

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**Camila Fockink**

**ANÁLISE DE LACUNAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O  
EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE COORDENADOR DAS COMISSÕES DE  
GRADUAÇÃO DAS UNIDADES DA UFRGS**

Porto Alegre

2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**Camila Fockink**

**ANÁLISE DE LACUNAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O  
EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE COORDENADOR DAS COMISSÕES DE  
GRADUAÇÃO DAS UNIDADES DA UFRGS**

Porto Alegre

2023

Camila Fockink

**ANÁLISE DE LACUNAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O  
EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE COORDENADOR DAS COMISSÕES DE  
GRADUAÇÃO DAS UNIDADES DA UFRGS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração, modalidade Profissional, na área de Gestão de Pessoas.

Orientadora: Claudia Simone Antonello, Dr<sup>a</sup>.

Porto Alegre

2023

Fockink, Camila

ANÁLISE DE LACUNAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA  
O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE COORDENADOR DAS COMISSÕES DE  
GRADUAÇÃO DAS UNIDADES DA UFRGS / Camila Fockink. --  
2023.

118 f.

Orientador: Claudia Simone Antonello.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração,  
Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto  
Alegre, BR-RS, 2023.

1. treinamento e desenvolvimento. 2.  
desenvolvimento de competências. 3. trilha de  
aprendizagem. 4. coordenadores de graduação. 5.  
professor-gestor. I. Antonello, Claudia Simone,  
orient. II. Título.

Camila Fockink

**ANÁLISE DE LACUNAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O  
EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE COORDENADOR DAS COMISSÕES DE  
GRADUAÇÃO DAS UNIDADES DA UFRGS**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Administração, na modalidade Profissional, e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 08 de maio de 2023.

---

**Claudia Simone Antonello, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> (PPGA/UFRGS)**

Orientadora

---

**Maria Beatriz Rodrigues, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (PPGA/UFRGS)**

Membro da banca

---

**Fabiano Larentis, Prof. Dr. (PPGA/UCS)**

Membro da banca

---

**Caroline Capaverde, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> (PPGA/PUCRS)**

Membro da banca

Porto Alegre

2023

## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer primeiro à orientadora que, além de ter o domínio do assunto no campo desta pesquisa, é de uma sensibilidade incomum. Muito obrigada por todo o acolhimento e zelo com os seus alunos!

Aos meus familiares, em especial à minha mãe, pela insistência na minha educação, pela cobrança de um estudo de qualidade e pela minha manutenção durante tanto tempo.

Aos meus estimados e solidários colegas servidores da Escola de Administração da UFRGS, que a todo tempo demonstram a sua importância no ambiente acadêmico, em especial aos colegas que realizaram meu trabalho durante a minha ausência. Obrigada por garantirem que eu me ausentasse durante os últimos meses, permitindo que concluísse a pesquisa.

À Direção e aos membros do Conselho da Escola de Administração por autorizarem o meu afastamento durante a elaboração da dissertação. Obrigada pela compreensão da dedicação a este momento.

Aos dois colegas servidores técnicos que concederam as entrevistas que me fizeram ter clareza dos meus objetivos neste trabalho.

Aos cinquenta e quatro servidores docentes que dispensaram confiança no impacto desta pesquisa e que dispuseram do seu tempo para respondê-la.

Aos colegas da EDUFRGS por possibilitarem o acesso ao tema, em especial ao colega de profissão que foi generoso em suas contribuições.

Obrigada aos colegas das disciplinas do mestrado pelo compartilhamento de conhecimento!

Aos meus poucos e bons amigos, em especial à amiga que acompanhou o nascimento do meu afeto por esta dissertação.

À UFRGS, uma das instituições de ensino mais respeitadas do país, por estar inserida na minha vida desde a graduação. Obrigada por proporcionar um ambiente apropriado e favorável à capacitação de seus servidores!

Obrigada aos que participaram desta etapa, mesmo que de forma indireta!

*Só a educação liberta.*

(Epicteto)

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar e analisar as lacunas na formação de coordenadores das Comissões de Graduação (COMGRAD) das Unidades da UFRGS para exercer suas atividades de coordenação, com vistas ao desenvolvimento de ações de capacitação pela EDUFRGS, considerando que são docentes que exercem a função de gestores. Para conduzir este estudo são utilizadas referências teóricas com base em educação corporativa, treinamento, desenvolvimento e educação, perpassando por suas etapas, trilhas de aprendizagem e capacitação no setor público. O método de pesquisa utilizado foi *survey*, a partir da aplicação de questionário junto ao universo de 84 coordenadores e foram obtidos 54 questionários válidos, representando 64% do universo pesquisado. Os dados foram analisados de forma quantitativa, com o auxílio do *software* SPSS, a partir da abordagem de estatística descritiva e também de forma qualitativa, com o auxílio do *software* Atlas.ti, utilizando a abordagem de análise de conteúdo. O estudo permitiu identificar e analisar lacunas na formação de gestores docentes que atuam como coordenadores, revelando a falta de preparo para ocupar o cargo, o fato de não haver capacitações voltadas ao coordenador e a dificuldades de conciliação dos processos na gestão. Ademais foi possível identificar o perfil diverso de coordenadores de COMGRAD, as atividades administrativas e as dificuldades enfrentadas por eles no exercício de sua função executiva. Além disso, o estudo traz à tona outras lacunas: de ordem gerencial, indicando um excesso de atribuições ao docente gestor, em relação ao quadro de pessoal, indicando insuficiência ou inexistência de pessoal técnico que atua em conjunto com coordenadores e, ainda, a falta de material instrutivo aos coordenadores. Por fim, o estudo propõe uma trilha de aprendizagem para aplicação pela instituição, proporcionando subsídios para que a EDUFRGS possa implementar futuras ações de capacitação ao público docente estudado.

Palavras-chave: treinamento, desenvolvimento e educação; desenvolvimento de competências; trilha de aprendizagem; coordenadores de graduação.



## **ABSTRACT**

*This study aims to identify and analyze the gaps in the training of academic-managers of the graduate course commissions (COMGRAD) of the UFRGS faculties to carry out their coordination activities, with a view to the development of training actions by EDUFRGS, considering that they are professors who exercise the managers role. To conduct this study, theoretical references are used based on corporate education, training, development and education, going through its stages, learning paths and training in the public sector. The research method used was a survey, from the application of a questionnaire to the universe of 84 coordinators and 54 valid questionnaires were obtained, representing 64% of the researched universe. The data were analyzed quantitatively, with the help of the SPSS software, from the descriptive statistics approach and also qualitatively, with the help of the Atlas.ti software, using the content analysis approach. The study was able to identify and analyze gaps in the training of academic-managers who act as coordinators, revealing the lack of preparation to occupy the position, the fact that there are no qualifications aimed at the coordinator and the difficulties in reconciling management processes. Furthermore, the study brings up other gaps: managerial, indicating an excess of attributions to the academic-manager; in relation to the staff, indicating insufficient or nonexistence of technical personnel who work together with coordinators and, also, the lack of instructional material for coordinators. In addition, the research was also able to identify the diverse profile of COMGRAD coordinators, the administrative activities and the difficulties faced by them in the exercise of their executive function. Finally, the study proposes a learning trail for application by the institution, providing subsidies so that EDUFRGS can implement future actions for the studied academic-managers.*

*Keywords: training, development and education; competences development; learning trail; undergraduate academic-managers.*

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Lista de Figuras

Figura 1 - Abrangência dos conceitos da área de TD&E.....	23
Figura 2 - Visão sistêmica de TD&E .....	26
Figura 3 - Etapas do processo de TD&E.....	26
Figura 4 - Comparação entre a prática vigente e a prática sugerida .....	29
Figura 5 - Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização .....	33
Figura 6 - Construção de trilhas de aprendizagem.....	37
Figura 7 - Interface do Kit COMGRAD .....	70
Figura 8 – Diagrama de correlação de fluxo de atendimento .....	75

### Lista de Quadros

Quadro 1 – Formulação do Questionário .....	52
Quadro 2 - Investimento para a execução da pesquisa .....	57
Quadro 3 - Estudos similares de dificuldade para coordenadores .....	85
Quadro 4 - Trilha de Aprendizagem proposta .....	93

### Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Campus de atuação dos respondentes .....	59
Gráfico 2 - Tempo de Magistério Superior dos Respondentes .....	61
Gráfico 3 - Relação de técnicos da COMGRAD por Campus.....	64
Gráfico 4 – Sente que a equipe atual é suficiente para as atividades de COMGRAD? .....	65
Gráfico 5 - Relação multivariada da insatisfação do quantitativo técnico e RH .....	66
Gráfico 6 - Instrução prévia.....	67
Gráfico 7 - Preferência pelo formato de capacitações.....	95

## Lista de Tabelas

Tabela 1 – Comissões de Graduação da UFRGS.....	44
Tabela 2 - Faixa etária dos coordenadores de COMGRAD .....	58
Tabela 3 - Gênero dos respondentes.....	59
Tabela 4 - Relação entre vices e membros da COMGRAD.....	62
Tabela 5 - Participação em capacitações que auxiliaram a coordenação .....	69
Tabela 6 - Material oferecido pela instituição .....	69
Tabela 7 - Atividades administrativas desempenhadas pelos coordenadores.....	72
Tabela 8 - Sistemas operados pelos coordenadores .....	72
Tabela 9 - Outras atividades administrativas desempenhadas pelos coordenadores .....	74
Tabela 10 – Relação de órgãos e nível de conhecimento.....	77
Tabela 11 – Dificuldades mencionadas para a coordenação de COMGRAD.....	83
Tabela 12 - Temas sugeridos pelos coordenadores para capacitações.....	88
Tabela 13 - Outras ações institucionais .....	89
Tabela 14 - Intenção de participação .....	95

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANT - Avaliação de Necessidades de Treinamento

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

COMGRAD - Comissão de Graduação

EAD – Educação a Distância

EDUFRGS - Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS

ENAP - Escola Nacional de Administração Pública

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LNT - Levantamento de Necessidades de Treinamento

ME - Ministério da Economia

PNDP - Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas

PDP - Plano de Desenvolvimento de Pessoas

PAC - Plano Anual de Capacitação

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SIPEC - Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal

SISGRAD - Sistema de Graduação

SPSS - *Statistical Package for Social Sciences*

T&D - Treinamento e Desenvolvimento

TAE - Técnicos Administrativos em Educação

TAE - Técnico em Assuntos Educacionais

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TD&E - Treinamento, Desenvolvimento e Educação

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1	OBJETIVO GERAL	17
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
1.3	JUSTIFICATIVA	18
<b>2</b>	<b>BASES TEÓRICAS</b>	<b>20</b>
2.1	EDUCAÇÃO CORPORATIVA	20
2.2	TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO (TD&E)	22
2.3	ETAPAS DO TD&E	25
2.3.1	Levantamento ou Avaliação de Necessidades de Treinamento	27
2.3.2	Planejamento, Execução e Avaliação de Treinamento	30
2.4	TRILHAS DE APRENDIZAGEM	32
2.5	CAPACITAÇÃO NO SETOR PÚBLICO E AS ESCOLAS DE GOVERNO	39
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA</b>	<b>43</b>
3.1	CAMPO DE PESQUISA	43
3.2	TIPO DE ESTUDO E COLETA DOS DADOS	47
3.3	CUIDADOS ÉTICOS	54
3.4	ANÁLISE DE DADOS	55
3.5	INVESTIMENTO	57
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>58</b>
4.1	PERFIL DOS PESQUISADOS	58
4.1.1	Equipe e Unidade	63
4.1.2	Instrução ao coordenador	66
4.2	IDENTIFICAÇÃO DE ATIVIDADES E DO CONHECIMENTO DA ESTRUTURA DA UFRGS	71
4.2.1	Atividades administrativas	72
4.2.2	Conhecimento da estrutura universitária	76
4.3	DIFICULDADES NO DESEMPENHO DO PAPEL DE COORDENADOR DA COMGRAD	79
4.4	SUGESTÕES DE AÇÕES DA CAPACITAÇÃO	86
4.4.1	Propositura de trilha de aprendizagem	86
4.4.2	Formato e intenção de participação	94
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>97</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>100</b>
	<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA COM OS TÉCNICOS</b>	<b>107</b>
	<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO</b>	<b>108</b>
	<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AOS COORDENADORES</b>	<b>110</b>
	<b>ANEXO 1 – CODEBOOK DO ATLAS.TI</b>	<b>116</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As demandas atuais no mundo do trabalho têm gerado necessidade de transformações na educação formal, bem como em programas de qualificação e formação de profissionais. Entre os efeitos deste imperativo, a necessidade de qualificação contínua ocupa papel de destaque (FERREIRA; ABBAD, 2014). Em vista disso, viabilizar ações de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) pelas organizações privadas ou públicas tornou-se indispensável (ZERBINI, 2008). Mais do que isso, as organizações podem contribuir para o desenvolvimento de competências tanto individuais quanto para a equipe (DUTRA; FLEURY; RUAS, 2012).

Em 2019, o governo federal brasileiro instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) no serviço público federal, a partir da publicação do Decreto 9.991/2019 e da revogação do Decreto 5.707/2006. A PNDP, chamada anteriormente de “Plano Anual de Capacitação (PAC)”, passou a ser denominada de “Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP)” – também com vigência anual – tornando-se uma ferramenta para organização de todo o processo de planejamento, execução e avaliação da capacitação dos órgãos públicos federais, incluindo autarquias e, portanto, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

O site da Escola de Desenvolvimento da UFRGS – EDUFRGS deixa claro que a Universidade trabalha diretamente com a produção do conhecimento e que, para produzi-lo, servidores docentes e técnico-administrativos precisam de desenvolvimento e de atualização constante nas mais diversas áreas. Dessa forma, o PDP constitui-se num instrumento orientativo com o potencial de ser acessado diariamente pelos servidores da Universidade.

Consta ainda, no site<sup>1</sup> da EDUFRGS, que: O PDP UFRGS 2020 é o primeiro Plano relativo ao desenvolvimento dos servidores da UFRGS criado com tamanha quantidade e complexidade de informações, conectando diferentes setores internos envolvidos direta ou indiretamente com a capacitação. É o início de uma nova

---

<sup>1</sup> Site da EDUFRGS: <https://www.ufrgs.br/edufrgs/2020-2/>

caminhada que, na interação diária com servidores e setores da UFRGS, irá gerar aprendizados e sinalizar necessidades de ajustes e aperfeiçoamento do próprio instrumento. Espera-se que, ao longo do tempo, as mudanças aqui informadas possam contribuir efetivamente para a otimização do recurso público e para a melhoria dos serviços prestados pela Universidade à sociedade.

As novas orientações governamentais exigiram um novo fluxo de planejamento da capacitação (interna e externa à UFRGS), em que o atendimento às necessidades de desenvolvimento, identificadas pela UFRGS, necessita da aprovação do Ministério da Economia (ME), cuja análise conta com o apoio da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). De acordo com o site da ENAP: A Escola tem como missão formar e desenvolver agentes públicos capazes de inovar, alcançar resultados e servir à sociedade e é o ambiente onde o setor público pode se transformar em competência, conhecimento, inovação, atitude, resultado e valor.

Alinhado com a ideia de desenvolvimento de seus servidores, um dos itens do Plano de Gestão da UFRGS (2016-2020) é: “Aprimorar a política de qualificação e aperfeiçoamento de servidores”, em que consta especificado: “Atender às necessidades de capacitação permanente dos servidores para seu desenvolvimento pessoal e profissional, com base no Censo de Desenvolvimento de Servidores” (OPERMANN; TUTIKIAN, 2017), em que se destaca a necessidade de formação do quadro funcional suprindo eventuais lacunas no desenvolvimento dos seus servidores.

Um fator que contribui para lacunas na formação é a oferta insuficiente de capacitação para que servidores públicos desempenhem adequadamente suas funções, tenham contato com novas ideias ou, ainda, para facilitar o processo de implementação de uma inovação (CAVALCANTE, 2017). Nesse sentido, reforça o autor que: “o foco em ações de treinamento e formação do quadro funcional em métodos inovadores de gestão deve ser outro pilar de uma política integrada e sistemática de construção de capacidade inovadora na burocracia federal” (CAVALCANTE, 2017, p. 24).

Associada à necessidade de aprimoramento do desenvolvimento de gestores públicos, neste estudo os do ambiente universitário, as seleções por meio de pleitos eleitorais são realizadas de acordo com a legislação aplicável à gestão de pessoas no Serviço Público Federal e com os instrumentos normativos internos aprovados no

âmbito dos órgãos colegiados vinculados à UFRGS. De acordo com o art. 65, do Regimento Geral da UFRGS, os Coordenadores de Comissão de Graduação são eleitos, dentre seus pares, com mandato de dois anos, permitida uma recondução. Já no Estatuto da UFRGS, consta do art. 47 que: “A Comissão de Graduação terá um Coordenador com mandato de 2 (dois) anos, eleito na forma do Regimento Geral da Universidade, com funções executivas”. Carvalho e Marques (2009) destacam que na administração pública federal direta, autárquica e fundacional, para efeitos de capacitação, são identificados como dirigentes os agentes públicos ocupantes de cargos em comissão que exercem funções de direção, chefia e assessoramento.

Portanto, considerando que o ingresso no Serviço Público Federal se dá por meio do instituto do concurso público e, também, face às previsões legais e regimentais a serem observadas, quando da seleção de gestores no serviço público, verifica-se que há processo formal de seleção, todavia, não significa que a escolha esteja baseada em análise e consideração de competências para a ocupação do cargo. Como instituição pública preocupada com a redução de lacunas na formação desses gestores, a UFRGS poderia adotar procedimentos que minimizem essa assimetria na formação dos coordenadores de COMGRAD.

Os membros das COMGRAD da UFRGS são docentes eleitos que fazem parte do órgão deliberativo (COMGRAD) e são responsáveis por pensar as políticas do curso de graduação ao qual estão vinculados, além de deliberar sobre questões que necessitam de encaminhamento para solucionar eventuais casos de alunos de graduação, como exemplo: reforma curricular, monitorias, atendimento de alunos PNE *etc.*

Para dar início ao presente estudo a pesquisadora realizou uma reunião com a chefia da equipe técnica da EDUFRGS, em 21 de dezembro de 2021, quando foi possível mapear que:

- a. A EDUFRGS já identificou uma lacuna na formação de coordenadores das comissões de graduação (COMGRADs);
- b. Os coordenadores eleitos das COMGRADs fazem parte do público de servidores docentes e não há preparo para assumir a função de chefia.



c. Não há ações de capacitações voltadas aos coordenadores das comissões de graduação nem por iniciativa interna, por meio da EDUFRGS, nem por iniciativa externa, por exemplo, pela ENAP, tendo em vista a especificidade da atividade universitária;

d. Há dificuldade de encontrar ministrantes para cursos internos voltados ao público também interno;

Considerados estes aspectos, estabeleceu-se como questão de pesquisa: **Quais são as lacunas de capacitação que precisam ser supridas pela EDUFRGS com vistas ao desenvolvimento de competências de coordenadores das Comissões de Graduação das Unidades da UFRGS?**

A partir desta indagação foram estabelecidos os objetivos que nortearão o presente estudo, a saber:

### **1.1 OBJETIVO GERAL:**

Identificar e analisar lacunas na formação de coordenadores das Comissões de Graduação das Unidades da UFRGS para exercer suas atividades de coordenação.

### **1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- a) Traçar o perfil dos coordenadores de COMGRAD da UFRGS;
- b) Identificar as atividades administrativas que exerce um coordenador de COMGRAD;
- c) Identificar e analisar quais são as dificuldades enfrentadas pelos pesquisados no exercício de coordenação;
- d) Subsidiar a EDUFRGS com dados para futuras ações de treinamento e desenvolvimento para coordenadores de COMGRAD;
- e) Propor uma trilha de aprendizagem aos coordenadores de COMGRAD.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

O estudo realiza o levantamento das necessidades de capacitação aos coordenadores de COMGRAD com a finalidade de fornecer informações para sugerir e direcionar futuras ações de capacitação e treinamento sobre sistemas próprios e/ou eventual gestão de equipes, depois de identificar o perfil dos coordenadores de comissões de graduação dos cursos da UFRGS. Dessa forma, a partir da identificação do público-alvo e do levantamento das necessidades de treinamento e desenvolvimento, espera-se que a EDUFRGS esteja munida de subsídios para a propositura de eventual programa mais elaborado de formação ao público estudado.

Sob a perspectiva docente, em termos teóricos, a pesquisa contribui com conceitos de levantamento ou análise de necessidades de treinamento nos cargos de instituições de ensino superior públicas.

Além disso, seguindo sugestão de Larentis (2022):

estudar organizações e atores do ensino superior com um enfoque em gestão é bastante oportuno, o que inclui aspectos do processo de professores tornarem-se gestores, uma vez que o contexto político e profissional das universidades exibe uma complexidade que dificulta o poder de explicação das tradicionais categorias de análise organizações [...]. O papel social do professor-gestor constitui-se das competências gerenciais esperadas desses sujeitos, que, em alguns aspectos, se diferenciam das competências profissionais para exercer o papel de docente ou de pesquisador (2022, p. 10).

Ainda, para Larentis (2023, p. 20), o professor-gestor é “aquele que desempenha papéis na gestão do ensino superior, seja temporariamente seja permanentemente, sem abandonar a identidade docente”, requerendo-lhe o exercício de uma ampla gama de papéis e o estabelecimento de relacionamento com inúmeros públicos e a falta de preparo para cargos de gestão, dando espaço ao amadorismo. Sendo assim, entende-se que o presente estudo possa contribuir especificamente para as questões de capacitação de professores que assumem cargos de gestão nas unidades em que atuam.

Recentemente, a literatura nacional apresenta estudos sobre competências gerenciais de professores-gestores (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016;

SILVA; NASCIMENTO, 2018; LARENTIS, *et al*, 2021; PESSOA *et. al.*, 2022), reflexões atuais sobre levantamento de necessidades de treinamento (MENESES; ZERBINI, 2009; FERREIRA; ABBAD, 2014) e, também, sobre modelo de trilhas de aprendizagem no setor público (CHAGAS, COSTA; RIBEIRO, 2019).

Por fim, cabe ressaltar que há dificuldade em encontrar literatura sobre a formação de docentes que exercem cargos da gestão na universidade, já que a literatura atual trata mais do mapeamento de competências no setor público do que o papel do professor-gestor na esfera pública.

## **2 BASES TEÓRICAS**

Este capítulo apresenta a revisão dos principais conceitos utilizados para a elaboração deste trabalho. Realizou-se uma revisão acerca de educação corporativa, a diferenciação entre ações de treinamento e desenvolvimento e educação (TD&E), as etapas para elaboração de ações em TD&E atribuindo maior ênfase à fase de levantamento de necessidades, trilhas de aprendizagem e capacitação no setor público.

### **2.1 EDUCAÇÃO CORPORATIVA**

Um modelo mais atual do capitalismo, cujo caráter está mais entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social, como ocorre com os pressupostos da economia baseada no conhecimento, por exemplo, fundamentam os princípios da educação corporativa, especialmente nas grandes empresas. Estas, por um lado, incorporam o papel de organizações educadoras, justificado principalmente para suprir as deficiências da formação prestada pelas instituições de ensino em atender as demandas do mercado (EBOLI, 2004; MEISTER, 1999). Por outro lado, exigem um alto nível de envolvimento de seus trabalhadores, cumprindo seu papel social e evidenciando, nesse caso, o seu caráter utilitarista.

A finalidade da educação corporativa é tentar impedir que o empregado fique tecnicamente defasado e aumente a aptidão para executar suas atividades com alto desempenho, evitando que haja um impacto negativo à profissão ou à organização. Assim, a educação corporativa pode ser entendida conceitualmente como o agrupamento de práticas educacionais planejadas para oportunizar o desenvolvimento do profissional a longo prazo (MORAES, 2011).

Alinhadas a esse contexto de aprendizagem continuada para o público interno nascem as universidades corporativas. Para Moraes (2011), as universidades corporativas não necessitam de uma sede própria, uma instalação, embora algumas organizações possuam. Elas representam o envolvimento da organização e dos colaboradores no aprendizado contínuo, para desenvolver as melhores práticas, aliadas aos objetivos organizacionais. O setor público ainda conta com a Escolas de Governo, a exemplo da ENAP, a qual cabe propor capacitações que edifiquem o

conhecimento do servidor e agregue realmente na prestação do serviço público, assim tornando a Administração pública melhor e mais qualificada.

As universidades corporativas surgiram da evolução dos modelos de T&D com pretensão de melhorar a formação dos colaboradores, sendo menos imediatistas. A implementação dessas universidades é possível, inclusive, na modalidade EAD ou *e-learning*, em que há a concentração de recursos para disseminação do conhecimento através de uma plataforma online (MORAES, 2011).

De acordo com Silva *et. al* (2020), os estudos já realizados na área de Gestão de Pessoas evidenciam a ênfase dada aos sistemas de educação corporativa, principalmente pelas grandes corporações ou pelas organizações com alto nível de inovação tecnológica. Este é um conceito empregado atualmente também por muitas organizações não empresariais, como as do setor público e instituições de ensino superior, por exemplo.

Tanto organizações privadas como públicas, a fim de atender aos novos desafios impostos ao mundo do trabalho, se veem obrigadas a implantar novos modelos de gestão que privilegiem o desenvolvimento de conhecimento e aprendizagem em seus espaços organizacionais (EBOLI, 2004). Como argumenta Eboli (2004), corroborando com Meister (1999), a educação corporativa está para o conceito de competências, como os tradicionais centros de treinamento estiveram para o conceito de cargo. Nesse contexto, aprendizagem, formação e gestão de competências são conceitos centrais operacionalizados nas práticas das organizações e que se transformaram em vantagens competitivas.

Com a finalidade de desenvolver competências e qualificar os profissionais, as organizações podem gerar novos processos e sistemas para que sejam melhorados o desempenho e aumento de resultados. Nesse contexto, a educação corporativa é vista como uma forma nova de construção de conhecimento perante a forma já tradicional de treinamento e desenvolvimento (EBOLI, 2016).

## 2.2 TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO (TD&E)

Para Borges-Andrade e Abbad (1996), a noção de treinamento representa um empenho das organizações para que seus funcionários possam aprender. Geralmente, o aprendizado está relacionado à finalidade de poder suprir lacunas no conhecimento, no seu desempenho ou na adaptação de uma nova função. Já a ideia de desenvolvimento tem um conceito mais amplo, que inclui ações diversas da organização para que o próprio indivíduo escolha os assuntos nos quais quer progredir ou aumentar sua capacidade em determinado tema. Segundo Vieira (1999), o treinamento é uma função de linha, em que os gestores devem se preocupar com a capacitação de sua equipe, atento para a real necessidade de cada funcionário de tal forma que o treinamento seja adequado e contínuo. Já para Dutra (2001), as competências organizacionais somente são concretizadas pelo fato de as pessoas colocarem em prática, de forma contextualizada, suas habilidades e conhecimento por meio do seu desenvolvimento.

Goldstein (1991, p. 544) defende que:

Treinamento pode ser definido como qualquer ação organizacional desenhada e executada com o objetivo de, intencionalmente, ampliar a aprendizagem de atores organizacionais. A noção de treinamento deve ser entendida como um processo sistemático, propositadamente conduzido pela organização

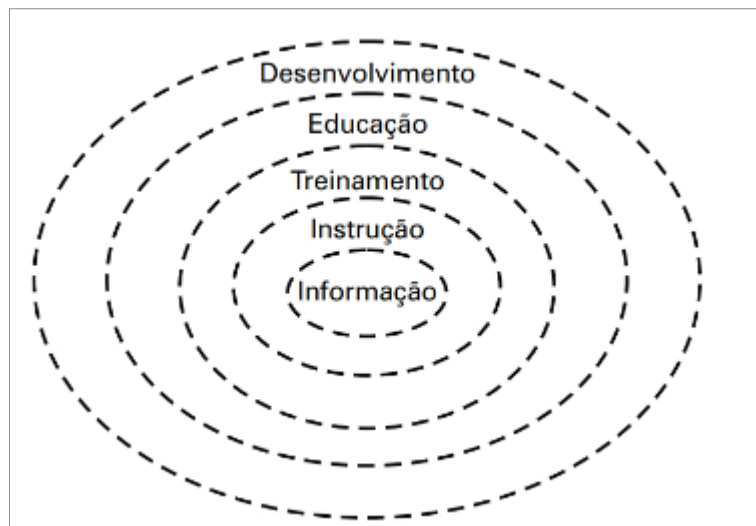
Dessa forma, o resultado do treinamento é provocar mudanças organizacionais, já que não basta haver aquisição sistemática de conhecimentos, mas sim uma capacidade de provocar mudança na maneira de ser e pensar do indivíduo tornando possível o desenvolvimento individual e, conseqüentemente, organizacional.

Aprender de maneira informal também é uma forma de complementar o treinamento possibilitando a troca de experiências e a aquisição de conhecimento tácito, aquele que não é adquirido formalmente nas ações de capacitação. Dessa forma, a gestão do conhecimento é um processo que visa melhorar o desempenho da empresa através da elaboração e implantação de ferramentas, processos, sistemas, estruturas e culturas que aprimorem a criação, o compartilhamento e o uso do conhecimento, contribuindo para o aprendizado informal (NOE, 2015).

Reforçando os benefícios do compartilhamento de informações, defendem Antonello e Pantoja (2010, p. 62) que: "a transferência de conhecimento e aprendizagem mais integrados é facilitada por meio da autêntica interação social". Dessa forma, a interação social também é relevante para promover diferentes tipos de aprendizagem, já que é a partir de um processo social que começam os contatos entre indivíduos e estendem-se aos grupos e às organizações.

Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2006) dividem em cinco estratos, evidenciados na Figura 1, os conceitos dados pela literatura clássica para a área de TD&E, a saber:

Figura 1 - Abrangência dos conceitos da área de TD&E



Fonte: Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2006, p. 143)

- Informação: forma de inserção no processo de aprendizagem, como sendo unidades organizadas de conteúdo que são disponibilizadas em diferentes meios de comunicação.
- Instrução: forma mais simples de estruturação de eventos de aprendizagem, que estabelece uma relação mais simples com a transmissão de conhecimento, podendo servir para a autoinstrução, inclusive.
- Treinamento: é um conjunto de práticas sistemáticas adotadas pela organização, cujo objetivo é ampliar o desempenho através do aprendizado. Para Nadler (1984), "treinamento é aprendizagem para propiciar melhoria de desempenho no trabalho atual".

- Desenvolvimento: Nadler (1984) define desenvolvimento como "aprendizagem voltada para o crescimento individual, sem relação com o trabalho específico". Para Vargas (1996) os conceitos de treinamento e desenvolvimento estão interligados e relacionados com a evolução do ser por meio de um processo de aprendizagem.
- Educação: o conceito é mais abrangente de aprendizagem e extrapola o contexto específico do ambiente de trabalho. Nadler (1984) define como "aprendizagem para preparar o indivíduo para um trabalho diferente, porém identificado, em um futuro próximo". Geralmente, o oferecimento de oportunidade de educação está associado a uma movimentação do indivíduo para níveis melhores na estrutura da organização.

As organizações entendem a importância de adotar práticas de treinamento e desenvolvimento (T&D) para mantê-la atualizada e com colaboradores capacitados (BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006). No entanto, é muito comum que elas apenas aglutinem esses dois conceitos, sem uma reflexão e planejamento para sua implementação correta. Por isso é importante saber a diferença entre treinamento, desenvolvimento e educação, pois são dimensões que caminham juntas, no entanto, é preciso saber diferenciá-las para que possam ser aplicadas da forma correta.

Um treinamento tem começo, meio e fim e seu resultado até pode ser obtido de imediato, afinal, a ideia é que no fim de um treinamento de poucas horas o colaborador já tenha adquirido conhecimento suficiente para melhorar a forma de executar o seu trabalho. Ou seja, é o aprimoramento do desempenho do funcionário para que possa aumentar a produtividade dos recursos – físicos, financeiros, informações, sistemas *etc.* – colocados à disposição dele para realizar o seu trabalho (BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006).

Sendo assim, treinamento não é apenas para melhorar a execução de trabalhos manuais ou atividades, mas também pode ser usado para explicar um novo conceito ou ensinar sobre um novo sistema. Já o desenvolvimento é um processo de longo prazo e seus resultados podem ser mensurados apenas em grandes intervalos de tempo. É a capacitação do funcionário para alcançar novas posições ou a gerência de negócios que envolvam a obtenção de resultados cada vez mais abrangentes. Isso pressupõe a existência de uma carreira com a explicitação das demandas dos cargos futuros.



O desenvolvimento de pessoas é o processo de evolução dos colaboradores dentro da empresa, a longo prazo. Através da aquisição das habilidades e dos conhecimentos necessários para enfrentar a rotina e os desafios, os colaboradores conseguem crescer na carreira e acompanhar as mudanças no negócio.

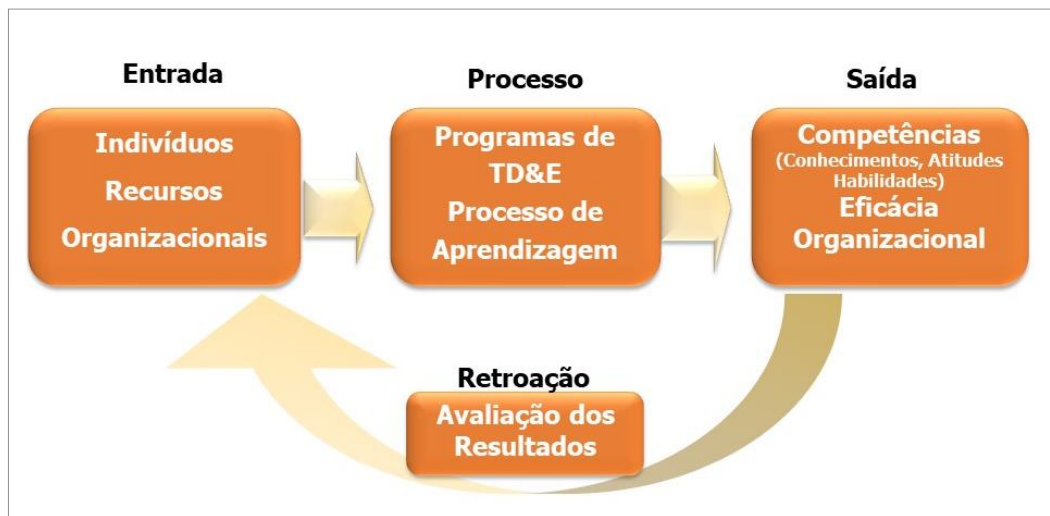
É importante entendermos que o desenvolvimento vai além do treinamento que, por sua vez, proporciona a capacitação necessária ao cargo atual, a curto prazo.

Sendo assim, é pertinente uma conceituação mais profunda e conseqüentemente uma diferenciação dos conceitos de treinamento e desenvolvimento. Para tal compreensão primeiramente precisa-se tomar conhecimento do conceito de instrução, o qual é definido por Vargas e Abbad (2006 *apud* MENESES, 2009) como um processo de formulação sistemática de objetivos específicos e definição de métodos de ensino em função dos módulos ou unidades de conteúdo. Dessa forma quando Meneses e Zerbini (2009, p. 17) define treinamento como "ação direcionada para atividades atualmente desempenhadas" e desenvolvimento como "ação orientada para o crescimento pessoal e profissional do funcionário e sem vínculo estreito com as atividades, presentes ou futuras, demandadas por determinada organização"; entende-se que a sutileza da diferença entre os dois conceitos encontra-se no objetivo e circunstância na qual a organização propõe tal atividade.

### **2.3 ETAPAS DO TD&E**

Ao adotar a abordagem sistêmica para o TD&E, deparamo-nos com um processo composto de quatro etapas ou fases, todas igualmente importantes: diagnóstico, planejamento, execução e avaliação, conforme a Figura 2 apresenta:

Figura 2 - Visão sistêmica de TD&amp;E



Fonte: elaborada pela autora a partir da literatura (2023)

Em relação às ações de T&D, estrutura-se o processo, baseado na teoria geral de sistemas, o qual é composto por quatro etapas: a) levantamento de necessidade, b) planejamento c) execução e d) avaliação do treinamento, vide Figura 3 a seguir.

Figura 3 - Etapas do processo de TD&amp;E



Fonte: elaborada pela autora a partir da literatura (2023)

Nas próximas subseções serão abordadas essas etapas com aprofundamento maior na fase de Avaliação de Necessidades de Treinamento em virtude do objetivo geral e foco do presente estudo.

### **2.3.1. Levantamento ou Avaliação de Necessidades de Treinamento**

O estudo da literatura indica o uso difundido de dois termos relacionados aos métodos de diagnóstico de necessidades de treinamento nas estruturas organizacionais: Levantamento de Necessidades de Treinamento (LNT) e Avaliação de Necessidades de Treinamento (ANT). O uso do termo Levantamento de Necessidades de Treinamento é empregado para se referir a ações de coleta e análise de dados, voltadas à tomada de decisões sobre demandas educacionais e de treinamento. Já o termo Avaliação de Necessidades de Treinamento tem sido usado para enfatizar a natureza analítica do processo de diagnóstico de necessidades (FERREIRA; ABBAD, 2014).

Por esse motivo, considerando que serão realizadas comparações, análise de dados e estudo de teorias, neste estudo será utilizado, preferencialmente, o termo Avaliação de Necessidades de Treinamento. De acordo com Ferreira e Abbad (2014, p. 3):

A etapa de Avaliação de Necessidades de Treinamento é o principal momento para se estabelecer relações entre o treinamento em si e seus resultados, pois é a etapa em que as decisões acerca de quais ações de TD&E, quem e o que será treinado, são tomadas.

Para Borges-Andrade e Lima (1983), as necessidades de treinamento podem ser definidas como: “a divergência entre uma situação ideal e uma situação real, ou entre ‘o que é’ e ‘o que deveria ser’ em termos de domínio de competências por parte dos indivíduos”. É no processo de avaliação de necessidades de treinamento que se tem a matriz de informações quando é identificado o público que necessita de treinamento, quais as dificuldades e onde elas estão localizadas (FERREIRA; ABBAD, 2014).

Apropriando-se da teoria apresentada, na área de treinamento e desenvolvimento, é necessário que os conceitos contemplem resultados, produtos ou entregas na identificação das necessidades de treinamento para atender também às demandas econômicas atuais. Apesar das prescrições teóricas, poucas metodologias de

levantamento de necessidades de treinamento foram desenvolvidas. Como ressaltado por Pilati (2006), a produção tecnológica nacional, sobretudo no que diz respeito às relações entre necessidades de treinamento nos níveis de análise organizacional, grupal e individual, encontra-se praticamente estagnada; algumas metodologias foram desenvolvidas nos últimos anos, mas permanecem ainda as dificuldades na articulação de necessidades de desempenho de indivíduos, de grupos e equipes e organizacionais (MENESES; ZERBINI, 2009).

De acordo com Meneses e Zerbini (2009), o conceito de competências vem evoluindo desde o seu surgimento, enquanto o conceito de levantamento de necessidades de treinamento parece não ter acompanhado essas modificações, permanecendo assim fundamentado na noção de conhecimentos, habilidades e atitudes. Assim, não há como dissociar os conceitos de competência atrelados ao de levantamento de necessidades de treinamento, mas é necessário incluir a ideia de *output* com a intenção de proporcionar a ligação entre o diagnóstico promovido pelo LNT e o negócio de cada organização. A Figura 4 ilustra o conceito sugerido pelos autores. Além disso como destacam Freitas e Odelius (2022, p. 219):

Competências gerenciais são comportamentos observados em gerentes que podem demonstrar tantos conhecimentos, habilidades, atitudes – aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos, respectivamente – ou a sinergia entre eles quanto atributos pessoais, gerando valores e melhores resultados a si mesmos, a outros indivíduos e a equipes, departamentos, organizações ou redes, de modo compatível com o contexto, os recursos disponíveis e a estratégia adotada (Freitas & Odelius, 2018). Essas competências, quando entregues ou aplicadas em determinado contexto público, expressando atributos subjacentes de um gestor, se revestem de características particulares e, por vezes, apresentam peculiaridades distintas da iniciativa privada.

Figura 4 - Comparação entre a prática vigente e a prática sugerida

<b>Prática Vigente</b>				<b>Prática Sugerida</b>
X	←	Nível organizacional	→	Fatores Tecno-Estruturais Fatores Psicossociais
X	←	Nível de grupos	→	<i>Outputs</i>
Conhecimentos Habilidades Atitudes	←	Nível individual	→	Conhecimentos Habilidades Atitudes

Fonte: Meneses e Zerbini (2009, p. 61)

Da mesma forma, não há como dissociar o indivíduo do ambiente organizacional ao qual está inserido. A maioria das instituições não realiza análises organizacionais da forma apresentada, concentrando os esforços de diagnósticos de necessidades em análises de tarefas individuais. Desta forma, acabam negligenciando o contexto sobre o qual os efeitos da ação educacional incidirão e, conseqüentemente, acabam por reduzir as chances de que esta ação contribua para a promoção da efetividade organizacional, principal objetivo de um programa de T&D (MENESES; ZERBINI, 2009).

Como enfatizado por Dutra (2004), há praticamente duas décadas já podia ser observado um distanciamento entre as concepções dos cargos e postos de trabalho e aquilo que, de fato, as pessoas faziam em favor de suas organizações. É nesse sentido que o autor referido propõe a expressão espaço ocupacional, para se referir, a partir da ruptura constatada, a um conjunto de atribuições e responsabilidades individuais dinâmicas, delimitadas pelas exigências organizacionais e pela capacidade de as pessoas atendê-las prontamente.

Dessa forma, a apropriação do conceito de espaço ocupacional torna-se essencial por dois motivos. Primeiro, não somente em face da dificuldade de prescrições teóricas, mas também, das metodologias reconhecerem a ampliação do leque de competências requeridas atualmente pelos funcionários de uma organização e segundo porque há uma urgência de que os programas de T&D passem a contribuir para a promoção do desempenho e da efetividade organizacional (MENESES; ZERBINI, 2009).

A investigação das necessidades de treinamento subsidia a elaboração de modelos e instrumentos para analisar as necessidades de treinamento, que permitem estabelecer prioridades de ações de capacitação ou desenvolvimento, além de elaborar sugestões de melhorias no desempenho de indivíduos e grupos, descrever objetivos educacionais, fornecer bases sólidas para o desenho instrucional, executar e a avaliar cursos, encorajar trabalhadores a participarem da construção e execução de ações educacionais, alinhar os treinamentos oferecidos aos objetivos e às competências estratégicas da organização (FERREIRA; ABBAD, 2014).

Para que não haja equívoco, é necessário reforçar que o diagnóstico para fins de treinamento é integrado e holístico e, portanto, não é uma tarefa isolada, já que a percepção de necessidades é abrangente e não-específica. Trata-se de uma atividade contínua para a qual devem ser utilizados métodos formais e informais, mantendo-se os sensores sempre ligados para a percepção de variações no ambiente e para sondar, ou prever, mudanças futuras. Ao tentar compreender a organização, faz-se um esforço global e levantam-se todos os desvios relativos a padrões esperados.

Outro erro seria julgar que a tarefa de diagnóstico é somente dos agentes de treinamento. O esforço de diagnóstico é um trabalho conjunto de profissionais das diversas áreas - não é privativo da área de T&D. O profissional de treinamento pode funcionar como catalisador do procedimento, coordenando os esforços das diversas áreas igualmente interessadas em ter uma percepção real e ampla da organização.

Por fim, outro equívoco que poderia ocorrer é: entender as necessidades como algo relacionado apenas com problemas já ocorridos ou com carências atuais, dando ao T&D um tratamento de ação corretiva. O quadro de necessidades da organização não é apenas retrospectivo, mas sobretudo prospectivo, com a intenção de adiantar-se aos problemas. É preciso entender necessidades como algo muito ligado a objetivos futuros e conceber T&D como uma atividade preventiva que tem o papel de facilitador do desenvolvimento organizacional.

### **2.3.2 Planejamento, Execução e Avaliação de Treinamento**

Depois de reunir e analisar as necessidades de treinamento e desenvolvimento, é iniciada a fase de desenhar a execução das ações de

capacitação. Para essa etapa, é esperado que sejam definidos objetivos, resultados esperados e como serão realizadas essas ações. Para Abbad, Freitas e Pilati (2006), é necessário elaborar objetivos instrucionais a partir das necessidades levantadas, em que são definidos os resultados esperados de aprendizagem e as competências que se pretende desenvolver. Ao mesmo tempo, são definidos os objetivos individuais, cuja função é estabelecer o que é esperado dos aprendizes em termos de competências.

Uma vez que os objetivos estejam definidos, é feita a escolha da modalidade de treinamento. De acordo com Abbad, Freitas e Pilati (2006), as três principais modalidades de ensino são: presencial, semipresencial e a distância (EAD). Com a modalidade escolhida, a etapa seguinte refere-se ao planejamento instrucional e criação de procedimentos de ensino.

Na etapa de definição dos procedimentos instrucionais são definidas as situações e técnicas de aprendizagem além dos recursos utilizados. As técnicas podem abranger: palestras, discussões em grupo, cursos etc. Já os recursos podem ser: material impresso, slides, fórum online, entre outros (ABBAD; FREITAS; PILATI, 2006).

Goldstein (1991) definiu a avaliação de treinamento como uma coleta de informações descritivas e valorativas necessárias para tornar efetivas as decisões de treinamento. Para Hamblin *apud* Borges-Andrade *et. al.* (2002) a avaliação de treinamento deveria seguir cinco níveis: de reação, de aprendizagem, de comportamento no cargo, de resultados de grupos e de valor final para a organização.

A avaliação de reação tem por finalidade saber a opinião, expectativas atendidas e satisfação com o curso, importantes para a mensuração do planejamento ou para a identificação de possíveis falhas. A de aprendizagem e de comportamento no cargo refere-se ao "antes e depois", isto é, em termos de desempenho funcional quais os conteúdos foram agregados ao conhecimento do treinado e se os objetivos propostos foram contemplados. A medida da organização refere-se a mudanças ocorridas na própria instituição em função do treinamento, no entanto, por ser muito ampla, tende a ficar restrita ao próprio setor. Por fim, a medida do valor final implica a mensuração dos custos e suas vantagens para a organização.

Na próxima seção será abordado o conceito de trilhas de aprendizagem, como forma alternativa para o desenvolvimento, por meio de um modelo de capacitação mais apropriado para atendimento de gestão por competências de professores-gestores e não apenas por tarefas e processos.

## **2.4 TRILHAS DE APRENDIZAGEM**

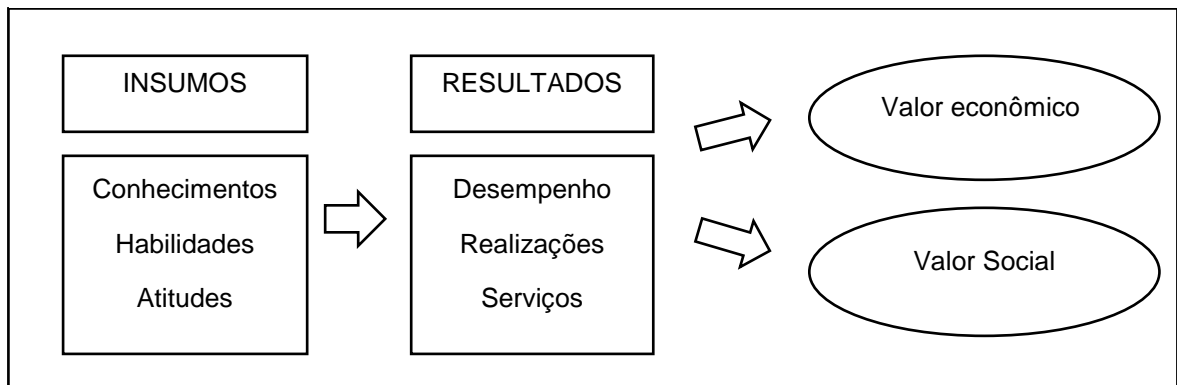
Apesar de haver muitas práticas disponíveis para ações de desenvolvimento, a execução delas deve ser proporcionada pela organização e pelos seus agentes a fim de que haja um maior comprometimento com o aprendizado. Não apenas a parte gerencial da instituição pode pensar essas práticas, mas é também fundamental o envolvimento dos profissionais que atuam nas áreas que demandam capacitação contínua. Assim, os profissionais são capazes de avaliar se a situação atual é mais ou menos vantajosa do que a situação pretendida para o desenvolvimento de competências (BORGES-ANDRADE, ABBAD; MOURÃO, 2006).

Para Carbone (2015), o aprendizado contínuo é um processo fundamental para o aperfeiçoamento e qualificação pessoal e profissional na medida em que pode proporcionar uma atuação mais eficiente, qualificada, engajada e satisfeita no trabalho público prestado. Neste caso, se os servidores ampliarem seu leque de capacitação com base no direcionamento organizacional, espera-se aperfeiçoamento nas suas entregas e, por conseguinte, nos próprios objetivos da instituição.

Conforme Brandão e Guimarães (2001, p.13), "as competências agregam valor econômico e valor social a indivíduos e a organizações, na medida em que contribuem para atingir objetivos organizacionais e, dessa forma, expressam o reconhecimento social sobre a capacidade dos indivíduos", conforme ilustra a Figura 5:



Figura 5 - Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização



Fonte: adaptado de Fleury e Fleury (2001)

De acordo com Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2006), a gestão de competências tornou-se outro modelo gerencial pois parte do pressuposto de que a compreensão de recursos organizacionais somado ao desempenho individual é determinante para o alcance dos objetivos de qualquer instituição, já que a proposta é integrar e orientar esforços, sobretudo na área de gestão de pessoas, para desenvolver e manter competências consideradas fundamentais. Uma competência profissional, segundo o autor, resulta do conjunto de recursos, por parte do indivíduo. Dessa forma, a competência da pessoa é decorrente da aplicação conjunta, no trabalho, de conhecimentos, habilidades e atitudes, que representam os três recursos ou dimensões da competência.

Conforme Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016), o professor de instituições de ensino superior (IES) assume diferentes papéis sociais, sendo centrais o de docente, o de pesquisador, o de extensionista e o de gestor. Tanto no papel da docência quanto no da gestão é necessária uma preocupação com o desenvolvimento profissional e, não raro, a função do professor que desempenha cargos de gestão em instituições de ensino superior públicas pode variar de acordo com a estrutura organizacional e o suporte técnico. Para Barbosa e Mendonça (2014, p.139): "A polarização entre trabalho acadêmico e não acadêmico vem desaparecendo e as agendas organizacionais aproximam-se em várias formas, de modo que há um aumento da sobreposição entre atividades desempenhados pelos professores".

O papel de professor-gestor exige uma interação entre grupos e indivíduos que se assemelham a um ambiente organizacional e, portanto, à exigência de competências gerenciais com atividades administrativas e burocráticas cuja

expectativa de desempenho neste papel é uma realidade. Para esses gestores são atribuídos três aspectos de trabalho: a) o que se espera que eles façam (definição do papel); b) como eles interpretam e constroem o papel de gestor e c) o que eles realmente fazem enquanto gestores.

O trabalho gerencial se refere ao que as pessoas ou grupos desempenham na atribuição do seu papel e envolvem a tomada de decisão, lidar com imprevisibilidade e relações de trabalho. Dessa forma, a função gerencial em IES coloca os professores frente a desafios e ambivalência como a escolha entre o trabalho acadêmico e o administrativo (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016). Em consonância com essa ideia, Santiago et. al. (2006) e Amaral (2008) indicam que os professores-gestores vivenciam a divisão entre demandas gerenciais da administração central e interesses locais de suas unidades, levando alguns deles a ver a situação como contraditória e fonte de conflito de seus papéis. Para Silva (2012), é comum cumular as atividades acadêmicas e as atividades de gestão universitária e, portanto, é raro que professores renunciem a suas atividades principais de docência para dedicar-se exclusivamente à gestão.

Ao considerar que professores de IES são atores fundamentais para a gestão universitária que atuam com diferentes competências, é necessário que esse conjunto de competências pressuponha ação, comportamento efetivo e observáveis em contextos com diferentes variáveis. Para Resende (2000): competência é a transformação de conhecimentos, aptidões, habilidades e interesses em resultados práticos. Por essa perspectiva, a competência assume um caráter coletivo, de forma que as competências da docência, em um prisma social, são benéficas para os próprios docentes, para os alunos, seus pares, técnicos, instituição, sociedade e Estado.

Para Dutra (2004) não basta apenas possuir as competências, é preciso avaliar a capacidade de colocá-las em prática e, portanto, competência gerencial deve ser pensada como uma ação por meio da qual se mobilizam competências para o cumprimento de determinada tarefa ou responsabilidade, em situações específicas e imprevisíveis, não as deslocando da lógica de funcionamento acadêmica e burocrática (PAIVA; MELO, 2009).

De acordo com Mendonça et. al. (2012) apud Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016), o conjunto de saberes dos professores que exercem a gestão, além da docência, seriam de ordem cognitiva, funcional, comportamental e ética, a saber:

a) conhecimentos de gestão, que incluem mobilização de subordinados e pares rumo aos objetivos da organização e dos grupos; domínio de processos administrativos e burocráticos em nível macro gerencial.

b) conhecimentos avaliativos, que incluem o domínio de critérios e processos em diferentes níveis organizacionais. E, ainda, capacidade analítica frente a informações e domínio de mecanismos de feedback.

c) competências interpessoais, que incluem o trânsito nas relações de nível individual e grupal e capacidade de desenvolver e manter empatia.

No entanto, segundo Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016), para que as competências sejam reconhecidas e dominadas, é preciso levar em consideração os traços de personalidade, motivação do professor e questões ambientais ou estruturais.

Nesse contexto, a ideia de "trilhas de aprendizagem" se mostra como um processo de promoção do desenvolvimento de competências não apenas para o bem da organização, mas para o bem das aspirações individuais de desempenho e também do desempenho de equipes. Para Freitas (2002), trilhas de aprendizagem são caminhos alternativos e adaptáveis para incentivar e promover tanto o desenvolvimento individual quanto o profissional; neste sentido, para Zarifian (2001, p. 74): "não se deve desconsiderar a perspectiva da equipe no processo produtivo, pois uma competência pode ser inerente a um grupo de trabalho".

De acordo com Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2006, p. 102), uma trilha de aprendizagem é caracterizada por aliar a vontade de desenvolver-se e proporcionar o caminho para esse fim:

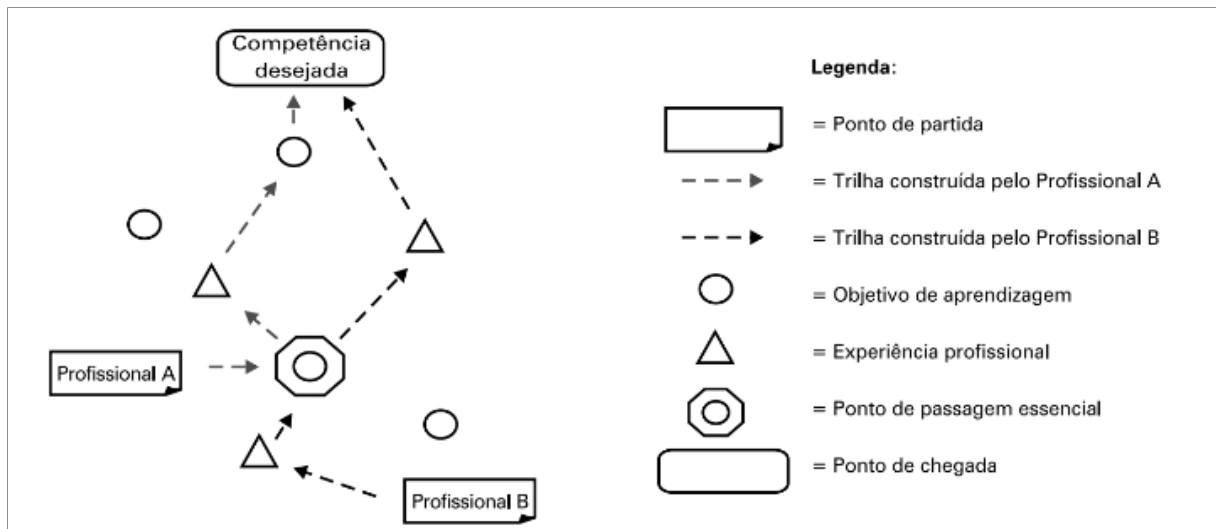
São diversas as variáveis que podem determinar a sua construção: anseios de desenvolvimento profissional, necessidades presentes e futuras da organização, busca por satisfação pessoal e por diversificação de experiências, introdução de novas estratégias e tecnologias, deficiências de desempenho e necessidades de aprimoramento.

Para Chagas, Costa e Ribeiro (2019): as competências são vistas como objetivos finais de ensino, e, dessa forma, diferentes oportunidades e objetos de aprendizagem são oferecidos ao servidor em vista de a competência ser desenvolvida. No estudo desses mesmos autores (2019), as trilhas de aprendizagem foram desenvolvidas para competências avaliadas com lacunas importantes tal como ocorre nesta pesquisa. Apesar da relevância e contemporaneidade do tema, há ainda poucos trabalhos que descrevem o processo de concepção e desenvolvimento de trilhas de aprendizagem e contexto público (COSTA; RAMOS, 2015).

De acordo com Pontes (2020), as trilhas de aprendizagem utilizadas para desenvolver competências nada mais são do que formas de as organizações promoverem apoio ao seu corpo técnico dando os elementos necessários para realização das ações que manterão a instituição viva e produtiva. Dessa forma, as trilhas podem ser distribuídas por temática de interesse dos processos de trabalho ou das competências a serem desenvolvidas, permitindo que os próprios usuários naveguem nas trilhas de acordo com suas necessidades de desenvolvimento. A consequência disso seria o aprimoramento desse ambiente onde operam.

De acordo com a proposta de Le Boterf (1999), a navegação profissional em uma trilha consiste em disponibilizar um conjunto variado de possibilidades de desenvolvimento e assessorar o “aprendiz” a escolher o caminho que melhor atenda suas expectativas e necessidades. A Figura 6 demonstra de que forma se dá a construção de trilhas:

Figura 6 - Construção de trilhas de aprendizagem



Fonte: Adaptado de Le Boterf (1999)

Conciliar os interesses organizacionais e as aspirações pessoais e de carreira impõe-se como um desafio do desenvolvimento profissional. Ao assumir a navegação profissional – termo cunhado por Le Boterf (1999), que significa que cada um pode decidir seus percursos de profissionalização, levando em consideração as exigências da empresa; um modo de gestão do desenvolvimento profissional baseado mais na pilotagem do que no controle – o “navegante” da própria trilha desenvolve as competências profissionais ao mesmo tempo que objetiva a realização de expectativas pessoais, conforme suas necessidades e preferências (LE BOTERF, 1999). Segundo Freitas (2002, p.7):

Le Boterf (1999) faz analogia entre a construção de uma trilha de aprendizagem e o estabelecimento de uma rota de navegação. O navegador, de posse de cartas geográficas, de previsões meteorológicas e do mapa de oportunidades disponíveis, estabelece o seu trajeto para chegar ao porto de destino.

Para Le Boterf (1999), a navegação profissional é a terceira evolução da educação continuada e compreende variadas situações de trabalho como oportunidades para desenvolver o profissionalismo. Dessa forma, o assim chamado “mapa de oportunidades” não se limita às situações de treinamentos.

O mapa deve ser abrangente e incluir atividades como participar de um projeto transversal, redigir um artigo, realizar uma consultoria, fazer um estágio, dentre outras (LE BOTERF, 1999). Nessa perspectiva, o indivíduo é responsável por decidir o

caminho a ser percorrido para o seu crescimento, de acordo com as suas necessidades, aspirações, conveniências e recursos formativos (LE BOTERF, 1999). A esse respeito, segundo Freitas (2002, p.6):

[...] cada um concebe sua trilha de aprendizagem a partir de suas conveniências, necessidades, ponto de partida e ponto a que deseja chegar, integrando em seu planejamento de carreira as expectativas da organização, o desempenho esperado, suas aspirações, as competências que já possui e aquelas que necessita desenvolver. Levando em consideração todas essas variáveis, o profissional elege, dentre os recursos educacionais disponíveis, aqueles mais adequados aos seus objetivos e preferências.

A navegação profissional caracteriza-se pela acumulação de experiências significativas para o sujeito, o qual precisa se engajar voluntariamente. A metodologia prevê que certas passagens são essenciais – etapas obrigatórias, enquanto outras são opcionais, possibilitando assim a riqueza dos percursos de profissionalização (LE BOTERF, 1999). O autor alerta que programas de treinamento convencionais fazem parte de um universo pedagógico conhecido e não devem ser desprezados. Entretanto, defende a inscrição do treinamento em uma lógica de profissionalização. Além disso, nem sempre uma situação de trabalho é automaticamente considerada profissionalizante.

Conforme explica Le Boterf (1999): Uma situação de trabalho somente se tornará uma situação profissionalizante a partir do momento em que ela seja considerada uma ocasião de reflexão, de formalização, um objeto de análise. Dessa forma, deverão constar no mapa de oportunidades as diversas situações que podem se constituir em oportunidades de profissionalização, desde que atendam às condições mencionadas.

Cabe reforçar que uma trilha de aprendizagem é um caminho, um percurso formativo a ser seguido pelo aprendiz no qual constrói progressivamente seu conhecimento e desenvolve suas capacidades baseado nas suas preferências e interesses. Para isso, utiliza-se tanto de iniciativas formais, como cursos e seminários, quanto ações informais, como a experiência cotidiana, a troca de vivência com outros líderes, leitura de artigos ou vídeos educativos. Esse é o grande diferencial das trilhas: proporcionar flexibilidade ao aprendiz na escolha da rota a ser seguida.

Após conhecer o conceito de trilhas de aprendizagem e a forma como implementá-la é possível entender, na seção seguinte, as vias disponibilizadas no contexto do serviço público.

## 2.5 CAPACITAÇÃO NO SETOR PÚBLICO E AS ESCOLAS DE GOVERNO

Nas instituições públicas, o papel da gestão de pessoas é o de facilitar o desenvolvimento das competências individuais, visando ao atingimento das metas estabelecidas, de acordo com um bem maior: o interesse público. Essa capacitação, voltada ao interesse da *res publica*, deve ser feita com vistas ao desenvolvimento de seus próprios servidores com a razoabilidade e economicidade que são exigidas da utilização de recursos públicos.

As trilhas de aprendizagem representam um conjunto de ações estruturadas que permite ao aprendiz escolher a melhor sequência para o aprimoramento de suas competências, com foco na qualificação das entregas no trabalho alinhados aos interesses da instituição (CARBONE, 2015). No caso das instituições públicas, o papel das chefias é substancial no exercício de promover uma ordem de interesses das pessoas à estratégia da organização, legitimando-a perante a sociedade no seu papel de prestadora de serviço público (BERGUE, 2019).

De acordo com Shikmann (2010), a sociedade exige do poder público uma atuação cada vez mais voltada para o alcance de resultados, não bastando atuar de forma a obter a melhor relação custo-benefício, à luz do princípio da eficiência, se os resultados almejados não forem alcançados ou não atenderem necessidades legítimas. É indicado e incentivado que servidores realizem ações de treinamento e de desenvolvimento ao longo da sua carreira. Na UFRGS, aos docentes, é necessário a realização de PAAP - Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico para progressão docente.

Em contrapartida, a organização de cargos públicos, caracterizada por constar em leis, ao delimitar de forma expressa – e, portanto, rígida – as atribuições dos agentes públicos restringem a ampliação das atividades dos servidores da Administração Pública e, por consequência, o desenvolvimento de competências que vão além das prescrições do cargo (BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006). Isso porque as atribuições de

servidores públicos estão amparadas pelo princípio da legalidade<sup>2</sup> e devem ser regulamentadas para evitar desvios de função, mas não passam por atualizações frequentes, ainda que novas formas de trabalho e necessidade de distribuição de outras atividades surjam ao longo do tempo.

De acordo com Chagas, Costa e Ribeiro (2019, p. 45):

Como forma de agregar valor às organizações públicas federais brasileiras foi instituída, pelo Decreto nº 5.707/2006, a política para o desenvolvimento de pessoal que define onze diretrizes orientadas para as competências organizacionais e individuais e possibilitou criar trilhas de aprendizagem por competências como formas diversificadas de aprendizagem, considerando que todas as pessoas são diferentes e que, portanto, todas aprendem de formas diferentes.

Para a Administração Pública Federal, o Decreto nº 5.707/2006 definiu gestão por competências como a gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição (BRASIL, 2006). O Decreto nº 9.991/2019, que revogou o Decreto nº 5.707/2006 e instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas - PNDP, não traz uma definição sobre competência e sua aplicação (BRASIL, 2006), mas explicita que o objetivo da PNDP é promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

As Escolas de Governo do poder Executivo Federal Escolas de Governo do Poder Executivo federal, como a ENAP, por exemplo, visam promover, elaborar e executar ações de desenvolvimento destinadas a preparar os servidores para o exercício de cargos. Além disso, a ENAP coordena e supervisiona os programas de desenvolvimento de competências de direção, chefia, de coordenação e supervisão da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, também atuando em conjunto com os órgãos centrais na definição de ações de desenvolvimento das competências essenciais, buscando o desenvolvimento contínuo dos servidores (PNDP, 2019).

---

<sup>2</sup> Princípio oriundo do Direito Administrativo e explicado por Hely Lopes Meirelles (2010, p. 89) como segue: "Enquanto na administração particular é lícito fazer tudo o que a lei não proíbe, na Administração Pública só é permitido fazer o que a lei autoriza".



Portanto, caberá à ENAP propor ao ministro da economia os critérios de reconhecimento de outras instituições como escola de governo do poder executivo federal. Será da competência das escolas de governo juntamente com a ENAP apoiar o órgão central do SIPEC na consolidação de desenvolvimento de competências contidas no plano consolidado de ações de desenvolvimento, planejar a elaboração e a oferta de ações de desenvolvimento conforme as necessidades mais relevantes e ofertar ações de âmbito nacional através de parcerias. Por fim, todas as escolas de governo possuem autonomia para decidir sobre a priorização das necessidades de desenvolvimento de competências específicas dos servidores de órgãos públicos que enviam o PDP e, portanto, podem planejar e executar a elaboração e oferta de tais ações, da maneira como achar melhor a qualificação do serviço público.

Segundo Barbosa e Mendonça (2014), as atividades dos professores de ensino superior passaram por quatro transformações importantes: a primeira foi a expansão do setor de ensino superior com incentivos governamentais; a segunda está relacionada à demanda maior para que os docentes busquem fundos para a pesquisa por conta própria; a terceira trata de novas oportunidades implicando docentes assumindo papéis de empreendedor; e a quarta, da transformação das estruturas universitárias que demandam cada vez mais que docentes sejam também gestores.

No Brasil, o Art. 3º do Decreto 94.664\1987 prevê a gestão universitária como uma atividade própria do professor do ensino superior, juntamente com o ensino, a pesquisa e a extensão. Ou seja, a ação docente já pressupõe o cruzamento com a gestão, porque mesmo assumindo a posição de dirigente, esse indivíduo não deixa de ser professor, constituindo o que Barbosa e Mendonça (2014) chamam de professor-gestor.

Para Barbosa e Mendonça (2016), há certo choque entre valores acadêmicos e retorno social à comunidade, já que em uma organização empresarial o retorno é facilmente mensurado pelo lucro, quando se trata de universidades se encontra uma tendência em afirmar que elas existem para produzir ensino, pesquisa e extensão, conceitos cuja mensuração não é objetiva. Portanto, uma missão que envolve dimensões abstratas e subjetivas tem operacionalização complexa em contraposição às métricas da lógica de mercado.

Zabalza (2007) aponta que no ensino superior não há mais espaço para o que ele chama de “visão não profissional da docência” - aquela em que se acredita que uma profissão não precisa de preparação, basta apenas a vivência, a experiência e a vocação.

Sob essa acepção, a busca pela formação de gestores e pela melhoria do desempenho é cada vez mais frequente. Para Barbosa e Mendonça (2016, p 67):

As formas de gestão do ensino superior, que anteriormente eram baseadas em empirismo, atualmente estão em extinção e sendo substituídas por práticas gerenciais que se reflitam em excelência em pesquisa, ensino, extensão e na melhoria do desempenho organizacional.

No entanto, apesar do esforço para adotar a noção de competências, há uma estrutura burocrática de organização dos cargos públicos que limita o pensamento administrativo clássico na descrição de atribuições e remuneração (BERGUE, 2019). Para Barbosa e Mendonça (2016), essa seria uma desarticulação, já que de um lado estão os professores com necessidades de formação para exercício dos seus papéis (docência e gestão) e de outro há uma carreira e práticas de gestão de pessoas que parece não refletir essa demanda de forma integral.

Segundo Barbosa e Mendonça (2016, p. 65): "as universidades podem ser caracterizadas por um *mix* de configurações organizacionais", em que a tomada de decisão colegiada se entrelaça a aspectos políticos e princípios da administração pública, formando, eventualmente, certo conflito com tradicionais valores acadêmicos. Tomando como base esses conceitos, percebe-se que o papel de gestor se caracteriza pelas múltiplas tarefas de fomentar, incentivar e gerenciar os mecanismos de desenvolvimento organizacional. Barbosa e Mendonça (2016) afirmam que, dentro das organizações, por meio de políticas institucionais, ações são desenvolvidas de forma integrada, estreitando a ligação entre formação de competências e desenvolvimento profissional, com capacidade para alterar a própria organização, os papéis atuais e futuros dos professores, proporcionando reflexões críticas e propositivas. Dessa forma, elas promovem um contexto facilitador, que fornece os meios apropriados ao desenvolvimento e mobilização de competências, contribuindo para o que Le Boterf (1999) caracterizava como poder agir dentro da organização, que juntamente com o querer agir e com o saber agir, formam os três elementos básicos da competência em ação.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

O método de pesquisa desenvolvido neste estudo considera tanto objetivo geral quanto objetivos específicos traçados previamente para o problema, para que seja possível, *a priori*, conhecer as atividades de Comissões de Graduação e, posteriormente, identificar possíveis lacunas na formação de coordenadores de COMGRAD para a sugestão de uma trilha de aprendizagem.

Tendo em vista a boa relação com a EDUFRGS a pesquisadora agendou reunião, em dezembro de 2021, com o Diretor da Divisão de Qualificação e Aperfeiçoamento, para discutir um tema de pesquisa de interesse. Assim, foi selecionado um tema em que fosse possível contribuir para a resolução de um problema na própria Universidade e cujo local de acesso fosse facilitado para um reforço institucional durante a realização da pesquisa. De acordo com Flick (2013, p. 58): “cada projeto de pesquisa se inicia com a identificação e seleção de um problema de pesquisa e as fontes potenciais dos problemas são diversas”. A motivação deste estudo é um problema prático a ser resolvido. O mesmo autor explica que: “é esperado que a pesquisa tenha lugar em uma instituição e o acesso a ele precisa ser garantido” (p. 59). Outro ponto é que o pesquisador precisa ter acesso aos indivíduos na instituição que devem participar do estudo: neste estudo, a pesquisadora é integrante do quadro técnico do campo pesquisado, no cargo de Administradora, da categoria de técnicos administrativos em educação, exercendo a função de gerente de Unidade, e já atuou em uma Comissão de Graduação da UFRGS, durante 7 meses. Dessa forma, o contato institucional e o conhecimento prévio contribuíram para a execução da pesquisa.

#### 3.1 CAMPO DE PESQUISA

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com sede em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, é uma instituição centenária, reconhecida nacional e internacionalmente. Ministra cursos em todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis, desde o Ensino Fundamental até a Pós-Graduação. Por seus

prédios circulam estudantes em busca de um dos mais qualificados ensinos do país. Este, aliado à pesquisa, com reconhecidos níveis de excelência, e à extensão, a qual proporciona diversificadas atividades à comunidade, faz com que a UFRGS alcance altos níveis de avaliação<sup>3</sup>.

De acordo com o Painel de Dados da UFRGS<sup>4</sup>, em dezembro de 2022, a instituição contava com mais de 34 mil alunos vinculados à graduação e 5.320 mil servidores, sendo 2.992 deles docentes. No ano de 2021, de acordo com o Painel, foram ofertados 96 cursos de graduação presenciais e 2 cursos na modalidade EAD.

O campo estudado são os coordenadores das Comissões de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - órgãos deliberativos para assuntos dos cursos de graduação da UFRGS. O universo da pesquisa é composto de coordenadores de 84 COMGRAD, listadas na tabela abaixo:

Tabela 1 – Comissões de Graduação da UFRGS

<b>Cursos</b>
Administração
Administração Pública e Social
Agronomia
Arquitetura e Urbanismo
Arquivologia
Artes Visuais
Bacharelado em Desenvolvimento Rural
Bacharelado Interdisciplinar Ciência e Tecnologia
Biblioteconomia
Biblioteconomia - EAD
Biomedicina
Biotecnologia
Ciência da Computação
Ciências Atuariais
Ciências Biológicas - EAD
Ciências Biológicas
Ciências Biológicas - Ceclimar BIOMAR - Litoral Norte
Ciências Contábeis
Ciências da Natureza para Os Anos Finais do Ensino Fundamental - EAD
Ciências Econômicas

<sup>3</sup> Informações extraídas do site da UFRGS, disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/apresentacao>

<sup>4</sup> Site acessado em 28 de janeiro de 2023: <https://www.ufrgs.br/paineldedados/gestao-de-pessoas/>

Ciências Jurídicas e Sociais - Direito
Ciências Sociais
Licenciatura em Ciências Sociais - EAD - Litoral Norte
Licenciatura em Computação e Robótica - EAD - Litoral Norte
Dança
Desenvolvimento Regional - Litoral Norte
Design
Educação Física
Enfermagem
Engenharia Ambiental
Engenharia Cartográfica
Engenharia Civil
Engenharia de Alimentos
Engenharia de Computação
Engenharia de Controle e Automação
Engenharia de Energia
Engenharia de Gestão de Energia - Litoral Norte
Engenharia de Materiais
Engenharia de Minas
Engenharia de Produção
Engenharia de Serviços - Litoral Norte
Engenharia Elétrica
Engenharia Física
Engenharia Hídrica
Engenharia Mecânica
Engenharia Metalúrgica
Engenharia Química
Estatística
Farmácia
Filosofia
Física Licenciatura
Física Bacharelado
Fisioterapia
Fonoaudiologia
Geografia
Licenciatura em Geografia - EAD - Litoral Norte
Licenciatura em Geografia - Litoral Norte
Geologia
História
História da Arte
Jornalismo
Letras
Matemática

Medicina
Medicina Veterinária
Museologia
Música
Nutrição
Odontologia
Licenciatura em Pedagogia - EAD - Litoral Norte
Licenciatura em Pedagogia - EAD - FACHED
Pedagogia
Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza - FACHED
Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza - Litoral Norte
Políticas Públicas
Psicologia
Publicidade e Propaganda
Química
Relações Internacionais
Relações Públicas
Saúde Coletiva
Serviço Social
Teatro
Zootecnia

Fonte: Ouvidoria da UFRGS (2022)

Todos os coordenadores das Comissões de Graduação fazem parte da categoria dos docentes do magistério superior da UFRGS e, de acordo com o Regimento Geral e Estatuto da UFRGS, os coordenadores de COMGRAD são eleitos a cada 2 anos, permitida uma reeleição. Nos documentos constam as atribuições definidas para os coordenadores das Comissões, a saber:

Do Regimento Geral da UFRGS, consta que:

Art. 67 - Cabe ao Coordenador da Comissão de Graduação, além do fixado no Estatuto:

I - participar da eleição de representantes para a Câmara de Graduação;

II - enviar Relatório Anual para o Conselho da Unidade;

III - representar o respectivo curso nas situações que digam respeito às suas competências fixadas no Estatuto, neste Regimento Geral e no Regimento Interno da Unidade;

IV - no caso de cursos em parceria, o Relatório Anual deverá ser encaminhado aos Conselhos de ambas as Unidades parceiras.

Enquanto que, no Estatuto da UFRGS, consta:

“Art. 47 - A Comissão de Graduação terá um Coordenador com mandato de 2 (dois) anos, eleito na forma do Regimento Geral da Universidade, com funções executivas”.

No mesmo documento, consta no dispositivo seguinte:

Art. 48 - Compete à Comissão de Graduação:

I - propor ao Conselho da Unidade, ouvidos os Departamentos envolvidos, a organização curricular e atividades correlatas dos cursos correspondentes;

II - avaliar periódica e sistematicamente o currículo vigente, com vistas a eventuais reformulações e inovações, deliberando sobre emendas curriculares observadas as diretrizes curriculares emanadas pelo Poder Público;

III - propor ações ao Conselho da Unidade, relacionadas ao ensino de graduação;

IV - avaliar os planos de ensino elaborados pelos docentes e aprovados pelos Departamentos;

V - orientar academicamente os alunos e proceder a sua adaptação curricular;

VI - deliberar sobre processo de ingresso, observando a política de ocupação de vagas estabelecida pela Universidade;

VII - aprovar e encaminhar periodicamente à Direção da Unidade a relação dos alunos aptos a colar grau.

### **3.2 TIPO DE ESTUDO E COLETA DOS DADOS**

Para realização do estudo foi empregado o método de natureza predominantemente quantitativa, denominado *survey*, que carrega três características básicas: a) coleta dados quantitativos de algum aspecto da população estudada; b) sua relação com os dados, os quais podem ser coletados diretamente com o público-alvo através de questões e c) referente a coleta que é realizada junto a uma amostra de parte da população de interesse (PINSONNEAULT; KRAMER, 1993).

Segundo Flick (2013), na pesquisa quantitativa, tem-se um processo linear que parte da teoria e termina com a sua validação, baseada na testagem. A amostragem é em geral terminada antes do início da coleta dos dados – o que significa que a estrutura da amostragem foi fixada antes do envio do questionário e só faz sentido começar a interpretar os dados depois que a coleta foi concluída.

Para tanto, foi aplicado um questionário junto ao universo de 84 coordenadores seguindo as orientações de Günther (2003), Malhorta (2012) e Flick (2013). Segundo Gil (2002), a coleta de dados por técnicas padronizadas permite a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002). Dessa forma, entendeu-se que a coleta de dados deveria ocorrer de forma aplicada, sob os prismas quantitativo, tendo em vista que os objetivos desta pesquisa são do tipo exploratório e com características descritivas, já que busca obter “familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (GIL, 2002).

Com intuito de elaborar o instrumento de pesquisa predominantemente quantitativo, foi realizada uma etapa inicial com vistas a coletar informações que auxiliassem e orientassem a sua elaboração. Para isso foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas e em profundidade com dois servidores da categoria dos técnicos administrativos da UFRGS, lotados em COMGRAD, conforme roteiro apresentado no Apêndice A e em conformidade com o termo de consentimento que consta no apêndice B deste trabalho.

Os dois técnicos administrativos entrevistados nesta pesquisa foram definidos pelo critério de acessibilidade. Optou-se pela entrevista semiestruturada apenas com servidores técnicos porque ambos já tiveram contato com muitas coordenações ao longo do tempo, além disso entende-se que os técnicos contribuiriam para o entendimento das questões operacionais de forma mais precisa e, dessa forma, o questionário não ficaria atrelado à experiência de um coordenador específico.

As entrevistas foram realizadas em dois dias, um para cada técnico administrativo, sendo realizadas de forma virtual, por preferência dos entrevistados. Para Vergara (2005), longe de qualquer elemento estatístico, esse procedimento seleciona elementos pela facilidade de acesso a eles. Os contatos para convite se deram a partir da rede de relacionamentos da pesquisadora e com a aprovação do Comitê de Ética da UFRGS (vide seção 3.3 “Cuidados Éticos” para detalhamento). Os dados coletados nestas entrevistas foram tratados com a técnica de análise de conteúdo pela verificação semântica dos dados (BARDIN, 2010). As categorias de análise identificadas permitiram formular as questões 15 e 16 (Apêndice C), cuja intenção era identificar que atividades o coordenador realizava, quais sistemas operava e o conhecimento dos órgãos administrativos da UFRGS que se relacionam



com as COMGRAD. Além disso, as entrevistas com os dois técnicos permitiram entender melhor a dinâmica da relação entre a equipe e a coordenação e contribuiu também para a elaboração da questão 18 (Apêndice C), cuja intenção era identificar se havia problemas no gerenciamento da equipe técnica.

O objetivo de coletar os dados, *a priori*, de técnicos, antes da aplicação de questionários aos coordenadores de COMGRAD, foi para produzir um instrumento de coleta assertivo com questões objetivas e de fácil compreensão ao público docente.

Uma escolha importante no desenvolvimento dos itens do questionário diz respeito à escolha das perguntas abertas e fechadas. De acordo com Günther (2003) "para uma pesquisa inicial, exploratória, não conhecendo a abrangência ou a variabilidade das possíveis respostas, são necessárias perguntas abertas", ainda que elas exijam um esforço maior do respondente. Nesse caso, a escolha das perguntas abertas serve justamente para capturar as opiniões não cobertas pelos itens fechados ou categóricos. Já quando se conhecem os tópicos de uma determinada temática, para Günther (2003), as perguntas devem ser fechadas, dessa forma o instrumento contemplou perguntas abertas e fechadas.

De acordo com Flick (2013, p. 167):

A maioria das pesquisas de levantamento é baseada em questionários. Estes podem ser respondidos na forma escrita ou oralmente. Uma característica dos questionários é a sua padronização. Os pesquisadores vão determinar a formulação e a sequenciação das perguntas e as possíveis respostas. Às vezes, também são incluídas algumas questões de texto aberto ou livre, às quais os respondentes podem responder com suas próprias palavras.

Em um questionário típico, a maioria das perguntas é do tipo de alternativa fixa, que exige que o entrevistado faça sua escolha em um conjunto predeterminado de respostas. De acordo com Malhorta (2012): "O uso de perguntas de resposta fixa reduz a variabilidade nos resultados. A codificação, a análise e a interpretação dos dados são mais fáceis".

Para questionários respondidos pela internet, no caso desta pesquisa pelo *Google Forms*, o levantamento dos dados oferece vantagens no sentido de que foi possível construir botões, caixas para marcar respostas e campos de entrada de dados que impedem que os entrevistados selecionem mais de uma resposta quando

cabe apenas uma, ou escrevam algo onde não se exige uma resposta. Ademais segundo Günther (2003), do ponto de vista da padronização das perguntas e do potencial para transcrever as respostas, a aplicação pessoal de instrumentos é mais demorada e mais cara, enquanto instrumentos distribuídos por meio de e-mail são mais rápidos e mais baratos, porque eliminam custos do entrevistador. No entanto, a maior vantagem é permitir acesso a informações mais delicadas, além de ser indispensável na fase inicial, estudo-piloto de qualquer tipo de procedimento.

Dessa forma, depois da elaboração do questionário, a coleta de dados foi realizada junto aos coordenadores de COMGRAD, via e-mail institucional pelo *Google Forms*, com vistas a coletar informações, analisá-las e atender o objetivo geral deste estudo. A versão inicial do questionário foi submetida previamente à apreciação de um dos integrantes da equipe da EDUFRGS, que, com sua *expertise*, sugeriu que fossem mantidas todas as questões já elaboradas pela pesquisadora e acrescentada uma pergunta sobre a percepção dos coordenadores acerca do material informativo já disponibilizado pela UFRGS, além da formulação de uma pergunta que tentasse identificar como ocorriam eventuais processos de instrução prévia (se formal ou informal).

A partir dessa contextualização, foram consideradas para elaboração da versão final do questionário:

- i) Revisão de literatura;
- ii) Objetivos específicos do estudo;
- iii) Informações coletadas em entrevista com a equipe da EDUFRGS;
- iv) Informações coletadas nas entrevistas com dois servidores técnico-administrativos em educação que atuam em COMGRAD;
- v) Informações acerca das atividades dos Coordenadores de COMGRAD extraídas do Regimento Geral e do Estatuto da UFRGS.

Os elementos constantes no questionário foram então subdivididos em seções para analisar dados de:

- (a) perfil dos coordenadores

- (b) quantitativo de técnicos que atuam em conjunto com a coordenação
- (c) experiência em mandatos anteriores
- (d) natureza das atividades desempenhadas
- (e) identificação da percepção de conhecimento da estrutura universitária
- (f) identificação dos sistemas que opera e das atividades que exerce
- (g) percepção sobre o material auxiliar que a instituição fornece aos coordenadores
- (h) questões abertas sobre atividades adicionais desempenhadas, as dificuldades na atuação de um coordenador e sobre temas considerados importantes para ações de capacitação direcionadas a esse público.

No Quadro 1 é apresentado o questionário constituído de 16 questões fechadas, 02 de múltipla escolha e 10 de questões abertas, totalizando 28 questões considerando os elementos acima mencionados (vide Apêndice C):

Quadro 1 – Formulação do Questionário

Objetivos específicos	Perguntas do questionário
<p><b>a) Traçar o perfil dos coordenadores de COMGRAD da UFRGS</b></p> <p>Abordar, além do perfil dos coordenadores, sobre a equipe de técnicos e sobre as condições de transição para o cargo</p>	<p>1) Faixa Etária  2) Gênero  3) Em qual Campus atua?  4) Tempo de magistério superior na UFRGS  5) Já participou como membro docente de COMGRAD anteriormente?  6) Já foi vice coordenador(a) de COMGRAD?  7) Há quanto tempo exerce a função de coordenador(a) na coordenação atual da COMGRAD?  8) A sua coordenação está subordinada hierarquicamente a qual chefia?  9) Há quantos servidores técnico-administrativos em educação atuando em conjunto com a coordenação da COMGRAD?  10) Sente que a equipe atual é suficiente para as atividades de COMGRAD?  11) A Unidade conta com um setor de Recursos Humanos?</p>
<p><b>b) Identificar as atividades administrativas que exerce um coordenador de COMGRAD</b></p> <p>Quais os sistemas que dependem da participação do coordenador; dificuldades nas atividades de coordenador; conhecimento da estrutura da UFRGS; nível de domínio dos sistemas de COMGRAD</p>	<p>15) Assinale as atividades que você realiza e/ou sistemas que opera no exercício da função de coordenador(a) de COMGRAD (múltipla escolha)  15a) Quais outras atividades não listadas acima você desempenha na condição de coordenador(a)?  16) Assinale o seu grau de conhecimento e de que forma as atividades de alguns órgãos da estrutura administrativa da UFRGS se relacionam com a COMGRAD (múltipla escolha)</p>
<p><b>c) identificar e analisar quais são as dificuldades enfrentadas pelos pesquisados no exercício da coordenação</b></p> <p>Se os coordenadores atuam em questões de gestão de pessoas, quais sistemas e atividades que mais geram dificuldades; desafios no gerenciamento de equipe e na execução de atividades de coordenador;</p>	<p>17) Na sua percepção, quais são as principais dificuldades enfrentadas nas atividades de um coordenador de COMGRAD?  18) E no que diz respeito ao gerenciamento da sua equipe, quais são os desafios?</p>

(continua)

(continuação)

Objetivos específicos	Perguntas do questionário
<p><b>d) Subsidiar a EDUFRGS com dados para futuras ações de treinamento e desenvolvimento para coordenadores de COMGRAD</b></p> <p>Ações de capacitações já propostas e sugeridas; percepção de necessidade de temas de capacitação; formato de oferecimento de eventuais ações, potencial de adesão e identificação de ministrantes</p>	<p>19) Na sua opinião, quais os temas ou ações de capacitação que poderiam ser oferecidos para coordenadores de COMGRAD?</p> <p>20) Indique quais as principais capacitações necessárias ao seu desenvolvimento nesta função, por ordem de prioridade:</p> <p>22) Para você, qual seria o formato adequado para ações de capacitação voltadas aos coordenadores de COMGRAD?</p> <p>23) Caso ocorram ações de capacitação para coordenadores de COMGRAD, eu pretendo:</p> <p>24) Espaço para comentários acerca do que não foi questionado e entenda ser relevante mencionar.</p>
<p><b>e) Propor uma trilha de aprendizagem aos coordenadores de COMGRADs</b></p> <p>Conhecer se há um processo de introdução às funções do cargo de coordenador; quais ações já foram propostas; quais poderiam ser objeto de uma trilha de aprendizagem</p>	<p>12) Você teve algum tipo de instrução antes de ocupar a função de coordenador?</p> <p>12a) Se você marcou "sim" na resposta acima, como ocorreu esse processo de instrução?</p> <p>13) Você participou de algum tipo de capacitação que auxiliou você no desempenho da função coordenador(a)?</p> <p>13a) Se você assinalou "sim" na questão acima, como foi sua experiência nessa capacitação?</p> <p>14) A instituição fornece algum tipo de apoio para você desenvolver conhecimentos acerca do exercício do papel de coordenador por meio de informações organizadas e estruturadas?</p> <p>14a) Se você assinalou "sim" na questão acima, quais formatos dessas informações?</p> <p>21) Além de capacitações, quais outras ações a instituição poderiam adotar para oportunizar o bom desempenho de um(a) coordenador(a) da COMGRAD?</p>

Fonte: elaborado pela autora a partir de revisão de literatura, objetivos específicos, documentos oficiais e dados coletados em entrevista com técnicos (2022)

O questionário foi enviado aos 84 coordenadores de COMGRAD, por e-mail – cuja relação de endereços foi disponibilizada pela Ouvidoria da UFRGS – e ficou disponível para respostas durante o período de 08 de dezembro a 24 de dezembro de 2022. Ao final do prazo de coleta, foram obtidos questionários válidos de 54 coordenadores de COMGRAD do total de 84 coordenadores, o que representou 64% do universo pesquisado.

### **3.3 CUIDADOS ÉTICOS**

Foram levados em consideração aspectos éticos que foram estabelecidos diante da necessidade de submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da UFRGS (CEP) – órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar, emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. O projeto de pesquisa (CAEE 62512122.5.0000.5347) foi aprovado em 21 de novembro de 2022, pelo parecer nº 5.768.254, no Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS. Os critérios éticos estabelecidos referem-se ao que segue:

- a) documento relacionado ao consentimento dos respondentes;
- b) cuidado com o bem-estar dos entrevistados;
- c) a aplicação dos instrumentos de coleta de dados foi realizada após a submissão ao CEP, em conformidade com o Sistema CEP/Conep (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.3.f).
- d) informações obtidas através dos instrumentos de coleta serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados da pesquisadora responsável na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – sala 315 da Escola de Administração por cinco anos e depois apagadas permanentemente.

A participação por esta via metodológica implica riscos mínimos ao participante da pesquisa e correspondem ao cansaço pelo tempo destinado para responder ao questionário e o risco da quebra de sigilo. Para garantir que estes riscos não ocorram ou sejam minimizados, a pesquisadora se comprometeu em garantir que os participantes leiam a transcrição das entrevistas e realizem quaisquer alterações que

julguem necessárias. O tempo e local de conversa será da escolha do participante e ele terá total liberdade para responder e fazer somente o que julgue adequado. O risco de identificação dos participantes é pequeno e será utilizada a opção de anonimato.

Quanto aos benefícios aos participantes coordenadores, público-alvo objeto deste estudo, são indiretos com a pesquisa e é possível que os próprios participantes identifiquem suas lacunas de formação durante as respostas. No entanto, os resultados do estudo poderão fortalecer o trabalho dos profissionais atuantes, possibilitando, futuramente, uma coordenação facilitada no ambiente de trabalho em assuntos relacionados às comissões de graduação da UFRGS.

### **3.4 ANÁLISE DE DADOS**

A análise e a interpretação dos dados e dos resultados foram acompanhadas pela discussão deles. Na etapa de análise dos resultados há uma avaliação crítica tanto dos resultados quanto da aplicação do método (FLICK, 2013). Uma das funções do pesquisador, é resumir os dados coletados através de entrevistas, observação e até mesmo pesquisas para obter um entendimento das necessidades de treinamento para um cargo específico ou para um conjunto de cargos (grupo de cargos). O estudo das competências é necessário ao desempenho de cada uma das funções. O pesquisador precisa entender de estatística básica e métodos de pesquisa para saber que tipo de dados deve coletar e como resumir os dados para determinar as necessidades de treinamento (NOE, 2015).

O tratamento dos dados coletados por meio de questionário online (*Google Forms*) ocorreu por instrumentos estatísticos para a realização da análise, principalmente por método de estatística descritiva simples, para compreender e interpretar as respostas dos participantes. Os dados foram analisados com o auxílio dos softwares Microsoft Excel versão 2010 e *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 18, ferramentas que permitem realizar cálculos estatísticos e tratar dados coletados.

As perguntas categóricas foram tratadas de forma quantitativa e foram inseridas no SPSS como variáveis. A análise das questões permitiu traçar o perfil dos

coordenadores e aspectos de composição da equipe na qual atuam. Também foi possível identificar se houve instrução prévia antes de ocupar a função, sua percepção sobre o material auxiliar disponibilizado pela instituição aos coordenadores, identificar as principais atividades executivas desempenhadas por um coordenador e seu conhecimento sobre órgãos que fazem parte da estrutura administrativa da UFRGS.

Questões abertas, de natureza qualitativa, tiveram suas respostas analisadas a partir do emprego da técnica de análise de conteúdo, pois se esperava compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem (BARDIN, 2010). Para a autora, as categorias por termos correspondem a rubricas ou classes, que agrupam um grupo de elementos sob um título genérico, essa concentração é realizada em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Os dados qualitativos dessas perguntas foram tratados no *software* de análise Atlas.ti, versão 22, ferramenta que auxilia no processo de organização, categorização e gerenciamentos dos dados qualitativos. Todas as respostas que emergiram das dez questões abertas do questionário foram agrupadas em seis categorias temáticas, a saber:

- i) Capacitações já realizadas
- ii) Material auxiliar para coordenadores
- iii) Outras atividades dos coordenadores
- iv) Dificuldades da coordenação
- v) Temas de capacitação sugeridos
- vi) Ações institucionais sugeridas

Foram utilizados 121 códigos, relacionados no *codebook* (Anexo 1) para analisar as 343 respostas dadas em perguntas abertas. A análise e sua relação entre a similaridade dos códigos foi realizada de acordo com a experiência prévia da pesquisadora no ambiente universitário e pela inserção no contexto de seu cargo de gerência. Sentenças similares ou do mesmo campo semântico foram classificadas com o mesmo código para que fosse possível quantificá-los e correlacioná-los. Os questionários foram individualmente analisados e sentenças que pudessem identificar o indivíduo foram tratadas para que fosse preservado o anonimato na pesquisa. Não foram codificadas nem classificadas as sentenças vazias ou em que o participante



tivesse informado que não havia nada para declarar naquela questão. Questionários que continham a mesma resposta em campos diferentes ou o mesmo tema respondido em mais de uma questão foram codificados apenas uma vez para que a análise quantitativa não ficasse prejudicada nem os dados fossem duplicados, representando a realidade na totalidade do estudo. Para fins de manutenção do anonimato dos respondentes, foi utilizada nas citações a codificação pela letra “C” (coordenador) e o número dado ao questionário respondido nos trechos em que aparecem citações dos respondentes.

### 3.5 INVESTIMENTO

Para o desenvolvimento deste estudo foi necessário o investimento de recursos financeiros, conforme apresentado no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Investimento para a execução da pesquisa

<b>Identificação da despesa custeada com recursos próprios</b>	<b>Período</b>	<b>Valor (R\$)</b>
Energia elétrica	Set/22 a Mar/23	420,00
Internet	Set/22 a Mar/23	780,00
Armazenamento Google Drive	Mar/22 a Mar/23	119,00
Material de expediente	Out/22 a Mar/23	20,00
Licença do Software Atlas.ti	Dez/22 a Mar/23	280,00
		<b>Total: R\$ 1.619,00</b>

Fonte: elaborado pela autora (2022)

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos a partir da coleta dos dados por aplicação do questionário aos coordenadores de COMGRAD. O universo estudado é composto de 84 coordenadores e a amostra obtida é de 54 coordenadores.

### 4.1 PERFIL DOS PESQUISADOS

Para atender o primeiro objetivo do estudo, que era traçar o perfil dos coordenadores de COMGRAD da UFRGS, são apresentados, nesta seção, os resultados obtidos acerca do perfil dos coordenadores, da equipe técnica e sobre as condições de transição para o cargo.

A Tabela 2 explicita a faixa etária dos coordenadores e indica que 27 deles (50%) têm entre 30 e 45 anos, sendo que o maior público consta na faixa etária dos 40 aos 45 anos (17 coordenadores, 31,5%). Nenhum dos participantes tem menos de 30 anos e apenas 6 coordenadores participantes (11,1%) têm mais de 60 anos.

Tabela 2 - Faixa etária dos coordenadores de COMGRAD

Faixa etária	Nº de coord.	%
Menos de 30 anos	0	,0%
entre 30 e 35 anos	2	3,7%
entre 35 e 40 anos	8	14,8%
entre 40 e 45 anos	17	31,5%
entre 45 e 50 anos	4	7,4%
entre 50 e 55 anos	10	18,5%
entre 55 e 60 anos	7	13,0%
Mais de 60 anos	6	11,1%

Fonte: elaborada pela autora (2023)

De acordo com a lista disponibilizada pela Ouvidoria da UFRGS, em 07 de novembro de 2022, o público de coordenadores de COMGRAD é dividido igualmente em 50% para cada gênero. Os questionários foram respondidos por 26 coordenadores e 28 coordenadoras, tendo uma amostra percentual de gênero muito próxima do universo estudado, como apresenta a Tabela 3.

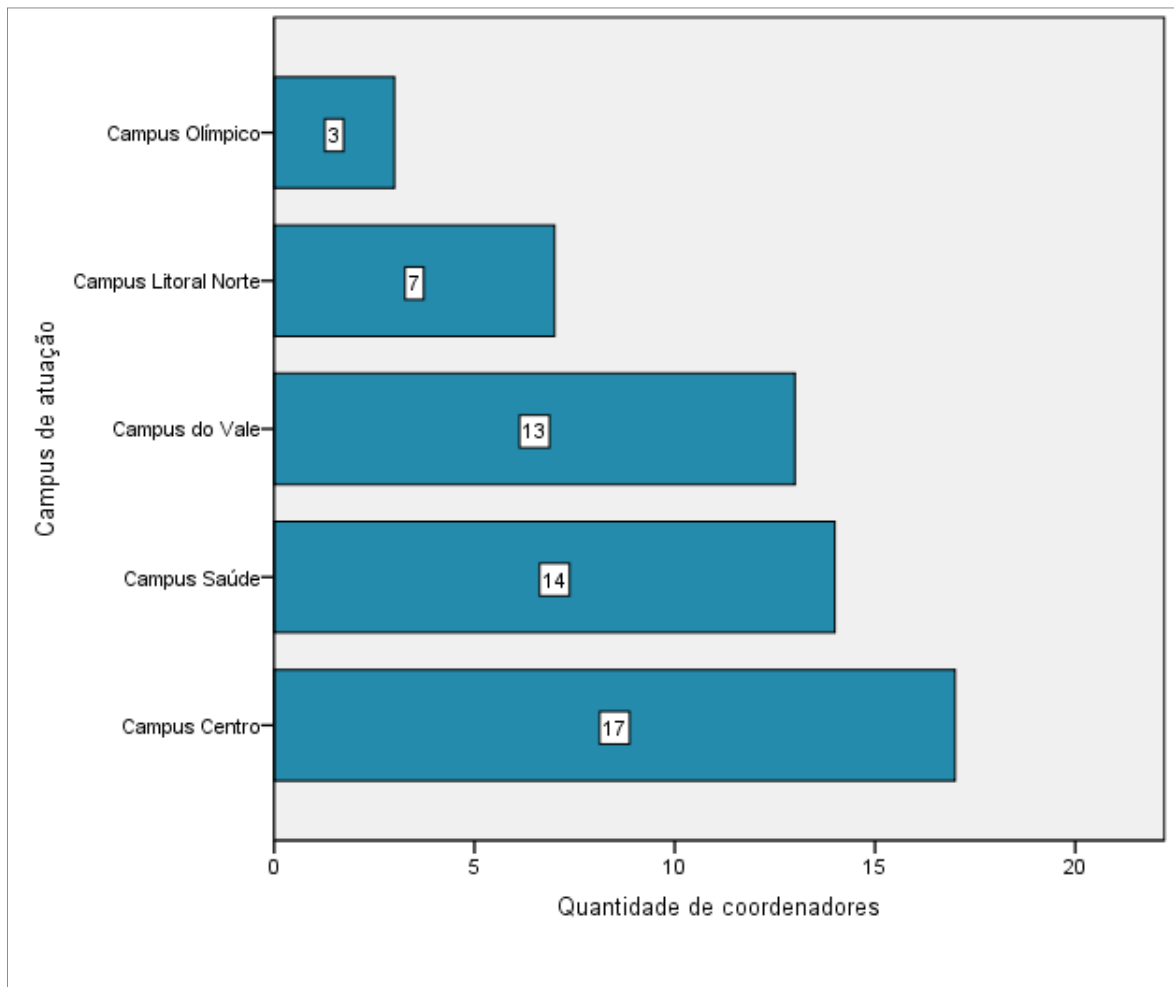
Tabela 3 - Gênero dos respondentes

Gênero	nº de coord.	%
Masculino	26	48,1
Feminino	28	51,9
Total	54	100,0

Fonte: elaborada pela autora (2023)

Dos 54 respondentes, um dos maiores percentuais de resposta foi obtido dos coordenadores que atuam no Campus Centro, conforme demonstrado no Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Campus de atuação dos respondentes

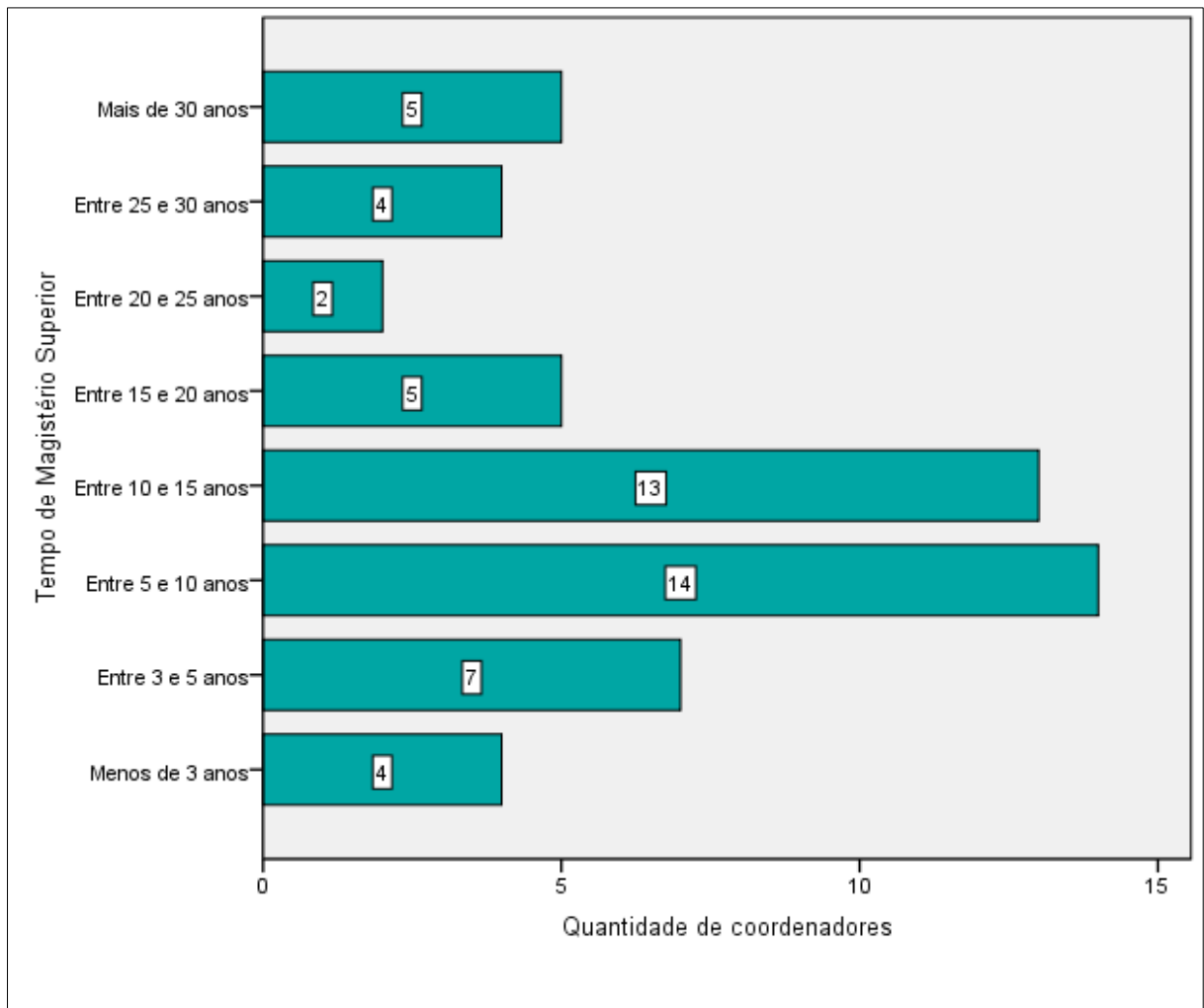


Fonte: elaborado pela autora (2023)

Dos 18 coordenadores de COMGRAD que atuam no Campus Centro, 17 responderam à pesquisa, tendo percentual de 94% de adesão do universo estudado. Já do total de 15 coordenadores que atuam no Campus Saúde, 14 deles responderam ao questionário, o que corresponde a 93% de adesão do universo. Embora seja o menor campus, em quantidade de cursos vinculados, o Campus Olímpico, que conta com 3 coordenadores, teve um percentual de 100% de adesão. Enquanto o Campus Litoral Norte conta com 11 coordenadores de COMGRAD e 7 deles responderam à pesquisa (63% de adesão). O maior número de coordenadores de COMGRAD concentra-se no Campus do Vale, porém é deste Campus que se obteve o menor percentual de respondentes: dos 37 coordenadores, 13 deles responderam ao questionário, o que representa 35% do universo dos coordenadores do Campus do Vale da UFRGS. É válido ressaltar que de todo o público-alvo que não respondeu à pesquisa, 80% é do Campus do Vale.

No quesito de tempo de magistério superior com vínculo na UFRGS, 50% dos respondentes atuam há mais de 5 anos e a menos de 15 anos, como professor da UFRGS. O Gráfico 2 revela que há 4 docentes (7,4%) que assumiram o cargo de coordenador ainda durante o período de estágio probatório do cargo na UFRGS. Pelo gráfico também é possível concluir que apenas 5 coordenadores (9,3%) têm mais de 30 anos na carreira.

Gráfico 2 - Tempo de Magistério Superior dos Respondentes



Fonte: elaborado pela autora (2023)

O que chama atenção dos resultados acima, é que há docentes assumindo cargos de gestão ainda no período avaliativo de estágio probatório, com menos de 3 anos de magistério superior na UFRGS, e, portanto, tendo seu plano de estágio probatório da docência a cumprir, além das funções de seu cargo executivo logo no início de sua carreira. De acordo com Silva e Nascimento (2018), quando um docente assume o cargo de coordenador de curso de graduação em instituições públicas, por meio de um pleito eleitoral, o professor passa a tomar decisões e exercer seu papel executivo com responsabilidades gerenciais, reunindo suas competências gerenciais, da docência e de agente de transformação no ensino para desempenhar papéis diferentes com interações complexas. Para exemplificar esta complexidade logo no início da carreira, o depoimento abaixo traz considerações importantes:

**assumir a coordenação é quase uma pena imposta ao docente, pois não há equipe de auxílio do coordenador/a.** Algo que deveria ser assumido como uma atribuição natural na carreira docente, acaba se tornando um fardo. Eu, pelo menos, tenho me sentido assim, pois **claramente assumi a função pois era o docente mais novo**, os ex-coordenadores já estavam há muito tempo e os outros não quiseram assumir. Volto a frisar que, na minha opinião, o TAE deveria ser o protagonista da COMGRAD (até acumular a FCC) e o docente um cargo executivo que ratifica algumas decisões e trabalha na dimensão pedagógica (que é impossível de ser pensada com tantas atribuições administrativas). A UFRGS confere poder demais aos docentes e poder de menos aos seus servidores técnicos - muitos deles, infinitamente mais bem capacitados para exercer várias tarefas da COMGRAD. (C31) (grifo nosso)

Quando perguntados sobre a experiência anterior de atuação, 42 coordenadores (77,8%) explicitaram já ter participado como membro da COMGRAD antes de ocupar o cargo de coordenador.

Ao serem perguntados sobre terem tido experiência com a vice coordenação 28 coordenadores atuais (51,9%) já foram vice coordenadores e, portanto, esse não seria o primeiro contato com a coordenação de uma COMGRAD.

A Tabela 4 apresenta uma importante relação: dos coordenadores que assumem a coordenação, mais da metade deles é proveniente da vice coordenação de COMGRAD. E, ainda, a relação entre a vice coordenação e o fato de terem sido membros da COMGRAD é muito significativa, representando 92,85% (26 respondentes) nesta relação.

Tabela 4 - Relação entre vices e membros da COMGRAD

Vice coordenadores	Nº de coord.	%
Já foi membro da COMGRAD	26	92,85%
Não foi membro da COMGRAD	2	7,15%

Fonte: elaborada pela autora (2023)

Também é possível identificar que 29 coordenadores (53,7%), na ocasião da pesquisa, já atuavam há mais de 1 ano no cargo, 8 coordenadores (14,8%) tinham menos de 6 meses de atuação e 9 coordenadores (16,7%) estavam no segundo mandato exercendo a função.

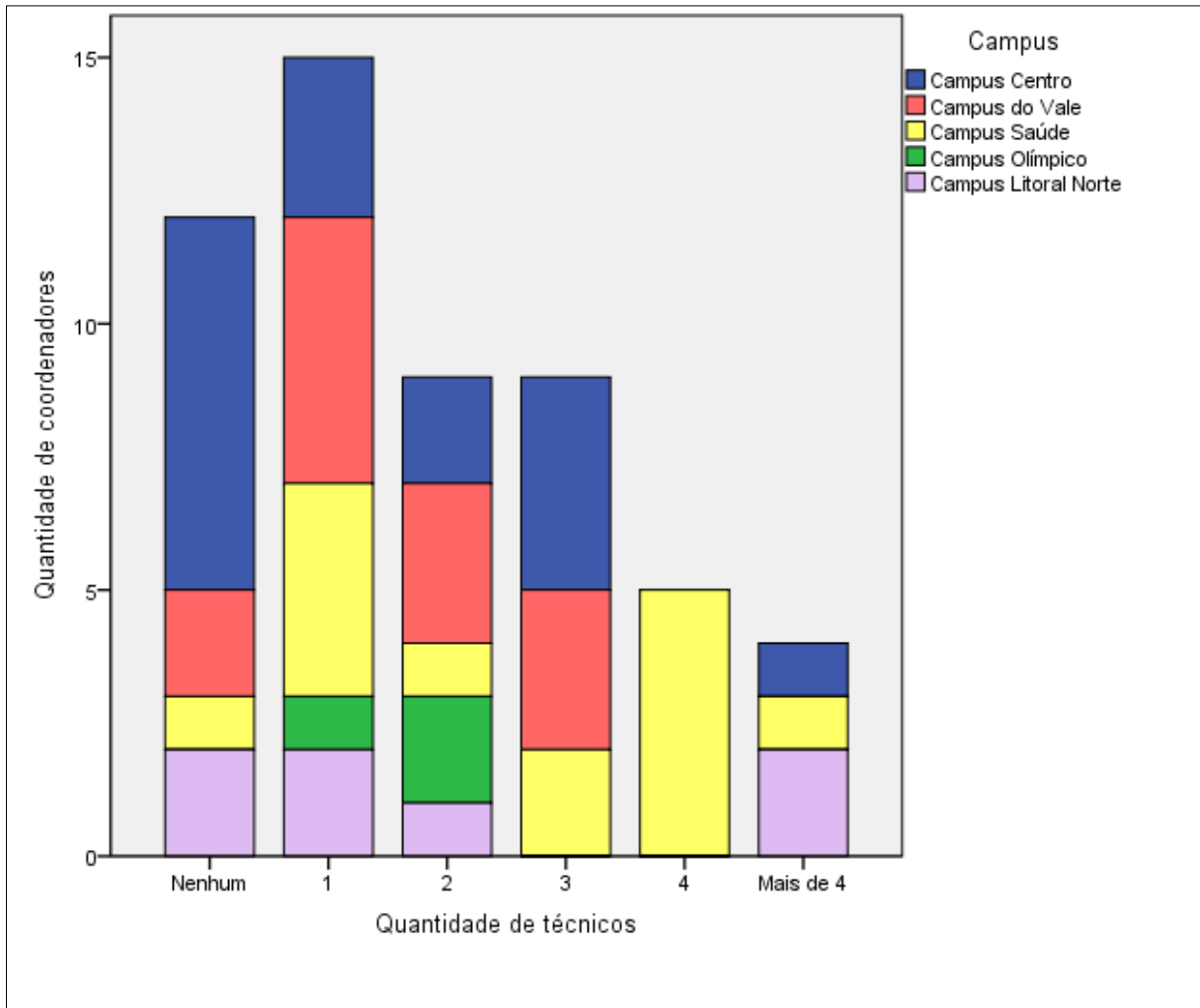
Os resultados indicam que há um fluxo natural entre a eleição de membros da COMGRAD até a eleição de um(a) coordenador(a) e que poucos coordenadores seguem o segundo mandato, deixando a temporalidade para o máximo de dois anos em vez dos quatro anos, quando há recondução. Sobre esse assunto, Pessoa *et. al.* (2022, p. 73) afirmam: "o exercício gerencial reflete diretamente nos resultados que se pretende alcançar", dentro de um contexto de que a função de professor-gestor é realizada por meio da de uma gestão temporária e transitória. Os autores ainda reforçam que o coordenador de curso de graduação tem de desenvolver habilidades interpessoais e de mediação, ainda dentro do período de gestão, para proporcionar um bom relacionamento entre os diferentes públicos atendidos, além de buscar realizar as estratégias organizacionais da instituição e ter o conhecimento das normas legais que regem a educação superior.

Ao serem questionados sobre a relação de hierarquia, 37 coordenadores (68,5%) evidenciaram uma vinculação hierárquica direta à Direção de cada Unidade e 14 coordenadores (25,9%) vinculadas ao Departamento. Apenas 1 coordenador (1,9%) disse estar vinculado à outra chefia e 2 coordenadores (3,7%) disse não saber a qual chefia estavam subordinados.

#### **4.1.1 Equipe e Unidade**

Quando perguntados sobre a equipe técnica que trabalha em conjunto com a coordenação, o estudo revela que 12 coordenadores (22,2%) não contam com o auxílio de nenhum técnico-administrativo em educação, englobando tanto os de nível médio quanto os de nível superior. Os outros 42 respondentes (77,8%) contam com auxílio de, pelo menos, um servidor técnico-administrativo, sendo que 4 coordenadores (7,4%) conta com mais de 4 servidores técnicos na COMGRAD. O Gráfico 3 indica que os Campi Olímpico e da Saúde são os que menos apresentam COMGRAD que não dispõem de, pelo menos, um servidor técnico para auxiliar a coordenação.

Gráfico 3 - Relação de técnicos da COMGRAD por Campus



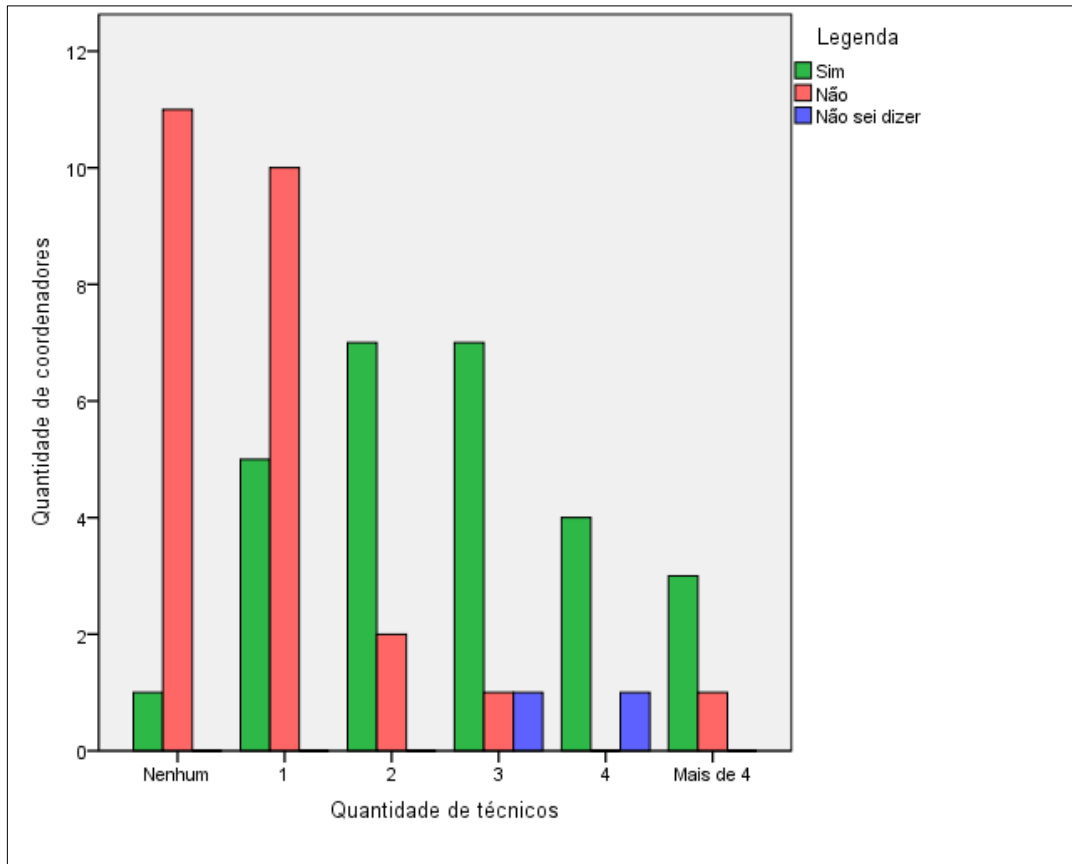
Fonte: elaborado pela autora (2023)

Quando questionados se sentem que a equipe atual é suficiente para as atividades de COMGRAD, o Gráfico 4 evidencia a comparação cruzada entre coordenadores, quantitativo de técnicos e nível de satisfação com esse quantitativo.

A pesquisa revela que 25 coordenadores (46,3%) acreditam que o quantitativo de técnicos é insuficiente para as atividades da COMGRAD, enquanto 27 coordenadores (50%) afirma que o quantitativo de técnicos é suficiente. Apenas 3,7% não soube dizer. Pelo gráfico é possível concluir que o maior nível de insatisfação com o quantitativo está associado ao menor quantitativo de técnicos, sendo que dos 12 coordenadores que não contam com nenhum técnico na equipe, 11 estão insatisfeitos.



Gráfico 4 – Sente que a equipe atual é suficiente para as atividades de COMGRAD?

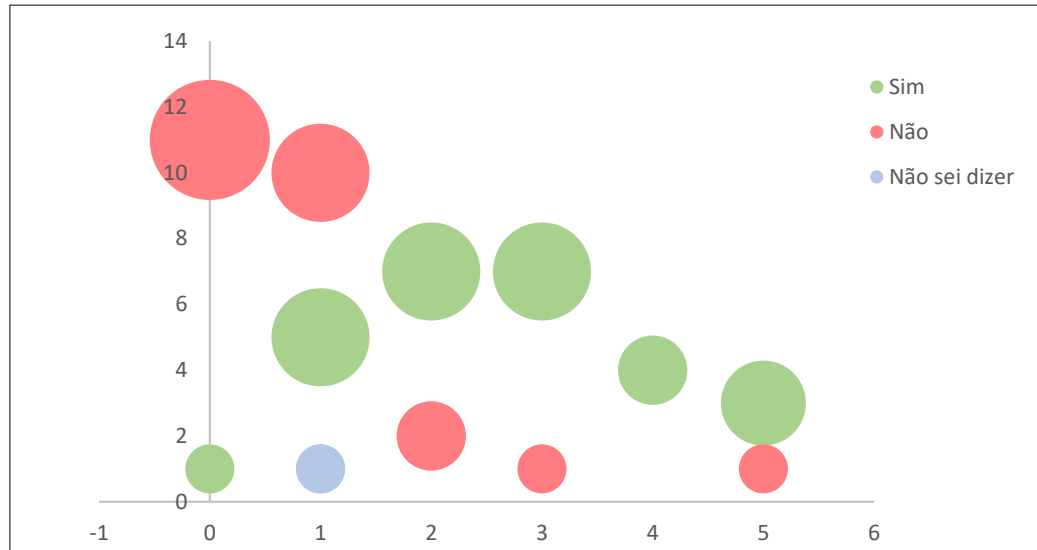


Fonte: elaborado pela autora (2023)

Ao serem perguntados se a Unidade dispunha de um setor de RH, 33 coordenadores (61,1%) explicitaram que contam com um setor de Recursos Humanos na Unidade a que estão vinculados, enquanto 11 coordenadores (20,4%) não dispõem de um setor de RH na Unidade. Um percentual expressivo de 18,5% não soube dizer se havia setor de Recursos Humanos em sua própria Unidade.

O Gráfico 5, que apresenta uma relação multivariada com três variáveis categóricas nos eixos “x” e “y” (x= quantitativo de técnicos na equipe e y= nº de coordenadores), mostra a relação das Unidades que têm RH, se os coordenadores estão satisfeitos com o quantitativo de técnicos (“sim”, “não” e “não sei dizer”) e o quantitativo de técnicos na equipe. Pelo mesmo gráfico, é possível identificar uma concentração maior de coordenadores insatisfeitos sem o auxílio de técnicos, ou com apenas um servidor técnicos na equipe, ainda que contem com setor de RH na Unidade.

Gráfico 5 - Relação multivariada da insatisfação do quantitativo técnico e RH



Fonte: elaborado pela autora (2023)

O que chama atenção, a partir da análise destes resultados, é a relação de insatisfação dos coordenadores à medida que o quantitativo de técnicos é menor ou inexistente, sendo possível identificar que mesmo que haja outros fatores - a Unidade contar com um setor de pessoal, por exemplo, não são capazes de amenizar essa insatisfação.

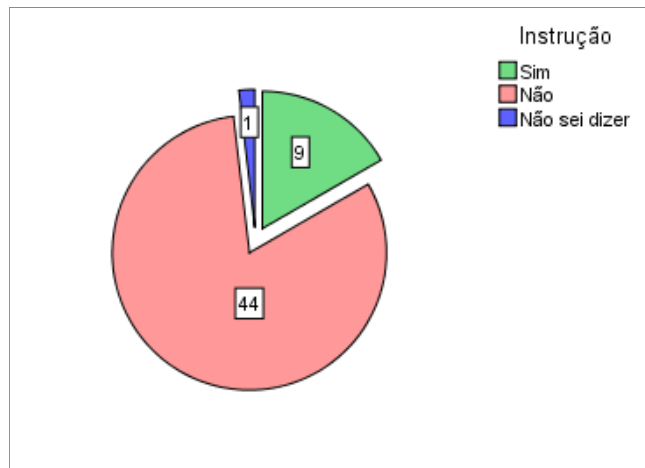
#### 4.1.2 Instrução ao coordenador

A fim de identificar se havia algum processo de instrução prévia destinado aos coordenadores, antes de assumirem o cargo, foi questionado se havia e como ocorriam esses processos nas Unidades.

O Gráfico 6 revela uma lacuna: 44 coordenadores de COMGRAD (81,5%) não tiveram qualquer tipo de instrução, nem mesmo informal, ao ocupar o cargo. Dos 9 coordenadores (16,7%) que responderam ter algum tipo de instrução, 7 deles tiveram um momento com o seu antecessor para que as atividades principais fossem repassadas ao coordenador ingressante e os outros 2 foram instruídos por servidores da categoria dos técnicos administrativos. O percentual indica que ainda que haja um processo de instrução independente nas unidades, a maioria ocorre por meio de um processo informal com o coordenador anterior, como explicitado na citação: “Falta de

capacitação específica, pois contei apenas com indicações do coordenador anterior (C38).

Gráfico 6 - Instrução prévia



Fonte: elaborado pela autora (2023) a partir dos dados coletados

Estes resultados confirmam o que comentam Pessoa *et. al.* (2022, p 75):

Há uma lacuna na formação do docente para atuar na coordenação do curso, devido, principalmente, à ausência de políticas institucionais que subsidiem o desenvolvimento de competências gerenciais. Visto que, mediante essas políticas, seja possível o desenvolvimento de ações integradas na gestão e na mobilização de competências do professor-gestor.

Da mesma forma, os resultados revelam o que Pessoa *et. al.* (2022) discutem que: os *academic-managers* não foram preparados para assumir papéis gerenciais em instituições de ensino superior (IES). O fato é que há uma lacuna na formação desses indivíduos devido à ausência de treinamento formal que anteceda à atuação dos indivíduos escolhidos para as funções gerenciais na universidade.

Ao mesmo tempo os resultados evidenciam que o aprendizado informal é um importante facilitador do desenvolvimento do capital humano e é aquele em que o indivíduo toma a iniciativa motivado por sua vontade de crescer. De acordo com Noe (2015), estima-se que o aprendizado informal possa representar até 75% do aprendizado dentro das organizações. A competência demonstrada pelo desempenho do indivíduo geralmente é visualizada como uma nova forma de realizar as tarefas, com mais qualidade ou mais precisão. Pode-se dizer que a competência é resultante

da aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidos pela pessoa em qualquer processo de aprendizagem, seja ele natural ou induzido (BORGES-ANDRADE, ABBAD e MOURÃO, 2006).

Embora a maioria dos coordenadores não tenha passado por um processo de instrução antes de ocupar o cargo, é possível identificar que há uma carência por parte do público-alvo da pesquisa, como demonstrado nos trechos extraídos a seguir:

Considero que deveria ser obrigatória uma capacitação para assumir o cargo (C35).

Deveria haver um programa contínuo para formação de COMGRAD - não só para coordenadores, para todos! (C16)

Capacitação ao assumir o cargo, disponibilização de fluxogramas para auxiliar nas atividades, matriz de responsabilidades (quem pode ajudar com o quê) [...] (C28).

Foi um mundo de dificuldades e dúvidas no início que eu não precisaria ter vivido se houvesse uma mínima capacitação para atuar na COMGRAD como Coordenadora. Acho fundamental a instituição se preocupar com isso, afinal, conforme o quadro docente vai se renovando, a "dança das cadeiras" também se mantém ativa e com uma dinâmica própria. (C30)

Esses relatos remetem a uma afirmação de Pessoa *et. al.* (2022, p. 92):

a atuação dos docentes como coordenadores de curso é desafiadora, pois estes não possuem formação na área de gestão acadêmica nem receberam uma capacitação que os orientasse sobre como gerir um curso [...]. Portanto, é necessário que a instituição de ensino contribua na potencialização da atuação do coordenador proporcionando um curso ou capacitação adequada ao docente como forma de subsidiar o desenvolvimento de competências para a realização das funções do coordenador de curso na graduação.

Apesar de haver cinco respostas que indicam que os coordenadores veem necessidade em ações de treinamento voltadas especificamente para este público, duas respostas trazem o contraponto, alegando que as capacitações não seriam necessárias aos coordenadores, mas sim uma melhor organização estrutural: “Não faltam ações de capacitação, mas sim estrutura e redução da burocracia” (C7) e “Não sinto, nem nunca senti falta de capacitações. Dificilmente participaria de alguma”. (C13)

A Tabela 5 demonstra que 43 coordenadores (79,6%) não participaram de qualquer capacitação que os auxiliassem no desempenho das funções da coordenação. Dos coordenadores que responderam que participaram (18,5%), 4 deles (40%) apontaram uma experiência positiva e 2 deles (20%) uma experiência negativa com as capacitações realizadas. O restante dos respondentes explicitou os treinamentos já promovidos pela UFRGS sobre os seguintes temas: a) uso do sistema de processos administrativos (SEI); b) intercâmbio de estudantes; c) monitoria indígena; d) educação a distância. Uma das reclamações é que a ajuda é pontual, como demonstra a citação: “A ajuda é unicamente em pontos específicos que não são do dia-a-dia de funções da COMGRAD, possuindo um mínimo percentual de ajuda” (C49).

Tabela 5 - Participação em capacitações que auxiliaram a coordenação

<b>Participação em capacitação anterior</b>	<b>Nº de coord.</b>	<b>%</b>
Sim	10	18,5%
Não	43	79,6%
Não sei dizer	1	1,9%

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Quando questionados se a instituição fornece algum tipo de material de apoio para desenvolver conhecimentos acerca do exercício do papel do coordenador, os coordenadores puderam explicitar se havia material para auxiliá-los, por exemplo: site, normas, documentos, roteiros, fluxos processuais mapeados. A Tabela 6 indica o quantitativo de respostas sobre a percepção da disponibilização da instituição para o material auxiliar aos coordenadores de COMGRAD.

Tabela 6 - Material oferecido pela instituição

<b>Material auxiliar fornecido pela instituição</b>	<b>Nº de coord.</b>	<b>%</b>
Sim	16	29,6%
Parcialmente	24	44,4%
Não	11	20,4%
Não sei dizer	3	5,6%

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A maior parcela, 40 coordenadores (74%), reconhece que a instituição fornece, ainda que parcialmente, algum tipo de apoio para que a coordenação possa desenvolver suas atividades. Analisando os questionários daqueles que indicaram haver apoio (22 respondentes), as respostas se dividem entre os temas:

- a) **Kit graduação**, composto de documentos do tipo “passo-a-passo” para operar sistemas e tutoriais explicativos, com 7 citações específicas para o “kit”. A Figura 7 mostra a interface do material.

Figura 7 - Interface do Kit COMGRAD



Fonte: PROGRAD (<https://www.ufrgs.br/prograd/prograd/comgrad-departamento/kit-graduacao/>)

- b) **Moodle do Fórum de Graduação (FORGRAD)**, ambiente de troca para coordenadores e equipes de COMGRAD, com 2 citações.
- c) **Normativas ou legislação** esparsa sobre cursos de graduação, com 18 citações.
- d) **TUAUFRGS**, sendo a plataforma de auxílio aos alunos da graduação da UFRGS, com uma citação.

Entretanto, algumas citações indicam que o material pode estar desatualizado: "Existem algumas páginas da UFRGS com informações para COMGRAD. Muitas

estão desatualizadas” (C49). Ou ainda, que é necessário buscar a informação em mais de um local, como cita um dos coordenadores: “Há informações dispersas na PROGRAD, CEPE e nas resoluções da UFRGS que precisamos buscar as informações em diversos locais” (C35).

Conforme Campos (2007, p. 2), na maioria dos casos, os cargos de gestor em universidades não são antecidos por nenhum treinamento formal à sua atuação pelos professores escolhidos para ocupar essas funções e “isso faz com que adquiram condições de atuar como gestores, pelo método da tentativa e do erro”. Ao deixar a cargo de cada professor a 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).

Realizada a fase de conhecimento do perfil dos coordenadores de COMGRAD, acerca da experiência no cargo, do processo instrucional, do contexto de equipe, percebe-se a lacuna na formação dos coordenadores e, também, na divulgação do material de que a UFRGS já dispõe. Além disso, os dados demonstram um indicativo de insuficiência de quadro de pessoal para alguns coordenadores, mas que não é objeto deste estudo. Dessa forma, a seguir, apresenta-se e discute-se as atividades e sistemas que são operados pelos coordenadores. Para Abbad, Freitas e Pilati (2006), O objetivo desta etapa inicial de análise de necessidades é reunir informações sobre a organização, grupos de trabalho, funções e necessidades individuais dos profissionais que atuam na instituição e a partir da coleta desses dados atuar no sentido de planejar ações de treinamento e desenvolvimento que são capazes de suprir essas lacunas.

#### **4.2 IDENTIFICAÇÃO DE ATIVIDADES E DO CONHECIMENTO DA ESTRUTURA DA UFRGS**

Nessa seção busca-se explicitar os resultados obtidos para o objetivo específico de identificar as atividades exercidas pelos coordenadores, de forma que pudesse ser investigado quais os sistemas que dependem da participação dos coordenadores, as dificuldades que mais são apresentadas e, também, identificar o nível de conhecimento de outros órgãos da estrutura da UFRGS que se relacionam com as COMGRAD.

#### 4.2.1 Atividades administrativas

Após a entrevista semiestruturada com os dois técnicos de COMGRAD, foi desenvolvida a questão de múltipla escolha para que fosse possível identificar quais atividades administrativas desempenha um coordenador além de identificar quais sistemas são operados por eles. A questão de múltipla escolha listava 12 atividades comuns às COMGRAD e 4 sistemas utilizados rotineiramente no ambiente organizacional de uma COMGRAD.

De acordo com a Tabela 7, sete atividades são efetuadas por mais de 41 coordenadores (75%). Para os sistemas, ganham destaque a utilização do SEI e o Sistema de Estágios, conforme Tabela 8.

Tabela 7 - Atividades administrativas desempenhadas pelos coordenadores

Atividades desempenhadas	nº de coord.	%
Análise de Planos de Ensino	52	96,3%
Aproveitamento de disciplinas	50	92,6%
Flexibilização de pré-requisitos	49	90,7%
Normativas relacionadas à graduação	49	90,7%
Alterações curriculares	48	88,9%
Liberação de créditos eletivos ou complementares	47	87,0%
Análise de diplomação	41	75,9%
Solicitação de atividades de ensino	35	64,8%
Registro de estágio obrigatório	32	59,3%
Matrícula de Calouros	27	50,0%
Matrícula no TCC	26	48,1%
Análise de jubramento	24	44,4%

Fonte: elaborada pela autora (2023)

Tabela 8 - Sistemas operados pelos coordenadores

Sistemas operados	nº de coord.	%
SEI	54	100,0%
Sistema de Estágios	46	85,2%
Sistema de Graduação - SISGRAD	30	55,6%
Módulo Turmas	14	25,9%

Fonte: elaborada pela autora (2023)



Os resultados indicam que são realizadas inúmeras atividades operacionais, ou técnicas, que excedem aquelas constantes no regimento da UFRGS. Contribuindo com essa evidência, Barbosa e Mendonça (2014) comentam que dos professores que assumem cargos de gestores, espera-se que sejam desempenhadas, além das habilidades da docência e da pesquisa, as competências gerenciais que lhes permitam alinhar o conhecimento técnico ao administrativo, além de habilidades de negociação e de análise estratégica. Isso também fica explicitado pelos depoimentos relatando dificuldades, como seguem:

Conciliação de atividades docentes e administrativas. Preparação para compreender normas e resoluções vigentes na Universidade no momento inicial do mandato. Assumir papel conciliador entre alunos e professores. (C18)

A quantidade de atividades exclusivas do curso e a necessidade de conciliação com as demais atividades dentro da UFRGS. (C19)

Corroborando com esse pensamento, Barbosa, Paiva e Mendonça (2018, p. 105) relatam que "as crenças sociais acerca das relações entre grupos orientam os membros a perseguirem o senso de distinção positiva de seu próprio grupo e de si próprios". Nesse caso, afirma-se que em cada situação ou contexto organizacional há especificidades que levam o profissional a assumir outros papéis, acompanhados de um conjunto mais ou menos característico de condutas próprias para um dado contexto ou momento gerencial.

Da mesma forma, para Larentis, Marcon e Antonello (2021, p. 151), "o professor-gestor mobiliza várias competências gerenciais", quando desempenha a função e à medida que exerce suas atribuições tende a aprimorar seus comportamentos, ações e práticas ao longo do tempo, tornando uma atuação amadora em profissional, mas não necessariamente o torna um profissional em gestão. Isto, porque é possível que ele pode se aprimorar em atividades burocráticas deixando as atividades gerenciais, de que demanda o cargo, em segundo plano.

Nesse sentido, o professor de ensino superior em universidades federais está sob constante avaliação e é alguém que contribui diretamente com o avanço através da disseminação do conhecimento. Nessa dinâmica, eleger o ensino ou a pesquisa como principal atividade do professor-gestor é ter uma visão estreita acerca do cotidiano desses sujeitos. Dessa forma, à medida que a divisão entre academia e

administração vai se tornando mais sutil, surgem novos grupos profissionais que vão transformando a universidade em uma organização multiprofissional (BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

Em sequência, a pergunta “15a” referia-se a outras atividades não listadas, mas que também pudessem fazer parte do rol de atividades do público estudado. Das 32 respostas, 21 apontaram o atendimento a alunos como outras atividades que desempenhavam, tendo sido mencionado especificamente o atendimento a alunos do público PCD por 3 coordenadores. Além disso, todas as categorias com mais de duas ocorrências ficaram explicitadas na Tabela 9 pela análise em dimensão de ocorrências:

Tabela 9 - Outras atividades administrativas desempenhadas pelos coordenadores

<b>Outras atividades desempenhadas</b>	<b>nº de coord.</b>	<b>%</b>
Atendimento de alunos	21	38,9%
Reuniões (organização e/ou participação)	13	24,1%
Atendimento a professores	5	9,3%
Avaliação de láurea acadêmica para formatura	4	7,4%
Correção de matrícula	3	5,6%
Intermediar relação docente/discente	3	5,6%
Organizar Monitorias aos alunos	2	3,7%
Apoio para realizar ENADE	2	3,7%
Assessoria ao diretório acadêmico	2	3,7%
Tutoria de alunos estrangeiros	2	3,7%
Validação de diploma (Carolina Bori)	2	3,7%
Planejamento de espaço físico	2	3,7%
Planejamento de horários do curso	2	3,7%
Elaboração de editais de tutoria	2	3,7%
Organização do evento Portas Abertas	2	3,7%
Análise de cancelamento de disciplinas	2	3,7%
Definição de vagas nas disciplinas	2	3,7%
Divulgação de estágios aos alunos	2	3,7%

Fonte: elaborada pela autora (2023)

Convém ressaltar que as ambiguidades e singularidades de atividades desempenhadas em papéis gerenciais “vão se refletir na competência gerencial, que

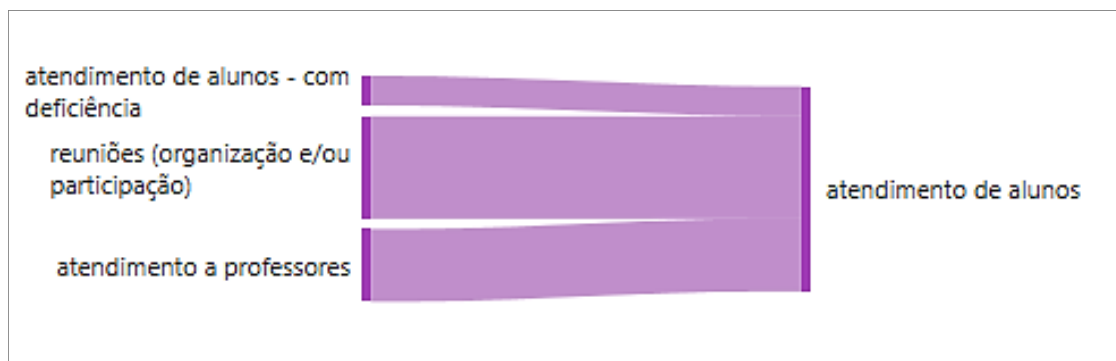
traz consigo o saber fazer bem e fazê-lo de fato, e, dessa forma, cria uma relação técnica ligada à maneira de como o indivíduo executa ou como desenvolve seu papel” (PAIVA; FERREIRA, 2013, p. 109) e isso foi identificado no presente estudo porque a maioria das atividades da Tabela 9 são, geralmente, realizadas pelos servidores técnicos das Unidades.

No momento em que os pesquisados revelam que “atendimento de alunos” teve o maior percentual indicado (Tabela 9) pode-se verificar o que Barbosa, Paiva e Mendonça (2018) apontam: as competências interpessoais, em especial a escuta e a capacidade de tomar decisões compartilhadas, alinham-se ao modelo colegiado que desenvolve nas universidades. Corroborando com essa ideia, Salles e Villardi (2014), afirmam que embora a influência política seja importante para a escolha do gestor, a experiência acadêmica e de gestão são observadas como competências, assim como as competências identificadas no dia a dia.

O diagrama de fluxo da Figura 8 indica que há uma relação significativa entre os coordenadores que realizam atendimento de alunos, incluindo os com deficiência (citados por 3 coordenadores) e os coordenadores que realizam:

- a) atendimento a professores: citados 5 vezes e todos eles atendem a alunos também.
- b) organização de reuniões: atividade citada por 13 coordenadores e 7 deles atendem também ao público discente.

Figura 8 – Diagrama de correlação de fluxo de atendimento



Fonte: elaborada pela autora com dados da pesquisa (2023)

A coleta do levantamento das principais atividades desenvolvidas pelos coordenadores de COMGRAD, além das atribuições regimentais já exigidas, é ponto de partida para o conhecimento das atribuições que serão necessárias para o desempenho do cargo. Nesse sentido, é preciso perpassar pelo levantamento do conhecimento acerca da estrutura universitária e, na sequência, pelas dificuldades enfrentadas no cargo dessa natureza. Os dados a seguir tratam dessa temática. Além disso, embora o objetivo deste estudo não seja o de mapear as competências requeridas aos coordenadores para o exercício deste papel, foi possível identificar, a partir dos resultados (atividades e responsabilidades assumidas), algumas das competências que lhes são demandadas no seu cotidiano de trabalho, em particular as associadas às ditas competências gerenciais, tais como gestão de equipe, gestão de conflitos, gestão de recursos, planejamento, gestão estratégica, gestão de pessoas, dentre outras (FREITAS; ODELIUS, 2022).

#### **4.2.2 Conhecimento da estrutura universitária**

O artigo 53<sup>5</sup> da LDB, deixa sob responsabilidade da IES elaborar o plano de carreira docente, e assim, indiretamente estabelecer tais diretrizes. Entende-se que o conhecimento a respeito da estrutura universitária, e, portanto, o entendimento mínimo sobre funcionamento dos órgãos que se relacionam com as COMGRAD tenha importância tanto para a realização de suas atividades como gestor quanto na relação entre toda a estrutura da qual faz parte.

A LDB não decreta que a formação dos professores da educação superior, se dê, exclusivamente, nos cursos de mestrado e doutorado. Portanto, a formação profissional do docente pode ocorrer continuamente (BARBOSA; MENDONÇA, 2016). Do lado das IES, a dificuldade de se definir políticas organizacionais para a formação de professores de ensino superior para gestão universitária pode estar na falta de consenso sobre quais dimensões são importantes, quais deveriam ser priorizadas e o que atrapalha o planejamento de tais políticas (ZABALZA, 2007). E assim, vai se cristalizando o cenário descrito por Isaia (2001, *apud* Barbosa e Mendonça, 2016, p.

---

<sup>5</sup> Art. 53, LDB, § 1º: “Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: [...]VI - planos de carreira docente”.

81): “permanece a necessidade de espaços institucionais para que os professores se engajem em atividades de formação e desenvolvimento profissional”.

A Tabela 10 consiste em apresentar o nível de conhecimento dos coordenadores sobre a estrutura da UFRGS, considerando os órgãos administrativos que estão relacionados diretamente com as atividades da COMGRAD. Todos os órgãos evidenciados na tabela se relacionam de forma direta ou indireta com as COMGRAD. É possível evidenciar que a maioria dos coordenadores tem, pelo menos, algum nível de conhecimento dos órgãos aos quais se relacionam.

Os órgãos da estrutura administrativa da UFRGS que mais se relacionam com as atividades da COMGRAD estão consolidados abaixo:

Tabela 10 – Relação de órgãos e nível de conhecimento

Órgão	Nível de conhecimento	Nº de coord.	%
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação	Não conheço as atividades que desempenha	0	0,00%
	Conheço pouco as atividades do órgão	16	29,63%
	Conheço o suficiente	13	24,07%
	Conheço e consigo saber de que forma as atividades se relacionam com a COMGRAD	25	<b>46,30%</b>
	Não vejo relação com a COMGRAD	0	0,00%
CAMGRAD – Câmara de Graduação	Não conheço as atividades que desempenha	0	0,00%
	Conheço pouco as atividades do órgão	14	25,93%
	Conheço o suficiente	10	18,52%
	Conheço e consigo saber de que forma as atividades se relacionam com a COMGRAD	30	<b>55,56%</b>
	Não vejo relação com a COMGRAD	0	0,00%
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão	Não conheço as atividades que desempenha	2	3,70%
	Conheço pouco as atividades do órgão	12	22,22%
	Conheço o suficiente	12	22,22%
	Conheço e consigo saber de que forma as atividades se relacionam com a COMGRAD	28	<b>51,85%</b>
	Não vejo relação com a COMGRAD	0	0,00%

(continua)

(continuação)

Órgão	Nível de conhecimento	Nº de coord.	%
DCPGRAD – Departamento de Cursos e Políticas da Graduação	Não conheço as atividades que desempenha	4	7,41%
	Conheço pouco as atividades do órgão	19	35,19%
	Conheço o suficiente	8	14,81%
	Conheço e consigo saber de que forma as atividades se relacionam com a COMGRAD	23	<b>42,59%</b>
	Não vejo relação com a COMGRAD	0	0,00%
DECORDI – Departamento de Consultoria em Registros Discentes	Não conheço as atividades que desempenha	1	1,85%
	Conheço pouco as atividades do órgão	12	22,22%
	Conheço o suficiente	14	25,93%
	Conheço e consigo saber de que forma as atividades se relacionam com a COMGRAD	27	<b>50,00%</b>
	Não vejo relação com a COMGRAD	0	0,00%
DEMA – Divisão de Estágios e Monitoria Acadêmica	Não conheço as atividades que desempenha	1	1,85%
	Conheço pouco as atividades do órgão	11	20,37%
	Conheço o suficiente	14	25,93%
	Conheço e consigo saber de que forma as atividades se relacionam com a COMGRAD	28	<b>51,85%</b>
	Não vejo relação com a COMGRAD	0	0,00%
DIVA – Divisão de Vida Acadêmica	Não conheço as atividades que desempenha	2	3,70%
	Conheço pouco as atividades do órgão	11	20,37%
	Conheço o suficiente	11	20,37%
	Conheço e consigo saber de que forma as atividades se relacionam com a COMGRAD	30	<b>55,56%</b>
	Não vejo relação com a COMGRAD	0	0,00%
NDE – Núcleo Docente Estruturante	Não conheço as atividades que desempenha	2	3,70%
	Conheço pouco as atividades do órgão	2	3,70%
	Conheço o suficiente	11	20,37%
	Conheço e consigo saber de que forma as atividades se relacionam com a COMGRAD	38	<b>70,37%</b>
	Não vejo relação com a COMGRAD	1	1,85%
RELINTER – Secretaria de Relações Internacionais	Não conheço as atividades que desempenha	4	7,41%
	Conheço pouco as atividades do órgão	13	24,07%
	Conheço o suficiente	12	22,22%
	Conheço e consigo saber de que forma as atividades se relacionam com a COMGRAD	22	<b>40,74%</b>
	Não vejo relação com a COMGRAD	3	5,56%

Fonte: elaborada pela autora com dados da pesquisa (2023)

O órgão com o nível mais alto de conhecimento na escala<sup>6</sup> oferecida pela pesquisa é o NDE, com 38 coordenadores (70,37%) apontando que conhecem o órgão e como ele se relaciona com as atividades da COMGRAD. Enquanto os órgãos com maior nível de desconhecimento apontado pelos coordenadores foram o DCPGRAD e a RELINTER, ambos com 4 indicações de coordenadores (7,41%). Apenas 3 coordenadores (5,56%) desconhecem a relação entre a RELINTER e a COMGRAD e 4 coordenadores (7,41%) não conhece as atividades que o órgão desempenha. Apenas 40,7% reconhece a relação da RELINTER com a COMGRAD.

### 4.3 DIFICULDADES NO DESEMPENHO DO PAPEL DE COORDENADOR DA COMGRAD

Nessa seção, apresenta-se e discute-se os resultados que contemplam o objetivo específico de identificar e analisar as dificuldades no exercício da coordenação estão concentradas, em maior medida, em áreas de natureza gerencial, estrutural, de pessoal e de desenvolvimento.

Quando perguntados sobre as dificuldades que enfrentavam tanto no exercício da coordenação quanto no gerenciamento da equipe, o público estudado apontou como a principal reclamação o excesso de atribuições gerando **sobrecarga**, com 31 ocorrências entre as sentenças codificadas, de 31 coordenadores (57,4%) diferentes em um total de 54 dos respondentes. Como exemplo para essa temática, foram selecionados os trechos abaixo:

Acúmulo de atividades, e muitas demandas que exigem tempo para análise, em combinação com outras atividades docentes, de extensão e pesquisa (C25)

Como somos profissionais que acumulam muitas tarefas, tais como, pesquisa, extensão, pós-graduação, orientação, ficamos sobrecarregados (C41)

Alta demanda de atividades administrativas que não necessitam de análise profunda no campo do curso ou de uma discussão de mérito (C52)

---

<sup>6</sup> Nível mais alto da escala de conhecimento na pesquisa: "Conheço e consigo saber de que forma as atividades se relacionam com a COMGRAD"

Conforme Pessoa *et. al.* (2022), o cargo de coordenador quando cumulado com a docência é complexo por ser repleto de novas atividades e requerer outras competências para além das de professor e pesquisador. Os professores, quando assumem a gestão acadêmica não deixam de exercer suas atividades na docência, principalmente as atividades de ensino e têm que se adaptar a uma carga horária sobrecarregada, desempenhando papel do indivíduo docente e do indivíduo gestor. Fica evidenciado nos depoimentos a seguir o que Pessoa *et. al.* (2022) discutem:

(...) a falta de informações sobre o que é de atribuição de um coordenador e o que é de atribuição de um técnico administrativo; sobrecarga de tarefas e responsabilidades; falta de diretrizes Institucionais para determinadas decisões. Muitas vezes a PROGRAD delega para as COMGRADS uma decisão que deveria ser institucional. (C29)

Destaco que o coordenador recebe um impacto emocional e uma frustração muito grande no seu dia a dia pois seu nível de resolutividade das questões do curso é muito baixo. Se ele não tiver chefias de departamentos e direções de unidades dispostos a integrar o trabalho dificilmente consegue o debate necessário junto aos docentes para fazer um bom gerenciamento do curso. O sistema organizacional atual favorece que alguns docentes possam ter atuações extremamente individualistas e carreiristas sem o compromisso com o curso de graduação que afinal permitiu a entrada do professor. Isso é especialmente catastrófico em cursos pequenos como o meu. Vivi experiência anterior em que os docentes, departamento e curso de graduação tinham a união necessária para tocar os interesses do departamento e seus cursos pois os cursos eram vinculados aos departamentos. Na estrutura que encontro no meu curso na UFRGS, o curso se vincula a duas unidades e os docentes estão espalhados por departamentos, e meu desafio é tentar promover o mínimo de funcionamento orgânico de curso, o que tem sido difícil. Destaco, no entanto, que o serviço burocrático é menor pelo bom funcionamento do núcleo acadêmico e que, dadas boas condições para o núcleo, esse aspecto é bem consolidado e competente no sistema. Registro que a participação de formações depende de horários. Muitas vezes, tenho vontade, mas ocorrem em horários de disciplinas ou estou exausta para fazer mais alguma coisa a noite já que vivo no SEI tramitando processo. Outra questão que resalto é que coordenadores, chefias e direções trabalham ininterruptamente porque alunos descobrem whatsapp e enviam pedidos o tempo todo. É exaustivo e mal remunerado. É difícil tirar férias. Por isso, as pessoas fogem da coordenação de COMGRAD. (C36)



Observando particularmente o contexto das universidades federais brasileiras é possível identificar o aumento das expectativas sobre o professor-gestor (*academic-manager*) na medida em que se espera que esse sujeito desempenhe inúmeras atividades administrativas além de atuar simultaneamente como educador, líder educacional, representante da instituição perante o público em geral, líder administrativo e coordenador-geral (CUNHA, 1999 *apud* ALVES et. al, 2017). Outro viés é de que alguns coordenadores entendem que “as demandas de um coordenador foram aumentando significativamente com o passar do tempo, com pouca adequação da estrutura institucional como um todo” (C54),

Alguns coordenadores também utilizaram o espaço para exposição de sua situação atual, conforme demonstrado no trecho a seguir:

Alta demanda de atividades. Tudo praticamente passa pela COMGRAD. Verifiquei os estatutos e nos são solicitadas muitos mais coisas que estão descritas lá. Boa sorte para o próximo Coordenador. Impossível tirar férias e deixar todas as demandas para a coordenadora substituta. Exemplo do que já foi solicitado para fazer: Vídeo sobre o curso etc. Conversar com alunos com problemas psicológicos etc. Não tenho preparação nenhuma para isso. Problemas com alunos armadas em aula... Tudo pedem para COMGRAD resolver. (C3)

A segunda maior dificuldade apontada ocorreu para aqueles que indicaram **não ter equipe** e, por esse motivo, não há problemas no gerenciamento dela. Essa manifestação ocorreu com 14 coordenadores da amostra. Os trechos são todos similares ao evidenciado pelo exemplo: “*Não tenho equipe*” (C33). Apesar de 12 coordenadores terem apontado, em questão anterior, que não contam com o apoio de nenhum técnico-administrativo, três relatos foram identificados como se os coordenadores dividissem uma secretaria em comum, com outros cursos, para assuntos pontuais, mas que essa secretaria ficaria vinculada a outro órgão administrativo dentro da Unidade, não sendo diretamente subordinada à coordenação. O trecho a seguir foi retirado de um desses três exemplos e a secretaria mencionada foi tratada para que o anonimato fosse mantido, conforme segue: “Não existe equipe de técnicos adm. Na COMGRAD. Tarefas são divididas com os outros professores e com a Secretaria Acadêmica da Unidade”. (C24)

Relacionada com essa dificuldade, os coordenadores relataram a **insuficiência do quantitativo técnico**, sendo o terceiro problema mais citado pela amostra. Os trechos seguintes evidenciam a dificuldade apresentada e foram tratados para que houvesse a manutenção do anonimato:

Em minha Unidade a maior dificuldade é não ter um (ao menos um) TAE dedicado exclusivamente para a Comissão de Graduação, de forma que coisas bastantes técnicas, que poderiam facilmente ser resolvidas por um TAE, acabam demandando atenção da Coordenação. Da mesma forma, o atendimento e orientação às dúvidas técnicas dos alunos. (C10)

Minha equipe é pequena, apenas uma técnica para 800 alunos. Seria melhor ter mais um apoio pedagógico para um auxílio melhor aos alunos, avaliação de questões da evasão etc. (C5)

No caso nosso [...], não temos técnicos para auxiliar nas atividades, como em outras unidades da UFRGS. (C31)

As dificuldades do contexto do trabalho, somadas ao suporte organizacional inadequado, principalmente no que diz respeito à insuficiência do quantitativo de pessoal que atua junto às coordenações, justifica as avaliações negativas, já que são poucos os aspectos que minimizam o sofrimento decorrente deste descontentamento.

Em vista disso, Meneses e Zerbini (2009) pontuam sobre a importância do atendimento dessas condições mínimas no ambiente para que se obtenha efetividade nas ações de treinamento, indicando que essa etapa é imprescindível para que haja sucesso nas ações de capacitação. O suporte organizacional tem uma relevância maior à medida que se esperam resultados em níveis individuais e de grupo cujos efeitos também sejam elevados.

Em contrapartida, de todos os coordenadores da amostra, 11 deles manifestaram **não haver dificuldades** com a equipe da COMGRAD, conforme ilustram as falas a seguir:

No meu caso, minha equipe é excelente, muito bem organizada e eficiente o que facilita muito o trabalho da coordenação. (C4)

Temos uma equipe muito integrada e que na verdade, vai me conduzindo para que eu realize minhas tarefas. O desafio seria eu ter um papel mais proativo e não tão reativo. (C35)

A equipe conhece a organização e funcionamento da COMGRAD melhor que eu. (C37)

Outra dificuldade apontada pelos respondentes, com 12 coordenadores mencionando o tema, relata a **falta de material instrutivo ou de informações disponibilizadas**. Para evidenciar essas ocorrências, foram selecionados os trechos a seguir:

Falta de direcionamentos e informações claras por parte das instâncias superiores, ex: divulgação a cada início de semestre de uma previsão de datas de PSU, ingresso de diplomado, etc. (C26)

Falta de informação sobre os procedimentos. (C23)

Falta de esclarecimentos de órgãos superior. [...] O kit graduação da página da Prograd é insuficiente (a TUAUFRGS acaba ajudando muito mais, na maioria dos casos, embora não seja um canal para isso). É muito desgastante quando buscamos orientações em setores acadêmicos e não nos respondem ou não nos indicam onde podemos buscar informações. (C16)

A Tabela 11 evidencia as dificuldades que foram mencionadas, pelo menos duas vezes, e indica que outros problemas também são enfrentados pelos coordenadores:

Tabela 11 – Dificuldades mencionadas para a coordenação de COMGRAD

Tema da dificuldade	Dificuldade mencionada	nº de coord.	%
Lacuna gerencial	Excesso de atribuições/sobrecarga	31	57,4%
	Muita burocracia	7	13,0%
	Muitas demandas administrativas	4	7,4%
	Falta de divisão de tarefas	3	5,6%
	Período de férias ou substituições	2	3,7%
	Chegar a um consenso/gestão coletiva	2	3,7%
Quadro de pessoal	Não tenho equipe	14	25,9%
	Não há problemas com a equipe	11	20,4%
	Insuficiência do quantitativo técnico	11	20,4%
	Falta de pessoal qualificado (TAE)	4	7,4%
	Falta de articulação com a equipe técnica	2	3,7%
Lacuna institucional	Falta de material instrutivo/informações	12	22,2%
	Falta de diretrizes de órgãos superiores	5	9,3%
	Prazos exíguos	3	5,6%
	Alterações normativas frequentes	2	3,7%
	Insuficiência dos órgãos da estrutura da UFRGS	2	3,7%

(continua)

(continuação)

Tema da dificuldade	Dificuldade mencionada	nº de coord.	%
Manutenção de pessoas	Falta de engajamento	5	9,3%
	Falta de reconhecimento	2	3,7%
	Relacionamento com docentes	2	3,7%
	Gerenciar conflito (alunoXdocente)	2	3,7%
Desenvolvimento de pessoas	Falta de preparo para ocupar o cargo	3	5,6%
	Não ter capacitações voltadas ao coordenador	3	5,6%
	Falta de conhecimento dos processos	2	3,7%
	Complexidade do uso dos sistemas	2	3,7%
	Imprevisibilidade das atividades	2	3,7%
Estrutural	Falta de estrutura	3	5,6%
	Falta de secretaria adm. Para COMGRAD	2	3,7%

Fonte: elaborada pela autora (2023)

O que fica evidente, após a análise das dificuldades apontadas, é que há uma **carência de estrutura mínima** para que os coordenadores possam atuar nos seus cargos de forma menos reativa. Isto é, enquanto alguns coordenadores explicitam haver uma boa estrutura em relação aos técnicos em sua Unidade, outros relatam não haver qualquer apoio especializado, culminando em **atividades excessivamente técnicas ao docente**. Dessa forma, ainda que haja ações de capacitações disponibilizadas pela instituição, outras lacunas que estão evidenciadas, relacionadas à **forma de gerenciamento dessas equipes**, tornam-se mais importantes à medida que o impacto das ações de treinamento e desenvolvimento é determinado também pelas condições de que dispõem os coordenadores ao retornarem para os seus ambientes de trabalho.

O relato abaixo explicita

Nós, docentes, sabemos dar aulas e todas as atividades relacionadas, até mesmo dar conselhos e orientar os alunos. **Mas, administrativamente, a maioria é sofrível...** Sequer se consegue organizar uma pauta de reunião ou corrigir uma Ata. **Não é má vontade, é despreparo mesmo** e estou achando ótimo que isto esteja sendo pesquisado. Por isso, estou sendo clara, aberta, objetiva [...]. Acho um trabalho de extrema valia, que pode evitar futuro sofrimento e, inclusive, a sensação de não ser capaz e a vontade de "jogar a toalha", como aconteceu comigo no início. (C30) (grifo nosso)

No estudo de Pessoa *et. al.* (2022) os resultados apontam que os principais desafios enfrentados pelos coordenadores compreendem: falta de recursos

financeiros; relacionamento interpessoal com docentes; conciliação de conflitos; lidar com problemas dos discentes; conciliar todas as atividades gerenciais e acadêmicas; realizar mudanças no Projeto Pedagógico do Curso e no currículo do curso; manipular as ferramentas nos sistemas SIGAA, SIPAC. Fica evidenciado, dessa forma, que há um indicativo de semelhança entre os desafios apresentados pelo público de coordenadores do estudo mencionado, tendo em vista que alguns desafios apresentados aqui tratam dos mesmos temas.

O Quadro 3 sintetiza estudos anteriores a respeito das dificuldades e das competências gerenciais exigidas, no âmbito das IES, para cargos de coordenadores de curso. É possível encontrar semelhanças no estudo de Piazza (1997) no que diz respeito tanto ao despreparo e à necessidade de aprendizagem quanto à falta de clareza das próprias funções. Os outros dois estudos de Silva (2003) e Marra e Melo (2003) também correspondem à realidade evidenciada nesta pesquisa no que diz respeito a sobrecarga de trabalho e na diferença de disponibilização de estrutura em diferentes campi, como evidenciado pelo Gráfico 3 que se refere à relação entre distribuição de técnicos e coordenadores entre cada campus da UFRGS.

Quadro 3 - Estudos similares de dificuldade para coordenadores

<b>Autor</b>	<b>Tema</b>	<b>Principais achados</b>
Piazza (1997)	Competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação.	O despreparo e a necessidade de aprendizagem relacionada ao exercício da função de coordenador de curso Falta de clareza das próprias funções. Dirigentes não estão familiarizados com a gestão nem preparados para assumi-la.
Silva (2003)	Competências gerenciais dos coordenadores e orientadores do curso de Administração de Empresas	Na “performance” do coordenador, os resultados dependem da mobilização de recursos de competência, às vezes não disponibilizados pela instituição, ou não presentes na situação específica de trabalho até por não fazer parte do “repertório” de recursos daquele sujeito no exercício da função, gerando resultados muito diferentes entre um núcleo/campus e outro.
Marra & Melo (2003)	As práticas de gestão de chefes de departamento e coordenadores de curso.	As funções dos coordenadores de curso e chefes de departamento vão além das atividades tradicionais de planejamento, organização, direção e controle. Às atividades dos gerentes universitários somam-se as de docente e pesquisador, o que acarreta uma sobrecarga de trabalho.

Fonte: adaptado de Barbosa e Mendonça (2014, p. 145)

Em vista de propor ações institucionais que possam constituir uma trilha de aprendizagem aos docentes que desempenham funções de coordenador de curso de graduação em IFE (professor-gestor), a seção a seguir reúne sugestões para a apresentação de uma proposta de trilha de aprendizagem como forma de sanar essa lacuna de formação.

#### **4.4 SUGESTÕES DE AÇÕES DA CAPACITAÇÃO**

Com a finalidade de realizar a avaliação de necessidades de treinamento, partindo da percepção do público-alvo da amostra, foram perguntadas quais as ações de capacitação que poderiam ser oferecidas para o desenvolvimento no desempenho da função de coordenador. E, ainda, quais ações a instituição universitária poderia adotar para oportunizar o desempenho de um coordenador de COMGRAD.

##### **4.4.1 Propositura de trilha de aprendizagem**

O objetivo específico do presente estudo relacionado à sugestão de ações de capacitação tem a intenção de subsidiar a EDUFRGS com dados para futuras ações de treinamento e desenvolvimento para coordenadores de COMGRAD e, também, uma propositura inicial de uma trilha de aprendizagem aos coordenadores, levando em consideração ações já propostas.

Segundo Fleury e Fleury (2001) e Eboli (2016), a cultura de ambientes de aprendizagem está intimamente relacionada ao desenvolvimento de competências. Para os autores, a única maneira de lidar com as constantes mudanças ambientais é fazer com que a organização esteja em contínuo processo de aprendizagem, cujos aspectos importantes são: produzir conhecimento (interno ou por meio de colaboração externa), aplicar e difundir o conhecimento produzido. Nas palavras de Zarifian (2001), o objetivo é tornar a organização, em vez de ser apenas qualificada (conhecimento aprendido), também qualificante (conhecimento continuamente produzido).

As trilhas de aprendizagem são diferentes dos treinamentos tradicionais porque englobam diferentes tipos de recursos para a aprendizagem e não se restringem ao oferecimento de cursos. Além de cursos presenciais, podem compor uma trilha: treinamentos auto instrucionais, reuniões de trabalho, seminários, livros, manuais,

sites e grupos de discussão na internet, filmes, vídeos e outros meios alternativos de aprimoramento pessoal e profissional (BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006).

A ideia de propor uma trilha de aprendizagem torna o processo de preparação para o cargo de coordenador de COMGRAD facilitado por desenvolver diferentes competências, que, por si só, poderia trazer melhorias ao ambiente universitário. Para Junqueira (2000), é possível aprimorar as competências por meio do caminho percorrido por uma trilha de aprendizagem. Para Barbosa e Mendonça (2014, p. 142):

além dos desafios já conhecidos enfrentados pelo professor-gestor, como aqueles vinculados a problemas de ordem financeira, de infraestrutura, de falta de mão de obra, ainda tem-se a lacuna na formação de competências gerenciais e pedagógicas diferenciadas, deixando-os vulneráveis à complexidade das atividades de gestão.

O desenvolvimento de determinadas competências gerenciais pode ajudar o professor de ensino superior a minimizar as ambiguidade e conflitos com os quais se depara na atuação como dirigente universitário (Aziz *et al*, 2005 *apud* BARBOSA; MENDONÇA, 2014). Nesse sentido, pode-se admitir que apesar de as pressões por eficácia por resultados terem aumentado sobre as instituições federais de ensino superior, não significa que tais organizações necessariamente contem com o aporte de políticas institucionais para a formação e preparação de seus gestores. Sendo assim, fica evidenciado que pouco se exige do domínio de alguma capacidade específica ou competência para aqueles professores que assumem papel de gestor.

Ainda que uma parte das dificuldades apontadas pelos coordenadores pesquisados esteja relacionada a problemas estruturais e gerenciais, é possível concentrar esforços em capacitar o público-alvo para que as atividades sejam desempenhadas com algum conhecimento prévio, considerando as dificuldades mencionadas na Tabela 9 (Outras atividades administrativas desempenhadas pelos coordenadores), no tema de “Desenvolvimento de Pessoas” e, assim, podendo contribuir para suprir a necessidade expressada nos trechos seguintes:

Estou iniciando meu 2º. mandato à frente da COMGRAD e sinto que está tudo bem agora, foi um mundo de dificuldades e dúvidas que eu não precisaria ter vivido se houvesse uma mínima capacitação para atuar na COMGRAD como Coordenadora. Acho fundamental a instituição se preocupar com isso, afinal,

conforme o quadro docente vai se renovando, a "dança das cadeiras" também se mantém ativa e com uma dinâmica própria (C30).

Penso que a UFRGS poderia criar um curso básico que explica como funciona a coordenação, quais são os principais processos e qual é a rotina administrativa da coordenação. O curso poderia ser estruturado da seguinte forma: normas gerais de funcionamento da graduação, encomenda de vagas, créditos complementares, aproveitamento de estudos, estágios. Isso já ajudaria muito (C4).

Evidenciado por Costa e Ramos (2015), um desafio para a elaboração das trilhas é prever as ações educacionais que poderiam ser inseridas para atendimento das finalidades esperadas. Mais uma vez, o mapeamento de competências é o norteador dessas decisões e daria embasamento para a escolha das ações. Sendo assim, após analisar as respostas que tratavam de coletar as sugestões dos coordenadores sobre temas de interesse, ficou claro que há necessidade de **treinamento em áreas relacionadas às atribuições dos coordenadores**, os **sistemas** que são utilizados na graduação, conhecimento sobre **a legislação aplicável**, aspectos gerenciais e conhecimento sobre **a estrutura da UFRGS** (conforme Tabela 9). A Tabela 12 consolida os temas sugeridos pelos coordenadores e que representam as respostas a partir de 2 coordenadores, não sendo aqui apresentadas as respostas com apenas 1 ocorrência:

Tabela 12 - Temas sugeridos pelos coordenadores para capacitações

Temas de capacitação	nº de coord	%
Atribuições do coordenador e da COMGRAD	21	38,9%
Sistemas relacionados à graduação	17	31,5%
Resoluções e normativas aplicadas à graduação	16	29,6%
Uso do SEI	10	18,5%
Estrutura administrativa (órgãos) da UFRGS	9	16,7%
Liderança e gestão de equipe	8	14,8%
Gestão de conflitos	3	5,6%
Políticas afirmativas	3	5,6%
Aspectos pedagógicos no PPC	2	3,7%
Extensão	2	3,7%

Fonte: elaborada pela autora (2023)



Após verificar, na seção 4.3, que há dificuldades relacionadas à **falta de material instrutivo ou de informações disponibilizadas** e à **sobrecarga de trabalho**, entende-se que disponibilizar informações mais seguras e explicitar as atividades desempenhadas por um coordenador poderiam ser tratadas como prioritárias em um processo de instrução. As opções de aprendizagem poderiam ser diversas, por meio de treinamento *online*, disponibilização de material escrito, indicação de material já utilizado na instituição (a exemplo do Kit COMGRAD e curso SEI), fórum de coordenadores etc. Isto porque, o treinamento não deve ser considerado um luxo, pois prepara os profissionais para o uso de novas tecnologias e sistemas, comunicar-se e cooperar com colegas que possam ser provenientes de meios culturais diferentes (NOE, 2015).

Levando em consideração a análise das dificuldades enfrentadas pelos coordenadores na seção 4.3 e relacionando com as sugestões de ações que a instituição poderia adotar evidenciados na Tabela 13. Os trechos a seguir exemplificam e resumem as 10 respostas (Tabela 13) que indicam a necessidade de concentração das informações para abordar as **atribuições dos coordenadores de COMGRAD**: “Elaboração de uma cartilha com normas e atividades básicas da coordenação” (C20) e, também, “A criação de um manual atualizado com os procedimentos comuns de COMGRAD já ajudaria muito”. (C49)

Tabela 13 - Outras ações institucionais

<b>Outras ações institucionais sugeridas</b>	<b>nº de coord</b>	<b>%</b>
Concentrar informações em uma plataforma ou manual	10	18,5%
Incrementar quadro de pessoal	9	16,7%
Criar um canal de relacionamento com as COMGRAD	9	16,7%
Liberar ou reduzir CH dos coordenadores	5	9,3%
Definir claramente as demandas	3	5,6%
Incluir coordenadores em espaços de discussão	2	3,7%

Fonte: elaborada pela autora (2023)

Com a intenção de desenvolver competências e um panorama de conhecimento sobre os **órgãos administrativos** que estão relacionados com as atividades da COMGRAD (seção 4.2), e contemplados nas sugestões da Tabela 12, é possível criar uma ação que remeta a um rodízio de apresentação dos órgãos administrativos com material auxiliar para consultas eventuais. Uma das respostas exemplifica essa

necessidade: “Fazer uma explanação geral das conexões que a COMGRAD tem com os setores da instituição e quem se deve procurar para resolver determinados problemas, pois isso agiliza a solução do problema”. (C45)

Acerca dos **sistemas** citados pelos coordenadores – apontados na Tabela 11 (Dificuldades mencionadas para a coordenação de COMGRAD) e na Tabela 12 como segundo tema mais sugerido pelos coordenadores – é possível que a instituição elabore tutoriais e inclua as principais funções em eventuais treinamentos. Os trechos a seguir exemplificam as citações:

Criação de repositório de dados para uso das Comgrad, acessíveis a diversos sistemas operacionais e que satisfaça as exigências da LGPD (C14).

Agora que já atuei como coordenador substituto e atuo a quase 6 meses como coordenador, vejo pouca necessidade de capacitação. Mas no início certamente seria conhecer os sistemas que precisamos usar para desempenhar nossas tarefas (C22)

O sistema de Graduação no Portal do Servidor também é um tema importante. (C49)

Teria que ter uma capacitação inicial para conhecer os sistemas utilizados e saber as ligações entre os setores. (C45)

Outra competência que poderia ser desenvolvida trata do conhecimento sobre a **legislação aplicável à graduação**, terceiro tema mais sugerido pelos coordenadores, a exemplo dos trechos de algumas falas dos pesquisados:

Uma melhor organização das normas (sites, pesquisa etc) preferencialmente todas no mesmo formato. Disponibilizar modelos de despachos, ofícios etc no SEI referente os processos mais comuns. (C8)

Eu entrei na COMGRAD durante a Pandemia, então procurei ler toda a legislação disponível desde a Resolução da implantação do ERE, neste caso, o site da PROGRAD, do CONECTE-SE e o MOODLE COLABORAÇÃO DO FORGRAD, me ajudaram bastante... "catando" aqui e ali! (C30)

Por fim, outra necessidade identificada é proporcionar um **espaço de discussão e de compartilhamento** aos coordenadores. De acordo com as sugestões, poderia ser mantido o espaço do Fórum de Coordenadores, como evidencia a resposta: “O Fórum de coordenadores é importante para entendimento e acompanhamento das ações da Comgrad” (C37). Além disso, a plataforma do Moodle

Colaboração também poderia ser mantida e ressignificada, de modo que houvesse tópicos de discussões e material compartilhado. Os trechos a seguir evidenciam a importância dos espaços de compartilhamento:

Moodle colaboração com todas as informações/normas/portarias relativas às operações diárias das COMGRAD's. (C48)

Penso que a UFRGS para algumas matérias tem uma estrutura burocrática muito rígida e para outras não legisla causando insegurança administrativa. Por exemplo, a questão da quantidade mínima de aulas, se são 18 ou 19 aulas. Ademais, um enorme desafio é incentivar os colegas à participarem dos debates e da construção da COMGRAD, existe uma apatia e uma inércia muito grande, os colegas se interessam pouco pela COMGRAD mesmo que ela tenha uma importância fundamental. (C4)

Para Antonello (2005), a aprendizagem é facilitada por meio do trabalho em equipe, porque a heterogeneidade do grupo proporciona o desenvolvimento de novas competências. Além disso, a troca de experiência faz com que os servidores tenham novas perspectivas para o mesmo conhecimento. Para Ruas (2005), há uma lacuna entre a prática e a pesquisa do assunto, pois não há evidências que comprovem o desenvolvimento de competências no nível de grupos - aqueles em que se pretende agir. Com base no pressuposto de que grupos heterogêneos são capazes de encontrar soluções mais rápidas e criativas para os problemas que se apresentam para as organizações, a prática de trabalho em equipes alia os benefícios da interação grupal e das diversidades individuais (formação escolar, experiência, idade *etc.*) à complexidade das demandas organizacionais. Os trechos a seguir demonstram compatibilidade com a percepção dos coordenadores e o conceito apresentado:

Deveria ter mais trocas de experiências. Acho que o fórum das COMGRADs é uma excelente prática (troca de emails, moodle colaboração) (C28).

Precisamos de eventos, fóruns, encontros (ou qualquer coisa neste sentido), mas não para discussões acadêmicas, e sim, discussões administrativas, sobre procedimentos, sobre os sistemas institucionais que são disponibilizados... Este tipo de conversa! (C30)

Importância do FORGRAD, atualmente sem realizar reuniões. Importância de manter o Kit Graduação atualizado e como referência oficial para orientações. (C38).

Considerando a proposta de Le Boterf (1999), pode-se sugerir que: a instituição ofereça o "mapa de oportunidades" para que cada coordenador percorrer a sua trilha de aprendizagem. Nessa perspectiva, o indivíduo é responsável por decidir o caminho a ser percorrido para o seu crescimento, de acordo com as suas necessidades, aspirações, conveniências e recursos formativos (LE BOTERF, 1999). Dessa forma, são propostas oportunidades de capacitações para que a UFRGS possibilite ações aos coordenadores através de uma trilha de aprendizagem.

A fim de proporcionar formas de ensino distintas aos coordenadores, são sugeridas plataformas que podem auxiliá-los no processo de aprendizagem. Conforme Pontes (2020), torna-se necessário incorporar novas tecnologias ao processo de aprendizagem e inovar nas formas de apresentar conteúdos, considerando os estilos de aprendizagem de cada indivíduo e estimulando o interesse das pessoas em adquirir conhecimento. O que obriga que as trilhas estejam em constante atualização e aprimoramento. Tal curadoria exige das instituições uma revisão periódica baseada inclusive nas avaliações dos alunos e na verificação dos índices de acesso e de evasão (PONTES, 2020).

Para Costa e Ramos (2018, p. 19), as trilhas como eram tratadas antes, sendo apenas grades de treinamento, seriam um "grande desperdício" no serviço público, tendo em vista que as grades são funcionais apenas quando os processos de trabalho são muito bem definidos, como acontece em linhas de montagem da indústria. A simples composição de grades de treinamento não se aplicam, portanto, a este estudo, como demonstram os dados coletados na seção 4.2.1 e depoimentos em que são apresentadas a execução de atividades diversas e imprevisíveis.

Aqui cabe destacar, como comentado anteriormente, que o objetivo deste estudo não era o de mapear competências, contudo ficou evidenciado a partir da análise dos resultados junto aos pesquisados, que as competências gerenciais emergiram como cruciais para o exercício da função, além, evidentemente, da própria natureza do cargo de coordenação.

O Quadro 4 consolida a proposta de trilha de aprendizagem para os coordenadores de COMGRAD da UFRGS. Neste quadro procurou-se organizar os dados coletados, considerando objetivos das ações, opções de aprendizagem, plataforma que podem ser adotadas e a implementação das ações sugeridas:

Quadro 4 - Trilha de Aprendizagem proposta

<b>Objetivos definidos</b>	<b>Opções de aprendizagem</b>	<b>Plataforma sugerida</b>	<b>Implementação das ações</b>
<b>Orientar sobre as atribuições e principais atividades de coordenadores de COMGRAD</b>	Vídeo instrucional informando as atribuições  Curso de Gestão de Conflitos e Técnicas de Negociação  Apresentação de material já disponibilizado: Kit COMGRAD	Material escrito disponibilizado de forma permanente  Treinamento online ofertado pela UFRGS  Curso ofertado pela ENAP	Depende de elaboração institucional pela UFRGS  Curso ofertado pela ENAP já disponível
<b>Desenvolver o conhecimento relacionado à estrutura da UFRGS</b>	Rodízio de apresentação dos órgãos que se relacionam com a COMGRAD	Material escrito disponibilizado  Material em vídeo	Depende de organização e disponibilização do material sugerido pela UFRGS
<b>Desenvolver conhecimento relacionado ao uso de sistemas da UFRGS</b>	Curso sobre uso do SEI  Curso sobre as principais funcionalidades do Portal de Serviços	Treinamento online  Vídeo instrucional  Tutoriais	Curso sobre o SEI já disponível tanto na UFRGS quanto na ENAP  Curso sobre as principais funcionalidades do Portal a ser desenvolvido pela UFRGS
<b>Desenvolver conhecimentos relacionados à legislação aplicada às COMGRAD</b>	Curso sobre legislação aplicável à graduação	Treinamento online	Depende de organização do material pela UFRGS
<b>Desenvolver competências relacionadas à gestão (competências gerenciais)</b>	Curso de Formação de Gestores	Treinamento ofertado pela UFRGS	Já disponibilizado pela EDUFRGS
<b>Proporcionar espaço de discussão e de troca de experiência entre coordenadores</b>	Fórum de Coordenadores para discussão de tópicos da graduação	Moodle colaboração  Eventos periódicos presenciais	Fórum e Moodle Acadêmico já disponíveis na UFRGS  Calendário de encontros

Fonte: elaborado pela autora a partir do estudo de referencial teórico e dados da pesquisa (2023)

A partir da coleta dos relatos feitos pelos respondentes, também foi possível identificar que é preciso uma ação institucional para o atendimento das lacunas de formação dos coordenadores de COMGRAD que contribua com uma formação voltada à gestão. Outros coordenadores deram o seu depoimento com relação à pesquisa, no espaço destinado para outros comentários, e demonstram certo anseio pelo seu impacto:

Espero que esta pesquisa leve à alguma melhoria concreta para as equipes da Comgrad. (C22)

Parabéns pela enquete, me senti representada em todos os questionamentos, que ora requerem reflexão. (C44)

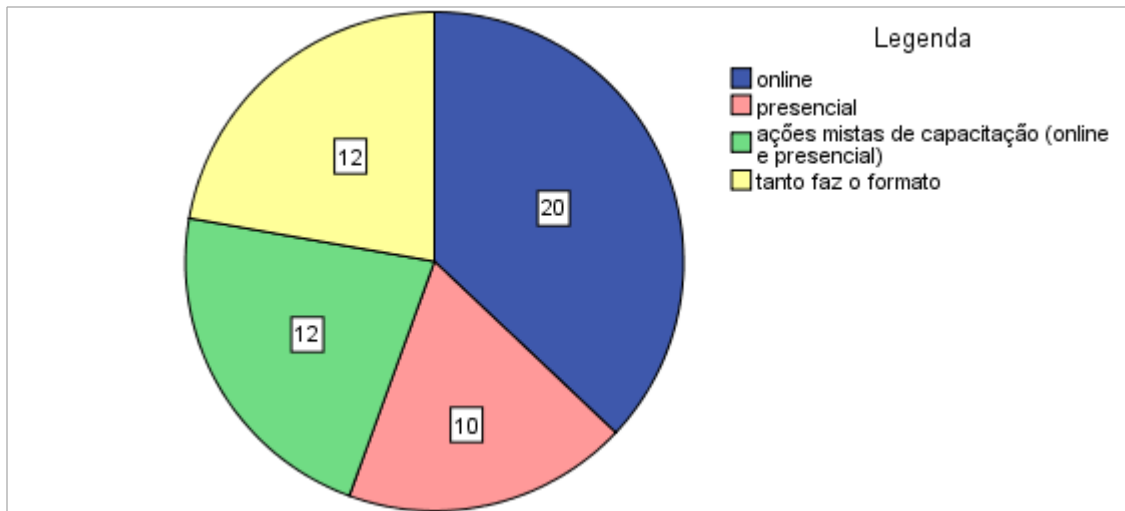
Desculpem se me excedi, mas há tempos esperava essa oportunidade de sugerir temas [...]. (C30)

Estou deixando a Coordenação em breve. Já fui membro de Comgrad, Substituta e Coordenadora. Já ocupei várias outras funções administrativas em diferentes instâncias institucionais. Diante disso, depois dessa última experiência como Coordenadora, não pretendo mais voltar a essa função. Foram **dois anos de muito desgaste, pouco suporte e tenho a impressão** de que fui muito mais uma secretária do Curso do que uma gestora. (C16)

#### 4.4.2 Formato e intenção de participação

Ao serem perguntados sobre o formato que seria adequado para eventuais capacitações propostas para o público-alvo, o Gráfico 7 revela uma preferência por cursos oferecidos no formato online com 20 coordenadores (37% dos respondentes).

Gráfico 7 - Preferência pelo formato de capacitações



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Já a Tabela 14 indica que 32 coordenadores (59,3%) participariam eventualmente de atividades que lhes interessam e que sejam voltadas aos coordenadores de COMGRAD, que, em conjunto com os coordenadores que participariam de quaisquer ações voltadas à coordenação, somam 85,2% do público entrevistado. Destaca-se aqui que 5 coordenadores (9,3%), estariam inclinados a participar na condição de ministrante de cursos propostos para as coordenações de COMGRAD. Apenas 3 coordenadores (5,6%) não pretendem participar de eventuais ações de capacitação.

Tabela 14 - Intenção de participação

Intenção de participação	Nº de coord.	%
Participar de todas que são voltadas à coordenação	14	25,9%
Participar apenas daquelas que me interessam	32	59,3%
Participaria e atuaria eventualmente na condição de ministrante	4	7,4%
Atuaria apenas na condição de ministrante do curso	1	1,9%
Não pretendo participar das ações	3	5,6%

Fonte: elaborada pela autora (2023)

É importante ressaltar que um dos problemas apontados pela EDUFRGS, na reunião que antecedeu a escolha do tema desta pesquisa, em 2021, é justamente a dificuldade de encontrar ministrantes para cursos de natureza específica ao público interno. Os sistemas operados pelas COMGRAD são únicos na UFRGS e, portanto, é o público interno que conhece suas funcionalidades e especificidades. Dessa maneira, a pesquisa revela que há um percentual de coordenadores dispostos a participarem na condição de ministrante de eventuais ações de treinamento.

A lista garantida pela Ouvidoria contém os nomes dos coordenadores do período estudado e com uma consulta seria possível identificá-los, se houver a implementação das ações. O percentual significativo de respondentes dispostos a participar de eventuais ações coincidem com as respostas dadas ao longo de toda a pesquisa, deixando transparecer a necessidade de ações voltadas ao público de professores coordenadores de COMGRAD. Além disso, entende-se que algumas ações poderiam ser realizadas de forma iminente, tendo em vista que a sua plataforma já está disponível para o processo de aprendizagem, conforme evidenciado no Quadro 4.

No capítulo seguinte são apresentadas as considerações finais e retomadas as principais evidências de contribuição desta pesquisa, suas limitações e sugestões propositivas para a pesquisa acadêmica.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que foi alcançado o objetivo geral do presente estudo que era o de identificar e analisar lacunas na formação de coordenadores das Comissões de Graduação das Unidades da UFRGS para exercer suas atividades de coordenação e a sua realização oferece algumas contribuições considerando os resultados obtidos.

Em relação ao objetivo específico de traçar o perfil dos coordenadores de COMGRAD da UFRGS, é válido reforçar que 80% do público-alvo que não respondeu à pesquisa é do Campus da Vale da UFRGS. O percentual de docentes que assumiram o cargo de coordenadores durante o período do estágio probatório também não pode ser desconsiderado. Outro fato relevante é a revelação de um fluxo normal até a coordenação, no momento que se evidencia a relação entre docentes que assumiram a vice coordenação e docentes que foram membros da COMGRAD, com um percentual bastante significativo de 92,85%.

Tendo como objetivo específico identificar as atividades administrativas que exerce um coordenador de COMGRAD, foi possível destacar uma concentração percentual alta em atividades relacionadas às disciplinas do curso, como por exemplo: análise de planos de ensino, aproveitamento de disciplinas e flexibilização de pré-requisitos. Quanto a outras atividades, os coordenadores indicaram que realizam atendimento de alunos e reuniões com frequência. Também ganharam destaque os sistemas operados pelos coordenadores: o SEI (que trata de quaisquer processos administrativos) e o sistema de Estágios. Em relação ao conhecimento da estrutura da UFRGS, os coordenadores apontaram ter conhecimento, mas os resultados indicam que ainda há algum desconhecimento, que pode ser sanado, de órgãos que se relacionam diretamente com as atividades de uma Comissão de Graduação.

Tinha-se também como objetivo específico identificar e analisar quais são as dificuldades enfrentadas pelos pesquisados no exercício de coordenação. No que tange às dificuldades no desempenho da função de coordenador, as respostas orbitam com frequência os temas de: sobrecarga de trabalho, não ter equipe técnica ou insuficiência do quantitativo técnico e falta de material instrutivo. Além disso, há uma recorrência de assuntos que indicam uma carência na estrutura mínima para a atuação da coordenação, lacunas no quadro de pessoal, na instituição e na manutenção e desenvolvimento dos profissionais que nela atuam. Outro problema evidente é o

despreparo dos coordenadores ao assumirem os cargos, não tendo meios centralizados de informação, nem ações organizadas para o estabelecimento de uma rota de navegação no aprendizado das atribuições que são exigidas dos coordenadores no desempenho de suas funções.

O estudo contribui com o levantamento e análise de dados que podem servir como subsídio para que a EDUFRGS desenvolva futuras ações de treinamento e desenvolvimento para os coordenadores, de tal forma, pode-se afirmar que o objetivo específico de subsidiar a EDUFRGS com dados para futuras ações de T&D para coordenadores de COMGRAD foi atingido. Inclusive, a partir desses dados foi possível realizar uma proposta de trilha de aprendizagem, que também era um dos objetivos específicos desta pesquisa, sugerindo opções ao público-alvo docente de forma organizada e amparada num diagnóstico de avaliação de necessidades de TD&E. Espera-se que, a partir da apreciação da EDURGS dessa sugestão de trilha de aprendizagem e, se necessário seu refinamento, seja possível a sua intervenção, de maneira que essas lacunas de capacitação dos coordenadores possam ser minimizadas.

Sendo assim, entende-se que uma das contribuições, do ponto de vista prático, é que o estudo permite fornecer elementos para que a EDUFRGS implemente as ações de capacitação no âmbito universitário, procurando oportunizar um caminho de navegação aos coordenadores de COMGRAD, inédito para a UFRGS com este público-alvo. Além disso, os problemas evidenciados pela sobrecarga de trabalho dos docentes e indicativo de má distribuição das vagas de técnicos nas diferentes COMGRAD da UFRGS, podem lançar luz sobre os sujeitos que atuam no papel de professor-gestor e, também, alertar a instituição de ensino para possíveis problemas na manutenção destes cargos sob essas condições.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa contribui por fornecer a complementação de informações sobre a temática do levantamento e análise de necessidades de treinamento para os cargos de coordenadores em instituições públicas de ensino superior, sob a perspectiva do docente, contribuindo também para que sejam evidenciadas as principais dificuldades no exercício da função. Habitualmente a literatura acerca de TD&E está construída a partir de estudos empíricos da iniciativa privada, espera-se assim contribuir para esta lacuna, evidenciando algumas peculiaridades do setor público, em particular no campo do ensino superior.

Convém ressaltar que este trabalho não teve a pretensão de esgotar a discussão em torno das temáticas aqui tratadas, mas de contribuir para a promoção da gestão em níveis de excelência da instituição de ensino.

Quanto às limitações da pesquisa, ficou evidente, após a coleta de dados, que as questões 19 e 20 do questionário (Apêndice C) que tratavam de coletar sugestões de temas de capacitações, na percepção dos coordenadores, poderiam ter sido condensadas em apenas uma questão, já que as mesmas respostas foram efetuadas em dois campos diferentes, evitando ambiguidade. Outra limitação ficou evidenciada pela baixa adesão de respostas dos coordenadores do Campus do Vale, que pode ser investigada em estudos futuros.

As evidências expostas pela coleta de dados relatam uma insuficiência de quadro de pessoal em algumas COMGRAD que, embora não seja objeto deste estudo, não deve ser desconsiderada, já que de nada adiantaria a implementação de ações de TD&E, por meio da trilha de aprendizagem, se não houver condições de trabalho mínimas para colocá-las em prática. Desta forma, sugere-se, para estudos futuros, que seja investigada a distribuição de vagas dos técnicos administrativos em COMGRAD, já que essa foi uma reclamação recorrente dos pesquisados. Além disso, seria adequado, o mapeamento das competências para o cargo de coordenador de COMGRAD e, ainda, a partir da implementação da trilha de aprendizagem sugerida por este estudo, avaliar as ações de T&D junto ao público dos coordenadores para conhecer o seu impacto e efetividade.

## REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.S.; FREITAS I. A.; PILATI, R. **Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades em TD&E**. In.: Borges-Andrade, Jairo E.; Abbad, G. e Mourão, Luciana. *Treinamento & Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para gestão de pessoas*. 1ª ed. Porto Alegre: Bookman e Artmed. p. 231-254, 2006.
- ALVES, M. C. B; CARVALHO, M.T. G.; CASSUNDÉ, F. R. S. A; MENDONÇA, J. R. C. Formação de professores de ensino superior para a gestão: perspectivas e consequências **Revista de Administração FACES Journal**, vol. 16, núm. 4, outubro-diciembre, 2017.
- AMARAL, A. *Transforming higher education*. In: AMARAL, A.; BLEIKLIE, I.; MUSSELIN, C. *From Governance to Identity*. London: Springer, p. 81-94. 2008.
- ANTONELLO, C. S. A Articulação das Práticas Formais e Informais de Aprendizagem e sua Contribuição no Desenvolvimento de Competências Gerenciais. In: 4th International Meeting of the Iberoamerican Academy of Management, 2005. Anais... Lisboa: Iberoamerican Academy of Management, 2005.
- ANTONELLO, C. S., PANTOJA, M. J. **Aprendizagem e o Desenvolvimento de Competências**. In. **Gestão de Pessoas: Bases Teóricas e Experiências no Setor Público**. Brasília: ENAP, 51-101. 2010.
- BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C. O Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. **Teoria e Prática em Administração (TPA)**, v. 4, n. 2, p. 131-154, 2014.
- BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C. O professor-gestor e as políticas institucionais para formação de professores de ensino superior para a gestão universitária. **Revista Economia & Gestão**, v. 16, n. 42, p. 61-88, 2016.
- BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C.; CASSUNDÉ, F. R. S. A; Competências Gerenciais (esperadas versus percebidas) de Professores-gestores de Instituições Federais de Ensino Superior: percepções dos professores de uma universidade federal Administração: **Ensino e Pesquisa**, vol. 17, núm. 3, Setembro-, pp. 439-473. 2016.

BARBOSA, M. A. C.; PAIVA, K. C. M.; MENDONÇA, J. R. C. Papel Social e Competências Gerenciais do Professor do Ensino Superior: Aproximações entre os Construtos e Perspectivas de Pesquisa. **Organizações & Sociedade**, v. 25, n. 84, p. 100-121, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 2010.

BERGUE, S. T. **Gestão de pessoas: lideranças e competências para o setor público**. Brasília, DF: Enap, 179 p. 2019.

BRANDÃO, H.P.; GUIMARÃES, T.A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.41, n.1, p.08-15, jan./mar. 2001.

BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. Treinamento no Brasil: reflexões sobre suas pesquisas. **Revista de Administração**, 31(2), 112-125. 1996.

BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Grupo A, 2006.

BORGES-ANDRADE, J. E., & LIMA, S. V. L. Avaliação de necessidades de treinamento: um método de análise de papel ocupacional. **Tecnologia Educacional**, 12, 54, 6-22. 1983.

BORGES-ANDRADE, J.E., PEREIRA M.H.G.; PUENTE-PALÁCIOS, K.E. & MORANDINI, D.C. **Impactos individual e organizacional de treinamento: uma análise com base num modelo de avaliação institucional e na teoria multinível**. RPOT, 2, 117-146, 2002.

CARBONE, Pedro P. Gestão por competência e educação corporativa: caminhos para o desenvolvimento de competências. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 7, n. 1, 24 jun. 2015. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1754>. Acesso em: 10 de março de 2023.

CARVALHO, P.; MARQUES, P. Formação de dirigentes da administração pública federal brasileira: a visão da Escola Nacional de Administração Pública (Enap). In: **II Encontro de Escolas de Governo do IBAS**. Anais... Hyderabad, India, 2009.

CAVALCANTE, P.. **Inovação no setor público**: teoria, tendências e casos no Brasil. Org: Pedro Cavalcante [et al.]. – Brasília: Enap: Ipea, 2017.

CHAGAS, R., COSTA, T. D., RIBEIRO, N. J. M. Trilhas de Aprendizagem por Competências: um experimento no serviço público. **Práticas em Gestão Pública Universitária**, ano 3, v. 3, n. 1, jan.-jun. 2019

COSTA, T.D; RAMOS, C.C. Gestão da Capacitação por Competências: UFBA, 2015;

DUTRA, J. S. **Gestão de pessoas com base em competências**. In: J.S. Dutra (Org.): Gestão por competências: Um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Editora Gente, 2001.

DUTRA, J. S. **Competências: Conceitos e Instrumentos para a Gestão de Pessoas na Empresa Moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. Competências: conceitos, métodos e experiências. \_\_\_\_: Grupo GEN, 2012.

EBOLI, M. **Educação Corporativa no Brasil**: mitos e verdades. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

EBOLI, M. Educação corporativa nos novos cenários empresariais. **GV-executivo**, v. 15, n. 2, p. 20-24, 2016.

FERREIRA, R. R. & ABBAD, G. Necessidades de Treinamento dos Auditores de Obras. Rev. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, 14(1), jan-mar, pp.1-17. 2014.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2001.

FLICK, U.. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes** (tradução de Magda Lopes, revisão técnica de Dirceu da Silva). Porto Alegre: Penso, 2013. 256 p.

FREITAS, I.A. **Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática**. In: ENANPAD, 26. Anais... Salvador: ANPAD, 2002.

FREITAS, PABLO FERNANDO PESSOA DE; ODELIUS, Catarina Cecília. Escala de competências gerenciais para o setor público. **Cadernos EBAPE**. BR, v. 20, p. 218-233, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDSTEIN, I. L. *Training in work organizations*. In: *Dunnette e Hough Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (p. 507-619). Califórnia: Consulting Psychology Press, 1991.

GÜNTHER, H. Como Elaborar um Questionário (Série: **Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais**, nº 01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental. 2003.

JUNQUEIRA, C.B. **Trilhas de desenvolvimento profissional**. Porto Alegre, mimeo, 2000.

LARENTIS, F. Configuração dos saberes de professores-gestores de uma instituição comunitária de ensino superior à luz da noção do *knowing-in-practice*. Relatório de Pesquisa de Pós-Doutorado voluntário apresentado à Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022.

LARENTIS, F., MARCON, S. R. A., ANTONELLO, C. S. **Configuração dos saberes de professores-gestores de Instituições de Ensino Superior à luz da noção do knowing-in-practice**. In: Magda Macedo Madalozzo; Raquel Furtado Conte; Rossane Frizzo de Godoy. (Org.). *Psicologia e contemporaneidade: fatores psicossociais em diferentes contextos*. 1ed. Caxias do Sul: Educs, 2021, v. 1, p. 137-164.

LE BOTERF, G. (1999). **Trilhas de Aprendizagem como estratégia de TD&E**. In: *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho*. BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Grupo A, 2006. p. 103.

MALHORTA, Naresh K. **Pesquisa de Marketing [recurso eletrônico]: uma orientação aplicada**; tradução: Leme Belon Ribeiro, Monica Stefani; 6 ed. - *Dados Eletrônicos* - Porto Alegre: Bookman, 2012.

MEISTER, Jeanne C. **Educação Corporativa**. São Paulo: Makron Books, 1999.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo brasileiro**. 36 ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

MENESES, P. P. M., ZERBINI, Thaís. Levantamento de necessidades de treinamento: reflexões atuais. **Análise**. v. 20, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2009.

MORAES, M. V. G. Treinamento e Desenvolvimento - Educação Corporativa - Para as Áreas de Saúde, Segurança do Trabalho e Recursos Humanos. \_\_\_\_\_. Editora Saraiva, 2011.

NADLER, L. *The handbook of human resources development*. New York: Wiley, 1984.

NOE, R. A. Treinamento e desenvolvimento de pessoas. Grupo A, 2015. E-book. ISBN 9788580554854. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788580554854/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

PAIVA, K. C. M.; FERREIRA, L. S. Competências gerenciais na área de tecnologia de informação. *Revista Gestão & Tecnologia*, Pedro Leopoldo, v. 13, n. 1, p. 205-229, jan./abr. 2013.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências profissionais docentes e sua gestão em universidades mineiras. In: ENGPR, 2., 2009, Curitiba. Anais ... Rio de Janeiro: ANPAD, 2009.

PESSOA, M. F.; COELHO, A. L. A. L.; FRADE, C. M.; MORAIS, L. A. Desafios Gerenciais do Professor-Gestor: Um Estudo com Coordenadores de Curso da Graduação em uma Instituição Federal de Ensino Superior. **Gestão & Conexões - Management and Connections Journal**, Vitória (ES), v. 11, n. 2, p. 72-97, mai./ago. 2022.

PILATI, R **História e importância de TD&E**. In: Borges-Andrade, J.E., Abbad, G.S. & Mourão, L. (org.): Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, pp. 159-176, 2006.

PINSONNEAULT, A. e KRAEMER, K.L. Survey Research Methodology in Management Information Systems: An Assessment. **Journal of Management Information Systems**, v. 10, p. 75-105, 1993.



PONTES, P. B. Implantação de Trilhas de Aprendizagem como mecanismo de desenvolvimento de competências no trabalho. **Inovação e Tecnologias na Educação**. ENAP. Brasília, 31 p. 2020.

RESENDE, E. O livro das competências: desenvolvimento das competências: a melhor autoajuda para pessoas, organizações e sociedade. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

RUAS, R. Gestão por competências: Uma contribuição à estratégia das organizações. In: Ruas; C.S. Antonello; L.H. Boff (Orgs.): Os novos horizontes da gestão: Aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SALLES, M. A. S. D.; VILLARDI, B. Q. O desenvolvimento de competências gerenciais na prática dos gestores no contexto de uma IFES centenária. In: EnAPG, 6., 2014, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: ANPAD, 2014.

SANTIAGO, R. *et al.* *Changing patterns in the middle management of higher education institutions: The case of Portugal*. Higher Education, v. 52, p. 215-250, 2006.

SILVA, R. N.; NASCIMENTO, F. S. Análise das competências gerenciais dos professores-gestores: um estudo com coordenadores de cursos de uma Instituição Federal de Ensino Superior. Anais do Encontro Nacional de Cursos de Graduação em Administração, São Paulo, SP, Brasil, 29, 2018.

SCHIKMANN, Rosane. **Gestão Estratégica de Pessoas: bases para a concepção do curso de especialização em Gestão de Pessoas**. Brasília: ENAP, p. 11-28, 2010.

SILVA, F. M. V. A transição para a gestão universitária: o significado das relações interpessoais. R. **Adm. FACES**, v. 11, n. 4, p. 72-91, 2012.

SILVA, A. P, *et al.* Do Treinamento e Desenvolvimento para a Educação Corporativa: Transições Paradigmáticas na Construção do Saber nos Espaços Organizacionais. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais** – v. 7, n. 2, p. 425-460, 2020.

VARGAS, M.R.M. Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre seus métodos. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 31, n.2, p. 126-136, abr/jun. 1996.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, L.G. **Levantamento de Necessidades de Treinamento** - Ferramenta Básica na Gestão de Qualidade. Londrina: Editora UEL, 1999.

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

ZERBINI, Thaís. **Treinamento, desenvolvimento e educação: tendências no estilo de gestão das organizações**. Resenha • Paidéia (Ribeirão Preto) 18 (39). 2008.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo, SP: Atlas, 2001.

## APÊNDICE A – ENTREVISTA COM OS TÉCNICOS

### QUESTIONÁRIO – ENTREVISTA

Nome do setor que está vinculada a COMGRAD:

1. Qual o seu cargo e função que ocupa na COMGRAD?
2. Quantos técnicos existem no seu setor? Especifique os cargos.
3. A sua COMGRAD é de quantos cursos?
4. Quantos coordenadores de COMGRAD há na sua Unidade?
5. Você trabalha diretamente com eles?
6. Qual a relação hierárquica formal entre o coordenador de COMGRAD e você?
7. Sobre a relação hierárquica, o coordenador de COMGRAD está subordinado a qual autoridade na sua Unidade?
8. O coordenador de COMGRAD trata de assuntos de gestão de pessoas sobre a equipe em que você trabalha? Quem resolve eventuais conflitos entre a equipe?
9. Quais os sistemas que você e/ou sua equipe opera e que depende de uma decisão (assinatura, anuência etc) do coordenador de COMGRAD? Liste-os.
10. Você identifica que os sistemas são de fácil manejo para os docentes que ocupam o cargo de coordenador de COMGRAD?
11. Já teve que explicar o funcionamento de algum sistema/plataforma para o coordenador?
12. Explique como se dá a transição de coordenações de COMGRAD na sua Unidade (se há algum tipo de acolhimento, distribuição de manuais sobre os sistemas, se há sugestão para capacitações etc).
13. Quais ações de capacitação e treinamento que você sugeriria para coordenadores de COMGRAD?
14. Quais os sistemas que você identificou que geram mais problemas/dúvidas entre a equipe e a coordenação de COMGRAD?
15. Quais ações da EDUFRGS você já identificou que foram direcionadas ao público da COMGRAD?

Obrigada pela contribuição!

Camila Fockink

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

<p>Título do Projeto:</p> <p>LEVANTAMENTO DE LACUNAS NA FORMAÇÃO DE COORDENADORES DAS COMISSÕES DE GRADUAÇÃO DAS UNIDADES DA UFRGS PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE COORDENADOR</p>
<p>Pesquisadora Responsável: Camila Fockink</p>
<p>Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul</p>

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem por objetivo identificar e analisar lacunas na formação de coordenadores das Comissões de Graduação das Unidades da UFRGS para exercer suas atividades de coordenação. A sua colaboração é muito importante não só para esta pesquisa, mas também poderá ser utilizada para direcionar ações de capacitações futuras voltadas aos coordenadores de COMGRAD.

Os riscos ao participante da pesquisa, embora sejam mínimos, correspondem ao cansaço pelo tempo destinado para responder ao questionário e o risco da quebra de sigilo. Para garantir que estes riscos não ocorram ou sejam minimizados, a pesquisadora se compromete em garantir que os participantes da etapa de entrevistas leiam a transcrição das entrevistas e realizem quaisquer alterações que julguem necessárias. O risco de identificação dos participantes é pequeno e será utilizada a opção de anonimato. Além disso, a pesquisadora compromete-se a resguardar os dados coletados, sem identificação pessoal, junto ao banco de dados da pesquisadora responsável na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - sala 315 da Escola de Administração por cinco anos e depois apagadas permanentemente. Após o consentimento, não haverá possibilidade de exclusão dos dados da pesquisa durante o processo de registro.

Os benefícios aos participantes, público-alvo objeto deste estudo, são indiretos com a pesquisa e é possível que os próprios participantes identifiquem suas lacunas de formação durante as respostas. No entanto, os resultados poderão fortalecer o trabalho dos profissionais atuantes, possibilitando, futuramente, uma coordenação facilitada no ambiente de trabalho em assuntos relacionados às comissões de graduação da UFRGS. É importante salientar que a sua participação na pesquisa é voluntária; portanto, caso não queira participar deste instrumento, você não precisa declarar o aceite deste termo.

Este projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. Informações de contato com o CEP: Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040- 060, telefone: +55 51 3308 3787, E-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br), Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30h.

A pesquisa é coordenada pela mestrandia Camila Fockink e pela Prof. Dra Claudia Simone Antonello, da Escola de Administração da UFRGS, com quem podem ser obtidas maiores informações, caso seja do seu interesse, a qualquer momento.

### Responsabilidades dos Pesquisadores

Os resultados deste estudo serão utilizados única e exclusivamente para fins de pesquisa; assim sendo, sua identidade será mantida em sigilo. Os dados coletados serão armazenados por um período máximo de cinco anos. A sua declaração de consentimento indica que você entendeu satisfatoriamente a informação relativa à sua participação nesse projeto e que você concorda em participar dele. De modo algum este consentimento lhe faz renunciar aos seus direitos legais, nem libera os pesquisadores de suas responsabilidades pessoais ou profissionais. Não haverá despesas pessoais para o (a) senhor (a) em qualquer fase desta pesquisa. Também não haverá compensação financeira relacionada à sua participação.

### Contato com o Pesquisador

Caso o(a) senhor(a) tenha novas perguntas sobre este estudo ou acredite estar sendo prejudicado de alguma forma, poderá entrar em contato a qualquer hora com Camila Fockink – [camila.fockink@ufrgs.br](mailto:camila.fockink@ufrgs.br) – pelo fone (51) 983399693, e com a Profª Dra. Claudia Simone Antonello - [claudia.antonello@ufrgs.br](mailto:claudia.antonello@ufrgs.br) - pelo fone (51) 93646070 de segunda à sexta-feira, das 8h às 18h.

### Consentimento

Estou suficientemente informado a respeito desta pesquisa que tem por objetivo verificar o levantamento de lacunas na formação de coordenadores das comissões de graduação das unidades da UFRGS para o exercício da função de coordenador. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus benefícios e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Sugere-se que seja guardada uma cópia desta tela em seus arquivos pessoais para a comprovação da sua anuência.

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AOS COORDENADORES

### Levantamento com coordenadores de COMGRAD

O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar o impacto de ações de capacitação para o exercício da coordenação nas Comissões de Graduação das Unidades da UFRGS. A pesquisa foi previamente submetida ao Comitê de Ética da UFRGS e sua colaboração é muito importante não só para este estudo, mas também para direcionar ações futuras voltadas aos coordenadores de COMGRAD.

Pesquisadora: Camila Fockink, Administradora na UFRGS e mestranda do PPGA. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido disponível em: <https://bit.ly/3V5eBuh>

\*Obrigatório

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido \*  
Ciente

### IDENTIFICAÇÃO DE PERFIL E DE LACUNAS DE FORMAÇÃO

#### 1. Faixa etária \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 30 anos
- entre 30 e 35 anos
- entre 35 e 40 anos
- entre 40 e 45 anos
- entre 45 e 50 anos
- entre 50 e 55 anos
- entre 55 e 60 anos
- Mais de 60 anos

#### 2. Gênero \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Masculino
- Feminino
- Outro
- Prefiro não dizer

#### 3. Em qual Campus atua? \* *Marcar apenas uma oval.*

- Campus Centro
- Campus do Vale
- Campus Saúde
- Campus Olímpico
- Campus Litoral Norte

#### 4. Tempo de magistério superior na UFRGS \* *Marcar apenas uma oval.*

Menos de 3 anos  
Entre 3 e 5 anos  
Entre 5 e 10 anos  
Entre 10 e 15 anos  
Entre 15 e 20 anos  
Entre 20 e 25 anos  
Entre 25 e 30 anos  
Mais de 30 anos

**5. Já participou como membro docente de COMGRAD anteriormente? \* Marcar apenas uma oval.**

Sim  
Não

**6. Já foi vice-coordenador(a) de COMGRAD? \* Marcar apenas uma oval.**

Sim  
Não

**7. Há quanto tempo exerce a função de coordenador(a) na coordenação atual \* da COMGRAD?**

*Marcar apenas uma oval.*

Menos de 6 meses  
Entre 6 meses e 1 ano  
Entre 1 ano e 2 anos  
Estou no segundo mandato como coordenador(a)  
Estou em mandato "pro tempore"

**8. A sua coordenação está subordinada hierarquicamente a qual chefia? \* Marcar apenas uma oval.**

Direção  
Departamento  
Outro  
Não sei dizer

**9. Há quantos servidores técnico-administrativos em educação atuando em conjunto com a coordenação da COMGRAD?**

*Marcar apenas uma oval.*

Nenhum servidor técnico-administrativo  
1 servidor técnico-administrativo  
2 servidores técnico-administrativos  
3 servidores técnico-administrativos  
4 servidores técnico-administrativos

Mais de 4 servidores técnico-administrativos

**10. Sente que a equipe atual é suficiente para as atividades de COMGRAD? \* Marcar apenas uma oval.**

Sim

Não

Não sei dizer

**11. A Unidade conta com um setor de Recursos Humanos? \* Marcar apenas uma oval.**

Sim

Não

Não sei dizer

**12. Você teve algum tipo de instrução antes de ocupar a função de \*coordenador? Marcar apenas uma oval.**

Sim

Não

Não sei dizer

**12a. Se você marcou "sim" na resposta acima, como ocorreu esse processo de instrução?**

---

---

**13. Você participou de algum tipo de capacitação que auxiliou você no desempenho da função coordenador(a)?**

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Não sei dizer

**13a. Se você assinalou "sim" na questão acima, como foi sua experiência nessa capacitação?**

---

---

**14. A instituição fornece algum tipo de apoio para você desenvolver conhecimentos acerca do exercício do papel de coordenador por meio de informações organizadas e estruturadas? (Exemplo: site, normas, documentos, roteiros, fluxos processuais mapeados) Marcar apenas uma oval.**

Sim

Parcialmente

Não

Não sei dizer



14a. Se você assinalou "sim" na questão acima, quais formatos dessas informações?

---



---

15. Assinale as atividades que você realiza e/ou sistemas que opera no exercício da função de coordenador(a) de COMGRAD:

**Marque todas que se aplicam.**

Aproveitamento de disciplinas

Liberação de créditos eletivos ou complementares

Análise de jubramento

Análise de Planos de Ensino

Análise de diplomação

Flexibilização de pré-requisitos

Matrícula no TCC

Registro de estágio obrigatório

Solicitação de atividades de ensino

Matrícula de Calouros

Alterações curriculares

Normativas relacionadas à graduação

Sistema de Estágios

Sistema de Graduação - SISGRAD

Módulo Turmas

SEI

15a. Quais outras atividades não listadas acima você desempenha na condição de coordenador(a)?

---



---

16. Assinale o seu grau de conhecimento e de que forma as atividades de alguns órgãos da estrutura administrativa da UFRGS se relacionam com a COMGRAD *Marcar apenas uma oval por linha.*

PROGRAD -

Pró-Reitoria  
de Graduação






CAMGRAD -

Câmara de

**Graduação**


---

**CEPE -**
**Conselho de  
Ensino,,  
Pesquisa e  
Extensão**
    


---

**DCPGRAD -  
Departamento  
de Cursos e  
Políticas da  
Graduação**
    


---

**DECORDI -  
Departamento  
de Consultoria  
em Registros  
Discentes**
    


---

**DEMA -  
Divisão de  
Estágios e  
Monitoria  
Acadêmica**
    


---

**DIVA – Divisão  
de Vida Acadêmica**
    
**Opções para marcar em cada linha:**

Não conheço as atividades que desempenha

Conheço pouco as atividades do órgão

Conheço o suficiente

Conheço e consigo saber de que forma as atividades se relacionam com a COMGRAD

Não vejo relação com a COMGRAD

**17. Na sua percepção, quais são as principais dificuldades enfrentadas nas \* atividades de um coordenador de COMGRAD? 18. E no que diz respeito ao gerenciamento da sua equipe, quais são os desafios?.**

---



---

**19. Na sua opinião, quais os temas ou ações de capacitação que poderiam ser oferecidos para coordenadores de COMGRAD?**

---



---

**20. Indique quais as principais capacitações necessárias ao seu desenvolvimento nesta função por ordem de prioridade**

---

---

**21. Além de capacitações, quais outras ações a instituição poderia adotar para oportunizar o bom desempenho de um(a)**

---

---

22. Para você, qual seria o formato adequado para ações de capacitação voltadas aos coordenadores de COMGRAD?

*Marcar apenas uma oval.*

- Prefiro cursos oferecidos online
- Prefiro cursos oferecidos presencialmente
- Prefiro ações mistas de capacitação (online e presencial)
- Tanto faz o formato

23. Caso ocorram ações de capacitação para coordenadores de COMGRAD, \* eu pretendo:

*Marcar apenas uma oval.*

- Participar de todas que são voltadas à coordenação
- Participar apenas daquelas que me interessam
- Participaria e atuaria eventualmente na condição de ministrante
- Atuaria apenas na condição de ministrante do curso
- Não pretendo participar das ações

24. Espaço para comentários acerca do que não foi questionado e entenda ser relevante mencionar.

---

---

## ANEXO 1 – CODEBOOK DO ATLAS.TI

Código do assunto	Área Temática
alterações normativas frequentes	Dificuldades (questão 17)
análise de cancelamento de disciplinas	Outras atividades coordenador (questão 15a)
apoio para realizar ENADE	Outras atividades coordenador (questão 15a)
assessoria ao diretório acadêmico	Outras atividades coordenador (questão 15a)
atendimento a professores	Outras atividades coordenador (questão 15a)
atendimento de alunos	Outras atividades coordenador (questão 15a)
atendimento de alunos - com deficiência	Outras atividades coordenador (questão 15a)
atendimento de alunos - problemas disciplinares	Outras atividades coordenador (questão 15a)
atendimento de alunos - problemas emocionais	Outras atividades coordenador (questão 15a)
atendimento de PCD	Dificuldades (questão 17)
Autorização de pagamento de bolsas	Outras atividades coordenador (questão 15a)
chegar a um consenso/gestão coletiva	Dificuldades (questão 17)
complexidade do uso dos sistemas	Dificuldades (questão 17)
concentrar informações em uma plataforma ou manual	Ações institucionais sugeridas (questão 21)
conciliação entre aluno e docente	Dificuldades (questão 17)
contexto do ERE	Dificuldades (questão 17)
coordenação anterior instruiu	Capacitações já realizadas (questões 12a e 13a)
correção de matrícula	Outras atividades coordenador (questão 15a)
criar diretrizes para o curso	Ações institucionais sugeridas (questão 21)
criar um canal de relacionamento com as COMGRAD	Ações institucionais sugeridas (questão 21)
curso de intercâmbio de estudantes	Capacitações já realizadas (questões 12a e 13a)
curso de monitoria indígena	Capacitações já realizadas (questões 12a e 13a)
curso sobre educação EAD	Capacitações já realizadas (questões 12a e 13a)
curso sobre liderança	Capacitações já realizadas (questões 12a e 13a)
curso sobre SEI	Capacitações já realizadas (questões 12a e 13a)
curso oferecidos pelo DECORDI	Capacitações já realizadas (questões 12a e 13a)
definição de vagas nas disciplinas	Outras atividades coordenador (questão 15a)
definir claramente as demandas	Ações institucionais sugeridas (questão 21)
dificuldade no reconhecimento da graduação	Dificuldades (questão 17)
divulgação aos alunos	Outras atividades coordenador (questão 15a)
Elaboração de editais de tutoria	Outras atividades coordenador (questão 15a)
emissão de documentos para alunos	Outras atividades coordenador (questão 15a)
eventos	Outras atividades coordenador (questão 15a)
excesso de atribuições/sobrecarga	Dificuldades (questão 17)
experiência negativa em capacitação	Capacitações já realizadas (questões 12a e 13a)
experiência positiva em capacitação	Capacitações já realizadas (questões 12a e 13a)
falta de articulação com a equipe técnica	Dificuldades (questão 17)
falta de autonomia	Dificuldades (questão 17)
falta de conhecimento dos processos	Dificuldades (questão 17)
falta de divisão de tarefas	Dificuldades (questão 17)

falta de engajamento	Dificuldades (questão 17)
falta de envolvimento da comunidade acadêmica	Dificuldades (questão 17)
falta de estrutura	Dificuldades (questão 17)
falta de material instrutivo/informações	Dificuldades (questão 17)
falta de pessoal qualificado	Dificuldades (questão 17)
falta de preparo para ocupar o cargo	Dificuldades (questão 17)
falta de reconhecimento	Dificuldades (questão 17)
falta de responsividade de órgãos da UFRGS	Dificuldades (questão 17)
falta de RH	Dificuldades (questão 17)
falta de secretaria adm para COMGRAD	Dificuldades (questão 17)
fazer workshop com a equipe	Ações institucionais sugeridas (questão 21)
Formatura - avaliação de láurea acadêmica	Outras atividades coordenador (questão 15a)
Fórum de Coordenadores	Livre depoimento
gerenciar conflito (alunoXdocente)	Dificuldades (questão 17)
imprevisibilidade das atividades	Dificuldades (questão 17)
incluir coordenadores em espaços de discussão	Ações institucionais sugeridas (questão 21)
incrementar quadro de pessoal	Ações institucionais sugeridas (questão 21)
indica que a capacitação ao coordenador é necessária	Livre depoimento
indica que a capacitação é desnecessária	Livre depoimento
indisponibilidade dos membros da COMGRAD	Dificuldades (questão 17)
ingresso extra-vestibular	Outras atividades coordenador (questão 15a)
instrução autodidata	Outras atividades coordenador (questão 15a)
insuficiência do quantitativo técnico	Dificuldades (questão 17)
insuficiência dos órgãos da estrutura da UFRGS	Dificuldades (questão 17)
interligar os sistemas para automatizá-los (estrutural)	Ações institucionais sugeridas (questão 21)
intermediar relação docente/discente	Outras atividades coordenador (questão 15a)
intermediar relação entre COMGRAD e órgãos da Unidade	Outras atividades coordenador (questão 15a)
liberar ou reduzir CH dos coordenadores	Ações institucionais sugeridas (questão 21)
lidar com diferentes interesses	Dificuldades (questão 17)
mandatos descontinuados	Dificuldades (questão 17)
material auxiliar - Kit Graduação	Material auxiliar (questão 14a)
material auxiliar - Moodle colaboração	Material auxiliar (questão 14a)
material auxiliar - normas, resoluções e documentos em site	Material auxiliar (questão 14a)
material auxiliar com técnicos adm	Material auxiliar (questão 14a)
melhorar o valor da FG	Ações institucionais sugeridas (questão 21)
monitorias	Outras atividades coordenador (questão 15a)
muita burocracia	Dificuldades (questão 17)
não há problemas com a equipe	Dificuldades (questão 17)
não tenho equipe	Dificuldades (questão 17)
não ter capacitações voltadas ao coordenador	Dificuldades (questão 17)
não vê dificuldades na coordenação	Dificuldades (questão 17)
negociação com departamento	Outras atividades coordenador (questão 15a)
opressão e arbitrariedade	Dificuldades (questão 17)

orçamento para trabalhos de campo	Outras atividades coordenador (questão 15a)
organização de CH docente	Outras atividades coordenador (questão 15a)
organizar as informações	Dificuldades (questão 17)
página do curso na internet	Outras atividades coordenador (questão 15a)
período de férias ou substituições	Dificuldades (questão 17)
planejamento de espaço físico	Outras atividades coordenador (questão 15a)
planejamento de horários do curso	Outras atividades coordenador (questão 15a)
plano de recuperação da TIM	Outras atividades coordenador (questão 15a)
Portas Abertas	Outras atividades coordenador (questão 15a)
prazos exíguos	Dificuldades (questão 17)
problemas com a hierarquia organizacional	Dificuldades (questão 17)
problemas com assuntos específicos do ensino	Dificuldades (questão 17)
problemas de comunicação com a Reitoria	Dificuldades (questão 17)
processo disciplinar discente	Outras atividades coordenador (questão 15a)
programas de meditação	Ações institucionais sugeridas (questão 21)
Recepção de alunos calouros	Outras atividades coordenador (questão 15a)
reforma curricular	Outras atividades coordenador (questão 15a)
relacionamento com docentes	Dificuldades (questão 17)
reuniões (organização e/ou participação)	Outras atividades coordenador (questão 15a)
sobre aspectos pedagógicos no PPC	Temas de Capacitação sugeridos (questões 19 e 20)
sobre atribuições do coordenador e da COMGRAD	Temas de Capacitação sugeridos (questões 19 e 20)
sobre estrutura administrativa (órgãos) da UFRGS	Temas de Capacitação sugeridos (questões 19 e 20)
sobre extensão	Temas de Capacitação sugeridos (questões 19 e 20)
sobre gestão de conflitos	Temas de Capacitação sugeridos (questões 19 e 20)
sobre liderança e gestão de equipe	Temas de Capacitação sugeridos (questões 19 e 20)
sobre o SEI	Temas de Capacitação sugeridos (questões 19 e 20)
sobre os sistemas	Temas de Capacitação sugeridos (questões 19 e 20)
sobre planos de ensino	Temas de Capacitação sugeridos (questões 19 e 20)
sobre políticas afirmativas	Temas de Capacitação sugeridos (questões 19 e 20)
sobre resoluções e normativas aplicadas à graduação	Temas de Capacitação sugeridos (questões 19 e 20)
sobre saúde mental da comunidade acadêmica	Temas de Capacitação sugeridos (questões 19 e 20)
técnico instruiu	Capacitações já realizadas (questões 12a e 13a)
Todas as atividades	Outras atividades coordenador (questão 15a)
trabalhar em períodos fora do expediente	Dificuldades (questão 17)
tutoria de alunos estrangeiros	Outras atividades coordenador (questão 15a)
validação de diploma (Carolina Bori)	Outras atividades coordenador (questão 15a)
valor da FG baixo ou inexistente	Dificuldades (questão 17)
valorizar o trabalho do coordenador	Ações institucionais sugeridas (questão 21)