necessárias para pesquisa, extensão e ensino. Espera-se que os professores em cargos de direção ou gerência possuam, além de suas habilidades como docentes e pesquisadores, competências gerenciais que permitam alinhar o conhecimento técnico e administrativo, além de habilidades de negociação e análise do contexto econômico, político e social (Miranda, 2010).

Atualmente os professores-gestores de universidades federais atuam em um contexto institucional moldado pelo modelo de gestão pública gerencial adotado pelo Estado. Esse modelo introduziu a lógica da gestão por resultados no ensino superior público. Nessa perspectiva, o gestor público deve ter racionalidade gerencial e ser capaz de resolver problemas diversos, sendo treinado para separar atividades, estabelecer autoridade direta e avaliar o desempenho por meio de indicadores objetivos (Ésther, 2010).

Lima (2013) destaca que as exigências por accountability, resultados e indicadores de desempenho no setor público educacional reforçam a necessidade de gestores mais preparados técnica e politicamente para atuar

em um ambiente universitário cada vez mais complexo. Gadotti (2010) complementa ao afirmar que a formação para a gestão deve estar centrada nos desafios reais enfrentados pelos coordenadores e não apenas em modelos abstratos e burocráticos. As técnicas de gestão nas universidades, a ênfase em procedimentos de avaliação em nível nacional e institucional que valorizam a quantidade e a qualidade dos índices, metas e resultados alcançados, demandam que os professores também se tornem gestores profissionais (Diogo; Barbosa; Carvalho, 2019).

Campos et al. (2008) caracterizam essa gestão por professores como amadora, já que, além de possuírem a docência como carreira, as IES não promovem uma cultura de treinamento para que assumam esses cargos. Para formar bons profissionais, as instituições de ensino necessitam de líderes competentes com uma visão ampla dos processos pedagógicos, como os coordenadores de curso. No entanto, devido a mudanças recentes, esses coordenadores enfrentam novos desafios e responsabilidades sem a preparação adequada para o cargo (Lima, 2016). Destacam-se profissionais que transformam a universidade em uma organização multiprofissional (Whitchurch, 2012).

Freitas e Odelius (2018) destacam que o coordenador de curso é um gestor que inspira confiança, organiza e coordena equipes, facilitando esforços coletivos e promovendo o desenvolvimento pessoal, além de orientar durante crises e dificuldades. Por isso, o professor nesse cargo deve estar capacitado e atualizado em competências gerenciais. Souza (2018) complementa que os coordenadores de cursos precisam de atualização contínua para garantir a produção e disseminação do conhecimento e desempenhar funções gerenciais com excelência, pois como em qualquer área de trabalho, os coordenadores necessitam de preparação adequada para formar professores capacitados em ações de coordenação de ensino.

Costa e Cavalcante (2021), apontam que muitos docentes assumem essa função sem preparo adequado, em um modelo baseado na informalidade e na rotatividade, o que compromete a eficácia da gestão. A ausência de programas estruturados de capacitação e acompanhamento gera lacunas na formação desses profissionais, afetando diretamente a gestão pedagógica e administrativa dos cursos.

Para Vaillant e Rossel (2012), a profissionalização da função gestora passa pela construção de uma política institucional que articule formação inicial, desenvolvimento contínuo e práticas de avaliação formativa. Isso implica o reconhecimento da gestão como parte constitutiva da carreira docente e a criação de trilhas formativas que atendam às especificidades do contexto universitário.

Costa e Cavalcante (2021) enfatizam que a ausência de uma cultura de formação gerencial nas universidades contribui para a descontinuidade de projetos, a sobrecarga de trabalho e a adoção de práticas baseadas na improvisação. É necessário, portanto, estruturar programas permanentes de capacitação, baseados em metodologias ativas, mentorias, oficinas práticas e mecanismos de feedback. Teixeira e Oliveira (2022) também sugerem a importância de fomentar a aprendizagem organizacional por meio da construção coletiva de saberes, experiências compartilhadas e avaliação contínua, reforçando o papel das universidades como espaços formativos não apenas para a docência, mas também para a gestão. Além disso, Vieira, Souza e Prado (2023) alertam para a importância da formação voltada ao desenvolvimento de habilidades adaptativas e de liderança situacional, fundamentais diante dos contextos de transformação digital e inovação nas universidades.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão apresentados os métodos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, detalhando sua caracterização e classificação com base na abordagem, nos objetivos, na natureza e nos procedimentos utilizados. Também são descritos os participantes e o local da pesquisa, os métodos de coleta e análise de dados.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa pode ser classificada como qualitativa, pois contará com uma abordagem metodológica que busca compreender fenômenos em seus contextos naturais, explorando significados, percepções e experiências dos participantes. De acordo com Denzin e Lincoln (2018), a pesquisa qualitativa permite que os pesquisadores capturem a complexidade das interações sociais e culturais, facilitando a análise de processos sociais dinâmicos.

Quanto aos objetivos, a pesquisa pode ser classificada como exploratória e descritiva, exploratória porque é um tipo de investigação que visa proporcionar maior familiaridade com o problema de pesquisa, para torná-lo mais claro ou construir hipóteses (Gil 2008). Ela é caracterizada pela flexibilidade em relação aos métodos de coleta de dados, que podem incluir revisão de literatura, entrevistas com especialistas, e estudos de caso. E descritiva, de acordo com Vergara (2015) a pesquisa descritiva é importante porque permite a obtenção de dados que descrevem com precisão o fenômeno estudado, fornecendo uma base sólida para estudos comparativos e para a formulação de políticas públicas ou decisões empresariais.

Nesta pesquisa busca-se entender o papel da Universidade Federal de Alagoas na capacitação dos professores que assumem cargo de gestão, especificamente de coordenador de curso no Campus UFAL Arapiraca.

Quanto à natureza será pesquisa aplicada, tipo de investigação científica que busca resolver problemas práticos e específicos ou responder a questões concretas, utilizando conhecimento previamente adquirido. Segundo Gil (2008), a pesquisa aplicada é voltada para a aplicação imediata dos

resultados e visa gerar conhecimentos para a prática, contribuindo diretamente para o desenvolvimento de soluções inovadoras e para a melhoria de processos e produtos. Por isso esta pesquisa é classificada como aplicada por buscar realizar um diagnóstico situacional a fim de poder então sugerir avanços na capacitação dos coordenadores de curso.

3.2 Lócus de Pesquisa

A Universidade Federal de Alagoas (UFAL), situada no Campus A. C. Simões em Maceió é uma importante instituição de ensino superior do nordeste brasileiro, fundada em 1961, além da sede a universidade possui os campi Arapiraca e Sertão no interior do estado. A UFAL tem como missão produzir, multiplicar e recriar o saber coletivo em todas as áreas do conhecimento de forma comprometida com a ética, a justiça social, o desenvolvimento humano e o bem comum. A UFAL oferece uma ampla gama de cursos de graduação, pós-graduação e programas de pesquisa em diversas áreas do conhecimento, são cerca de 26 mil alunos matriculados nos 84 cursos de graduação, distribuídos em 23 Unidades Acadêmicas, na capital (53), e nos campi Arapiraca (19) e Sertão (8). Na modalidade de pós-graduação, são 39 programas *strictu sensu* oferecidos, sendo 30 mestrados e nove doutorados, que contam com 2 mil alunos, e 13 especializações, em Educação a Distância, há quatro mil graduandos. A universidade é reconhecida por sua produção científica, com linhas de pesquisa que abrangem ciências exatas, humanas, biológicas, tecnológicas e sociais. Seu objetivo é tornar-se referência nacional nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, firmando-se como suporte de excelência para as demandas da sociedade.

O Campus Arapiraca fica localizado na Av. Manoel Severino Barbosa - Bom Sucesso, Arapiraca - AL. O Campus Arapiraca (UFAL), foi fundado em 2006 como parte do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), se destaca como um polo de referência no ensino superior na região do Agreste Alagoano, oferecendo atualmente 15 cursos de graduação e pós-graduação. Em fase de crescimento e consolidação, o campus possui uma estrutura e um corpo de servidores

menores em comparação à sede em Maceió, da qual depende financeiramente e administrativamente, contando hoje com mais de dois mil alunos matriculados em cursos de graduação presenciais.

3.3 Coleta de Dados e participantes da Pesquisa

Os dados deste estudo serão inicialmente coletados por meio da análise documental, uma técnica comum nas Ciências Sociais Aplicadas. O pesquisador desempenha um papel ativo nesse processo e pode utilizar diferentes métodos para aprofundar a compreensão do fenômeno estudado (Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio, 2013). A análise documental exige uma abordagem crítica e sistemática, onde o pesquisador deve considerar a origem dos documentos, o contexto de sua produção e as influências sobre seus autores (Bardin, 2011). Vergara (2010) destaca que essas técnicas permitem ao pesquisador obter uma visão mais ampla e profunda sobre o contexto e as variáveis envolvidas no estudo.

A pesquisa terá como fonte documentos institucionais da UFAL, tais como Resoluções, Relatórios, Plano de Desenvolvimento Institucional, Estatuto e Regimento Geral, os quais foram obtidos através do site da instituição.

Com objetivo de obter mais informações importantes que não estão disponíveis em documentos, será realizada uma entrevista semiestruturada com coordenadores de curso e com lideranças da PROGRAD e PROGEP com base nos objetivos desta pesquisa, de forma presencial ou por videoconferência, conforme roteiro de entrevista nos apêndices A e B, espera-se a partir dessas entrevistas obter informações sobre a política institucional de treinamento dos coordenadores de curso bem como conhecer a visão dos coordenadores de curso sobre essa política, assim obter informações que contribuam significativamente com este estudo. Serão realizadas entrevistas com representante da Progep, Prograd, GRH Arapiraca, e com os coordenadores dos cursos de graduação na modalidade presencial do campus Arapiraca sede.

Antes de iniciar cada entrevista, será entregue ao entrevistado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice C) para que seja lido

e assinado. Nas entrevistas por vídeo, o TCLE será enviado para o e-mail do participante, também será solicitada, previamente, a permissão para realizar a gravação das entrevistas.

A flexibilidade desta técnica permite ao pesquisador adaptar o rumo da entrevista com base nas respostas dos participantes, aprofundando-se em aspectos inesperados ou particularmente importantes (Gil, 2008). De acordo com Minayo (2014), a entrevista semiestruturada é especialmente útil para entender as percepções, crenças e atitudes dos participantes sobre um fenômeno específico. Essa técnica possibilita uma exploração detalhada e profunda das respostas, o que é essencial para interpretar os dados em contextos sociais e culturais específicos. Esse tipo de entrevista utiliza perguntas abertas que permitem a discussão do tema, facilitando a compreensão das perspectivas dos participantes (ALONSO; LIMA; ALMEIDA, 2016).

3.4 Técnica de Análise de Dados

Para analisar os dados coletados dos documentos institucionais e das entrevistas semiestruturadas, será utilizada a técnica de análise de conteúdo. Essa abordagem, comum em estudos qualitativos, busca fazer inferências a partir dos dados, geralmente textuais, identificando características específicas. De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo envolve um conjunto de técnicas que, por meio de uma descrição sistemática e objetiva do conteúdo das mensagens, visa estabelecer parâmetros e indicadores, quantitativos ou não, que permitam inferir informações sobre as condições de produção ou recepção das mensagens. O método se desenvolve em três fases: a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento dos resultados, que inclui a inferência e a interpretação (BARDIN, 2016).

Após análise documental e a realização das entrevistas, os dados serão submetidos à análise de conteúdo, levando-se em consideração as três fases estabelecidas por Bardin (2016). As categorias de análise serão definidas, tendo como base a pergunta de pesquisa e os objetivos deste estudo.

A pré-análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), é a primeira etapa essencial no processo de análise de conteúdo, leitura flutuante, selecionados os documentos, definidas as hipóteses e objetivos, e também preparar o material a ser analisado.

Em seguida, a exploração do material corresponde à fase em que os dados coletados são analisados de maneira efetiva, aplicando-se de forma sistemática as escolhas feitas durante a pré-análise (BARDIN, 2016). Nesse estágio, são realizadas operações como a codificação, fragmentação ou quantificação do conteúdo.

Por fim, o tratamento e a interpretação dos resultados, conforme Bardin (2016), consistem na última etapa da análise de conteúdo, onde os dados processados são analisados de forma mais profunda e significativa. Nessa fase, os resultados obtidos das operações anteriores (codificação, decomposição, enumeração) são submetidos à interpretação para extrair sentidos e inferências, sempre alinhados aos objetivos da pesquisa.

3.5 Aspectos Éticos da Pesquisa

Durante o processo de pesquisa, as informações coletadas e os resultados serão mantidos em sigilos e acessados apenas pelos pesquisadores. Os dados serão preservados e utilizados apenas com a finalidade de pesquisa, não causando prejuízo ao participante ou instituição em que foi realizada a coleta de dados. Os questionários e banco de dados de análises serão gravados e armazenados pelos pesquisadores, não sendo divulgados à instituição. Os resultados serão compartilhados, tendo como intuito cumprir com o objetivo da organização. Os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com a finalidade de comprovação de anonimato na pesquisa. Sendo oferecida duas vias de cada documento, uma via para o pesquisado e outra, para o pesquisador. O presente projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta os principais resultados obtidos a partir da análise de documentos e entrevistas com coordenadores de curso e lideranças da universidade federal de Alagoas. Com base na interpretação dos dados, são destacadas a política institucional de capacitação dos professores gestores e as percepções dos coordenadores.

4.1 Coordenadores de cursos

Na fase inicial das entrevistas, com os coordenadores de cursos, foram feitas perguntas voltadas à coleta de informações que auxiliassem na definição do perfil dos participantes. Visando compreender melhor suas trajetórias e atuações. Para isso, buscou-se identificar aspectos como o tempo de vínculo com a instituição, a experiência na função de coordenador e a existência de vivências anteriores em cargos de gestão. Dessa maneira, no que diz respeito ao grupo de Coordenadores, foi possível constatar um tempo médio de vínculo com a UFAL de aproximadamente 13 anos, sendo o entrevistado de maior tempo com 20 anos de vínculo e o de menor tempo com 5 anos. O tempo médio na função de coordenador de curso foi de 1 ano e meio e o maior tempo foi de 3 anos.

Tabela 1 - Coordenadores de curso

Participante	Sigla	Tempo na UFAL	Tipo de Curso	Área do conhecimento
Coordenador 1	C1	5 anos	Bacharelado	Ciências Sociais Aplicadas
Coordenador 2	C2	13 anos	Bacharelado	Ciências Sociais Aplicadas
Coordenador 3	C3	x anos	Bacharelado	Ciências da Saúde
Coordenador 4	C4	12 anos	Bacharelado	Ciências Sociais Aplicadas
Coordenador 5	C5	15 anos	Bacharelado	Ciências Agrárias
Coordenador 6	C6	18 anos	Licenciatura	Ciências Exatas e da Terra
Coordenador 7	C7	10 anos	Licenciatura	Ciências Exatas e da Terra
Coordenador 8	C8	15 anos	Bacharelado	Ciências Agrárias
Coordenador 9	C9	8 anos	Bacharelado	Ciências da Saúde
Coordenador 10	C10	19 anos	Licenciatura	Ciências Humanas
Coordenador 11	C11	12 anos	Licenciatura	Linguística, Letras e Artes
Coordenador 12	C12	20 anos	Licenciatura	Ciências Exatas e da Terra

Coordenador 13	C13	16 anos	Bacharelado	Ciências Exatas e da Terra
Coordenador 14	C14	10 anos	Licenciatura	Ciências Biológicas

De acordo com os participantes investigados, verifica-se que as coordenações de curso são conduzidas por profissionais com um tempo significativo de serviço na instituição. Essa experiência permite uma compreensão mais aprofundada do funcionamento do curso, das relações interpessoais e da estrutura organizacional.

Sobre ter experiência em gestão acadêmica ou pública, a maioria dos coordenadores disse ter alguma experiência dentro da própria Ufal, a exemplo de atuação em outras coordenações como de pesquisa, de assistência técnica, um coordenador relatou ter experiência como diretor de departamento em uma prefeitura e outro como diretor de uma escola particular. As respostas obtidas nas entrevistas revelam que a maioria dos coordenadores possui algum nível de experiência prévia em gestão, principalmente no âmbito da própria instituição (UFAL), em coordenações internas, apenas dois entrevistados também mencionam experiência externa, sob a ótica da literatura sobre gestão pública e acadêmica, essa vivência pode ser considerada um aspecto positivo, pois, segundo Mintzberg (2010), a experiência prática é uma das formas mais eficazes de desenvolvimento de competências gerenciais, principalmente no setor público, onde as exigências são multifacetadas e o contexto organizacional é muitas vezes mais complexo e burocrático. Por outro lado, embora a experiência prévia em coordenações internas seja relevante, a literatura aponta que a formação específica em gestão e o treinamento contínuo são fundamentais para lidar com os desafios atuais da educação superior, que envolvem planejamento estratégico, inovação e gestão de pessoas, Luck (2011). Assim, apenas a experiência prática pode não ser suficiente se não estiver acompanhada de capacitação sistemática. Como defendem Silva e Vergara (2022), as habilidades necessárias à gestão educacional, como liderança, resolução de conflitos,

gestão do tempo e trabalho em equipe, raramente são desenvolvidas durante a formação docente tradicional.

Em resposta à questão acerca de terem feito algum curso específico, preparatório na área de gestão, apenas 4 dos 14 coordenadores responderam ter feito. Essas declarações estão em consonância com os estudos de Marcon (2011), Santos e Bronnemann (2013), que apontam a ausência de treinamento formal para docentes universitários que assumem cargos de gestão. Como consequência, é comum esses profissionais enfrentarem dificuldades para desenvolver a função.

Como foi a transição para assumir a coordenação, a maioria respondeu que não houve nenhuma transição, entrevistados: C4 “Nenhuma transição”; C14 Nada, toma vai embora”; C12 “Traumatizante, sem nenhuma assistência”; C13 “Não existe”, o restante respondeu que houve apenas uma conversa com a coordenação anterior para passar informações; C3 “só conversa informal com antiga coordenadora”; C11 “Coordenador anterior repassou só quais seriam as atividades”; C13 “Infelizmente foi no susto, em menos de um ano na Ufal entrei na coordenação porque não tinha ninguém que quisesse”.

A ausência de um processo formal ou estruturado de transição no momento em que um novo coordenador assume a função revela uma fragilidade institucional recorrente nas instituições públicas de ensino superior. A transição é um momento estratégico, pois permite a transferência de conhecimentos, práticas administrativas, histórico de decisões e pendências, garantindo continuidade na gestão e maior preparo para os desafios que o novo coordenador enfrentará. De acordo com Lück (2011), a função gestora na educação superior não pode ser improvisada, ela requer preparação, conhecimento do contexto institucional e domínio de processos administrativos. Sem uma transição adequada, o novo coordenador é colocado diante de um cenário complexo sem orientação suficiente, o que pode gerar insegurança, retrabalho e decisões mal fundamentadas.

Dias e Ramos (2018) destacam que a falta de uma transição planejada compromete não apenas o desempenho individual do novo gestor, mas também a estabilidade e a eficiência da unidade acadêmica como um todo. Esse tipo de ruptura organizacional desvaloriza a experiência acumulada e

prejudica a gestão por conhecimento, essencial para o funcionamento de instituições complexas como as universidades.

As principais dificuldades encontradas ao assumir o cargo de coordenador, relataram as seguintes:

É uma função 24h por dia 365 dias por ano, o coordenador concentra a resolução de todos os problemas do curso, hoje com o whatsapp significa que a todo momento você é chamado para resolver problema (C1).

Maior dificuldade saber como proceder em muitos casos (C2).

O tempo e a falta de experiência em gestão, outra coisa a gestão de processos porque coordenador também mexe com processos (C3).

Eu não conhecia nada do fluxo dos processos, tinha que procurar técnicos para saber as coisas (C14).

As falas dos coordenadores revelam um conjunto de dificuldades recorrentes relacionadas à sobrecarga de trabalho, ausência de formação prévia em gestão, falta de conhecimento sobre os fluxos administrativos e a pressão constante para resolver problemas.

A fala de C1, que aponta a natureza contínua e desgastante da função ("24h por dia, 365 dias por ano"), remete a uma sobrecarga gerencial, bastante comum em instituições públicas, onde o coordenador muitas vezes acumula funções acadêmicas, administrativas e burocráticas. Segundo Lück (2011), esse acúmulo de responsabilidades, sem apoio técnico e institucional adequado, compromete a qualidade da gestão e gera esgotamento físico e emocional. A percepção de C2 ("Maior dificuldade saber como proceder") evidencia a ausência de formação inicial, o que está alinhado com os apontamentos de Oliveira (2013), que critica o modo como os cargos de gestão são assumidos nas universidades, geralmente sem processos de transição, capacitação ou manualização das rotinas. Essa lacuna afeta diretamente a tomada de decisões e a capacidade de enfrentamento de situações complexas. C3 destaca a falta de experiência em gestão e a necessidade de lidar com processos administrativos, elementos que reforçam o quanto o papel do coordenador exige conhecimentos multidimensionais, tanto sobre o funcionamento interno da universidade quanto sobre legislações, normativas e ferramentas de gestão. A fala de C14 ("Eu não

conhecia nada do fluxo dos processos") reforça esse aspecto, ao mostrar que o desconhecimento dos trâmites administrativos obriga o coordenador a buscar suporte, geralmente com técnicos administrativos.

A respeito de quais competências, habilidades e atitudes são necessárias para ser um bom coordenador, mencionaram: planejamento, gestão de pessoas, liderança, organização, proatividade, comunicação, relacionamento interpessoal, e habilidade com sistemas:

Precisa ter capacidade de planejamento, são coisas periódicas, por exemplo tenho na cabeça como vai ser o próximo semestre (C1).

Essencial é organização e planejamento porque se você não tiver o mínimo de planejamento das funções que você precisa executar você acaba se perdendo (C2).

Importante saber fazer a gestão de pessoas, a questão da liderança você conseguir construir as coisas, saber separar o trabalho das pessoas (C3).

As respostas dos entrevistados refletem uma compreensão prática e coerente das competências fundamentais para a gestão, destacando elementos como planejamento, organização, gestão de pessoas, liderança, comunicação, proatividade e domínio de sistemas. Esses aspectos se alinham com o que os autores Lück, Heloísa (2006); Dutra, Joel Souza (2012) apontam como competências essenciais ao exercício da função de liderança.

A menção frequente ao planejamento e à organização (C1 e C2) como competências essenciais está de acordo com Mintzberg (2010), o qual ressalta que a capacidade de planejar estrategicamente, organizar rotinas e antecipar demandas é um dos pilares da atuação gerencial.

A fala de C3, que trata da gestão de pessoas e da liderança, reforça a noção de que o coordenador não apenas administra processos, mas atua diretamente na mediação de conflitos, motivação de equipes e construção coletiva de soluções. Outro ponto importante é a valorização da comunicação e do relacionamento interpessoal, competências que, segundo Fleury e Fleury (2001), compõem o núcleo das chamadas "competências interpessoais", fundamentais para o exercício de qualquer função de liderança. A boa comunicação é especialmente importante no ambiente universitário, onde há

diferentes grupos de interesse (alunos, professores, técnicos, direção, comunidade externa).

A menção à proatividade e ao domínio de sistemas administrativos também é pertinente, considerando que o coordenador precisa lidar com plataformas de gestão acadêmica, legislações institucionais e processos institucionais complexos. Como apontam Brandão e Guimarães (2001), a competência técnica deve andar de mãos dadas com as competências comportamentais e organizacionais.

Sobre se sentir preparado para lidar com as demandas relacionadas à gestão de pessoas, conflitos e políticas institucionais, apenas a metade dos entrevistados disse que está preparado:

Me sinto preparado, mas lamento que seja uma função tão desgastante, se não eu gostaria de continuar para implementar os objetivos (C1).

Não me sinto preparado, eu faço no tato, conhecimento empírico (C3).

Me sinto, mas preciso adiantar minhas pesquisas (C8).

As respostas evidenciam um cenário de preparo parcial e desigual entre os coordenadores, refletindo tanto o reconhecimento da complexidade da função quanto a ausência de uma formação sistemática para o exercício da gestão acadêmica. A divisão entre os que se sentem preparados e os que não se sentem revela uma lacuna institucional na capacitação de lideranças universitárias, frequentemente apontada na literatura como um dos principais entraves à profissionalização da gestão no Brasil.

A fala de C1, que afirma sentir-se preparado, mas ressalta o desgaste da função, reforça a percepção de que a coordenação é uma função exigente e, muitas vezes, desvalorizada institucionalmente, o que gera desmotivação e esgotamento, mesmo entre os que dominam as competências necessárias.

A fala de C3, por exemplo, evidencia essa situação: "Não me sinto preparado, eu faço no tato, conhecimento empírico". Essa percepção está alinhada com os estudos de Pereira e Silva (2011), que apontam que muitos gestores em instituições federais de ensino superior desenvolvem suas

competências gerenciais no exercício da função, sem uma formação prévia estruturada.

A atuação da coordenação de curso faz diferença nos indicadores de qualidade do curso, Coordenadores disseram que exercem uma liderança no curso, motivam os alunos, estimulam os alunos no Enade, buscam reduzir evasão no curso, e um bom planejamento faz muita diferença:

Eu acho que se o coordenador entender o curso e perceber quais são as dificuldades do curso a atuação do coordenador é fundamental, porque ao estabelecer algumas metas e conseguindo mobilizar os professores e os alunos você avança nesse sentido (C1).

Sim, como se fosse o coração do curso mas também precisa que os colegas representantes do colegiado, Nde, trabalhem juntos, somando força e coordenador ser um gerente (C14).

Sim, com certeza porque passa pela coordenação muitas responsabilidades que acabam pontuando no curso, se o coordenador é atuante tem total impacto no curso (C2).

As falas dos coordenadores reforçam a percepção de que a atuação da coordenação é estratégica para a qualidade do curso, influenciando diretamente aspectos como motivação discente, participação em avaliações externas, como o ENADE, planejamento e redução da evasão.

A fala de C1 aponta para a importância do coordenador enquanto líder capaz de identificar problemas, estabelecer metas e mobilizar a equipe e de C2 reforça a ideia de que uma coordenação atuante impacta diretamente nos resultados do curso, reconhecendo que muitas das ações que influenciam os indicadores institucionais passam pela liderança do coordenador. Tal percepção é sustentada por Meister e Dantas (2020), que apontam que o papel do coordenador extrapola a dimensão burocrática e assume caráter estratégico na promoção da qualidade acadêmica, gestão de pessoas e consolidação do curso, essa liderança mostra que líderes eficazes não apenas realizam rotinas, mas influenciam positivamente o comprometimento, a motivação e o desempenho de professores e alunos, promovendo mudanças sustentáveis. Além disso, Cunha (2012) argumenta que a figura do coordenador é um dos principais eixos de articulação entre a administração central e o corpo docente, com capacidade de influenciar políticas de

ensino-aprendizagem, estratégias de permanência estudantil e resultados em avaliações externas.

Questionados se a universidade ofereceu uma capacitação específica voltada para gestão antes ou após assumir a coordenação, a ampla maioria afirmou não ter recebido nenhuma capacitação para gestão. Aqueles que receberam capacitação relatam que foi muito rasa, todos afirmam ser insuficiente:

É inexistente, e ainda acho o seguinte, fui avaliado como gestor pelos meus colegas pela direção e por mim, mas qual sentido de eu ser avaliado se não me oferecem nada de curso, qual sentido disso (C1).

Não existe, apenas algumas capacitações soltas (C12).

Deixa muito a desejar (C13).

As falas dos coordenadores revelam uma lacuna significativa entre as exigências do cargo de gestão e a formação oferecida pela instituição. A ausência de programas estruturados de capacitação para os coordenadores de curso compromete o desempenho da função, além de gerar frustração e insegurança nos docentes que assumem a gestão. C1 expressa com clareza essa insatisfação: “fui avaliado como gestor, mas qual o sentido de eu ser avaliado se não me oferecem curso?”. Essa crítica reflete uma contradição institucional comum nas universidades brasileiras, que, como apontam Meister e Dantas (2020), frequentemente avaliam seus gestores, mas não promovem o desenvolvimento sistemático das competências exigidas para o exercício dessas funções. Essa prática resulta em um processo de gestão baseado em tentativa e erro, o que compromete a eficácia e a qualidade das ações gerenciais.

A referência feita por C12 a “capacitações soltas” demonstra que, mesmo quando há iniciativas, elas ocorrem de maneira desarticulada, pontual e sem vínculo com um plano de desenvolvimento institucional contínuo. Segundo Cunha e Silva (2012), a formação gerencial em ambientes educacionais deve ser parte de uma política institucional estruturada, com foco no fortalecimento da autonomia, competência técnica e visão estratégica dos gestores.

A crítica de C13, ao dizer que a capacitação “deixa muito a desejar”, reforça a necessidade de se avançar para modelos de formação continuada, articulada e reflexiva, como propõem Oliveira e Dourado (2011), que defendem que a formação de gestores deve ser compreendida como um processo permanente, construído a partir das demandas reais do cotidiano universitário e alinhado com os desafios institucionais contemporâneos.

Qual a sua percepção sobre as ações de capacitação para o desenvolvimento de suas competências como coordenador? Os entrevistados responderam: C4 “Não teve capacitação”; C8 “Não houve”; C11 “Não existe”; C5 “Fora de foco”; C6 “São fracas e raras”; C13 “Eu vejo sempre capacitações pedagógicas, mas pra gestão não e quando tem vejo pouca adesão muitos não participam”

As respostas revelam uma percepção de ausência ou ineficácia das ações de capacitação voltadas para o desenvolvimento de competências específicas de gestão acadêmica. A predominância de respostas como “não teve capacitação”, “não houve”, “não existe” ou “são fracas e raras” evidencia um vácuo institucional na formação para o exercício da função de coordenador de curso, que, segundo a literatura, é fundamental para a qualidade da gestão universitária. Gomes e Leite (2021) reforçam que ações esporádicas e pouco direcionadas à realidade dos coordenadores tendem a gerar baixa adesão e pouca efetividade no desenvolvimento das competências necessárias. Isso se conecta diretamente com a fala de C13, que aponta para a existência de algumas capacitações pedagógicas, mas com pouca participação e sem foco real na função de gestão. Além disso, Pimenta (2012) afirma que a formação continuada é um direito do professor e um dever da instituição, especialmente em cargos de natureza administrativa e de liderança, que envolvem uma complexidade crescente nas universidades contemporâneas.

O senhor(a) considera que a formação oferecida pela universidade é suficiente para preparar os professores para as responsabilidades de gestão do cargo de coordenador, a grande maioria disse ser insuficiente: C3 “Não é, muito aquém do que precisa”; C4 “Não é compatível”; C9 “Insuficiente”.

As respostas dos coordenadores C3, C4 e C9 expressam de forma clara a percepção de que a formação atualmente oferecida pela universidade

é insuficiente para prepará-los adequadamente para as funções de gestão acadêmica. Palavras como "muito aquém", "não compatível" e "insuficiente" apontam para uma dissonância entre as competências exigidas pela função e as formações disponibilizadas.

Esse diagnóstico encontra respaldo em Costa e Cavalcante (2021), que afirmam que a preparação de gestores acadêmicos no ensino superior brasileiro ainda é frágil e desarticulada, muitas vezes focada em aspectos formais e normativos, deixando de lado o desenvolvimento de competências gerenciais práticas, como liderança, gestão de pessoas e inovação acadêmica.

Barbosa (2019) reforça que o docente que assume funções de gestão enfrenta um "novo território de atuação", que demanda habilidades específicas que não são contempladas nem durante a formação inicial, nem em cursos de capacitação genéricos. Isso gera, como consequência, insegurança, improvisação e elevada rotatividade nos cargos de gestão, fenômenos comuns nas universidades públicas brasileiras.

Em relação a estar motivado para continuar no cargo, a maior parte respondeu que não se sente motivado e não pretende continuar por mais um período. Aqueles que desejam continuar, têm o entusiasmo interior pela função e a força de vontade pessoal, apesar de tantas dificuldades:

Não, é muito desgastante (C3).

Não me sinto (C5).

Sim, vontade de fazer as coisas pelo curso e pelos alunos, para melhorar (C13).

Eu me sinto, porque eu gosto da interação com os alunos, nesse ponto da coordenação, eu vejo que eu me sinto bem quando eu consigo resolver um problema, eu vejo o efeito (C14).

A ausência de motivação expressa por C3 e C5: "não, é muito desgastante" e "não me sinto"; evidencia uma sobrecarga emocional e organizacional que compromete a permanência no cargo. Segundo Carvalho (2011), o papel do coordenador de curso é ambíguo e acumulativo: exige conhecimentos técnicos, administrativos e relacionais, muitas vezes sem que haja estrutura adequada, apoio institucional ou reconhecimento formal. Isso

gera estresse, esgotamento e desmotivação, especialmente quando a função é desempenhada paralelamente às atividades de ensino e pesquisa.

Já a fala de C13 (16 anos na UFAL) e C14 (10 anos na UFAL) demonstram um engajamento mais intrínseco, ligado à realização pessoal e ao impacto positivo percebido no cotidiano acadêmico. C14 destaca o prazer em "resolver problemas e ver o efeito", o que reforça o vínculo afetivo e simbólico com a função. Essa dualidade entre a sobrecarga da função e o prazer em contribuir está bem retratada por Oliveira (2017), que afirma que os coordenadores atuam entre "a paixão pelo fazer e o peso da burocracia", sendo muitas vezes sustentados apenas pela força de vontade e pela identificação com o curso e seus estudantes.

A falta de reconhecimento institucional e apoio técnico também contribui significativamente para a baixa motivação. Segundo Meister e Dantas (2020), quando não há suporte institucional, o coordenador tende a operar em um contexto solitário, lidando com conflitos, decisões complexas e sobrecarga de trabalho sem capacitação ou incentivo, o que gera altos índices de rotatividade e desinteresse pela recondução ao cargo.

Por fim, foi perguntado sobre o que poderia ser feito no processo de capacitação pela universidade para tornar a gestão de cursos mais eficiente e alinhada às necessidades institucionais, os coordenadores afirmaram que um curso específico seria importantíssimo, coordenador:

Ter uma capacitação específica (C2).

Um curso que a gente possa fazer e fique disponível numa plataforma online (C3).

Ter um curso estruturado para início do trabalho dos coordenadores (C11).

Um curso específico para função de gestor (C13).

Ter um curso que fique disponível para gente poder fazer nos horários disponíveis (C8).

Poderia colocar como critério para ser coordenador fazer uma capacitação, pra pessoa não cair de paraquedas (C12).

Uma capacitação com estudo de casos, contendo a legislação, circulares, o regimento (C14).

As respostas dos coordenadores destacam uma lacuna significativa na formação para a função de gestão na Universidade, evidenciando a necessidade urgente de capacitação específica, estruturada e acessível, segundo Meister e Dantas (2020), a complexidade da função de coordenador requer competências específicas que devem ser desenvolvidas como a habilidade de planejar, liderar, gerenciar pessoas, e lidar com burocracias institucionais. C12 é relevante ao sugerir que a capacitação deveria ser critério para assumir o cargo, o que dialoga com o conceito de meritocracia técnica na gestão pública, defendido por Carvalho (2015). O autor argumenta que funções estratégicas devem ser precedidas de preparo formal, garantindo maior eficácia nas ações e alinhamento com os objetivos institucionais.

Além disso, as sugestões sobre a disponibilização online e flexível dos cursos (C3, C8) refletem a realidade de sobrecarga dos docentes e coordenadores, e a necessidade de modelos de formação continuada compatíveis com suas rotinas. De acordo com Barroso (2013), a flexibilidade é um dos princípios fundamentais da formação de gestores na educação superior, especialmente quando se trata de promover o acesso ao conhecimento de forma contínua e adaptável. Também está em consonância com o que propõe Dourado (2015), ao destacar que a formação precisa ser adaptável à rotina dos docentes-gestores, integrando teoria e prática, o autor enfatiza que só assim a universidade poderá formar lideranças capazes de conduzir transformações relevantes.

O uso de estudos de caso e materiais contextualizados à realidade institucional, como sugerido por C14, também está em sintonia com abordagens defendidas por Freitas (2011), que destaca a aprendizagem significativa como base da capacitação de gestores. Para o autor, a aprendizagem deve se apoiar em experiências práticas e situações-problema reais, o que favorece a internalização de conhecimentos e o desenvolvimento de competências para a resolução de desafios cotidianos da gestão.

Essa ausência de capacitação inicial estruturada pode ser vista como uma falha na política institucional de desenvolvimento de lideranças, como apontam Gadotti (2010) e Lima (2013), para esses autores, a formação não pode ser opcional ou esporádica, e sim deve estar no centro da política universitária, como parte de um plano de gestão estratégica.

4.2 Lideranças da UFAL

Para conhecer a política institucional de capacitação da Universidade Federal de Alagoas foram realizadas entrevistas com lideranças da universidade que atuam na Prograd e Progep, que são as pró-reitorias diretamente ligadas a capacitação dos coordenadores, conforme apresentado a seguir.

Tabela 2 - Lideranças da UFAL

Participante	Sigla	Tempo na UFAL
Liderança 1	L1	18
Liderança 2	L2	14
Liderança 3	L2	17

Conforme as entrevistas, o tempo médio de vínculo com a UFAL desses gestores é de aproximadamente 16 anos, sendo o entrevistado de maior tempo com 18 anos de vínculo e o de menor tempo com 14 anos.

De acordo com a pesquisa, essas funções de liderança são conduzidas por profissionais com um tempo significativo de serviço na instituição. Essa experiência permite uma compreensão mais aprofundada do funcionamento do curso, das relações interpessoais e da estrutura organizacional.

Questionados se existe uma política institucional da universidade para capacitação dos professores que assumem o cargo de coordenador de curso, as lideranças responderam:

Hoje nós temos o programa de formação apenas para docente ou algum curso que venha ser ofertado que tenha relação para gestor, isso não é uma ação contínua, mas esporadicamente, seguramente tanto o Prograd quanto a Progep poderá ofertar um curso que tenha relação com a formação para gestores, no caso coordenador de curso, inclusive ano passado teve para Pró-reitores, mas uma ação específica hoje não tem, existe de fato a necessidade, mas tem algo diretamente, nós estamos pensando nisso para este ano (L1).

Atualmente a universidade não tem um programa específico que seja para capacitação dos gestores, o que é que a gente começou desenvolver em 2024, o fórum de diretores apresentou a gestão

central essa demanda, a necessidade de capacitar os gestores, inicialmente, como a demanda veio do fórum de diretores então inicialmente capacitar os diretores, porque sentiu uma necessidade de uma capacitação voltada a atividade de gestão, então a nossa primeira ação nós ofertamos um curso de liderança aí nesse curso foram abordados temas como mediação de conflitos, inteligência emocional e comunicação assertiva, a gente não ofertou inicialmente para os coordenadores por questão orçamentária, mas nossa proposta é que a gente consiga avançar e incluir os coordenadores também (L2).

As respostas dos gestores institucionais demonstram convergência com os relatos dos coordenadores de curso, confirmando que não existe ainda uma política estruturada, contínua e sistemática voltada exclusivamente para os gestores de curso. Segundo Dourado (2015), a ausência de uma política de formação para os gestores compromete a consolidação de uma gestão democrática e qualificada nas instituições públicas.

Sobre se há uma transição para o professor se tornar gestor, responderam:

Não tem, vem apenas o processo informando quem será o novo coordenador de cada curso, o que eu observo que há em alguns casos transição lá no curso, o coordenador que vai saindo passando as coisas para o novo, a gente observa assim uma dificuldade porque alguns saem sem fazer nem essa transição (L1).

Não tem no momento (L2).

As respostas das lideranças revelam a inexistência de uma política institucional sistematizada voltada à preparação e integração dos professores na nova função. Conforme apontado, a transição ocorre, quando existe, de forma informal e pontual, dependendo da iniciativa pessoal do coordenador anterior. Em muitos casos, segundo a própria liderança, nem essa passagem de informações acontece, confirmando assim o que os coordenadores relataram nas entrevistas acima, o que amplia as dificuldades iniciais enfrentadas pelos novos gestores.

Essa realidade evidencia uma fragilidade institucional que compromete a continuidade e a efetividade da gestão acadêmica, como destaca Lima (2013) ao afirmar que a ausência de processos formais de transição compromete a memória institucional e gera descontinuidade nas ações pedagógicas e administrativas. O autor defende a necessidade de organizar

processos formativos e estruturais de apoio à gestão para garantir a fluidez nas trocas de lideranças e a manutenção da qualidade dos processos educativos.

Como a universidade lida com as diferenças entre a formação acadêmica tradicional dos docentes e as exigências de gestão que o cargo de coordenador demanda, responderam:

Como docente gente entra professor e um dos presentes que a gente recebe é ser gestor, até porque na universidade a gente sabe quando é concursado, entramos para ser professor, mas existem quatro atuações, dentro das atribuições que nós podemos atuar, ensino, pesquisa, extensão e gestão, então é uma possibilidade a gestão (L1).

O docente faz o concurso visando a docência e a pesquisa, as atividades administrativas em algum momento da vida ele vai precisar assumir, coordenador de curso, pesquisa, Nde, estágio, monitoria, direção, então em algum momento ele vai chegar na gestão e de fato hoje a gente não uma política que prepare, que trabalhe essas questões que vá construindo uma bagagem de modo que quando o professor chegar naquele momento ele vai ter bagagem que seja (L2).

As respostas evidenciam um descompasso entre a formação acadêmica tradicional dos docentes e as competências exigidas para o exercício da função de gestão em instituições de ensino superior. As falas das lideranças entrevistadas apontam que, embora a gestão seja reconhecida como uma das dimensões da atuação docente ao lado do ensino, pesquisa e extensão, não há, de fato, uma política institucional estruturada que prepare o professor para assumir essas responsabilidades de maneira qualificada. Segundo Lück (2006), a gestão educacional requer competências específicas que vão além da formação acadêmica dos docentes, como habilidades de liderança, comunicação e tomada de decisão. Quando essas competências não são desenvolvidas de forma sistemática, a qualidade da gestão pode ser comprometida, afetando diretamente os processos administrativos dos cursos.

Existem parcerias ou convênios com outras instituições ou organizações para oferecer programas de capacitação em gestão acadêmica para coordenadores, a liderança L1 “Não temos”; L2” No momento não”; L3 disse “não haver”.

A ausência de parcerias ou convênios com outras instituições para oferecer programas de capacitação em gestão acadêmica, conforme relatado pelas lideranças entrevistadas L1, L2 e L3, revela uma importante lacuna institucional no que diz respeito ao fortalecimento das competências gerenciais dos coordenadores de curso. Faria (2012) destaca que a construção de parcerias interinstitucionais é essencial para ampliar as possibilidades formativas, especialmente em tempos de escassez orçamentária. Tais parcerias não apenas diversificam as ofertas de cursos e capacitações, como também criam espaços de cooperação e fortalecimento das redes de conhecimento e de práticas de gestão.

Perguntados quais melhorias poderiam ser implementadas nos processos de capacitação de coordenadores para fortalecer a gestão na universidade:

A Pró- reitoria está pensando em duas ações, uma formação para os coordenadores de curso especificamente, porque a gente observa a necessidade, porque a pessoa cai de paraquedas com esse presente, nunca foi gestor e acaba tendo de ser pela necessidade instituição, por ser uma das atribuições na instituição, como ensino, pesquisa e extensão, então o que nós estamos pensando é no profor ter uma capacitação específica para os coordenadores de curso, e por exemplo hoje eu estou coordenador ai eu tenho uma formação, mas daqui a pouco eu saio se já estou no final do meu mandato, aí o que vai assumir não tem uma capacitação, então uma outra ação é ter um calendário regular na universidade para mudança de coordenadores de curso em um determinado período, para ter uma formação específica todo ano para todos coordenadores quando mudar sua gestão ter uma capacitação específica (L1).

É necessário uma capacitação específica (L3).

A gente precisaria ter um programa que de fato pensasse a oferta de atividades voltadas para capacitação de gestores, o coordenador curso tem um ponto de atenção que é a rotatividade, a gente uma rotatividade muito grande, e diferente dos diretores, quando você tem um calendário único, que você sabe que vai acontecer aquela mudança, porque cada colegiado vai ter o dia que formou, vai completar os dois anos, vai mudar ou não (L2).

L1, ao destacar a necessidade de uma capacitação específica para os coordenadores de curso e sugerir um calendário regular de formação, reforça a ideia de que a gestão acadêmica exige um planejamento estratégico e uma abordagem contínua, em vez de ações isoladas e pontuais, além de estar em consonância com as respostas dos coordenadores em suas entrevistas.

Carvalho (2011) argumenta que a gestão educacional deve ser pensada em termos de políticas institucionais permanentes, com programas de capacitação planejados para atender às necessidades de formação de gestores acadêmicos, especialmente considerando a rotatividade desses profissionais.

Por sua vez, L2 observa que a alta rotatividade de coordenadores agrava a falta de formação específica e contínua, configurando um ciclo vicioso, no qual a falta de preparação para o cargo contribui para a rotatividade, e esta, por sua vez, dificulta a capacitação. Esse fenômeno, mencionado por L2, é uma característica de muitas instituições de ensino superior, conforme evidenciado por Faria (2012), que aponta a rotatividade como um desafio para a gestão universitária, pois ela compromete a continuidade de políticas e estratégias institucionais. A formação de coordenadores de curso deve, portanto, ser um processo contínuo e sistemático, alinhado ao calendário acadêmico e à necessidade de adaptação constante das práticas de gestão. Já L3 aponta, de forma semelhante a L1, a necessidade de uma capacitação específica, reforçando que essa formação deve ser disponibilizada de maneira regular e acessível, permitindo que todos os novos coordenadores, independentemente da época em que assumem o cargo, tenham acesso a esse desenvolvimento profissional.

Principais desafios enfrentados pela universidade na capacitação de professores para funções de gestão:

Tem a questão orçamentária, mas hoje estando aqui nessa função, eu acho que é também uma falta de visão da importância de capacitar os nossos servidores, além dos docentes, para atividade de gestão, a gente pensa a capacitação realmente um despertar para essa questão, para necessidade realmente de termos servidores constantemente capacitados para assumir funções de gestão, eu acho que agora quando o fórum de diretores apresentou essa demanda pra gente, a gente foi primeiro mergulhando no tema, ampliando a visão e acho que agora a gente conseguiu enxergar realmente isso que eu consigo falar com muita tranquilidade de compreender essa necessidade, talvez ela nunca tenha aparecido pra gente e agente não tenha conseguido entender (L2).

Posso dizer que a maior dificuldade é de ordem orçamentária, porque por exemplo pessoas capacitadas para dar formação nós temos, pessoas experientes a gente sabe que tem, mas fazer um evento para 103 coordenadores que são o número de curso que nós temos multiplique isso pelo vice coordenador a gente tem um público de mais de 200 pessoas, então assim isso precisa ter orçamento (L1).

O desafio Orçamentário, dificuldade mencionada por L1, evidencia a falta de recursos financeiros para realizar capacitações em larga escala. A necessidade de capacitar uma grande quantidade de coordenadores e vice-coordenadores (no caso mencionado, mais de 200 pessoas) pode implicar custos significativos, tanto com a contratação de formadores quanto com a logística do evento. Esse desafio orçamentário é amplamente reconhecido na literatura, especialmente em contextos de instituições públicas, que frequentemente enfrentam restrições financeiras.

Segundo Pereira (2012), em muitas universidades, a limitação orçamentária acaba por comprometer a implementação de programas de capacitação contínuos e abrangentes, o que resulta na falta de investimento no desenvolvimento profissional dos gestores acadêmicos, o que acarreta também o subdesenvolvimento institucional. Além disso, Gadotti (2010) discute que a gestão educacional exige investimentos tanto em termos financeiros quanto humanos, e que o sucesso de um programa de capacitação depende de uma alocação adequada de recursos para garantir a participação efetiva dos servidores e a qualidade da formação oferecida.

A fala de L2 sobre a falta de visão sobre a importância de capacitar servidores para a gestão revela falta de visão estratégica sobre a importância da capacitação, há uma percepção limitada sobre o papel da formação em gestão acadêmica. Ela menciona que, mesmo ao reconhecer a necessidade de capacitação, a universidade só foi sensibilizada para essa questão após a demanda ser apresentada por um fórum de diretores, indicando uma certa resistência ou atraso na compreensão das exigências de gestão. De acordo com Oliveira e Lück (2006), muitas instituições de ensino superior ainda adotam uma abordagem tradicional, na qual a gestão acadêmica é vista apenas como uma função administrativa secundária, sem o devido reconhecimento da complexidade dessa função. Isso leva a uma falta de priorização na capacitação de gestores, o que pode comprometer a eficácia da gestão acadêmica. Teixeira e Sousa (2013) também argumentam que a falta de políticas institucionais claras e contínuas para o desenvolvimento de competências gerenciais entre docentes contribui para a resistência à implementação de programas de formação adequados. O desafio

orçamentário, junto com a falta de visão estratégica, pode criar um ciclo vicioso que impede a formação de uma cultura organizacional voltada para o desenvolvimento contínuo das competências dos gestores acadêmicos, impactando diretamente na qualidade da gestão nas universidades.

A respeito de a universidade realizar algum tipo de diagnóstico para identificar as necessidades de capacitação dos professores antes de assumirem o cargo de coordenador:

Sim, mesmo que não seja tão formal, temos reuniões bimestrais nos fóruns colegiados, além dos fóruns das licenciaturas, fórum da saúde (L1).

Veja agora ano passado nós iniciamos uma avaliação de gestores docentes, a gente a tinha uma avaliação de gestores técnicos e os gestores docentes nunca eram avaliados nesse aspecto, fruto de uma auditoria, nós revisamos atualizamos a resolução de avaliação de desempenho e incluímos os gestores docentes, então o que acontece ano passado nós dispáramos 215 avaliações de gestores e aí a avaliação feita com auto-avaliação, avaliação da equipe e avaliação pela chefia, ali também o registro de necessidades de capacitação agora a universidade tá começando a fazer esse levantamento (L2).

As respostas de L1 e L2 revelam um movimento incipiente, porém significativo, em direção à institucionalização de mecanismos de diagnóstico das necessidades formativas dos docentes que assumem cargos de gestão, como a coordenação de cursos. As falas mostram que, embora ainda não haja um processo formalizado e sistemático, estão sendo dados os primeiros passos na direção da construção de uma cultura avaliativa voltada ao aperfeiçoamento das práticas de gestão na universidade.

L1 destaca que, mesmo sem um procedimento oficial, os fóruns bimestrais e temáticos (como o das licenciaturas e da saúde) funcionam como espaços coletivos de escuta e identificação de necessidades. Isso evidencia uma forma de diagnóstico participativo e dialógico, que pode ser valiosa se estruturada com clareza e continuidade, essa prática pode ser entendida como uma forma de escuta institucional participativa, alinhada ao que propõem Boog et al. (2007) ao defenderem processos colaborativos e dialógicos para construção de conhecimento e soluções dentro das instituições. Por outro lado, a ausência de formalização pode limitar o impacto dessas práticas, pois, como observa Mintzberg (2010), a ausência de procedimentos claros e sistematizados para o diagnóstico de competências e

necessidades pode levar a uma gestão reativa, baseada em percepções individuais e não em dados objetivos.

A resposta de L2 aponta um avanço importante: a ampliação da avaliação de desempenho institucional para incluir gestores docentes (como coordenadores de curso), o que antes se restringia aos técnicos. Essa avaliação, composta por autoavaliação, avaliação da equipe e da chefia, começa a funcionar como um instrumento para identificação de lacunas formativas. Ainda, de acordo com Oliveira e Luck (2006), para que a gestão universitária se torne estratégica, é fundamental que os programas de formação sejam ancorados em diagnósticos institucionais sólidos e regulares. A implementação de avaliações, como descrito por L2, é um passo importante, pois permite mapear tais competências, sendo fundamental utilizar essas avaliações para concretizar a formação dos gestores, pois nada mudará se não forem aplicados.

Sobre programas de desenvolvimento contínuo para coordenadores de curso:

Está previsto inclusive na nova resolução do proford, está com pauta no consuni já (L1).

Está sendo planejado, eu coloco que uma proposta, vamos primeiro chegar junto dos diretores que estão no cargo e estão sentindo dificuldade, podemos ampliar agora num determinado momento e vamos tentar chegar junto dos coordenadores porque estão agora no cargo, mas a ideia é construir algo que seja perene (L2).

As respostas das lideranças L1 e L2 evidenciam uma intencionalidade institucional na criação de programas de desenvolvimento contínuo para coordenadores de curso, ainda que tais ações estejam em fase de planejamento ou tramitação normativa. Essa intenção demonstra o reconhecimento, por parte da gestão universitária, da importância de investir na formação permanente de seus gestores acadêmicos, o que está em consonância com as diretrizes contemporâneas da gestão educacional.

Cavalcante, Oliveira e Figueiredo (2021) argumentam que o desenvolvimento de competências gerenciais no ensino superior deve ser planejado de forma estratégica e perene, especialmente considerando o caráter rotativo dos cargos de gestão, como é o caso das coordenações. Isso

vai ao encontro da proposta citada por L2 de criação de uma formação permanente que acompanhe as mudanças de mandato. Pimentel e Ferreira (2017) reforçam que, na universidade pública brasileira, há uma lacuna histórica na formação para cargos de gestão, e que os coordenadores muitas vezes "aprendem fazendo", o que gera insegurança, sobrecarga e desalinhamento com as diretrizes institucionais. A institucionalização de programas formativos contínuos e específicos, como está em planejamento, aparece como uma resposta relevante a esse desafio.

As lideranças foram perguntadas se existe algum sistema de avaliação contínua ou feedback por parte da universidade para melhorar o desempenho dos coordenadores, responderam:

No momento não, mas está em planejamento, da mesma forma que a gente pretende buscar a capacitação, o melhor desempenho, perpassa também um retorno, acho que isso é muito importante também (L1).

A partir agora da avaliação de gestores, a gente vai ter como coletar esses dados e ter um panorama, né, das dificuldades, das potencialidades, das fragilidades, das lacunas (L2).

As respostas indicam que não há, no momento, um sistema estruturado de avaliação contínua ou de feedback institucional voltado especificamente para os coordenadores de curso, embora haja planos em andamento para sua implementação. Essa ausência evidencia uma fragilidade significativa na política de desenvolvimento de lideranças intermediárias no contexto da educação superior.

Da mesma forma, Vieira e Vidal (2013) argumentam que a ausência de avaliações formais ou feedbacks recorrentes enfraquece o desenvolvimento profissional dos coordenadores, especialmente quando não há clareza sobre as competências e indicadores de desempenho esperados pela instituição. As avaliações são também fundamentais para que a universidade reconheça talentos, identifique lacunas formativas e defina políticas mais alinhadas às necessidades reais da gestão.

A fala de L2 aponta para um movimento recente da universidade em implementar instrumentos de avaliação de gestores docentes, o que pode

representar um avanço. Segundo Costa e Cavalcante (2021), esse tipo de avaliação deve ir além dos aspectos técnico-administrativos e incorporar dimensões como liderança pedagógica, gestão de pessoas, ética, tomada de decisão e compromisso institucional.

Sobre como a Universidade se comunica com os coordenadores para entender suas necessidades e desafios, e adaptar as capacitações conforme as demandas específicas de cada curso:

Por meio de fóruns específicos e gerais, e-mail institucional, a gente também sempre recebe os coordenadores presencialmente aqui (L1).

Hoje é a partir do instrumento de avaliação dos gestores, porque eles mesmos indicam as necessidades, e a partir também do que é apontado, de como é caracterizado cada indicador que tá ali, como ele é avaliado, né, sobretudo pela autoavaliação, vai indicar pra gente uma linha, né, olha esse tema tem sido recorrente (L2).

As falas das lideranças L1 e L2 apontam para mecanismos de comunicação institucionais utilizados pela universidade para dialogar com os coordenadores de curso, como fóruns temáticos, encontros presenciais, uso do e-mail institucional e, mais recentemente, a adoção de um instrumento de autoavaliação de gestores. Esses elementos demonstram esforços iniciais de escuta e mapeamento de demandas, mas também evidenciam ainda certa limitação em termos de sistematização e articulação estratégica desse diálogo com vistas à qualificação da gestão. De acordo com Oliveira e Lück (2006), a comunicação entre os níveis institucionais deve ser contínua, estruturada e mediada por instrumentos formais e informais que promovam escuta ativa, circulação de informações e retroalimentação das práticas de gestão. Eles destacam que os fóruns, reuniões periódicas e canais de comunicação precisam estar integrados a uma política de formação permanente para que, de fato, consigam subsidiar ações que respondam às reais necessidades dos gestores.

Política de reconhecimento ou premiação para coordenadores que desempenham suas funções com excelência as lideranças responderam: L1 Não temos, só a fcc, mas está em estudo; L2 “Ainda não, mas poderá ser pensado”; L3 “Não há”.

As respostas das lideranças evidenciam a inexistência de uma política formal de reconhecimento institucional voltada para os coordenadores de curso que exercem suas funções com excelência. Embora haja menções a estudos ou possibilidades futuras, a ausência atual de mecanismos concretos de valorização pode contribuir para o desestímulo e a desmotivação desses profissionais, que já enfrentam diversos desafios em suas funções de gestão. Conforme Gomes e Leite (2021) argumentam que o reconhecimento formal pode funcionar como ferramenta de gestão institucional, promovendo maior estabilidade, continuidade e qualidade nos processos decisórios dentro dos cursos.

4.3 Análise documental

A presente análise examina os documentos institucionais da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com foco na formação e capacitação dos docentes que exercem a função de coordenador de curso. Foram utilizados como base o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020–2024), o Regimento Geral da UFAL, resoluções da PROGEP e da PROGRAD, e o Plano Anual de Capacitação.

O plano de desenvolvimento institucional (PDI), 2020-2024 da UFAL menciona a capacitação de servidores de forma genérica, mas não diferencia a formação pedagógica da gerencial. Indicadores baseiam-se em números absolutos de capacitações realizadas, sem avaliação qualitativa de impacto, como melhora na gestão de curso, redução de conflitos ou maior efetividade dos processos.

Regimento Geral da UFAL (Resolução nº 31/2022), o regimento define a coordenação como função administrativa, listando atribuições no Art. 91, como organização da oferta de disciplinas, acompanhamento de atividades docentes, e mediação de conflitos. Mas não menciona preparação para o cargo ou mesmo avaliação específica do desempenho gerencial. A seleção ocorre por indicação ou eleição, sem necessidade de formação prévia, o que revela uma lacuna normativa importante, pois não vincula exigências de competência ao exercício da função.

Política de Capacitação (Resolução nº 42/2023), mostra um modelo formativo arcaico, limitando-se a cursos pontuais com média de 4 horas de duração, e não incluem práticas modernas como mentorias, aprendizagem baseada em problemas. Além disso, não há integração com ferramentas de mapeamento de competências institucionais, tampouco articulação com o ciclo de avaliação de desempenho ou com indicadores estratégicos do PDI. Avaliação de Desempenho (Resolução nº 15/2024) o Art. 6º exige que coordenadores demonstrem competências como liderança, planejamento e gestão de conflitos. Entretanto, não são ofertadas capacitações correspondentes. A falta de alinhamento entre o que se cobra e o que se oferta resulta em desmotivação, inconsistência avaliativa e pouco impacto na melhoria da qualidade da gestão.

O PAC da UFAL, elaborado anualmente pela PROGEP, passou a consolidar demandas levantadas via SIPEC e evidenciadas por meio de avaliações institucionais internas. Abaixo estão os cursos ofertados nos últimos três anos:

Tabela 3 - Cursos do PAC

Cursos 2024	Projeto Dia da Mulher: Florescendo a Alma, Celebrando o Feminino. 05/03/2024 de 08h00 para 12h00 —
	Projeto Humaniza Campi 2024 06/03/2024 09h00 até 20/08/2024 17h00 —
	Palestra sobre Assédios no Trabalho 29/05/2024 de 11h00 para 12h00 —
	Programa Mindfulness e Tomada de Decisão 29/08/2024 11h00 até 30/10/2024 12h00 —
	Programa de Inserção do Novo Servidor - 2024 23/09/2024 de 10h00 para 11h00 —
	Semana do Servidor 2024 22/10/2024 09h00 até 25/10/2024 13h00 —
	Palestra sobre Educação Financeira: Descomplicando

	Investimentos 14/11/2024 de 10h00 para 12h00 —
Cursos 2023	Virtualização de Processos na UFAL: Encontro dos Servidores 26/01/2023 de 10h00 para 12h00 —
	Curso do Excel (Pacote Office 365) 23/05/2023 10h00 até 02/06/2023 11h00 —
	Curso Sobre Desenvolvimento de Competências para a Escrita Científica 22/06/2023 08h00 até 12/07/2023 10h00 —
	Treinamento sobre os Sistemas de Informação em Uso pela UFAL 18/07/2023 09h00 até 24/07/2023 11h00 —
	Oficina de Edição e Montagem de Conteúdo Audiovisual 25/07/2023 19h00 até 09/08/2023 21h00 —
	Curso sobre Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e Inovação 08/08/2023 14h00 até 29/08/2023 16h30 —
	Curso de Excel (Pacote Office 365) - Turma 2 08/08/2023 18h30 até 16/08/2023 20h30 —
	Curso de Língua Portuguesa: Redação Oficial com Ênfase na Elaboração de Portarias 11/09/2023 14h00 até 29/09/2023 15h00 —
	Oficina Ferramentas para Gerenciamento de Tarefas 03/10/2023 10h00 até 16/10/2023 00h00 —
	Treinamento na Plataforma Sucupira para Técnicos 11/09/2023 19h00 até 22/09/2023 22h00 —
Cursos 2022	Treinamento em Mesa Virtual e Processo de Barramento no SIPAC 12/03/2022 09h00 até 13/03/2022 09h00 —
	Curso Gênero, Diversidade e Equidade no Ensino Superior 13/06/2022 19h00 até 27/06/2022 22h00 —
	Curso de Relações Interpessoais no Trabalho 13/06/2022 14h00 até 22/06/2022 16h00 —

	Treinamento em Mesa Virtual e Processo de Barramento no SIPAC 22/06/2022 10h00 até 01/07/2022 12h00 —
	Oficina de Microsoft Teams 19/07/2022 21h00 até 02/08/2022 12h00 —
	Treinamento em Mesa Virtual e Processo de Barramento no SIPAC - Turmas 11 e 12 27/07/2022 13h00 até 28/07/2022 09h00 —
	Curso Moodle Básico 04/08/2022 09h00 até 18/08/2022 12h00 —
	Curso Normas de Acessibilidade para Pessoas com Deficiência e Áreas Correlatas 15/08/2022 14h00 até 26/08/2022 16h00 —
	Curso Planejamento Estratégico - Turma 1 (Área Acadêmica) 15/08/2022 15h00 até 23/09/2022 18h00 —
	Curso de Estatística Aplicada à Pesquisa 15/08/2022 14h00 até 04/09/2022 16h00 —
	Curso Planejamento Estratégico - Turma 2 (Área Administrativa) 18/08/2022 15h00 até 29/09/2022 18h00 —
	Curso Ferramentas Google (forms, planilhas) 04/10/2022 10h00 até 14/10/2022 12h00 —
	Curso Moodle Avançado 06/09/2022 20h00 até 20/09/2022 22h00 —
	Semana do Servidor (Campus A.C.Simões) - 24 a 26 de outubro de 2022 24/10/2022 08h00 até 26/10/2022 13h00 —
	Seminário ENADE 14/10/2022 de 14h00 para 16h00 —

Conforme a tabela acima constata-se que os Planos Anuais de Capacitação disponibilizados pela PROGEP nos últimos anos, não trazem uma formação estruturada, específica para coordenadores de curso, apenas cursos dispersos e com pouca carga horária.

A análise documental revela uma arquitetura institucional fragmentada e insuficiente quanto à formação dos coordenadores de curso da UFAL. Embora o PDI reconheça a relevância da gestão, as capacitações oferecidas ainda são genéricas, descontínuas e de baixa efetividade prática, isso limita o potencial transformador da formação, reduzindo-a a eventos pontuais sem conexão com os desafios reais da gestão.

O desenvolvimento de competências gerenciais segue como um desafio estruturante para a universidade. É necessária uma reformulação profunda da política institucional de capacitação, com a criação de uma trilha formativa específica para coordenadores, articulada com os instrumentos de avaliação, planejamento e gestão da UFAL.

Dessa forma, as atuais políticas da UFAL não apenas falham em atender às necessidades dos coordenadores de curso, mas também comprometem a eficácia da gestão acadêmica como um todo. A discrepância entre o discurso institucional e as práticas efetivas revela a urgência de uma reformulação profunda na abordagem sobre desenvolvimento gerencial na universidade.

5. PRODUTO TÉCNICO

A Universidade Federal de Alagoas, como uma instituição comprometida com a excelência acadêmica e o desenvolvimento regional, deve primar sempre pela eficiência e eficácia em todos os seus níveis de gestão. Este produto técnico propõe ações de capacitação para professores que assumem o cargo de coordenador de curso, de forma que a UFAL ofereça a esses professores treinamento necessário a um gestor.

O desenvolvimento dos coordenadores de curso na Universidade Federal de Alagoas, fortalecerá a missão da instituição de oferecer ensino de excelência e atuar como um agente de desenvolvimento social e econômico na região. Segundo Oliveira e Carneiro (2020), o coordenador de curso exerce um papel estratégico na mediação entre as demandas acadêmicas e administrativas, além de influenciar diretamente na qualidade da formação dos estudantes e na satisfação dos docentes. Como gestores, os coordenadores precisam desenvolver habilidades de liderança, comunicação, planejamento e resolução de conflitos, além de conhecimento sobre regulamentações institucionais e políticas educacionais, habilidades que, segundo Oliveira e Santos (2020), ampliam a capacidade dos gestores acadêmicos de lidar com os desafios atuais do ensino superior e contribuem para a construção de uma visão institucional integrada.

Dessa forma propõe-se um Curso de Capacitação que busca profissionalizar esses coordenadores, programa de capacitação dos coordenadores de curso, professores gestores, da universidade federal de alagoas - Ufal.

5.1. JUSTIFICATIVA

A presente ação justifica-se devido a Universidade Federal de Alagoas conforme apresentado nos dados da pesquisa não ter uma capacitação específica para os professores que assumem coordenação de cursos, sendo essa uma demanda importante por parte dos professores gestores. Capacitação de professores gestores contribui para o aumento da eficiência e eficácia na gestão de cursos superiores, além de reduzir a sobrecarga e os conflitos no ambiente acadêmico (Santos e Paiva, 2019). Um coordenador capacitado tem melhores condições de atuar proativamente na prevenção e solução de problemas, na promoção de um ambiente de aprendizado positivo e na execução de projetos pedagógicos que atendam às necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho. Na UFAL, a capacitação pode melhorar a integração entre os cursos e as metas institucionais, fortalecendo a qualidade do ensino e os indicadores da Universidade Federal de Alagoas (Costa e Vieira, 2018).

Logo, proporcionar a capacitação dos coordenadores de curso deve ser uma prioridade para a UFAL, pois contribui para o fortalecimento da qualidade acadêmica, para o desenvolvimento profissional dos professores e para a gestão eficiente dos cursos (Almeida e Souza, 2020). Investir em capacitação é investir no próprio desenvolvimento institucional e na formação de profissionais mais preparados e engajados, promovendo uma universidade que atenda de maneira mais efetiva às demandas sociais e acadêmicas (Lima e Pires, 2018).

5.2. OBJETIVOS

5.3 OBJETIVO GERAL

Promover a capacitação dos coordenadores de curso da Universidade Federal de Alagoas, visando ao desenvolvimento de competências de gestão e liderança, com o propósito de promover uma administração mais eficiente,

alinhada aos objetivos institucionais e às necessidades do corpo docente e discente.

5.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver competências de liderança e gestão estratégica
- Capacitar os coordenadores em planejamento Aprimorar o conhecimento sobre regulamentações institucionais
- Promover práticas de inovação
- Capacitar os coordenadores para o uso de tecnologias de gestão
- Desenvolvimento de competências emocionais

5.5. NOME DO CURSO

Professor Coordenador

5.6 PERÍODO E HORÁRIO

De acordo com a disponibilidade da instituição, deve ocorrer no formato presencial e remoto, como também no PINS (programa de inserção de novos servidores).

5.7 CARGA HORÁRIA

60 horas.

5.8 PÚBLICO-ALVO

Professores coordenadores de curso atuais e futuros.

5.9 NÚMERO DE VAGAS

2 vagas por curso.

5.9.1 CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Módulo 1 – Liderança e Gestão de Pessoas

Fundamentos de liderança no ambiente acadêmico

Gestão de equipes e mediação de conflitos
Inteligência emocional e resiliência na gestão de cursos
Ética e responsabilidade na atuação do coordenador

Módulo 2 – Gestão Universitária

Gestão Acadêmica e Administrativa

Sigaa

Reopção

Lançamento de oferta

Processo professor substituto

Concurso efetivo

Gestão Democrática

Módulo 3 – Planejamento Acadêmico e Gestão de Processos

Planejamento estratégico no contexto universitário

Monitoramento e avaliação de resultados acadêmicos

Módulo 4 – O Núcleo Docente Estruturante e Normas Institucionais

Atribuições do coordenador

Regimento Geral da UFAL

Diretrizes e políticas da Universidade Federal de Alagoas

Acompanhamento de normas de acreditação e avaliação de cursos

Módulo 5 - Gestão Orçamentária e Recursos Acadêmicos

Alocação e otimização de recursos no ambiente universitário Planejamento e execução de orçamentos para projetos acadêmicos Captação de recursos e parcerias para desenvolvimento do curso.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral analisar as ações de capacitação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) para os professores que assumem o cargo de coordenador de curso. A partir da análise de documentos institucionais e entrevistas realizadas, foi possível conhecer a situação atual na Universidade.

Com o intuito de responder ao supracitado problema, optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa, para compreender o cenário de capacitação da UFAL, fazia-se necessário conhecer as perspectivas das suas lideranças e dos coordenadores de curso. Dois métodos foram utilizados na coleta de dados: entrevistas semiestruturadas com 14 coordenadores em exercício e 3 lideranças administrativas, pesquisa documental de políticas institucionais (Resoluções, PDI, Regimento Geral).

A análise desta pesquisa demonstrou que não há um programa estruturado de capacitação para coordenadores na UFAL, apenas ações esporádicas, dessa forma há improvisação na gestão, aprendizado por tentativa e erro. As ações existentes são reativas e fragmentadas, focadas em resolver crises imediatas, por exemplo o treinamento no SIGAA após mudanças no sistema.

Os resultados confirmaram a inexistência de uma política institucional estruturada de capacitação para coordenadores de curso, evidenciando lacunas significativas no desenvolvimento de competências gerenciais. A maioria dos docentes assume a função sem treinamento específico,

aprendendo "na prática" e enfrentando dificuldades na gestão de pessoas e processos administrativos, muitos coordenadores relataram desconhecimento sobre fluxos burocráticos, sistemas institucionais e técnicas de liderança. Sobrecarga de trabalho, a acumulação de funções docentes e administrativas gera estresse e desmotivação, levando muitos a não desejarem permanecer no cargo. Ausência de transição formal, a passagem do cargo entre os gestores ocorre de maneira informal, prejudicando a continuidade das ações.

Por outro lado, identificou-se que a atuação do coordenador impacta diretamente a qualidade do curso, influenciando indicadores como evasão, desempenho no Enade e satisfação discente. Isso reforça a necessidade de investir na formação desses gestores, alinhando-a às demandas reais da universidade.

O estudo respondeu ao objetivo geral não apenas identificando lacunas, mas propondo soluções, como o curso Professor Gestor, alinhando-se à necessidade de transformar a capacitação em política institucional, não em iniciativa isolada.

Em relação ao primeiro objetivo específico: identificar as políticas e programas de formação oferecidos pela UFAL, a partir da análise documental e entrevistas, constatou-se que não há uma política institucional consolidada de capacitação para coordenadores de curso, embora existam algumas iniciativas pontuais. Os documentos analisados (Resoluções, Plano de Desenvolvimento Institucional, Estatuto e Regimento Geral) revelam a existência de diretrizes genéricas sobre capacitação, mas sem especificidades quanto à formação para gestão acadêmica. As entrevistas com as lideranças confirmaram esta lacuna.

O segundo objetivo: examinar as percepções dos docentes sobre o apoio institucional, foi desenvolvido através de entrevistas com 14 coordenadores em exercício. As respostas revelaram uma percepção majoritariamente negativa, a grande maioria dos entrevistados afirmaram não terem recebido qualquer capacitação específica para a função, e os que participaram de alguma formação a consideraram insuficiente.

Para o terceiro objetivo: propor ações de melhoria, foi proposto que a universidade crie um programa estruturado de capacitação para os coordenadores e para fazer parte deste programa foi sugerido um curso

"Professor Gestor", detalhado no capítulo 5. Este produto técnico foi desenvolvido com base nas principais carências identificadas: gestão de pessoas (mencionada por 12 coordenadores), planejamento acadêmico (9 coordenadores) e conhecimento de sistemas institucionais (7 coordenadores). O curso propõe 60 horas de formação, divididas em cinco módulos que abordam desde liderança até gestão orçamentária, buscando preencher as lacunas apontadas tanto pelos coordenadores quanto pelas lideranças.

Portanto os resultados desta pesquisa deixam claro que a UFAL tem a oportunidade de transformar seus desafios atuais em oportunidades, ao capacitar seus gestores e assim buscar uma administração profissional. Espera-se que os resultados aqui apresentados sirvam como base para a construção de políticas robustas, que contribuam para uma UFAL mais preparada, investindo na capacitação sistemática de coordenadores de curso aumentando a qualidade acadêmica institucional, a satisfação docente e, em última instância, a excelência do serviço público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, A. Transforming higher education. In: AMARAL, A.; BLEIKLIE, I.; MUSSELIN, C. *From Governance to Identity*. London: Springer, 2008. p. 81-94.

AMARAL, Helena Kerr do. Desenvolvimento de competências de servidores na administração. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 57, n. 4, p. 549-563, out./dez. 2006.

ARAÚJO, L. C. *Gestão de pessoas: estratégias e integração organizacional*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ARMSTRONG, M. *Manual de práticas de gestão de recursos humanos de Armstrong*. 13. ed. Londres: Kogan Page, 2014.

BARBOSA, M. A. C.; CASSUNDÉ, F. R.; MENDONÇA, J. R. C. A interação entre o papel de professor-gestor e competências gerenciais: percepções dos professores de uma universidade federal. In: COLÓQUIO DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 2015, Mar Del Plata. *Anais...* Mar Del Plata: [s.n.], 2015.

BARBOSA, Milka Alves Correia; MENDONÇA, J. R. C.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. Competências gerenciais (esperadas x percebidas) de professores-gestores de instituições federais de ensino superior: percepções dos professores de uma universidade federal. *Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)*, v. 17, p. 1-21, 2016.

BARBOSA, Márcia Aparecida. Gestão universitária e formação de coordenadores de curso: desafios e perspectivas. *Revista Gestão Universitária*, v. 10, n. 1, p. 85-102, 2019.

BARROSO, João. Formação e profissionalização da gestão educacional: desafios e caminhos. *Revista Educação & Sociedade*, v. 34, n. 122, p. 407-426, 2013.

BERGUE, S. T. *Gestão de pessoas em organizações públicas*. 3. ed. Caxias do Sul: EducS, 2010.

BITTENCOURT, M. A.; ZOUAIN, D. M. Escolas de governo e a profissionalização do servidor público: estudo dos casos da Escola de Serviço Público do Estado do Amazonas – ESPEA e da Fundação Escola de Serviço Público Municipal de Manaus – FESPM. *Revista ADM.MADE*, ano 10, v. 14, n. 2, p. 75-94, maio/set. 2010.

BOHLANDER, G. W.; SNELL, S. *Administração de recursos humanos*. 14. ed. São Paulo: Cengage, 2009.

BOOG, G. G. et al. *Educação corporativa e universidade corporativa: gestão estratégica de pessoas*. São Paulo: Editora SENAC, 2007.

BRANDÃO, Hugo Pena; BAHRY, Carla Patrícia. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 56, n. 2, p. 179-194, abr./jun. 2005.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin. *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

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

CAMÕES, M.; PANTOJA, M. Suporte à transferência de treinamento: estudo de caso na administração pública. In: ENCONTRO DA ANPAD, 33., 2009, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2009. CD-ROM.

CAMÕES, M. R. S.; MENESES, P. P. M. *Gestão de pessoas no governo federal: análise da implementação da política nacional de desenvolvimento de pessoal*. Brasília: ENAP, 2016.

CARON, D. et al. A gestão de pessoas e suas repercussões na inclusão laboral de pessoas com deficiência. *Gestão e Sociedade*, v. 15, n. 42, 2021.

CARROLL, J.; WOLVERTON, M. Who becomes a chair? In: GMELCH, W.; SCHUH, J. H. (Eds.). *The life cycle of a department chair*. New Directions for Higher Education, n. 126. San Francisco: Wiley, 2004.

CARVALHO, Carlos Roberto. Gestão pública e capacitação: a importância da formação para o exercício da liderança institucional. *Revista do Serviço Público*, v. 66, n. 2, p. 165-180, 2015.

CARVALHO, A. M. P. *Gestão universitária: desafios para a formação docente e institucional*. Campinas: Papirus, 2011.

CARVALHO, Maria Tereza de Andrade. *Gestão educacional: desafios e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTRO, D.; TOMÀS, M. Development of manager-academics at institutions of higher education in Catalonia. *Higher Education Quarterly*, v. 65, 2011.

CAVALCANTE, M. L.; OLIVEIRA, R. F.; FIGUEIREDO, C. R. G. Gestão acadêmica no ensino superior: competências e formação de gestores em instituições públicas. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, v. 14, n. 2, p. 172-188, 2021.

COELHO, Espartaco Madureira. Gestão do conhecimento como sistema de gestão para o setor público. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 55, n. 1-2, p. 89-115, jan./jun. 2004.

COLOMBO, S. S. Liderança e gestão do capital humano nas instituições de ensino superior. In: COLOMBO et al. (Org.). *Desafios da gestão universitária contemporânea*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, M. M.; CAVALCANTE, J. C. Avaliação de desempenho na gestão universitária: estratégias para o desenvolvimento de lideranças acadêmicas. *Revista Ibero-Americana de Educação*, v. 87, n. 1, p. 103-122, 2021.

CUNHA, Carlos Henrique Lisboa. *Mudança organizacional: possibilidades e limites de um programa de capacitação e desenvolvimento organizacional*. 2005. Dissertação (Mestrado em Administração Estratégica) – Universidade Salvador, Salvador, 2005.

CUNHA, Maria Isabel; SILVA, Vera Maria Ferrão. *Formação de gestores educacionais: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DEMO, G.; FOGACA, N.; COSTA, A. C. Políticas e práticas de gestão de pessoas nas organizações: cenário da produção nacional de primeira linha e agenda de pesquisa. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 1-20, abr./jun. 2018.

DIAS, Ronaldo; RAMOS, Ana Cláudia. Gestão universitária: desafios e competências do gestor acadêmico. *Revista Gestão Universitária*, v. 15, n. 2, p. 75-89, 2018.

DIAS SOBRINHO, José; OLIVEIRA, João Ferreira de. *A universidade no século XXI: para quê?*. Campinas: Autores Associados, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. A regulamentação da gestão da educação básica no contexto da política educacional brasileira contemporânea. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 59-76, jan./jun. 2015.

DUTRA, J. S. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2004.

ÉSTHER, A. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 4., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

ÉSTHER, A. B.; MELO, M. C. O. L. A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração de universidades federais em Minas Gerais. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 6, n. 4, p. 1-15, 2008.

ÉSTHER, L. F. O professor gestor nas universidades federais: desafios e competências. *Revista Brasileira de Gestão Universitária*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2007.

FARIA, Cláudia Regina dos Santos. *Gestão da educação superior: a formação continuada dos gestores*. Campinas: Papyrus, 2012.

FERREIRA, K. B.; MACHADO, E. V. Modelo de gestão estratégica e participativa para instituições de ensino superior: estudo de caso do Instituto Federal de Goiás. In: COLÓQUIO DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 16., 2016, Arequipa. *Anais...* Arequipa: [s.n.], 2016.

FERREIRA, V. S.; FISCHER, A. L. Capacitação gerencial: um estudo sobre o desenvolvimento de competências. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 1, n. 2, p. 45-56, 1996.

FIALHO, Francisco das Chagas; OLIVEIRA, Elenaldo Celestino. Gestão pública e autonomia universitária: o papel dos sistemas de informação na gestão de cursos. *Revista Gestão Universitária*, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2019.

FISCHER, André Luís. *Gestão de pessoas nas organizações*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 5, n. especial, p. 183-196, 2001.

FREITAS, Pablo Fernando Pessoa de; ODELIUS, Catarina Cecília. Competências gerenciais: uma análise de classificações em estudos empíricos. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 16, n. 1, p. 35-49, 2018.

GADOTTI, Moacir. *Educação e sustentabilidade: uma introdução à educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GEMELLI, Inês Maria Picoli; FILIPPIM, Eliane Salete. Gestão de pessoas na administração pública: o desafio dos municípios. *RACE*, Unoesc, v. 9, n. 1-2, p. 153-180, jan./dez. 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. K. P.; BARBOSA, M. A. C.; CASSUNDÉ, F. R. Gestão de pessoas por competências e escolha de gestores para cargos de confiança: um estudo no Instituto Federal do Sertão Pernambucano. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, v. 26, n. 83, p. 1-21, 2021.

GOMES, A. C. Docência e gestão no ensino superior: um novo perfil de profissional? *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 546-556, 2010.

GONÇALVES, Eliane Cristina Grecchi. *A formação de docentes para o exercício de cargos de gestão na universidade*. 2010. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2010.

GUIMARÃES, J. C. Gestão em IFES: as razões que determinam o doutor como gestor – uma abordagem sob a perspectiva das competências individuais. *Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Potiguar*, v. 5, n. 2, p. 35-47, 2013.

HORTON, S. Introduction – the competency movement: its origins and impact on the public sector. *The International Journal of Public Sector Management*, v. 13, n. 4, p. 306-318, 2000.

KANAN, L. A.; ZANELLI, J. C. Características do trabalho de coordenadores de curso no contexto universitário. *REP. Passo Fundo*, v. 18, n. 1, p. 1-15, jan./jun. 2011.

LACOMBE, Francisco José Masset. *Recursos humanos: princípios e tendências*. São Paulo: Saraiva, 2005.

LIMA, Licínio C. *Organização e gestão da educação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LONG, F. Mérito e flexibilidade: a gestão de pessoas no setor público. São Paulo: Fundap, 2007.

LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. Educ. Rev., Curitiba, v. 32, n. 4, p. 205-225, 2016.

MARCON, S. R. A. Comportamentos que constituem o trabalho de um coordenador de curso de graduação. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MARCONI, Nelson. Uma radiografia do emprego público no Brasil: análise e sugestões de políticas. In: LOUREIRO, Maria Rita; ABRUCIO, Fernando; PACHECO, Regina. Burocracia e Política no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2010. p. 219-275.

MARRAS, Jean Pierre. Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MARRA, A. V.; MELO, M. C. de O. L. Docente-gerente: o cotidiano de chefes de departamento e coordenadores em uma universidade federal. Revista de Administração Pública, v. 37, n. 5, p. 1123-1144, 2003.

MEISTER, Denise; DANTAS, Juliana Maria. Gestão universitária e a atuação de coordenadores de curso: competências e desafios. Revista Gestão Universitária, v. 7, n. 1, p. 44-59, 2020.

MELO, E. Gestão de pessoas nos órgãos públicos. São Paulo: Atlas, 2010.

MENDONÇA, J. R. C. et al. Competências profissionais de professores do ensino superior no Brasil: proposta de um modelo integrado. Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, v. 2, 2012.

MINTZBERG, Henry. Estrutura e dinâmica das organizações. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MIRANDA, A. R. A. Um estudo sobre a dinâmica identitária de professoras gerentes de uma universidade pública. 2010. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2010.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Abordagem crítica nos estudos organizacionais: concepção de indivíduo sob a perspectiva emancipatória. Cadernos EBAPE.BR, v. 11, n. 4, p. 503-519, 2013.

NOGUEIRA, R. P.; SANTANA, J. P. Human resources management and public sector reforms: trends and origins of a new approach. Discussion Paper, n. 115. Brasília: Ipea, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Gestão da educação: uma abordagem crítica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Djalma Guimarães. A gestão do ensino superior e o papel dos coordenadores de curso: entre a paixão e a exaustão. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 33, n. 2, p. 401-418, 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão democrática da educação: atualidade e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011.

PAES DE PAULA, A. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 36-49, jan./mar. 2005.

PANTOJA, M. J. et al. Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal na Administração Pública Federal: uma caracterização da capacitação por competências. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 5., 2012, Brasília. Anais... Brasília: CONSAD, 2012. p. 1-45.

PECHAR, H. In search of a new profession: transformation of academic management in Austrian Universities. In: AMARAL, A.; MEEK, V. L.; LARSEN, I. M. The Higher Educational Managerial Revolution? Dordrecht: Springer, 2003. p. 89-108.

PEREIRA, Aline Lucena Costa; SILVA, Anielson Barbosa da. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. Cadernos EBAPE.BR, v. 9, n. 3, p. 627-647, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e profissão. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, A. K. et al. Gestão por competências em organizações de governo: mesa redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2005.

ROCHA, R. et al. Treinamento e aprendizagem dos servidores técnico-administrativos da UFAL. Qualit@s Revista Eletrônica, v. 9, 2009.

RODRIGUES, A. C. A. L.; VILLARDI, Beatriz Quiroz. Formação do docente para a gestão universitária: uma análise indutiva dos professores gestores da pós-graduação stricto sensu da UFRRJ. Rev. Foco, v. 10, n. 2, p. 208-231, 2017.

RUAS, R. L. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. Revista de Administração de Empresas, v. 45, n. 1, p. 44-55, 2005.

SABOYA, Patrícia Guimarães Rocha de. Gestão estratégica e competências gerenciais: novos desafios para os coordenadores de curso em uma IES privada. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade da Amazônia, Belém, 2016.

SANDER, Beatriz; LEITE, Ana Maria. Formação de gestores no ensino superior: políticas e práticas. Curitiba: CRV, 2020.

SANTOS, L. A. dos. Burocracia profissional e a livre nomeação para cargos de confiança no Brasil e nos EUA. Revista do Serviço Público, Brasília, v. 60, n. 1, p. 5-28, jan./mar. 2009.

SCHIKMANN, R. Gestão estratégica de pessoas: bases para a concepção do curso de especialização em gestão de pessoas no serviço público. 2010.

SERTEK, Paulo. Desenvolvimento organizacional e comportamento ético. 2002. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2002.

SILVA, F. M. V. da. A transição para a gestão universitária: o significado das relações interpessoais. R. Adm. FACES Journal, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 1-15, out./dez. 2012.

SOUZA, Luciana Regina da Silva. Percepções sobre funções e competências do coordenador como gestor do curso de graduação em ciências contábeis oferecido por instituições privadas de ensino superior brasileiras. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

TAKAHASHI, Adriano. Gestão estratégica com sistemas de informação nas universidades públicas brasileiras. São Paulo: Atlas, 2013.

ULRICH, Dave. Human Resource Champions: The Next Agenda for Adding Value and Delivering Results. Boston: Harvard Business School Press, 1997.

VAILLANT, Denise; ROSSEL, Cecilia. Formación de directores escolares: una mirada internacional sobre buenas prácticas. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2012.

WHITCHURCH, C. Reconstructing identities in higher education: The rise of "Third Space" professionals. London: Routledge, 2012.

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

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

- 1) Apresentação do pesquisador;
- 2) Explicar o estudo: tema, objetivos, importância da entrevista;
- 3) Reforçar o atendimento aos procedimentos éticos, conforme disposto no TCLE;
- 4) Informar que, caso queira, poderá interromper a entrevista a qualquer momento e por qualquer motivo;
- 5) Solicitar permissão para gravar e explicar que, caso tenha alguma dúvida sobre a pergunta, não se iniba e questione.

Perfil do entrevistado

Gênero: () Masculino () Feminino () outro _____

Curso: _____

Idade: _____ Tempo na UFAL: _____

Tipo de vínculo: () Coordenador de curso

Forma de ingresso na coordenação: () consulta/votação () indicação () outra

Cursos e áreas de especialização (mais significativos):

Tempo na função: _____

Perguntas

Bloco 01 - Experiência em gestão pública

1. Você já teve alguma experiência em cargo de gestão acadêmica ou pública?
2. Você já realizou algum curso específico na área de gestão?

Bloco 02 - Experiência na Coordenação de curso

3. Qual foi o seu processo de transição para o cargo de coordenador de curso, houve alguma formação prévia em gestão antes de assumir o cargo de coordenador?
4. Quais são as principais dificuldades que você encontrou ao assumir o cargo de coordenador?
5. Que tipos de competências, habilidades e atitudes (como gestão, liderança e planejamento) são necessárias para ser um bom coordenador de curso?
6. Como coordenador, você se sente preparado para lidar com as demandas relacionadas à gestão de pessoas, conflitos e políticas institucionais?
7. A atuação da coordenação de curso faz diferença nos indicadores de qualidade do curso, exemplifique?

Bloco 03 - O papel da universidade

8. A universidade ofereceu uma capacitação específica voltada para gestão antes ou após o senhor(a) assumir a coordenação?
9. Qual a sua percepção sobre as ações de capacitação para o desenvolvimento de suas competências como coordenador?
10. Você considera que a formação oferecida pela universidade é suficiente para preparar os professores para as responsabilidades de gestão do cargo de coordenador?
11. O senhor (a) se sente motivado a continuar na função de coordenador?
12. Quais mudanças o senhor(a) acredita que poderiam ser feitas no processo de capacitação de coordenadores para tornar a gestão de cursos mais eficiente e alinhada às necessidades institucionais ?

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

- 1) Apresentação do pesquisador;
- 2) Explicar o estudo: tema, objetivos, importância da entrevista;
- 3) Reforçar o atendimento aos procedimentos éticos, conforme disposto no TCLE;
- 4) Informar que, caso queira, poderá interromper a entrevista a qualquer momento e por qualquer motivo;
- 5) Solicitar permissão para gravar e explicar que, caso tenha alguma dúvida sobre a pergunta, não se iniba e questione.

Perfil do entrevistado

Gênero: () Masculino () Feminino () Outro _____

Pró-reitoria/Gerência: _____

Idade: _____ Tempo na UFAL: _____

Tipo de vínculo: _____

Cursos e áreas de especialização (mais significativos):

Tempo na função: _____

Perguntas

Bloco 01 - Política da universidade para os coordenadores de curso

1. Qual é a política institucional da universidade em relação à capacitação de professores que assumem o cargo de coordenador de curso? Existem programas formais de treinamento ou capacitação desenvolvidos pela

universidade para preparar os professores para a função de gestor, coordenador de curso?

2. Como é o processo de transição dos professores para o cargo de coordenador? A universidade oferece acompanhamento por profissionais experientes para os novos coordenadores?
3. Como a universidade lida com as diferenças entre a formação acadêmica tradicional dos docentes e as exigências de gestão que o cargo de coordenador demanda?
4. Existem parcerias ou convênios com outras instituições ou organizações para oferecer programas de capacitação em gestão acadêmica para coordenadores?
5. Que melhorias o senhor(a) acredita que poderiam ser implementadas nos processos de capacitação de coordenadores para fortalecer a gestão na universidade?
6. Quais são os principais desafios enfrentados pela universidade na capacitação de professores para funções de gestão, como a coordenação de curso?

Bloco 02 - Planejamento do treinamento

7. A universidade realiza algum tipo de diagnóstico para identificar as necessidades de capacitação dos professores antes de assumirem o cargo de coordenador?
8. Existem programas de desenvolvimento contínuo para coordenadores de curso?
9. Como a universidade se adapta às demandas específicas de cada área de conhecimento na formação e capacitação de seus coordenadores de curso?

10. Existe algum sistema de avaliação contínua ou feedback por parte da universidade para melhorar o desempenho dos coordenadores? Se sim, como ele funciona?
11. Como a Universidade se comunica com os coordenadores para entender suas necessidades e desafios, e adaptar as capacitações conforme as demandas específicas de cada curso?
12. Há alguma política de reconhecimento ou premiação para coordenadores que desempenham suas funções com excelência?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa A UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS E A FORMAÇÃO DE COORDENADORES DE CURSO: UM ESTUDO SOBRE A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA CARGOS DE GESTÃO, do pesquisador Felipe Cavalcante de Lima, sob orientação do Prof. Dr. José Rodolfo Tenório Lima. O referido estudo está sendo desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A seguir, são listadas as principais informações sobre o projeto de pesquisa com relação a sua participação:

1. O estudo tem como principal objetivo analisar as ações da Universidade Federal de Alagoas voltadas à capacitação dos coordenadores de cursos no Campus Arapiraca.
2. A importância desta pesquisa se deve à necessidade de compreender como a instituição tem atuado frente às necessidade de capacitar os professores que assumem cargo de gestão.
3. Como resultados, espera-se contribuir para o contexto das universidades públicas ao investigar a capacitação de professores gestores, de modo a propiciar um maior entendimento de suas nuances por parte da comunidade acadêmica e, com isso, reduzir dúvidas e incertezas, corrigir possíveis distorções e possibilitar uma maior participação e envolvimento dos diversos atores no exercício da gestão democrática da instituição.
4. A coleta de dados começará após aprovação do comitê de ética.
5. O estudo se dará por meio de: análise documental e entrevistas semi estruturadas, que serão realizadas de forma presencial, com coordenadores de Cursos de graduação e lideranças da UFAL.
6. A sua participação será na etapa de entrevistas, com o intuito de identificar as atribuições acadêmicas e administrativas desempenhadas pelos Colegiados de Cursos de graduação da UFAL Campus Arapiraca.
7. Os incômodos e possíveis riscos poderão ser de origem psicológica, intelectual ou/e emocional, tais como: desconforto ao responder às perguntas;

eventual constrangimento ao fornecer as informações; estresse; cansaço. Poderá também haver desconforto ou dificuldades em realizar a entrevista de forma presencial.

8. Como formas de minimizar os riscos a você, deixamos claro que você não é obrigado (a) a responder todas as questões, caso não se sinta confortável com o teor das perguntas. Caso a pesquisa se torne cansativa, será possível concluí-la em outro momento, se for da sua vontade, em horário de sua conveniência. Não serão divulgadas imagens ou dados pessoais, inclusive o nome, sendo referenciado apenas por códigos. Os dados coletados na entrevista serão utilizados única e exclusivamente pelos pesquisadores para fins da pesquisa.

9. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente, são: a verificação e possibilidade de ampliação do seu grau de conhecimento sobre os temas pesquisados; identificação de oportunidades para propor melhorias. Os resultados da pesquisa podem contribuir para melhorar as ações de capacitação para os gestores da Universidade.

10. Você poderá contar com a assistência dos pesquisadores para sanar quaisquer dúvidas ou prestar esclarecimentos sobre a pesquisa, sendo responsável por ela: Felipe Cavalcante de Lima e o professor Dr. José Rodolfo Tenório Lima.

11. Serão divulgados os resultados da pesquisa em formato acessível aos participantes bem como você será informado (a) do resultado final do projeto e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

12. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

13. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a sua identificação, exceto para a equipe de pesquisa, sendo a divulgação das mencionadas informações somente realizada entre os profissionais estudiosos do assunto, após a sua autorização, garantida a sua confidencialidade.

14. O estudo finalizado poderá ser divulgado na plataforma de dissertações do PROFIAP, Repositório Institucional da UFAL (RIUFAL), eventos ou publicações científicas, garantida a sua confidencialidade.

15. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

16. Você será indenizado (a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal), nos termos da Lei.

17. É de responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para buscar o sigilo e a confidencialidade das informações.

18. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAL, localizado no Centro de Interesse Comunitário (CIC/UFAL), telefone (82) 3214-1041, e-mail: cep@ufal.br. O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado com objetivo de garantir uma avaliação ética inicial e continuada do estudo no sentido de proteger a integridade do participante da pesquisa. O comitê se responsabiliza pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, respaldado pelas diretrizes éticas brasileiras (Resoluções MS/CNS nº 466/2012, nº 510/2016 e complementares)

Eu, _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar ao submeter este questionário e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Informações do pesquisador:

Felipe Cavalcante de Lima

Aluno de Mestrado vinculado à Universidade Federal de Alagoas

Telefone: (82) 99681-0236

E-mail: felipe.lima@arapiraca.ufal.br

ATENÇÃO: O presente projeto de pesquisa teve a sua submissão ao Comitê de Ética em maio de 2025

Arapiraca - AL, ____ de _____ de 2025.

Assinatura do (a) voluntário (a)	Assinatura do pesquisador
----------------------------------	---------------------------