

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

GABRIELA MACHADO DANIEL DA CRUZ

**OS COORDENADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UFPR E O
PROCESSO DE TRANSIÇÃO DE PROFESSOR PARA PROFESSOR-GESTOR:
UMA PROPOSTA DE TREINAMENTO FUNDAMENTADA NO MAPEAMENTO DE
COMPETÊNCIAS**

PONTA GROSSA

2021

GABRIELA MACHADO DANIEL DA CRUZ

**OS COORDENADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UFPR E O
PROCESSO DE TRANSIÇÃO DE PROFESSOR PARA PROFESSOR-GESTOR:
UMA PROPOSTA DE TREINAMENTO FUNDAMENTADA NO MAPEAMENTO DE
COMPETÊNCIAS**

**The coordinators of *stricto sensu* post-graduation programs and the transition
process from teacher to academic manager: a training proposal based on the
competency mapping**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de mestre em Administração Pública
em Rede Nacional (PROFIAP) da Universidade
Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Isaura Alberton de Lima

Co-orientador: Prof. Dr. Mauricio Alves Mendes

PONTA GROSSA

2021



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite compartilhamento, remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



GABRIELA MACHADO DANIEL DA CRUZ

OS COORDENADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA UFPR E O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DE PROFESSOR PARA PROFESSOR-GESTOR: UMA PROPOSTA DE TREINAMENTO FUNDAMENTADA NO MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestra Em Administração Pública da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Administração Pública.

Data de aprovação: 14 de Dezembro de 2021

Prof.a Isaura Alberton De Lima, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Hilda Alberton De Carvalho, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Maria Conceicao Melo Silva Luft, Doutorado - Universidade Federal de Sergipe (Ufs)

Prof Mauricio Alves Mendes, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof Ricardo Lobato Torres, Doutorado - Universidade Federal do Paraná (Ufpr)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 14/12/2021.

Dedico este trabalho à minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Prof^a. Dr^a. Isaura Alberton de Lima e ao meu coorientador Prof. Dr. Mauricio Alves Mendes pela disponibilidade em assumir a orientação, pelas sugestões, dedicação e prontidão, que foram de fundamental importância nesta caminhada.

À Prof^a Dr^a Vanessa Rasoto, pela disposição e contribuições na banca de qualificação.

Aos professores doutores Hilda Alberton de Carvalho, Maria Conceição Melo Silva Luft (UFS) e Ricardo Lobato Torres (UFPR) pela disponibilidade em participar da banca de defesa da dissertação e por suas contribuições.

Aos meus colegas de sala, especialmente à Kalyane, que foi parceira e me apoiou nos momentos mais difíceis durante o curso.

Aos professores, secretaria e coordenação do PROFIAP-UTFPR, pela cooperação.

Agradeço especialmente à minha família, ao meu marido Juliano pelo incentivo e companheirismo em toda jornada, sem o seu apoio seria muito difícil. À minha filha Sofia, pelo seu amor que me fortalece. E aos meus pais e irmãs, que sempre estiveram ao meu lado, com certeza o caminho até aqui não teria sido o mesmo sem vocês.

Enfim, a todos os que por algum motivo contribuíram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

DA CRUZ, Gabriela Machado Daniel. **Os coordenadores de programas pós-graduação *stricto sensu* e o processo de transição de professor para professor-gestor**: uma proposta de treinamento fundamentada no mapeamento de competências. 2021. 83 f. Projeto de Pesquisa para qualificação de dissertação de mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional - PROFIAP, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

As atividades de gestão nas universidades públicas brasileiras, tais como aquelas dos cargos de reitor, pró-reitor, diretor, chefe de departamento, coordenador de programa de pós-graduação (PPG) entre outros, são consideradas atividades a serem exercidas pelo pessoal docente do ensino superior da própria instituição. Esses profissionais ingressam na instituição com o propósito de atuar no contexto acadêmico, e ao assumirem o papel de gestor enfrentam uma série de desafios, especialmente pela carência de preparação formal para o exercício dessa atividade. Ainda assim, são poucos os estudos voltados ao treinamento e capacitação dos professores-gestores das universidades públicas brasileiras. Considerando tais observações, e visando obter resultados que possam corroborar para que estes profissionais, mais especificamente aqueles que assumem cargos de coordenação em PPG, estejam melhor capacitados para a função, este estudo visa responder a seguinte questão: Qual modelo de ação educacional pode auxiliar o desenvolvimento de competências necessárias aos docentes que assumem os cargos de coordenador ou vice-coordenador em um programa de pós-graduação *stricto sensu* na UFPR? Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, de natureza aplicada e abordagem qualitativa. Para o desenvolvimento do roteiro, o referencial teórico buscou uma maior elucidação quanto ao tema da dissertação, além de uma base teórica para a pesquisa. E a investigação realizada foi pautada no mapeamento de competências, seguindo as instruções de Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2006) e Brandão (2017), sendo esse um importante instrumento do sistema de gestão por competências. Os procedimentos metodológicos adotados foram a pesquisa documental e a observação participante. A análise organizacional permitiu identificar os principais fatores que influenciam as atividades em programas de pós-graduação, enquanto a análise funcional permitiu a distinção das tarefas realizadas por esse gestor em quatro diferentes categorias: Didático-pedagógica, política e de liderança, financeira e administrativa e burocrática. A partir de tais análises, foram evidenciados os recursos de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) necessários ao cargo, o que culminou em uma proposta de intervenção, com o propósito de colaborar para a elaboração de uma ação educacional para os gestores de pós-graduação *stricto sensu* dentro da UFPR, e possivelmente em outras universidades públicas federais. Longe de esgotar as discussões em torno do tema, o trabalho reafirma a importância da preparação de professores para os cargos gerenciais.

Palavras-chave: Competências. Mapeamento de competências. Professor-gestor. Coordenador de programa de pós-graduação

ABSTRACT

DA CRUZ, Gabriela Machado Daniel. **The coordinators of *stricto sensu* post-graduation programs and the transition process from teacher to academic manager**: a training proposal based on the competency mapping. 2021. 83 f. Research Project for the qualification of master's thesis of the Professional Master's Program in Public Administration in the National Network - PROFIAP, from the Federal Technological University of Paraná. Federal Technological University of Paraná. Curitiba, 2021.

Management activities in Brazilian public universities, such as those of the positions of dean, pro-dean, director, department head, coordinator of post-graduation program (PGP) among others, are activities to be executed by the professors staff of the institution itself. These professionals start their role in the institution with the purpose of acting in the academic context, and when they assume the role of manager, they face a big amount of challenges, especially due to the lack of formal preparation to exercise this activity. Even so, there are not too many studies focused on the training and qualification of the academic managers of Brazilian public universities. Considering these observations, and aiming to obtain results that can corroborate so that these professionals, more specifically those who assume coordination positions in PPG, are better prepared for this role, this study seeks to answer the following question: Which educational action model can assist the development of necessary competencies for professors who assume the positions of coordinator or vice-coordinator in a *stricto sensu* post-graduation program? Methodologically, this research is characterized as descriptive, of an applied nature, and a qualitative approach. To develop the script, the theoretical framework sought to further elucidate the theme of the dissertation, in addition to a theoretical basis for the research. The investigation carried out was based on competence mapping (following the instructions of Borges-Andrade, Abbad and Mourão (2006) and Brandão (2017), which is an important instrument of the competency management system. The methodological procedures adopted were documentary research and participant observation. The organizational analysis allowed to identify the main factors influencing activities in postgraduate programs, while the functional analysis allowed the distinction of tasks performed by this manager into four different categories: Didactic-pedagogical, political and leadership, financial and administrative and bureaucratic. From such analyses, the competence resources (knowledge, skills and attitudes) necessary for the position were evidenced, which culminated in an intervention proposal, with the purpose of collaborating for the elaboration of an educational action for the post-graduate managers *stricto sensu* at UFPR, and possibly at other federal public universities. Far from exhausting the discussions around the topic, the work reaffirms the importance of preparing teachers for managerial positions.

Keywords: Competencies. Competency Mapping. Academic Manager. Coordinator of post-graduation program.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Levantamento de artigos sobre competências do coordenador de programa de pós-graduação	18
Quadro 2 - Competências profissionais.....	26
Quadro 3- Competências gerenciais por categoria	27
Quadro 4- Competências e atitudes que os gestores acreditam ter desenvolvido no exercício da atividade gerencial	28
Quadro 5- Estudos sobre as competências gerenciais de coordenadores de programas de pós-graduação no âmbito das universidades públicas.....	38

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Modelo de gestão por competências	30
Figura 2- Etapas para a identificação das principais competências requeridas pelo cargo.	43
Figura 3 - Proposta de ação educacional para professores-gestores de programas de pós-graduação da UFPR.....	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Proporção de cursos de mestrado de acordo com o conceito CAPES.....	40
Gráfico 2- Número total de programas de pós-graduação na UFPR por ano.....	41
Gráfico 3- Dotação orçamentária da CAPES dos últimos 10 anos, referente às bolsas de estudo.	50
Gráfico 4- Dotação orçamentária da CAPES dos últimos 10 anos, referente à pós- graduação.	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
PDP	Plano de Desenvolvimento de Pessoas
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas
PPG	Programa de Pós-Graduação
SESU	Secretaria de Educação Superior
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA.....	13
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	14
1.3 OBJETIVOS	15
1.3.1 Objetivo Geral	15
1.3.2 Objetivos Específicos	16
1.4 JUSTIFICATIVA	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 A UNIVERSIDADE PÚBLICA E A SUA MISSÃO	19
2.2 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E O DESAFIO DA GESTÃO.....	22
2.3 COMPETÊNCIAS GERENCIAIS	25
2.3.1 Mapeamento de competências	29
2.3.2 Desenvolvimento de competências gerenciais nas universidades públicas ..	31
2.4 ESPECIFICIDADES DA GESTÃO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	
34	
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	40
3.1 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA	40
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	41
3.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS EM ORGANIZAÇÕES	42
3.3.1 Procedimentos de coleta de dados	43
3.3.2 Procedimentos de análise e interpretação dos dados	46
4.1 ANÁLISE ORGANIZACIONAL	48
4.2 ANÁLISE FUNCIONAL (DE TAREFAS) E COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS ...	60
4.2.1- Coordenação didático-pedagógica.....	61
4.2.2- Coordenação política e de liderança	62
4.2.3- Coordenação financeira	63
4.2.4- Coordenação administrativa e burocrática	63
4.3 IDENTIFICAÇÃO DE CONTEÚDO EDUCACIONAL.....	65
4.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	69
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	78

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA

As instituições de ensino superior (IES) possuem a importante missão de gerar produção de conhecimento técnico-científico e formação de recursos humanos. Além disso, essas instituições, especialmente as públicas, são cobradas pela sociedade e pelo governo a fornecerem ensino e pesquisa de alto nível, que possam contribuir para os mais diversos desafios, sejam eles sociais, econômicos, políticos, ambientais ou até mesmo culturais.

Neste contexto, é evidente que há uma necessidade de ter mecanismos capazes de garantir a eficácia das atividades dessas instituições, o que inclui a melhoria dos seus processos de gestão. Apesar dessa demanda por processos de planejamento, organização, direção e controle eficazes nesses órgãos, o que se observa, de acordo com Colombo e Rodrigues (2011), é que há uma contradição, ao verificar que as instituições públicas de ensino superior, incumbidas de capacitar e formar profissionais para o mercado de trabalho, negligenciam na preparação de seu próprio corpo de colaboradores, citando o caso dos professores-gestores.

De acordo com o Art. 3º do Decreto 94.664 de (1987), as atividades inerentes ao exercício de direção, assessoria, chefia, coordenação e assistência nas instituições de ensino superior do Brasil, além de outras previstas na legislação vigente, são consideradas atividades a serem exercidas pelo pessoal docente do ensino superior da própria instituição. Mas, segundo Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016), a formação desses professores-gestores, que em geral assumem os cargos de reitor, pró-reitor, diretor, chefe de departamento, coordenador de curso etc., sucede-se por meio de experiências adquiridas, do envolvimento e aprendizado com práticas e ações rotineiras. Sendo assim, os autores comparam a um processo de tentativa e erro, não sendo compatível com o conceito de profissionalização nos cargos gerenciais na área de ensino superior.

Na maioria das universidades públicas do país, a única exigência para que um professor seja considerado habilitado para a ocupação destes cargos é o título de doutor. Barbosa, Carvalho e Cassundé (2017) afirmam que os professores-gestores, em sua maioria, não são preparados para assumirem as funções gerenciais que lhes

são devidas, faltam métodos de preparação.

Na literatura atual, há disponível uma vasta gama de estudos que abordam recursos considerados relevantes na preparação dos indivíduos para atuar na gestão das organizações (guias, capacitações, treinamentos, participações em programas de desenvolvimento, interações sociais, palestras, seminários, entre outros). Mas ainda é tímido o número de obras que versam quanto às idiossincrasias da formação de gestores para atuação em IES (GONÇALVES, 2010).

Neste cenário, é notória a importância e a necessidade de maiores discussões e estudos quanto ao tema, e no cerne desta questão está o processo de transição destes profissionais de professor para professor-gestor. Espera-se que estes cumpram uma profusão de atividades (pois além das atividades de ensino, pesquisa e extensão que já lhe são incumbidas, somam-se a estas as atividades de um cargo de gestão, com diversas tarefas administrativas e burocráticas, bem como as de representante de um grupo). Entender as competências necessárias para a execução das atividades deste cargo, e como a universidade pode colaborar para a preparação desses indivíduos, poderá contribuir para a identificação de melhores práticas na gestão das universidades públicas, e para que, no futuro, esses profissionais possam estar melhor habilitados para contribuir com o atingimento dos objetivos dessas instituições.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Conforme observações introdutórias, assumir um cargo de gestor em uma universidade pública pode ser uma tarefa desafiadora para grande parte dos docentes. De acordo com Marra (2006) isso se deve às dificuldades inerentes ao cargo de gestão, e em razão de o professor, que em geral não possui uma formação administrativa, não receber um treinamento formal prévio para assumir o cargo. Soma-se a isso, a questão do acúmulo de funções: a de professor e a de gestor.

Tal cenário também é condizente com a realidade dos professores que assumem os cargos de coordenador e vice-coordenador em programas de pós-graduação (PPG'S) *stricto sensu*. Esses programas, possuem o objetivo de “ampliar e aprofundar a formação adquirida na graduação, qualificando pessoal de alto nível para o exercício de atividades voltadas ao ensino e à pesquisa” (CEPE, 2017, p. 1).

Dessa forma, além dos PPG'S possuírem uma missão muito significativa para a sociedade, através do avanço do ensino e da pesquisa no país, a sua gestão envolve questões desafiadoras, tais como a submissão às métricas de avaliação da CAPES. Isso porque, tais métricas, influenciam diretamente, tanto o processo de captação de recursos pelos órgãos governamentais (fundamentais para a manutenção e crescimento dos programas) quanto no credenciamento e descredenciamento de um programa no Sistema Nacional de Pós-Graduação. Somam-se a esses desafios, as atribuições já conhecidas de um cargo de gestão: lidar com pessoas e recursos; encarregar-se de atividades burocráticas; aprender a utilizar softwares específicos; entre outros. Além disso, ainda se ocupam das atividades de docência. Contudo, torna-se lógico afirmar que é necessário ter uma maior atenção ao processo de preparação desse gestor, que precisa estar apto e preparado para coordenar todas as atividades que lhe são incumbidas.

Partindo do exposto anteriormente, essa dissertação busca alcançar uma melhor compreensão quanto aos cargos de coordenação em programas pós-graduação em uma universidade pública. Além de buscar identificar o conjunto de competências necessárias para que este indivíduo execute a função, e como a instituição pode auxiliar no desenvolvimento dessas competências. Desta forma, a pesquisa traz o seguinte questionamento: Qual modelo de ação educacional pode auxiliar o desenvolvimento de competências necessárias aos docentes que assumem os cargos de coordenador ou vice-coordenador em um programa de pós-graduação *stricto sensu* na UFPR?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Propor um modelo de ação educacional que possa auxiliar o desenvolvimento de competências necessárias aos docentes que assumem os cargos de coordenador ou vice-coordenador em um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

1.3.2 Objetivos Específicos

- i) Realizar a análise organizacional, caracterizando o ambiente externo e interno, as variáveis do contexto e os objetivos organizacionais;
- ii) Identificar as atribuições e responsabilidades dos cargos de coordenação de programas de pós-graduação *stricto sensu*;
- iii) Constatar, utilizando instrumento de mapeamento de competências, as competências requeridas ao docente investido em função de coordenação em um PPG;

1.4 JUSTIFICATIVA

De acordo com Silva (2000) a aprendizagem dos professores que assumem cargos de gestão nas universidades públicas, ocorre predominantemente através da experiência do que por intermédio de aprendizagem formal. Afirma ainda, que a preparação formal para o cargo é quase inexistente, e por isso buscam aprender com outros professores-gestores, através de experiências e executando o trabalho. Para a autora há uma carência na preparação formal do professor para suas responsabilidades administrativas. Um conjunto de outros estudos que versam quanto à função do professor-gestor em instituições de ensino superior brasileiras, corroboram com a afirmação de que há escassez de uma preparação para a formação de competências gerenciais desses indivíduos, como os trabalhos dos autores: Silva, Moraes e Martins (2003); Marra (2006); Ésther (2007); Fleck e Pereira (2011); Pereira e Silva (2011); Melo, Lopes e Ribeiro (2013); Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016); Rodrigues (2017) e Rodrigues e Villardi (2017).

O desempenho dos dirigentes das universidades públicas pode ser caracterizado como amador, pois, na verdade, esses profissionais têm a docência como carreira, além do fato de que a universidade federal, na maioria dos casos, não tem uma cultura de treinamento de seus atuais ou futuros dirigentes (CAMPOS, et.al., 2008, p.1).

Neste cenário, Rodrigues e Villardi (2017) afirmam que a preparação dos docentes diminuiria o sofrimento na transição do papel de docente para docente gestor. Dessa forma, Silva e Cunha (2012) afirmam que as universidades públicas precisam ter instrumentos de preparação e acompanhamento dos docentes nesse processo de transição. Assim, esses profissionais estarão melhor preparados e motivados para o desempenho das diversas atividades, o que pode contribuir para a

melhoria da qualidade final dos serviços da instituição. Ou seja, esse profissional irá realizar suas atividades de maneira mais harmoniosa, eficiente e eficaz, aumentando a sua satisfação pessoal. E a Instituição terá uma melhoria em seus processos de gestão e o Estado irá entregar serviços de melhor qualidade à sociedade.

O cargo de coordenador de PPG possui uma lógica particular e exige competências específicas para o exercício da função. Sendo assim, a utilização da técnica de mapeamento de competências, poderá diagnosticar as competências necessárias para este cargo, a fim de concretizar as exigências organizacionais. Além disso, tais informações poderão servir de embasamento para que instrumentos de preparação desse indivíduo, cujo trabalho tem uma amplitude de ação considerável no âmbito social, possam ser desenvolvidos na universidade, o que justifica o desenvolvimento deste trabalho. Outro aspecto importante a ser mencionado, é que o PDP (plano de desenvolvimento de pessoal) que deve ser elaborado anualmente pelas organizações públicas, deverá ser precedido, preferencialmente por diagnóstico de competência.

Além do mais, é perceptível que as discussões em torno do mapeamento das competências do professor-gestor que assume cargo de coordenador de programa de pós-graduação, ainda são mínimas frente à relevância dessa temática. Pois o tema em questão, se relaciona à qualidade dos serviços de ensino e pesquisa prestados à comunidade em geral. A representação em números dos resultados do levantamento de artigos com foco em competências gerenciais de coordenadores de pós-graduação, em algumas das principais bases de dados, confirma tal constatação.

Na tabela 1, apresentam-se os resultados, que são os números apontados após a pesquisa de artigos que continham no título, resumo ou nas palavras chaves os termos “professor gestor” ou “professor-gestor”. Após a leitura dos títulos e posterior leitura dos resumos, foi possível identificar os trabalhos que efetivamente apresentavam o tema de interesse do estudo. Com a leitura dos resumos, também foi possível delimitar os trabalhos que abordavam o tema professor-gestor e competências e por fim, refinar aos artigos que tratavam do tema professor-gestor, competências e coordenadores de programas de pós-graduação. Para tanto, foram utilizadas as bases de dados: periódicos CAPES, Scielo, SCOPUS (Elsevier) e Web of Science. Após a leitura dos resumos e refinamento quanto ao tema professor-gestor, notou-se que essa última base de dados retornou os mesmos resultados da

base de dados SCOPUS (Elsevier), sendo assim, optou-se por não utilizar os números da base de dados Web of Science.

Quadro 1- Levantamento de artigos sobre competências do coordenador de programa de pós-graduação

BASES CIENTÍFICAS	Fontes encontradas			
	Resultado inicial ("professor gestor" ou "professor-gestor")	• Professor gestor	• Professor gestor • Competências	• Professor gestor • Competências • Coordenador de programa de pós-graduação
PERIÓDICOS CAPES	122	7	4	1
SCIELO	17	3	2	1
SCOPUS	196	17	2	0
Total	335	27	8	2

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de pesquisa, acessados no Portal de Periódicos da CAPES (2021)

Pretende-se, portanto, que este trabalho possa apresentar uma contribuição teórica, prática e social para o campo, o qual se pretende investigar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo deste capítulo é fundamentar teoricamente esta pesquisa, buscando integrar as temáticas da universidade pública, o professor universitário e o desafio da gestão (em específico os coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu*) e competências.

Inicialmente tratou-se de apresentar um panorama geral quanto ao papel da universidade pública perante a sociedade e de um dos seus principais atores, o professor-gestor. Em seguida, buscou-se elucidar: os conceitos de competência, a caracterização do instrumento de mapeamento de competências, o papel da universidade no desenvolvimento dessas competências e os pormenores da gestão de programas de pós-graduação das universidades públicas.

2.1 A UNIVERSIDADE PÚBLICA E A SUA MISSÃO

De acordo com Souza *et al.* (2013), no início da fase em que o Brasil era uma colônia de Portugal, o ensino superior no país se restringia a elite, que buscava na Europa, principalmente na Universidade de Coimbra em Portugal, conquistar a sua formação profissional. Com a chegada da família real ao país, em 1808, iniciou-se o processo de criação de algumas faculdades, escolas profissionais, academias militares e outros tipos variados de escolas e sociedades no país, esse processo continuou após a independência do Brasil em 1822. Mas a falta de incentivo de Portugal resultou apenas em uma modesta expansão deste segmento. (HUMEREZ e JANKEVICIUS, 2015; SOUZA *et al.*, 2013). Somente a partir do século XX é que se inicia uma modificação significativa deste cenário, e com a junção de algumas faculdades isoladas, foram criadas as primeiras Universidades brasileiras: a Universidade da Amazônia (em 1909), a Universidade do Paraná (em 1912) e a Universidade do Rio de Janeiro (em 1920). (HUMEREZ e JANKEVICIUS, 2015; SOUZA *et al.*, 2013).

As primeiras Universidades a incorporarem ensino, pesquisa e extensão, de acordo com Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013) foram a Universidade de São Paulo – USP (1934) e a Universidade do Distrito Federal – UDF (1935). De acordo com os mesmos autores, alguns anos depois foram criados 3 importantes órgãos: a

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC, em 1948), o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq, em 1951) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, hoje, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, em 1951), sendo estes os principais responsáveis pela institucionalização da pesquisa e dos cursos de Pós-Graduação, quando as instituições de ensino superior começavam a se alinhar com as necessidades do País naquela época. (BOTTONI, SARDANO e COSTA FILHO, 2013)

Neste mesmo período, houve uma aceleração nos movimentos de modernização das Universidades, necessários para que as instituições de ensino superior acompanhassem o processo de renovação e modernização que ocorriam em diversos outros setores do país, cujo objetivo era construir uma sociedade mais justa e uma organização social e política mais moderna (SOUZA, 1995). Além disso, alguns eventos importantes como a Segunda Guerra Mundial em 1948, contribuíram para evidenciar a necessidade de ter conhecimento científico e tecnológico para a segurança e desenvolvimento do país. (HUMEREZ e JANKEVICIUS, 2015) Assim, ocorria uma crescente percepção da importância da educação superior, bem como uma rápida expansão em termos quantitativos.

Dentre as mudanças ocorridas nessa instituição, é importante citar a transformação ocorrida na década de 80, quando o cenário político, econômico e social marcado pelo neoliberalismo, aumentou a cobrança das universidades públicas, impondo que estas instituições apresentassem resultados à sociedade. O estado então, desenvolve mecanismos para avaliação docente, departamental e institucional na graduação e na pós-graduação. (SOUZA *et al.*, 2013) Ainda de acordo com Souza *et al.* (2013), as pressões sociais para que as organizações públicas cumpram a sua missão aumentam de forma exponencial, atingindo especialmente as universidades públicas, das quais são exigidas respostas rápidas e efetivas, a fim de melhorarem a prestação de serviços aos cidadãos.

Atualmente, as universidades públicas, apesar de possuírem autonomia de gestão outorgada por lei, são sujeitas à supervisão do governo central, sendo parte integrante do Sistema Federal de Ensino Superior, que é coordenado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/Mec) e regido pela Lei Nº 9.394 de 1996 e pelo Decreto nº 2.306 de 1997. (BRASIL, 1997; SOUZA, 2009). O Sistema Federal de Ensino Superior brasileiro oferece os cursos de Graduação

(Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia); Sequencial, Extensão e de Pós-Graduação – *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Sendo composto por instituições públicas de educação superior (Federal, Estadual e Municipal) e pelas instituições privadas, que são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. (BRASIL, 1997; SOUZA, 2009; MEYER JÚNIOR, 2014)

Posto que as universidades públicas são cobradas quanto aos seus resultados, é preciso que essas instituições se organizem para responder positivamente à essas demandas. Quanto à essa questão, é importante ter a compreensão da missão desta instituição a fim de clarificar o que a universidade se dispõe a entregar para a sociedade. De acordo com Souza *et al.* (2013) a missão é parte primordial de todas as organizações, independentemente do seu tipo ou tamanho, pois é a missão que leva a reflexão sobre a razão maior para a qual ela foi criada. Fayol (1989, p. 49), definiu um dos princípios administrativos, a unidade de direção, como: “um só programa para um conjunto de operações que visam o mesmo objetivo”. A partir desse princípio, o autor já falava sobre a importância da unidade de ação, da coordenação de forças e da convergência de esforços. Sendo assim, a missão pode ser considerada como um ponto norteador para que todas as ações realizadas na organização estejam atreladas a um mesmo objetivo, e para que os esforços sejam direcionados. (FAYOL, 1989)

O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), apresentou em 1984 a seguinte definição da missão das universidades brasileiras:

Além da produção e divulgação do conhecimento, da formação de profissionais e técnicos moralmente idôneos (engenheiros, médicos, juristas, farmacêuticos, agrônomos, odontólogos, sociólogos, filósofos, etc.), devem as universidades construir núcleos de permanente elaboração científica, que contribuam para enriquecimento do cabedal social, aumentando o bem-estar físico e engrandecendo o patrimônio moral da humanidade. Mais: hão de ser instituições acentuadamente nacionais, e até certo ponto regionais, para refletirem as características do povo que as mantém e para acudir às responsabilidades especiais no meio em que operam (REVISTA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 1984, p. 26 apud SILVA, 2015).

O estudo de Souza *et al.* (2013) realizou um levantamento da missão de 8 universidades públicas federais brasileiras e chegou a seis tópicos principais contidos nas missões dessas Universidades, sendo eles os seguintes:

- Formar diplomados: Profissionais de diferentes campos aptos a serem inseridos no mercado de trabalho e cidadãos éticos e comprometidos com as questões sociais;

- Estimular a investigação científica, a criação/difusão cultural, a cooperação acadêmica, a consciência dos problemas mundiais, as atividades criadoras e o saber;
- Valorizar as múltiplas formas de conhecimento, criar/produzir/gerar conhecimento e socializar/difundir o conhecimento;
- Promover o desenvolvimento regional, nacional e internacional;
- Atender demandas sociopolítico-culturais;
- Ser referência técnica e científica.

Os itens que integram a missão da universidade podem ser entendidos então, como o papel que ela terá perante a sociedade. Evidenciada a missão da Universidade pública, constata-se que o seu funcionamento e desempenho geram impactos diretos na realidade econômica, social e cultural de todo o país, o que deve gerar um senso de identidade e propósito em seus gestores, convergindo seus pensamentos, estratégias, decisões e ações com base na mesma missão. Considerando que é através das práticas de gestão que essas instituições poderão alcançar os seus objetivos e por consequência cumprir a sua missão institucional, a próxima seção irá tratar da gestão nas universidades, mais especificamente do professor no exercício da gestão.

2.2 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E O DESAFIO DA GESTÃO

A gestão é um instrumento inerente a todas as organizações independentemente da sua natureza, pois sendo uma organização dotada de elementos, sejam eles informações, pessoas, insumos, entre outros, esses elementos precisam ser geridos de alguma forma. Nascimento (2006) cita cinco funções básicas da gerência: planejar, comandar, organizar, controlar e coordenar processos e pessoas em uma organização. Gomes *et al.* (2013) cita a gestão como um processo de tomada de decisão dos gestores, que têm a função de interpretar a missão e os objetivos da organização e transformá-los em ação.

Com relação a gestão em universidades, Meyer (2014) afirma que esta instituição possui características complexas e peculiares, tais como: a natureza humana da educação e o processo individual de aprendizagem e do conhecimento,

sendo essas, questões subjetivas. E para Barbosa (2015) os principais desafios quanto ao gerenciamento deste órgão, estão relacionados às métricas de desempenho, pois segundo este autor, parte da complexidade desta instituição se deve ao fato de a missão da universidade pública compreender dimensões abstratas e subjetivas, de difícil operacionalização e avaliação, o que diverge das métricas da lógica de mercado, que normalmente visam o lucro. Ainda quanto às peculiaridades dos processos de gestão em universidades, é importante lembrar que a estrutura organizativa e os elementos de gestão dos tempos e espaços formativos dessa instituição, são principalmente traçados a partir de políticas e programas públicos educacionais. (DEWES e BOLZAN, 2018)

Kosby e Pinto (2018, p. 1) realizam uma síntese dessas especificidades com a seguinte colocação:

As instituições universitárias são organizações dotadas de características próprias: objetivos difusos; decisões com interferência de diversos grupos; cunho político predominando nas decisões; desempenho com dificuldades de quantificação; profissionalismo e competência, dentre outras. Além disso, destaca-se que as universidades detêm o poder de interagir com um vasto número de segmentos da sociedade, devido seu caráter interdisciplinar, em detrimento a qualquer outra organização isoladamente. Sendo assim, normalmente os problemas que se apresentam são de gestão.

A gestão por si só já é uma atividade complexa, pois de acordo com Mintzberg (2010), o ritmo e a carga de trabalho das atividades de gestão costumam ser mais elevados quando comparados com os das demais profissões devido à natureza inerente aberta dessa atividade. Pois de acordo com o autor, os gerentes são responsáveis pelo sucesso da unidade, mas não existe um ponto concreto no qual ele possa dizer “agora o meu trabalho está finalizado”.

Unindo essa questão às especificidades da gestão das universidades públicas, conclui-se que se trata então de um sistema que demanda práticas gerenciais diferenciadas, para o qual, segundo Meyer (2014), os modelos da burocracia estatal bem como os modelos de administração importados das empresas, não são as melhores e principais referências para os gestores acadêmicos. Para este autor, são necessários estudos mais aprofundados por parte dos estudiosos das organizações para suprirem essa necessidade. Meyer (2014, p. 16, grifo do autor) afirma ainda, que a falta de “uma “teoria da administração universitária” que possa ser utilizada para administrar este sistema complexo sob a ótica estrutural, acadêmica, social e até mesmo política” elevam os desafios da gestão universitária.

Quanto às estruturas organizacionais das universidades públicas brasileiras, essas apresentam características burocráticas, nas quais o ambiente de gestão é fragmentado e descentralizado em instâncias como departamentos, colegiados e cursos, e os profissionais tomadores de decisão, são também, professores. (BARBOSA, 2015)

De acordo com Dewes e Bolzan (2018), estes professores ingressaram na instituição com o propósito de atuar no contexto docente, e a atuação como gestor é então, um novo desafio aos professores universitários. Dewes e Bolzan (2018) afirmam ainda, que é plausível que o docente atue em cargos de gestão nas universidades, mas a complexidade deste campo com as transformações que se sucedem: incorporação das novas tecnologias, ampliação das vagas ofertadas, criação de cursos, sistema de reserva de vagas/cotas, questões sociais, internacionalização, entre outros, torna o trabalho do professor-gestor cada vez mais complexo, principalmente porque muitos desses profissionais continuam a realizar atividades próprias da docência. Aziz *et al.* (2005) afirmam que o excesso de responsabilidades e funções pode gerar ambiguidades, conflitos e outros problemas na atuação do papel do professor-gestor. Para os mesmos autores, treinamentos específicos podem ajudar a minimizar essas adversidades, e permitir uma atuação mais significativa para o funcionamento de suas unidades. Magalhães *et al.* (2017) também afirmam que há uma carência na preparação do professor-gestor para assumir o cargo de gestão, aumentando o desafio do cargo. Seguindo o mesmo entendimento, Silva e Cunha (2012) afirmam que a literatura que discute a função gerencial de docentes de universidades no Brasil, apontam que a improvisação, o imediatismo e a falta de planejamento, prevalecem em suas atividades.

Segundo Mintzberg (2010), para uma gestão eficaz, é necessário que três elementos que se complementam estejam presentes: a arte, a habilidade prática e a ciência, na qual a arte está relacionada a visão e a compreensão com base na intuição, a habilidade prática diz respeito aprendizagem adquirida com a experiência, e a ciência abrange análises e evidências sistemáticas (o gestor aplica o conjunto de conhecimentos sistemáticos e formais). Mas Meyer Júnior (2014) afirma que a realidade das instituições acadêmicas tem demonstrado que é somente no desempenho da função que os professores-gestores profissionais aprendem o trabalho de gerenciar. E que o perfil desses profissionais é de professores

universitários de formação acadêmica e profissional diversificada, com experiência gerencial pequena e limitada à própria instituição. Além disso, outra característica intrínseca a universidade é relacionada a temporalidade do exercício do cargo de gerência. Os docentes assumem os cargos de coordenação, chefia, pró-reitoria ou reitoria por um prazo pré-determinado, e após essa experiência, na maioria dos casos ele retorna a sua função original de professor. (SILVA e CUNHA, 2012) Tais constatações podem ser um indício de carência quanto a habilidade prática e a ciência nas atividades do professor gestor, considerando os três elementos de Mintzberg (2010) citados no início desse parágrafo.

Nos últimos anos percebe-se um aumento da valorização do capital humano, quando as organizações passam a perceber que precisam investir em seus colaboradores para que atinjam o sucesso organizacional. E com isso, também aumentaram as discussões acerca do termo competência, assunto da próxima seção.

2.3 COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

Segundo Silva (2000) no processo de mudança de professor para gestor, o indivíduo incorpora uma série de atribuições. E apesar de continuar sendo “acadêmico”, ele passa a ter uma nova identidade profissional, e para o desempenho desse novo papel, são necessários novos aprendizados. Em consonância, Barbosa Mendonça e Cassundé (2016) afirmam que uma vez que tarefas administrativas e tarefas docentes são diferentes, demandando competências profissionais específicas para ambas, faz-se necessário o desenvolvimento de competências gerenciais.

Competência é uma palavra do senso comum, empregada para indicar que uma pessoa é qualificada para realizar alguma coisa. (FLEURY e FLEURY, 2001) Apesar da aparente simplicidade na definição do termo, quando incorporado no campo profissional, não há uma unanimidade quanto a sua definição, e diferentes autores apresentam diferentes abordagens.

Nesse cenário, podemos citar duas principais correntes quanto a essa definição, a americana e a francesa. A corrente americana, tem como uma das principais referências Boyatzis (1982), que defini define competência como um conjunto de características, habilidades pessoais e conhecimentos que o indivíduo possui para realizar suas atividades com alto desempenho. Para o autor, o profissional

que possui as competências apropriadas possui uma performance superior e mais efetiva no trabalho (BOYATZIS, 1982).

Por outro lado, a corrente francesa, tem o entendimento que competência não é limitada apenas ao acúmulo de conhecimentos teóricos e empíricos captados pelo indivíduo, e nem preso a realização de uma determinada tarefa. (ÉSTHER, 2011) Le Boterf (2003) é uma das principais referências dessa corrente, o autor afirma que a competência profissional pode ser entendida como o saber mobilizar e combinar os recursos pessoais (saberes, saber-fazer, aptidões, qualidades pessoais e experiências) e os recursos do meio (materiais, máquinas, instalações, informações e redes relacionais) a fim de atingir determinados objetivos (resolução de problemas, condução de projetos, realização de atividades, etc.).

Seguindo a mesma linha, Fleury e Fleury (2001, p. 187) afirmam que a noção de competência pode ser associada aos verbos: “saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades e ter visão estratégica”. Os autores apresentam ainda, inspirados na obra de Le Boterf, algumas definições para estes verbos presentes no conceito de competência, conforme quadro 1 a seguir:

Quadro 2 - Competências profissionais.

Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar recursos	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.
Saber comunicar	Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais; saber desenvolver-se.
Saber engajar-se e comprometer-se	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e consequências de suas ações e sendo por isso reconhecido
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

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

Os autores Fleury e Fleury (2001) afirmam ainda, que a definição de competências associa o individual ao organizacional, ao reconhecer a autonomia do

indivíduo, sem deixar de admitir que uma ação competente se dá por meio de um processo que agrega valores tanto para a organização quanto para o indivíduo.

Salles e Villardi (2017, p. 475) também afirmam que:

Agregando os conceitos de competência ao processo de gestão, a gestão competente implicaria desenvolver, agir e tornar tangíveis as competências gerenciais em resultados para a organização, e reconhecer esses resultados provenientes da mobilização dessas competências.

Tratando-se de competências gerenciais, essas podem ser entendidas então, como a mobilização dos saberes (citados por Le Boterf, 2003) dos indivíduos que assumem os cargos de administração, gerenciamento, situações de direção, coordenação ou supervisão. Maximiano (2004), afirma que as competências específicas necessárias para o cargo de gerência podem variar dependendo do nível hierárquico, da tarefa do gerente, do tipo de organização, entre outros fatores. Mas para o autor Maximiano (2004), de um modo geral, as competências gerenciais podem ser divididas em quatro categorias principais: intelectuais, interpessoais, técnicas e intrapessoais, conforme quadro 2 abaixo:

Quadro 3- Competências gerenciais por categoria

COMPETÊNCIAS	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
Intelectuais	Referem-se a todas as formas de racionar. São usadas para elaborar conceitos, fazer análises, planejar, definir estratégias e tomar decisões.	Habilidade de pensar racionalmente;
		Habilidade conceitual, que compreende a capacidade de pensamento abstrato e que se manifesta por meio da intuição, imaginação e criatividade.
Interpessoais	São as que o gerente usa para liderar sua equipe, trabalhar com seus colegas, superiores e clientes e relacionar-se com todas as pessoas de sua rede de contatos.	Capacidade de entender e atitude de aceitar a diversidade e singularidade as pessoas.
		Capacidade de entender o processo de motivação e usar os princípios de motivação adequados a cada pessoa e grupo.
		Capacidade de entender os princípios da Liderança e de efetivamente liderar indivíduos e grupos.
		Capacidade de comunicação.
Técnicas	Abrange os conhecimentos sobre a atividade específica do gerente, da equipe e de sua organização.	Competência técnica é produto de alguma forma de aprendizagem e de experiência prática.
Intrapessoais	Compreende as habilidades que Henry Mintzberg chamou de introspecção, o que significa	Entendimento do próprio cargo, de seus requisitos e seu impacto sobre a organização.

	todas as relações e formas de reflexão e ação da pessoa a respeito dela própria, como: autoanálise, autocontrole, automotivação, autoconhecimento, capacidade de organização pessoal e administração do próprio tempo.	Capacidade de compreender, analisar e controlar o próprio comportamento, em particular as emoções.
		Capacidade de compreender e analisar o comportamento alheio, em particular as emoções alheias.
		Capacidade de aprender com a própria experiência e com a experiência alheia.
		Capacidade de analisar, compreender e desenvolver as próprias potencialidades e superar as próprias vulnerabilidades.

Fonte: Tosta (2011).

Refinando as competências gerenciais às instituições federais de ensino superior, Salles e Villardi (2017) realizaram um estudo que visou identificar as competências gerenciais desenvolvidas por estes profissionais no desempenho de suas funções gerenciais no contexto dessas instituições. Os resultados são apresentados no quadro 1:

Quadro 4- Competências e atitudes que os gestores acreditam ter desenvolvido no exercício da atividade gerencial

Competências gerenciais	<ul style="list-style-type: none"> • Gerir processos de trabalho, comunicando-os e proporcionando ambiente adequado; • Planejar; • Gerir situações imprevistas e mudanças com criatividade; • Fomentar o uso sustentável dos recursos; • Gerir relações interpessoais.
Competências políticas	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer parcerias externas à Ifes; • Dar visibilidade às atividades realizadas; • Lidar com a cultura organizacional; • Ouvir e dialoga.
Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Resiliência; • Dedicação pela instituição; • Inquietação e a busca pela melhoria contínua; • Espírito crítico; • Obediência à hierarquia.

Fonte: Adaptado de Salles e Villardi (2017).

Conforme informações do quadro, o estudo demonstrou que apesar da grande maioria dos participantes da pesquisa não terem participado de cursos de capacitação

gerencial, os gestores desenvolveram competências que sistematizam suas atividades: competências de planejamento e gestão de processos de trabalho e de comunicação. As competências intrapessoais desenvolvidas (espírito crítico, gerir situações imprevistas e mudanças com criatividade, atuar ao mesmo tempo em diversas tarefas, resiliência e inquietação pela melhoria contínua) revelam terem sido desenvolvidas para fim de superar o ambiente caótico em virtude da falta de recursos, entraves burocráticos da realidade das instituições públicas e barreiras políticas. Para os autores as atitudes de pertencimento e de responsabilidade foram percebidas como um fator importante para o desenvolvimento dessas competências. E por fim, pôde-se concluir que as competências interpessoais, gerenciais e intrapessoais desenvolvidas na prática gerencial, prevaleceram em relação às competências técnicas (SALLES e VILLARDI, 2017).

Segundo Zarafian (2008) citado por Paixão (2019) a competência gerencial é composta por uma combinação de conhecimentos de saber-fazer, de experiências e de comportamentos utilizados na prática profissional que não dependem exclusivamente do indivíduo. O ambiente de trabalho que incentive a aprendizagem e o sistema de educação corporativa disponível ao indivíduo, também são fatores que interferem no desenvolvimento de tais competências (PAIXÃO, 2019).

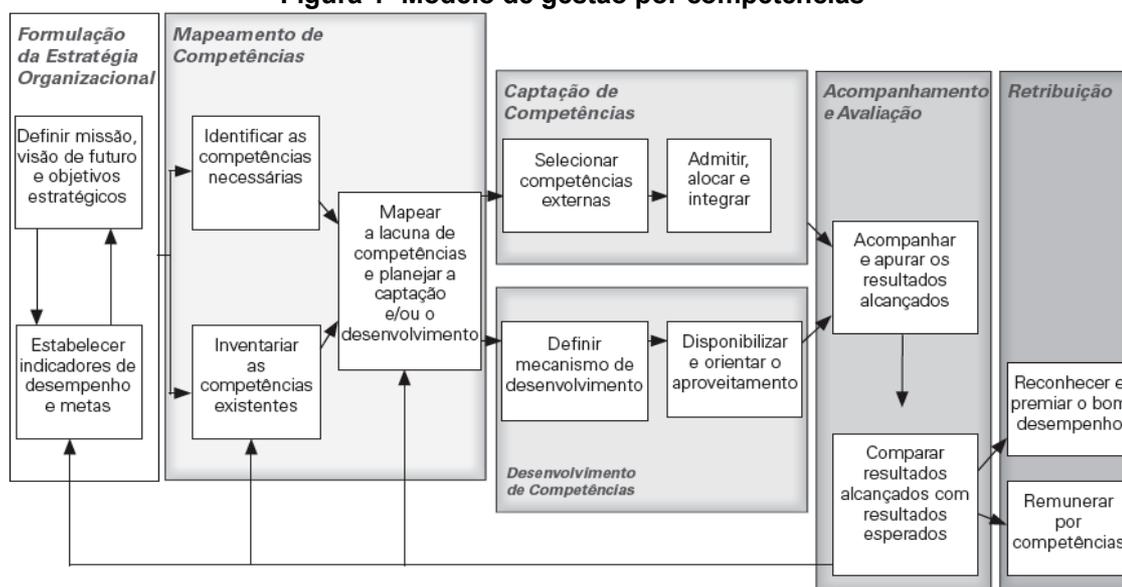
2.3.1 Mapeamento de competências

O mapeamento de competências é parte integrante fundamental do modelo de gestão por competências. Este modelo, que se utiliza do conceito de competência para orientar diversos processos organizacionais, e utiliza diferentes estratégias e instrumentos, tem com o propósito de identificar, desenvolver e mobilizar as competências necessárias à consecução dos objetivos organizacionais (BRANDÃO, 2017).

De maneira resumida, o modelo de gestão por competências (conforme a figura 1) é colocado como um processo contínuo, que tem como etapa inicial a formulação da estratégia organizacional (missão, visão e objetivos estratégicos) e o estabelecimento de metas e indicadores de desempenho (com base nos componentes da estratégia organizacional). A partir da estratégia organizacional, torna-se possível a consecução da segunda etapa do processo, que é a realização do diagnóstico ou mapeamento de competências. Essa etapa, de acordo com Brandão

(2017, p. 16) “é parte fundamental da gestão por competências, visto que orienta as ações organizacionais para captar e/ou desenvolver as competências identificadas como relevantes à organização”. A partir do mapeamento das competências, é possível realizar tanto a captação de competências quanto o desenvolvimento de competências. A Captação de competências consiste na seleção de competências externas, que pode ocorrer tanto por meio de ações de recrutamento e seleção de pessoas quanto por meio de parcerias e alianças estratégicas. Enquanto o desenvolvimento das competências consiste no incremento ou aprimoramento interno das competências disponíveis na organização, que pode ocorrer por meio de processos de aprendizagem, podendo eles serem formais ou informais. A aprendizagem será entendida aqui sob o enfoque cognitivista, sendo então “um processo psicossocial pelo qual o indivíduo adquire conhecimentos, habilidades e atitudes” (GONCZI, 1999 apud BRANDÃO, 2017, p.14). A etapa seguinte é a de acompanhamento e avaliação, na qual os resultados alcançados são identificados e comparados com aqueles que eram esperados. E por fim, a etapa de retribuição, que é definida por Brandão e Bahry (2005, p. 5) como a etapa em que a organização pode “reconhecer, premiar e remunerar, de forma diferenciada, as pessoas, equipes de trabalho e unidades produtivas que mais contribuíram para a consecução dos resultados planejados” tais retribuições seriam então, um estímulo à manutenção de competências desejadas.

Figura 1- Modelo de gestão por competências



Fonte: Brandão e Bahry (2005)

Brandão (2017) afirma que o mapeamento de competências pode orientar diversos processos afetos à gestão de pessoas, tais como: Avaliação do desempenho no trabalho; diagnóstico de necessidades de capacitação; planejamento educacional; e recrutamento e seleção.

Para essa pesquisa, o mapeamento de competências tem a finalidade de diagnosticar necessidades de capacitação e realizar um planejamento educacional. Nesse sentido, Brandão e Bahry (2005) afirmam que este método, que se refere a uma técnica (da abordagem de gestão por competências) pode ser utilizado para adequação das competências requeridas. Ou seja, essa ferramenta pode auxiliar no diagnóstico das necessidades de capacitação e desenvolvimento de competências, através da identificação das competências necessárias para o cumprimento da estratégia organizacional (BRANDÃO E BABRY, 2005).

Pires (2005) cita o mapeamento de competências como um processo de identificação de um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que os profissionais de uma organização possuem e que os capacita para a execução de suas atividades. O autor também cita, que essa técnica fornece importantes subsídios para as atividades de gestão de recursos humanos em organizações públicas, incluindo a estruturação de planos de desenvolvimento pessoal e profissional. Abbad e Borges-Andrade (2004) afirmam que a partir dessas informações, são estabelecidas condições para que possam se estabelecer processos formais de treinamento, desenvolvimento e educação de pessoas (TD&E).

2.3.2 Desenvolvimento de competências gerenciais nas universidades públicas

O aumento do interesse pela abordagem da competência ocorre principalmente, pelo maior reconhecimento do fator humano como elemento primordial para o sucesso das organizações. (PIRES, 2005)

O desenvolvimento de competências profissionais ou humanas pode ser entendido como um processo no qual busca-se suprir o hiato entre as competências requeridas pelo órgão público e as apresentadas pelos servidores. (PIRES, 2005) Nesse contexto, o desenvolvimento das competências gerenciais necessárias aos servidores das instituições federais de ensino superior deve ser uma estratégia. Pois é por este meio que os profissionais podem desenvolver novas habilidades e conhecimentos para executar suas atividades e propiciar uma melhoria nas práticas

de trabalho, na resolução de problemas e no aumento do desempenho, resultando em serviços de melhor qualidade e maior efetividade na utilização dos recursos públicos, com isso, a instituição amplia a sua função social. (PEREIRA e SILVA, 2011; ENAP, 2015)

Ou seja, o desenvolvimento das competências gerenciais individuais pode contribuir para o desenvolvimento das competências institucionais, conduzindo à mudanças, e possibilitando a melhoria dos resultados sociais dessas instituições. (DUTRA, 2004; RUAS, 2001 apud PEREIRA e SILVA, 2011).

Sendo assim, as universidades públicas dependem da competência de seus professores, pesquisadores e servidores técnico-administrativos para alcançar os seus objetivos. E para isso, é necessário que estes profissionais se mantenham em processo de desenvolvimento constante, assegurando a produção de novos conhecimentos e garantindo a qualidade das atividades desempenhadas. (TOSTA *et al*, 2012)

Nesse sentido, Girardi *et al.* (2010) afirmam que sendo o capital humano nas universidades um elemento fundamental, é imprescindível uma gestão voltada ao desenvolvimento de pessoas, à satisfação no trabalho e ao comprometimento, sendo o investimento nessa área uma prioridade.

A gestão de pessoas nas universidades é fundamentada no cumprimento das legislações federais que tratam do assunto, sendo a principal delas a lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da união, das autarquias e das fundações públicas federais, e trata de diversos procedimentos de administração de pessoal como as formas de ingresso, benefícios, obrigações e sanções administrativas cabíveis. Havendo ainda, diversas legislações complementares a esta, que tratam de outros assuntos dentro deste tema. (TOSTA *et al.*, 2012; BRASIL, 1990)

Entre as políticas estabelecidas no âmbito federal para a gestão de pessoas, destaca-se a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), instituída pelo Decreto nº 5.707, de 2006, sendo atualmente regida pelo Decreto nº 9.991/2019 (BRASIL, 2019). O PNPD surgiu para fortalecer a capacidade do serviço público e como uma resposta às mudanças ocorridas no âmbito da gestão pública no Brasil, que vieram com a imposição de um aprimoramento dos serviços públicos prestados à sociedade. (MEDEIROS, 2019)

Entre os objetivos do plano, são citados o desenvolvimento e a capacitação do servidor público, bem como adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições. Entendendo que ação de desenvolvimento ou capacitação é: “toda e qualquer ação voltada para o desenvolvimento de competências, organizada de maneira formal, realizada de modo individual ou coletivo, presencial ou a distância, com supervisão, orientação ou tutoria. (BRASIL, 2019)

Para apoiar tal ação, o PNDP trata do Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP), o qual deverá ser elaborado anualmente por cada órgão da administração pública federal, com a finalidade de elencar as ações de desenvolvimento necessárias à consecução dos seus objetivos institucionais. O PDP, entre outras diretrizes, deverá: (BRASIL, 2019)

- Alinhar as necessidades de desenvolvimento com a estratégia do órgão ou da entidade;
- Atender às necessidades administrativas operacionais, táticas e estratégicas, vigentes e futuras;
- Preparar os servidores para as mudanças de cenários internos e externos ao órgão ou à entidade;
- Acompanhar o desenvolvimento do servidor durante sua vida funcional.

Em uma compreensão geral, as diretrizes para a administração pública no âmbito das universidades, em sentido estrito, estabelecem a busca pela profissionalização. Conforme preconiza o Decreto nº 9.991/2019, o desenvolvimento de competências institucionais é consequência do desenvolvimento de competências individuais dos servidores, mediante a capacitação (BRASIL, 2019; MEDEIROS, 2019). Sendo assim, há uma legislação que incentiva a capacitação para os servidores, incluindo os servidores docentes, mas o que se observa na prática são professores exercendo atividades de gestão mesmo sem uma capacitação específica administrativa e gerencial, ofertada pela Instituição (RODRIGUES, 2017; MEDEIROS, 2019).

Na visão de Silva e Cunha (2012) as instituições universitárias devem incluir em seu planejamento a preparação e o acompanhamento dos docentes que estão no processo de transição a fim de dar-lhes oportunidades de formação que facilitem a

continuidade de seu crescimento e sua satisfação pessoal:

Uma instituição universitária deve ter objetivos abrangentes, em relação à satisfação ou adaptação dos seus docentes, no sentido de incluir, em seu planejamento, a preparação e o acompanhamento dos professores em vias de transição, oferecendo-lhes oportunidades de formação que facilitem a continuidade de seu crescimento e sua satisfação pessoal. Diante dessa realidade, faz-se necessário buscar modelos inovadores de gestão de pessoas, para enfrentar as constantes transições requeridas dos professores universitários (SILVA; CUNHA:2012, p.166).

A seção seguinte debaterá as especificidades dos programas de pós-graduação, a fim de elucidar o papel desenvolvido pelos coordenadores dos PPG's, o que irá auxiliar na identificação das competências necessárias para o desempenho de suas atividades.

2.4 ESPECIFICIDADES DA GESTÃO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Conforme subentendido pela própria denominação, os cursos de pós-graduação possuem como pré-requisito a graduação. A pós-graduação pode ser dividida em *lato sensu*, quando assumem predominantemente as formas de aperfeiçoamento e especialização e constituem uma espécie de prolongamento da graduação ou *stricto sensu*, estruturada sob a forma de mestrado e doutorado, com foco na formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores, possuindo, portanto, um objetivo próprio, que difere da graduação (SAVIANI, 2000).

De acordo com Saviani (2000) a denominação Programa é utilizada quando se trata de mestrado e doutorado, ou seja, para a pós-graduação *stricto sensu*, enquanto para a pós-graduação *lato sensu* é utilizada a denominação curso de especialização ou curso de aperfeiçoamento. Neste trabalho serão abordadas as questões relacionadas aos programas de pós-graduação (PPG's) *stricto sensu*.

O parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 de dezembro 1965, mais conhecido como Parecer Sucupira, regulamentou a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. E de acordo com o parecer, o objetivo da pós-graduação é o seguinte:

O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária (ALMEIDA JÚNIOR, *et al.*, p. 164, 2005).

Botomé e Kubo (2002) descrevem a função principal dos programas de mestrado e doutorado, como a formação de novos cientistas e professores que poderá assegurar ao país, capacidades de produção de conhecimento, de tecnologia e de aprendizagem compatíveis com as demandas dessa produção e com o desenvolvimento da ciência e tecnologia em âmbito internacional. Os autores ainda afirmam, que “os programas precisam formar pessoas que sejam capazes, nas universidades e fora delas, de transformar o conhecimento científico mais recente e de boa qualidade em atuações profissionais significativas para a sociedade” (BOTOMÉ e KUBO, 2002, p.81).

Para Freitas e Souza (2018), dos altos investimentos para esse tipo de formação espera-se um retorno à sociedade, com professores melhor capacitados nos cursos de graduação e cientistas que contribuam para a continuidade e evolução do conhecimento científico (com impactos coletivos e sociais). Os autores afirmam ainda, que o fornecimento de “ferramentas metodológicas e os embasamentos epistemológicos necessários para a constituição de quadros de pesquisadores-docentes de alto nível, comprometidos com a realidade do país e a produção de conhecimentos nacionais socialmente relevantes” deve ser um dos objetivos principais dos PPG's (FREITAS e SOUZA, 2018, p. 1).

Os programas de pós-graduação no Brasil, mestrado e doutorado, são orientados, principalmente pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Sendo fundada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1951, a missão institucional fundamental declarada deste órgão é expandir e consolidar a pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados da Federação. (CAPES, 2020) De acordo com o órgão, suas atividades podem ser agrupadas nas seguintes linhas de ação: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos humanos de alto nível, no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância. (CAPES, 2020)

A CAPES é o órgão encarregado de credenciar programas de pós-graduação *stricto sensu*, através da análise das propostas e verificação da sua fidedignidade. E com o intuito de assegurar a qualidade dos programas, realiza avaliações periódicas dos referidos cursos. Este processo de avaliação, compreende o acompanhamento

anual e a avaliação quadrienal, sendo ambos os procedimentos conduzidos pela CAPES. Anualmente, são levantados uma série de dados dos Programas, sendo algumas informações extraídas automaticamente do currículo lattes do corpo docente do PPG e as demais registradas pelos gestores dos programas (que devem cadastrar os dados eletronicamente), e todo esse processo ocorre com a utilização de um software específico, mantido pela própria coordenação, denominado Plataforma Sucupira. Já a avaliação em si, é a que ocorre quadrienalmente. (RODRIGUES e VILLARDI, 2017; CCS/CAPES, 2020)

Segundo a agência, o modelo de avaliação é pautado em cinco pilares: formação de pessoal, pesquisa, inovação e transferência de conhecimento, impacto na sociedade e internacionalização. Na última avaliação da Capes ocorrida em 2017, de acordo com a ficha de avaliação, foram julgados os seguintes itens: Proposta do Programa (peso 0); Corpo Docente (peso 20); Corpo Discente, Teses e Dissertações (peso 35); Produção Intelectual (peso 35) e Inserção Social (peso 10). (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2021)

Na avaliação quadrienal, após o julgamento dos quesitos, é atribuído ao PPG um conceito correspondente ao seu desempenho no quadriênio, na escala de 1 a 7 adotada, sendo 1 e 2 notas de reprovação (é vedada a abertura de novas turmas até que seja realizada nova avaliação), 3 (regular), 4 (bom), 5 (muito bom) e 6 e 7 (excelente), os programas que recebem essas 2 últimas notas constituem referências para as áreas. A escala tem o objetivo de indicar a posição relativa de cada programa no contexto de sua respectiva área, e são os parâmetros que os órgãos governamentais que investem na pesquisa e na pós-graduação irão utilizar para deliberarem quanto aos investimentos e, sobre quais cursos de mestrado e de doutorado obterão, para vigência no quadriênio seguinte, a renovação de seu "reconhecimento". (CAPES, 2020; CCS/CAPES, 2020)

Dessa forma, para que o programa se mantenha no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), bem como para que ele consiga angariar fomento para a sua manutenção e crescimento, é necessário refletir quanto ao desempenho recomendado pelas respectivas áreas/CAPES e levar em consideração os critérios de avaliação do órgão e as questões apontadas pelos consultores CAPES no planejamento de suas atividades e nas tomadas de decisões.

O sistema de avaliação da Capes é considerado uma importante ferramenta

para medição do desempenho dos PPG's. Isso porque, indicadores de desempenho são essenciais para as organizações por descreverem a situação, e com os resultados apresentados, é possível ter parâmetros para entender o que precisa melhorar e onde concentrar a atenção e colocar os recursos. (MÜLLER, 2003; FERREIRA, 2019) Mas de acordo com (FERREIRA, 2019) embora grande parte da academia concorde com tal avaliação, por acreditar que a avaliação direciona, orienta, auxilia, organiza e dá significado ao trabalho docente, alguns questionam os critérios aplicados na avaliação, especialmente quanto a cobrança relacionada a quantidade de publicações. De acordo com os autores, decorrente dessa cobrança, muitos dos que estão inseridos nesse sistema buscam o resultado exigido somente por ser “a regra do jogo”.

Neste cenário de cobranças por resultados e divergências de opiniões quanto a algumas questões relacionadas ao modelo de avaliação da CAPES, estão inseridos os coordenadores dos PPG's, responsáveis por gerenciar e conduzir os programas para que estes estejam em consonância com tais expectativas da CAPES.

Na Universidade Federal do Paraná, na qual foi realizada esta pesquisa, a RESOLUÇÃO N° 32/17–CEPE estabelece as normas gerais únicas para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado). E de acordo com essa resolução, os coordenadores e os vice-coordenadores dos programas de pós-graduação da UFPR devem ser escolhidos por processo eleitoral, convocado pela coordenação vigente com a anuência do colegiado do programa, no qual votam, docentes, discentes e técnicos-administrativos do PPG. A função de coordenação é remunerada, sendo adicionada ao vencimento básico a gratificação referente a Função Comissionada de Coordenação de Curso – FCC. O docente que assume o papel de gestor de um PPG, não necessariamente recebe capacitação e os coordenadores acumulam o cargo de docência e o cargo de gestor do curso de pós-graduação.

Apesar da avaliação do programa ser uma das principais questões a serem enfrentadas pelos coordenadores, esse professor ao assumir o cargo de gestão em uma universidade pública, também precisa lidar com uma série de outros fatores, tais como: gerir os recursos da unidade dentro de um contexto cheio de normas e burocracias; lidar com a incerteza de recebimento e da continuidade de financiamento público; administrar os conflitos e divergências entre os demais membros do PPG (que

é formado por docentes, técnicos administrativos e discentes) que trazem em sua bagagem: experiências, aprendizados, relacionamentos, interesses e origens diferentes; envolver as pessoas para que apoiem um objetivo comum; lidar com a natureza política da função; gerenciar demandas por produtividade, economicidade, bem como outras questões inerentes à função de gestor. (SILVA, CUNHA e POSSAMAI, 2001; MARRA, 2006; RODRIGUES, 2017)

Outra característica importante dos PPG's, é que a grande maioria das decisões são tomadas pelo colegiado. Para Gonçalves (2010) o caráter colegiado das decisões é positivo quando se reflete que há um compartilhamento das responsabilidades entre o gestor e os demais membros do grupo, aumentando o compromisso de todos os envolvidos, excluindo o caráter pessoal da tomada de decisão. Mas por outro lado, o coordenador não tem um poder individual de decisão em grande parte das questões, cabendo a ele fazer cumprir as decisões tomadas em colegiado, mesmo que não concorde com as mesmas.

Quanto aos estudos relacionados ao cargo de coordenação em um PPG, foram identificados diversos estudos que abordam a questão do professor-gestor na universidade pública brasileira, mas apenas 4 deles trataram especificamente dos coordenadores de programas de pós-graduação. O quadro 4 a seguir, apresenta uma síntese quanto ao que foi evidenciado com os estudos:

Quadro 5- Estudos sobre as competências gerenciais de coordenadores de programas de pós-graduação no âmbito das universidades públicas

Autor	Título	Principais Contribuições
Fleck e Pereira (2011)	Professores e gestores: análise do perfil das competências gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do RS, Brasil	<p>✓ Foi identificado como perfil geral, que os coordenadores possuem maior direcionamento para administrar tarefas (ou seja, preocupados em dar conta das regras e repassar isso ao grupo com o qual atua, importando principalmente o resultado atingido). Para os autores, as exigências que os programas cumprem, de acordo com a avaliação da CAPES, influenciaram essa questão.</p> <p>✓ Evidenciou que coordenadores de áreas com características mais objetivas e científicas estão mais ligadas aos construtos que direcionam para administração do trabalho e/ou execução de tarefas. Enquanto as áreas com características mais subjetivas, como as de humanidades, apresentaram relação mais forte com os construtos sobre administrar relações.</p> <p>✓ Também foi evidenciado que a relação entre as universidades e o perfil de competências pode ser</p>

		influenciada pela cultura da organização, e pela cultura da região onde a instituição se localiza.
Rodrigues e Villardi (2017)	FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA A GESTÃO UNIVERSITÁRIA: uma análise indutiva dos professores gestores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UFRRJ	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Foi evidenciado que o Coordenador do PPG aprende e desenvolve as competências na prática, sem capacitação para a função, e que este, entende que sofre dificuldades nesta ausência de formação. ✓ Que é necessário que na capacitação para desenvolvimento de competências do Coordenador de PPG, seja incluído conteúdo normativo sobre o funcionamento estratégico de um PPG; conteúdo reflexivo, sobre o relacionamento do Coordenador com seus pares, superiores, subordinados, alunos e docentes e incentivar a aprendizagem coletiva pela troca de experiências entre os coordenadores. ✓ E que o resultado de um PPG não depende somente das competências de gestão de seu coordenador, sendo importante a capacitação dos envolvidos com o Programa.
Rodrigues (2017)	Aprendizagem e Desenvolvimento de Competências Gerenciais nas IFES: Uma análise indutiva das práticas de gestão utilizadas pelos Coordenadores da Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> da UFRRJ	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A aprendizagem gerencial e o desenvolvimento de competências gerenciais dos coordenadores dos PPG's ocorreram através de algumas fontes: subordinados, superiores, e técnicos administrativos envolvidos com o PPG. Além da aprendizagem pelo ciclo Coordenadores e Vice Coordenadores, pela participação da criação do Programa, pela pesquisa sobre o PPG, e pela sua própria prática da gestão. ✓ Falta de alinhamento entre os conceitos que fundamentam a gestão de pessoas por competências determinados na política, e diretrizes para desenvolvimento de professores gestores; ✓ Os Coordenadores entendem que necessitam de capacitação; e entendem que sofreriam menos se a capacitação existisse no início de seus mandatos.
Frade (2020)	Competências gerenciais de professores-gestores no contexto da pós-graduação: uma análise sob a perspectiva de coordenadores de cursos da Universidade Federal da Paraíba.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Foi descrita a trajetória do professor-gestor, a partir de suas experiências acadêmicas e não acadêmicas, que o conduziram a coordenação de curso na pós-graduação da UFPB; ✓ Foram identificadas as competências presentes no perfil do professor-gestor enquanto coordenador de curso de pós-graduação da UFPB; e ✓ Foram identificados os elementos impulsionadores do desenvolvimento de competências gerenciais nos coordenadores de cursos da pós-graduação da UFPB.

Fonte: Elaborado pela autora

Com a importância desses profissionais e as peculiaridades inerentes à função, ressalta-se a necessidade de que esses profissionais desenvolvam as competências necessárias ao cargo para o bom cumprimento das suas atividades. Dessa forma, o próximo capítulo irá versar quanto aos aspectos metodológicos necessários à identificação das competências demandadas pelo cargo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

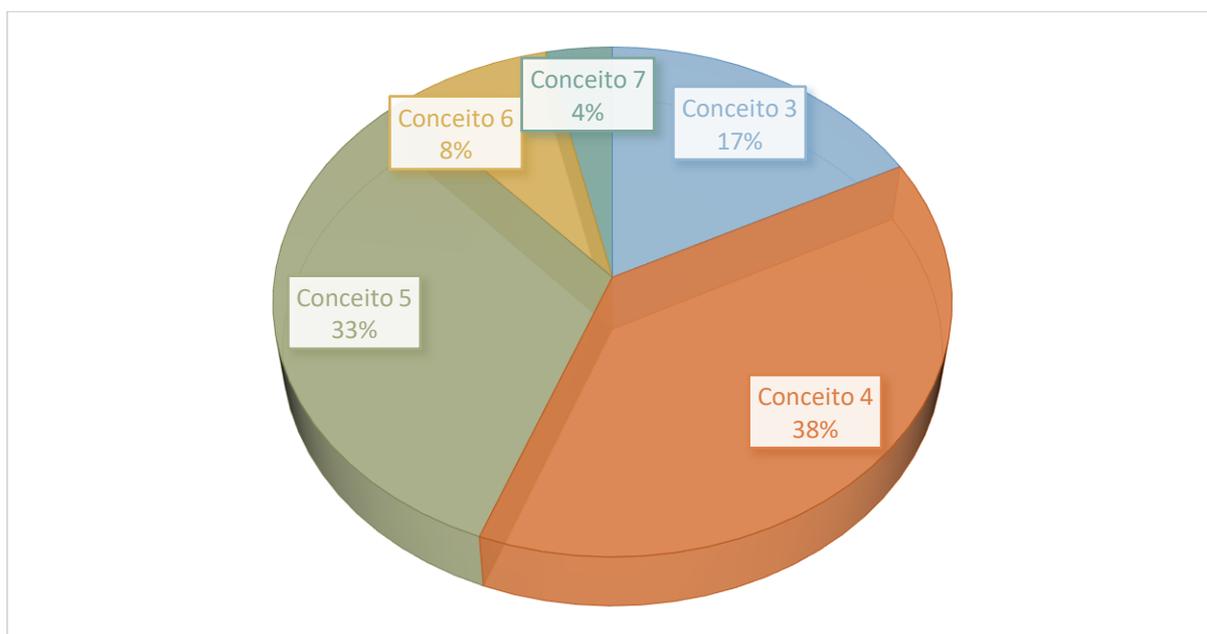
Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver a pesquisa e atender aos objetivos instituídos no estudo.

3.1 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

A Universidade Federal do Paraná possui um importante papel no cenário da pós-graduação no Brasil. Atualmente, conta com 91 programas de pós-graduação *stricto sensu*, e o número de discentes matriculados no ano de 2020, totalizavam 2.539. (CAPES, 2021)

De acordo com o processo avaliativo da CAPES, a universidade contempla 15 programas com conceito 3; 33 com conceito 4; 28 com conceito 5; 7 com conceito 6 e 3 com conceito 7. Sendo assim, 10 entre todos os programas da instituição são considerados de excelência (ou seja, possuem conceito 6 ou 7).

Gráfico 1- Proporção de cursos de mestrado de acordo com o conceito CAPES.



Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com PRPPG (2021).

De acordo com a instituição, a universidade contempla estudos avançados em todas as áreas do conhecimento, e vêm expandindo o seu número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* ao longo dos anos (conforme gráfico 2 a seguir), buscando

oferecer serviços e produtos inovadores, oriundos da pesquisa universitária da UFPR.

Gráfico 2- Número total de programas de pós-graduação na UFPR por ano.



Fonte: PRPPG (2021)

O foco da presente pesquisa é voltado à função de professores-gestores de programas de pós-graduação de universidades públicas, mais especificamente da Universidade Federal do Paraná. Para tanto, a metodologia utilizada, que visou investigar as competências necessárias à um docente investido na função de coordenador de PPG na UFPR, será descrita adiante.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa é classificada como aplicada. De acordo com Gil (2018) este tipo de pesquisa visa a aquisição de conhecimentos com vistas a aplicação em determinada situação. Considerando que uma das propostas do trabalho, conforme definido no objetivo geral, é propor um modelo de ação educacional, o que caracteriza uma aplicação prática, justifica-se tal classificação.

Sendo o objetivo principal do trabalho, a descrição das competências necessárias aos coordenadores de pós-graduação de uma universidade pública, o trabalho pode ser classificado então como descritivo quanto aos propósitos, pois de

acordo com Gil (2018), esse grupo de pesquisas tem como objetivo principal a descrição de características de determinada população, grupo ou fenômeno.

Quanto à abordagem metodológica desta pesquisa, há predominância qualitativa, porque propõe analisar os métodos coletados de forma indutiva, buscando-se descobrir o novo, com interpretação dos fenômenos e atribuição de significados. (PEREIRA, 2016) A pesquisa pode ser assim classificada, pois não se busca respostas estatísticas exatas, mas sim uma compreensão analítica das características do cargo de coordenador de PPG.

3.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS EM ORGANIZAÇÕES

O objetivo desse tópico é apresentar a proposta metodológica do subsistema de mapeamento de competências, que visa identificar e descrever as competências individuais relevantes aos profissionais, que neste estudo se aplica ao contexto das funções de coordenação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFPR. Para tanto, a utilização deste instrumento de diagnóstico de competências foi pautada nas instruções de Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2006) e de Brandão (2017), sendo que as etapas desse processo foram divididas em: análise organizacional, análise de tarefas e identificação de conteúdo educacional.

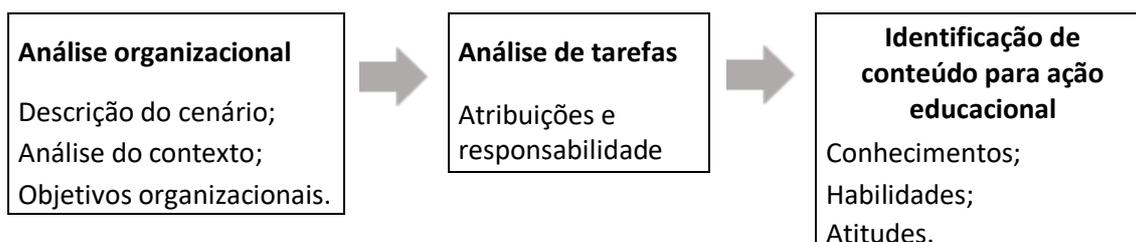
Sendo assim, a primeira etapa é a análise organizacional, que consiste na percepção da organização sob três perspectivas: descrição do cenário, buscando identificar fatores ambientais que motivam demandas de capacitação; análise do contexto, buscando descrever aspectos ambientais capazes de apoiar ou impossibilitar a aplicação no trabalho de conteúdos desenvolvidos em ações de formação; e na identificação dos objetivos organizacionais, que devem incidir sobre a atuação de indivíduos e de grupos. A análise organizacional é pautada pelos aspectos relacionados a UFPR e principalmente à CAPES, por ser o órgão norteador da pós-graduação no Brasil.

Em seguida foi realizada a análise de tarefas, o objetivo desta etapa é descrever as atribuições e responsabilidades inerentes ao cargo, atividades e funções realizadas pelos coordenadores de pós-graduação, “registradas em documentos administrativos e textos legais, bem como outras funções decorrentes da ampliação

da visão do que seja cargo ou função”. (MEDEIROS, 2019, p. 66)

A terceira etapa consiste na identificação de conteúdo educacional, que deverão ser categorizados em conhecimentos, habilidades e atitudes. E por fim, com as informações identificadas até essa etapa, foi possível apresentar uma proposta de ação educacional, a fim de preparar esses profissionais para o exercício da função.

Figura 2- Etapas para a identificação das principais competências requeridas pelo cargo.



Fonte: Elaborado pela autora.

Nas próximas seções, serão descritas as técnicas a serem empregadas para a execução das etapas representadas na figura 2. Além disso, para que o mapeamento de competências obtenha respostas com razoável precisão, é necessário que sejam combinados com a análise documental, outro ou outros instrumentos e técnicas de pesquisa social, como a entrevista, o grupo focal, a observação e o questionário. (BRANDÃO, 2017) Para essa pesquisa, as técnicas utilizadas para a coleta de dados foram as seguintes: análise documental e observação participante; os quais serão tratados a seguir:

3.3.1 Procedimentos de coleta de dados

- Pesquisa documental

A pesquisa documental (ou de fontes primárias) constitui uma técnica de pesquisa, que através de uma série de procedimentos que visam estudar e analisar um ou vários documentos, permite a descrição objetiva e sistemática do conteúdo de materiais escritos, bem como a extração dos aspectos mais importantes destes. (RICHARDSON, 1999 apud MARCONI e LAKATOS, 2021)

A pesquisa documental foi o primeiro método a ser utilizado para o mapeamento de competências, visto que permite que os aspectos iniciais relevantes ao processo sejam revelados e explorados.

Para identificação das competências necessárias aos profissionais de uma organização, por sua vez, é preciso conhecer a natureza das atividades que

estes realizam, e, desse modo, a pesquisa em documentos internos da empresa que caracterizem as diferentes funções exercidas assume grande relevância (BORGES-ANDRADE, ABBAD e MOURÃO, 2006, p. 224).

Busca-se examinar documentos-chave, e através da interpretação e descrição de seu conteúdo, definir categorias de análise e identificar elementos que permitam inferir quanto as competências relevantes à consecução de objetivos organizacionais. (BRANDÃO, 2017) De acordo com Brandão (2017), no mapeamento de competências, de um modo geral devem ser analisados documentos relativos à estratégia organizacional, e dependendo da natureza e das características da organização, vários outros documentos também podem ser utilizados: normas, regimentos, estatutos, portarias, pareceres técnicos, relatórios de gestão, planos de ação e outros.

Para esta pesquisa, os seguintes documentos foram analisados:

Relativos à CAPES:

- Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965 (Marco conceitual e regulatório da pós-graduação brasileira);
- Resolução nº 7, de 11 de dezembro de 2017 (Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*);
- Orientações sobre o processo avaliativo CAPES Ciclo 2017-2020.
- Portaria nº 182, de 14 de agosto de 2018 (Dispõe sobre processos avaliativos das propostas de cursos novos e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em funcionamento.);
- Mapa estratégico 2020-2023;
- Portaria Nº 122, de 5 de agosto de 2021 (Consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil).

Relativos à UFPR:

- Regimento Geral da Universidade Federal do Paraná;
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional (2017-2021);

Relativo a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFPR (PRPPG):

- RESOLUÇÃO Nº 32/17–CEPE (Estabelece normas gerais únicas para os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) da Universidade Federal do Paraná);

Relativos aos PPG's:

- Normas Internas dos Programas.

- Observação participante

Gil (2017) afirma que na observação, o pesquisador presencia como ocorrem os fatos, em vez de como as pessoas dizem que eles ocorrem. Pois de acordo com o autor, o pesquisador tem a possibilidade de observar as situações da vida real, com acesso ao contexto dos fatos de interesse da pesquisa. Na observação participante, o pesquisador absorve o conhecimento de um grupo a partir do interior dele mesmo, ou seja, ele assume, até certo ponto, o papel de um membro do grupo, e busca entender o mundo dos sujeitos do ponto de vista deles, colocar-se no lugar dos indivíduos que estão sendo investigados, buscando entender as suas motivações, expectativas e interesses. (GIL, 2017)

Como principal vantagem desse método, pode-se citar que o pesquisador com a observação participante pode ter acesso a situações e informações que ele provavelmente não teria na posição de observador externo. Por outro lado, como desvantagem, pode-se mencionar a subjetividade, o pesquisador precisa administrar suas percepções, para que não adote uma posição preconceituosa ou demasiadamente favorável em relação ao grupo. (GIL, 2017)

Carbone et al. (2009, apud Brandão, 2017) ressaltam que uma das vantagens da observação no processo de mapeamento de competências, refere-se à possibilidade de examinar detalhes do desempenho de pessoas e grupos no seu próprio contexto de trabalho, identificando dados que poderiam ser omitidos pelos profissionais pesquisados, caso a coleta fosse realizada por meio de entrevistas, grupos focais ou questionários.

Brandão (2017, p. 80) afirma que, com um relacionamento amistoso e um clima de confiança entre o observador e os componentes da equipe observada, o observador pode obter “maior aceitação dos participantes do grupo, compreender de forma mais ampla o objeto e identificar as competências que indivíduos ou grupos manifestam no trabalho”.

Dessa forma, o processo de observação participante, adotado pela pesquisadora, foi realizado entre o período de 10/08/2019 à 31/01/2021. No qual a pesquisadora participou como um membro da equipe de um PPG da UFPR, com função na secretaria, na qual pode observar o funcionamento de um PPG e o dia-a-

dia dos coordenadores, suas tarefas, interações, desafios e ações realizadas para o cumprimento das suas atribuições. No período mencionado, diversos aspectos relacionados ao cargo emergiram, tornando possível a identificação de dados importantes, que junto à pesquisa bibliográfica e documental, permitiram a consecução dos objetivos dessa pesquisa.

3.3.2 Procedimentos de análise e interpretação dos dados

A utilização das técnicas de pesquisa documental e observação participante, requer a realização da interpretação dos resultados obtidos, de modo a identificar e realizar a descrição das informações. Essa etapa, de interpretação de dados coletados, é considerada a principal etapa de um projeto de pesquisa, e para tanto, foram utilizados alguns procedimentos de análise de conteúdo, pela abordagem de Bardin (2016). De acordo com Bardin (2016, p. 48), o propósito da análise de conteúdo é:

obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens

A análise de conteúdo foi dividida em 3 fases, a pré-análise; a exploração do material; e por último, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. (BARDIN, 2016)

A pré-análise buscou sistematizar as ideias iniciais, e foi composta pela leitura “flutuante”, na qual ocorre o contato com os documentos, escolha dos documentos, delimitação do material que seria analisado e identificação dos temas presentes no material.

A fase seguinte foi a de exploração do material, que é considerada a fase mais longa e fastidiosa, de acordo com Bardin (2016). Nessa etapa, ocorreu o processo de codificação, “a codificação constitui o processo pelo qual o conteúdo analisado é sistematicamente transformado e agrupado em unidades que permitem uma descrição mais objetiva e sucinta de acepções relevantes do documento” (BRANDÃO, 2017, p. 32). Quanto a categorização, as categorias foram definidas progressivamente no transcorrer da própria análise (sendo assim, o sistema de categorização não foi previamente definido). Dessa forma, com o auxílio do editor de planilhas Excel, os temas de interesse extraídos dos documentos da pesquisa documental e das anotações da observação participante, foram discriminados em tópicos, e

posteriormente agrupados em categorias, conforme as correspondências iam sendo identificadas.

E por fim, ocorreu a fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, quando os resultados brutos são tratados de modo a serem significativos e válidos. Aqui, é quando os resultados podem ser representados em quadros, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e evidenciam as informações obtidas pela análise. (BARDIN, 2016)

4 RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados das análises realizadas, e para tanto, esse foi dividido em três seções: análise organizacional; análise funcional (de tarefas) e competências individuais; e identificação de conteúdo educacional.

4.1 ANÁLISE ORGANIZACIONAL

A análise organizacional está inserida na primeira fase do subsistema de mapeamento de competências, e fornecerá subsídios importantes para o planejamento de conteúdo educacional. Nessa etapa a preocupação está em explorar o contexto em que os programas de pós-graduação da UFPR estão inseridos. De acordo com Meneses, Zerbini e Abbad (2010) a análise organizacional evidencia os motivos, problemas ou necessidades de desempenho da unidade, que contribuem para a ampliação das lacunas das competências requeridas a determinada função. Os autores afirmam ainda, que “negligenciar essa etapa reduz as chances de que as ações de treinamento gerem impacto positivo no desempenho das unidades”. (MENESES, ZERBINI e ABBAD, 2010, p. 27)

Assim, com essa análise, as seguintes questões foram exploradas: (1) Quais as transformações ambientais (cenários externo e interno) ampliam as demandas de capacitação? (2) Quais os aspectos ambientais (variáveis de contexto) que podem restringir ou potencializar os resultados das ações de capacitação? (3) Quais os resultados organizacionais esperados com as ações de capacitação?

1) Cenários externo e interno:

Na análise do cenário, busca-se identificar as principais transformações de cenário externo e interno aos programas de pós-graduação, que contribuem para o aumento da lacuna de competências. Além disso, destacar as transformações no cenário que impactam as atividades do PPG, possibilita o planejamento de um conteúdo educacional que auxilie na adaptação do profissional à essas mudanças.

Após a análise documental, pesquisa bibliográfica e observação, foi possível chegar a algumas variáveis com maior potencial de impactar as atividades dos programas, estando essas elencadas no quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Análise Organizacional - Mudanças do cenário

Cenário externo	Cenário interno
• Mudanças políticas e econômicas.	• Mudanças de coordenação.
• Mudanças sociais.	• Mudanças normativas e procedimentais.
• Mudanças nos Processos de Avaliação Externa (CAPES).	
• Mudanças no mercado de trabalho dos egressos.	
• Mudanças tecnológicas.	

Fonte: Elaborado pela autora.

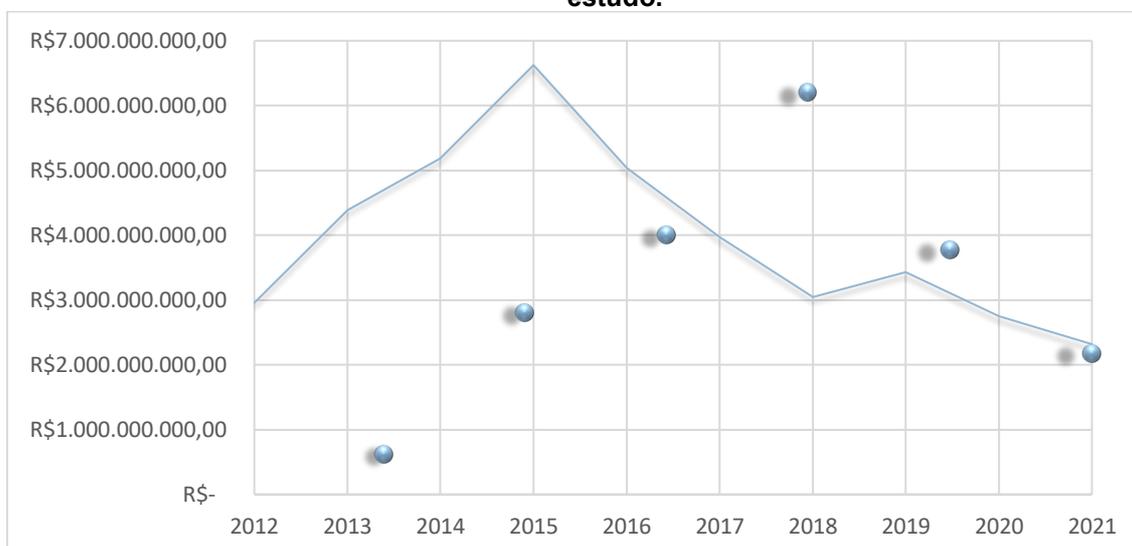
As mudanças no cenário, que impactam as coordenações dos programas de pós-graduação, podem ter impactos em diferentes proporções. Com o processo de observação e pesquisa bibliográfica e documental, foi possível constatar que as variáveis de cenário externo com maiores implicações nos programas de pós-graduação, são as mudanças econômicas e políticas no país e as mudanças no processo de avaliação realizado pela CAPES. Isso porque, as atividades realizadas nos PPG's dependem de financiamento público para o seu funcionamento, enquanto, os indicadores de avaliação da CAPES balizam as atividades realizadas nos programas, ao designarem objetivos a esses.

As tomadas de decisões e prioridades dadas à pós-graduação no país estão em constante modificação, principalmente quanto aos recursos destinados aos órgãos responsáveis pela formação e capacitação de professores e àqueles responsáveis pelo fomento da pesquisa científica no país. E com o processo de observação, ficou evidente que a incerteza da disponibilidade de bolsas de estudo para discentes, bem como as dúvidas quanto ao financiamento das pesquisas realizadas nos programas, são motivos de apreensão para os coordenadores, que estão sempre em alerta à esses números, que podem causar um impacto significativo no PPG.

Para melhorar visualizar esse panorama de incertezas e oscilações,

podemos utilizar os dados da evolução orçamentária da CAPES, que de acordo com Guimarães, Brito e Santos (2020), é o principal órgão de fomento da pós-graduação no país. O gráfico 1, apresenta a dotação orçamentária da instituição referente às bolsas de estudos, sendo que a maior parte deste montante é destinado à bolsas de estudos em programas de pós-graduação, havendo uma parcela menor empregada no âmbito da graduação e/ou educação básica. (GUIMARÃES; BRITO e SANTOS, 2020). Conforme pode-se observar no gráfico 3, as diferenças entre os valores mínimo (ano de 2021) e máximo (ano de 2015) destinados a bolsas de estudos pelo órgão nos últimos 10 anos, é um pouco acima de 4 milhões de reais, com uma variação próxima à 300%. Já o gráfico 2 apresenta a dotação orçamentária do órgão para a pós-graduação, em valores nominais, que também apresenta uma alta variação, onde a diferença entre o maior valor anual (ano de 2012) e o menor (ano de 2021) de valores destinado à pós-graduação no Brasil, é próximo a 255 milhões de reais.

Gráfico 3- Dotação orçamentária da CAPES dos últimos 10 anos, referente às bolsas de estudo.



Fonte: Elaborada pela autora, com base em CAPES (2021)

Gráfico 4- Dotação orçamentária da CAPES dos últimos 10 anos, referente à pós-graduação.



Fonte: Elaborada pela autora, com base em CAPES (2021)

Ainda quanto às bolsas de estudos, além dos valores financeiros destinados para esta finalidade, as políticas de distribuição de bolsas que definem diretrizes para este processo, também impactam nas quantidades destinadas a cada programa.

Em fevereiro de 2020, por exemplo, a CAPES anunciou a adoção de um novo modelo de distribuição de bolsas, e de acordo com o ministro da educação daquele período, o novo modelo “daria continuidade à política do MEC de valorizar o desempenho acadêmico e diminuir a concentração das bolsas da Capes em grandes centros: “A gente quer espalhar mais a pesquisa científica no Brasil, mas sempre buscando o mérito””. (CAPES, 2020). Já a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) não viu a mudança como positiva, afirmando que o novo modelo premiou desproporcionalmente o tamanho dos programas de mestrado e doutorado e aprofundou desigualdades, afirmaram ainda, que as mudanças resultaram em uma queda de 10% no número de bolsas permanentes oferecidas para a pós-graduação em todo o país. (SBPC, 2020) De qualquer modo, fica evidente que uma mudança política referente à pós-graduação tem impactos diretos nos programas, positiva ou negativamente, e logo, impacta a gestão dos PPG’s, que precisam se adaptar à essas alterações de cenário.

Quanto ao processo de avaliação dos programas de pós-graduação realizado pela CAPES, esse teve início em 1976, com um formato bem mais simplificado e limitado que o modelo atual. Ao longo dos anos, diversas modificações e procedimentos foram sendo incorporados ao processo, e os indicadores foram sendo aperfeiçoados para que se chegasse ao atual modelo de avaliação. (LIMA, 2020) Observa-se que as modificações no sistema de avaliação da pós-graduação brasileira é um processo progressivo, e as constantes modificações visam buscar o aperfeiçoamento do modelo e adaptabilidade.

Seguindo essa lógica, em fevereiro de 2020, a CAPES emitiu uma proposta de aprimoramento da avaliação da pós-graduação brasileira para o quadriênio 2021-2024, alegando que transformações significativas nos cenários nacionais e internacionais têm demandado atualizações dos procedimentos e critérios do modelo de avaliação. De acordo com o órgão, o SNPG deve ampliar a sua ação na formação de pessoal qualificado para todos os segmentos da sociedade, focando no desenvolvimento econômico, social e ambiental; sem restringir a atuação à formação de docentes e pesquisadores para o sistema acadêmico nacional. Entre as mudanças, o órgão cita que nos últimos processos avaliativos, o modelo da CAPES gerava uma única nota após o ciclo de avaliação, e a proposta é que o modelo passe a ser multidimensional, no qual, os programas terão resultados para 5 dimensões, possibilitando a avaliação do desempenho em cada uma delas, sendo essas: Formação de Pessoal; Pesquisa; Inovação e Transferência de Conhecimento; Impacto na Sociedade e Internacionalização. (CAPES, 2020)

Essas recentes alterações na avaliação dos programas, contextualizam o processo contínuo de aperfeiçoamento e melhoria que o modelo sofre ao longo dos anos, demandando que as unidades ligadas à pós-graduação nas universidades, e os programas de pós-graduação estejam atentos a tais atualizações para a realização de devidas adequações, ajustando-se às mudanças e necessidades, quando necessário.

Além das variáveis de cenário já citadas, há ainda, outras, que também podem ter algum efeito na gestão dos PPG's, como as mudanças no cenário social. A questão do tempo de titulação e evasão na pós-graduação, por exemplo, que é considerado

um problema para a pós-graduação (haja vista que há um investimento sem retorno para a sociedade quando um discente abandona um curso de pós-graduação) podem ter como uma das causas o fator social. Visto que, de acordo com Ambiel *et. al.* (2020), as causas destes fenômenos estão associadas ao perfil do discente, possivelmente ligados à: motivos interpessoais; falta de suporte financeiro; baixo desempenho acadêmico; dificuldades quanto à produção científica; reconhecimento acadêmico e institucionais; e estrutura física e organizacional dos programas de pós-graduação.

Já Medeiros (2019) cita as mudanças sociais relacionadas à vivência nas redes sociais, como um exemplo de uma variável externa às universidades, que também pode influenciar o fenômeno da evasão nessas instituições, pois, de acordo com a autora, o fenômeno influencia o modo como as pessoas se relacionam e pode ser considerado um fator associado ao surgimento cada vez mais frequente de problemas psicossociais e emocionais em alunos e docentes. Mudanças no cenário social que de alguma forma impactam alunos, docentes e demais atores do ambiente da pós-graduação, eventualmente podem demandar ações específicas dos gestores, a fim de que essas questões não interfiram nos resultados dos PPG's.

Quanto às mudanças nas demandas do mercado de trabalho dos egressos, de acordo com Bomfim (1997, p. 21 apud FERREIRA, 2018, p. 35), “a formação de um profissional deve estar em consonância com a demanda do mercado, seja ele caracterizado por empresas privadas, órgãos de pesquisa ou pela própria academia.” Sendo assim, os gestores da pós-graduação têm o papel de estarem atentos a essas mudanças, que podem demandar alterações, sejam na grade curricular, ou nas demais atividades do programa, de modo a prover aos discentes as aptidões necessárias para responder às necessidades do mercado de trabalho.

No que se refere a variável “mudanças tecnológicas”, a inovação, de acordo com Senhoras (2012), considerando adoção de tecnologias de informação, corrobora para melhoria dos processos organizacionais e técnicos das universidades, desenvolvendo competências institucionais capazes de propiciar a melhoria do seu desenvolvimento e maior interação com seu entorno econômico e social. Nesse contexto, as universidades públicas brasileiras têm adotado ferramentas colaborativas, que apoiam as atividades de gestão em todas as suas unidades, incidindo na necessidade de novos aprendizados dos membros dessas organizações. Um exemplo disso é que em 2014, a Pró-reitora de Pós-Graduação da

Universidade Federal do Paraná, órgão que realiza o gerenciamento dos programas de pós-graduação desta universidade, instituiu a primeira ferramenta gerencial da pós-graduação da UFPR. (UFPR, 2020) O sistema modificou profundamente a gestão das informações nos PPG's da universidade, exigindo que os coordenadores se capacitassem para a sua utilização, e ao longo dos anos, a ferramenta continua a sofrer modificações consideráveis, portanto, o aprendizado é contínuo. Além dessa ferramenta, nos últimos anos também foram implementados, no âmbito da UFPR, o SEI (sistema eletrônico de informações), necessário para tramitação de todos os processos da universidade; e em âmbito nacional, a plataforma sucupira, ferramenta da CAPES de coleta das informações dos programas para o processo de avaliação periódica. A variável tecnologia está em constante transformação, demandando diferentes aprendizagens ao longo dos anos para o trabalho de gestor, haja vista que ele depende dessas ferramentas para realização das tarefas da função.

Entre as principais mudanças de cenário interno, à mudança de coordenação é sem dúvida a principal demanda pelo preparo prévio dos coordenadores. Assim como pode ser observado na UFPR, os estudos de Rodrigues e Villardi (2017) e Frade (2020) demonstraram que coordenadores de PPG's de instituições públicas no Brasil, desenvolvem as suas competências gerenciais no cotidiano do trabalho. No entanto, os mandatos desses coordenadores na UFPR duram apenas 2 anos, com a possibilidade de uma recondução por mais 2 anos, conforme a resolução do CEPE n° 32 de 2017. Dessa forma, quando o coordenador adquire as competências de gerenciamento necessários à função, o seu mandato pode estar próximo do encerramento, e um novo coordenador assume o cargo, e esse novo coordenador deverá passar por todo o processo de aprendizagem novamente. Esse cenário cíclico de alternância na coordenação dos programas, é o principal fator de demanda por ações de treinamento, pois dado o curto período de mandato dos coordenadores, é preciso que eles estejam preparados para a função em um menor período, para que os programas não tenham sempre extensos períodos de adaptação dos gestores, o que pode afetar os resultados da unidade. Além disso, o planejamento educacional precisará ter em consideração que uma parcela de novos coordenadores não possui qualquer experiência em gestão de PPG's e/ou de qualquer tipo.

Outra mudança de cenário interno com razoável recorrência, é referente as alterações em regulamentos, normas e procedimentos na instituição. Essas

circunstâncias podem implicar em mudanças de métodos, processos e práticas na instituição e nos programas de pós-graduação mais especificamente, incidindo no trabalho do coordenador de PPG, que por vezes precisa de novas aprendizagens

Com o exposto quanto à descrição das principais questões ligadas ao cenário em que a pós-graduação de uma universidade pública está inserida, evidencia-se que este é um cenário altamente dinâmico. Sendo assim, a função de coordenador envolve diversos fatores além daqueles relacionados às tarefas declaradas da função, que podem impactar os resultados esperados com as ações de planejamento educacional.

2) Variáveis de contexto:

De acordo com Meneses, Zerbini e Abbad (2010), as variáveis contextuais estão relacionadas ao ambiente organizacional, os autores afirmam, que o suporte recebido pela organização influencia os resultados do treinamento recebido, sendo capaz de restringir ou potencializar os resultados das unidades. Ou seja, a instituição precisa dar condições para que as competências gerenciais possam ser aplicadas no ambiente de trabalho. Dessa forma, buscou-se levantar as principais variáveis do contexto das universidades públicas, que podem apoiar ou atrapalhar a atuação dos gestores de programas de pós-graduação, chegando-se as seguintes:

- Suporte fornecido pela pró-reitoria de pós-graduação;
- Rede de colaboração entre coordenadores e ex-coordenadores;
- Estrutura física;
- Pessoal de apoio técnico-administrativo.

A Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG) da UFPR possui um papel importante, pois é a unidade que tem a função de conduzir “a política institucional do Sistema de Pós-graduação e fazer a relação externa com as Agências Estaduais e Nacionais para o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia. Implementa relações externas com instituições estrangeiras relacionadas com os temas de Ciência e Tecnologia”. (PRPPG, 2021) Além disso, é a principal unidade de assessoramento dos PPG's da universidade, seja com relação às dúvidas procedimentais, legais e técnicas da pós-graduação, ou na oferta de reuniões, workshops, cursos e eventos para auxílio na gestão dos programas. A atuação dessa unidade, portanto, pode ser um importante aliado no apoio à gestão dos PPG's.

Outra questão observada e que foi citada pelos trabalhos de Rodrigues e Villardi (2017) e Frade (2020) é quanto a rede de colaboração entre coordenadores e ex-coordenadores de PPG's. Rodrigues e Villardi (2017) afirmam que é necessário que a organização incentive a aprendizagem coletiva, a troca de experiências e acolhimento dos coordenadores com menos experiência, pois essa prática contribui para o desenvolvimento de competências na prática do dia a dia de trabalho. O suporte que o novo coordenador recebe do anterior no processo de transição de coordenação, foi observado como um facilitador desse processo, pois o apoio e a troca de informações, podem trazer subsídios que irão guiar o novo coordenador para a sua atuação em diferentes circunstâncias. Na mesma linha, Frade (2020) relatou que os entrevistados para composição do seu trabalho, percebem esse suporte como um modo de melhorar as suas formas de atuação.

Infraestrutura adequada para realização das atividades do programa, é outra questão vista como imprescindível para que não haja comprometimento do trabalho de gestão. De acordo com os estudos de Marques, Pereira e Alves (2010), as condições de infraestrutura nas universidades podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento da formação dos profissionais, o autor ainda afirma, que infraestrutura sucateada prejudica o bom andamento das atividades acadêmicas. Dentro da variável infraestrutura é possível elencar diversos itens, tais como: salas de aula, laboratórios e estrutura laboratorial, materiais permanentes e de consumo, secretaria, local para eventos, internet, energia elétrica etc. Infraestrutura deficitária pode ser um fator dificultador das atividades dos gestores de pós-graduação.

O quantitativo insuficiente de pessoal técnico-administrativo, bem como a o nível de capacitação desses, também é considerado um fator que pode comprometer as atividades de gestão. Com o processo de observação foi constatado, por exemplo, que por diversos momentos alguns programas ficam desprovidos de secretário (seja por motivo de férias, licença, afastamento ou desligamento), e os setores da universidade não estão preparados, na grande maioria das vezes, para a reposição. Nessas circunstâncias, as atividades que deveriam ser executadas pelo técnico-administrativo da secretaria, ficam a encargo da coordenação, o coordenador passa a ter uma sobrecarga de atividades. E por vezes, ele deixa de se dedicar às atividades estratégicas de gestão, pois está atarefado de questões administrativas e burocráticas que deveriam estar à encargo de outro servidor. O auxílio dos técnicos-administrativos

(de modo geral) necessários para o bom funcionamento das atividades dos programas, contribuem para obtenção de bons resultados de gestão. Além disso, é importante que esses profissionais sejam devidamente qualificados, do contrário, o programa pode sofrer com a ineficiência do suporte técnico-administrativo que deveria receber, tendo as suas atividades prejudicadas.

Sabe-se que as questões expostas quanto ao suporte organizacional, não dependem somente dos esforços da administração em prover os recursos necessários às atividades, dado que, em muitos casos, está relacionada a carência de recursos públicos destinados à universidade. No entanto, o levantamento das variáveis de contexto, de acordo com Meneses, Zerbini e Abbad (2010), podem limitar ou fortalecer as ações de treinamento, e com o conhecimento prévio dessas variáveis, é possível buscar amenizar o impacto dessas, e/ou preparar o profissional para as dificuldades que possam vir a se deparar nesse cenário.

3) Desempenho esperado

Neste tópico serão abordadas as necessidades de desempenho organizacional, para tanto, foi realizada pesquisa documental das portarias e resoluções da CAPES quanto ao processo de avaliação.

Tendo em conta que as universidades públicas, conforme colocado por Medeiros (2019), são organizações complexas que trabalham em diferentes frentes, entende-se que a utilização das diretrizes que orientam o sistema nacional de pós-graduação no país, é mais adequada para a finalidade da pesquisa, por compreender os itens relacionados às orientações e metas quanto a pós-graduação, cujo trabalho do coordenador possui incidência.

Nesse sentido, o processo de avaliação da CAPES tem papel central, pois de acordo com o relatório de 2019 da comissão especial de acompanhamento do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), é ele que orienta os programas de pós-graduação *stricto sensu* no processo de melhoria contínua, ao mesmo tempo que presta contas de modo direto e transparente, à sociedade brasileira. A CAPES estabelece os padrões de qualidade que os programas precisam buscar, para que tenham autorização de funcionamento, se mantenham no sistema nacional de pós-graduação, e tenham reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado no país. (MAUÉS e MOTA JUNIOR, 2011)

Nesse contexto, em 5 de agosto de 2021, a CAPES publicou a portaria Nº 122, regulamentando a avaliação quadrienal da pós-graduação *stricto sensu* no país. Em uma das seções, há a definição dos parâmetros que deverão ser utilizados pelas Comissões de Avaliação para atribuir os conceitos aos programas nos próximos processos avaliativos. Essa definição de parâmetros de qualidade na pós-graduação, possibilita um direcionamento para os PPG's, de modo que os esforços gerem resultados à organização e, também para a sociedade. Sendo assim, foram definidos três quesitos principais, sendo eles: Programa, que está relacionado ao funcionamento, estrutura e planejamento do PPG; Formação, cujo foco é avaliar a qualidade dos recursos humanos formados; e Impacto, com a finalidade de avaliar impactos gerados pela formação de recursos humanos e a produção de conhecimentos do programa. A cada um desses quesitos, foram atribuídos alguns subitens conforme o quadro 7 a seguir: (CAPES, 2021)

Quadro 7– Parâmetros de avaliação da CAPES.

QUESITOS DE AVALIAÇÃO	SUBITENS DE AVALIAÇÃO
1. Programa: destinado a avaliar o funcionamento, estrutura e planejamento do programa de pós-graduação em relação a seu perfil e seus objetivos	1.1: articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa;
	1.2: perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa;
	1.3: planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual - bibliográfica, técnica e/ou artística; e
1.4: processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e na produção intelectual.	
2. Formação: destinado a avaliar o foco na qualidade dos	2.1: qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas

recursos humanos formados.	<p>de pesquisa do programa;</p> <p>2.2: qualidade da produção intelectual de discentes e egressos;</p> <p>2.3: destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida;</p> <p>2.4: qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente do programa; e</p> <p>2.5: qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.</p>
<p>3 - Impacto: destinado a avaliar os impactos gerados pela formação de recursos humanos e a produção de conhecimentos do programa.</p>	<p>3.1: impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa;</p> <p>3.2: impacto econômico, social e cultural do programa; e</p> <p>3.3: internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base na portaria CAPES Nº 122 de 05/08/21.

Os atuais parâmetros de avaliação definidos pela CAPES, são então, os tópicos que os programas de pós-graduação devem ter como objetivos de melhorias. Sendo assim, as ações de treinamento a serem planejadas deverão estar em consonância ao alcance desses objetivos. Dado que, uma das finalidades da análise organizacional é garantir que a ação educacional estará alinhada ao desempenho esperado.

O objetivo deste tópico foi descrever as mudanças no cenário que ampliam as lacunas de competências de gestores de programas de pós-graduação; identificar as variáveis contextuais capazes de restringir ou potencializar resultados de ações de treinamento; e elencar os resultados esperados com as ações de treinamento.

Não buscou-se exaurir as variáveis (pois há um número maior), mas sim listar aquelas que são percebidas como de maior impacto no trabalho no contexto do cargo em questão. E o que pode-se inferir quanto as questões apresentadas, é que os desafios do cargo de gestão de uma pós-graduação, envolve fatores que vão além daqueles das atividades de rotina da função. Para tanto, e para amplificação dos resultados esperados com as ações de treinamento, é necessário pensar no macroprocesso, no sentido de criação de um ambiente próspero para a efetivação dos resultados esperados.

4.2 ANÁLISE FUNCIONAL (DE TAREFAS) E COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS

Conforme já mencionado anteriormente, o docente ao assumir um cargo de coordenação em uma pós-graduação, continua com as suas atividades de docência e pesquisa, as atividades de gestão, portanto, somam-se à essas atividades. Considerando que esse profissional desempenha diferentes funções dentro da universidade, é importante destacar que esta seção tratará especificamente das competências de gestão dos coordenadores de PPG da UFPR. Para entendimento das competências que se espera do coordenador de programa de pós-graduação, foi realizada a análise funcional, aprofundando na compreensão das tarefas inerentes ao cargo.

Para tanto, é preciso esclarecer uma questão importante dentro desse contexto, que é o fato de grande parte das tomadas de decisões dentro de um programa de pós-graduação da UFPR, não serem responsabilidades do coordenador, e sim do colegiado do programa. De acordo com a resolução N° 32/17–CEPE, “O colegiado é o órgão encarregado da supervisão didática e administrativa do PPG e sua constituição contempla a diversidade de atuação do corpo docente e discente pertencente ao mesmo”. Dessa forma, o coordenador ou qualquer outro membro do colegiado, encaminha as questões referentes ao programa que demandam decisões ou direcionamentos, para as reuniões, em que as questões são apreciadas e votadas, com encaminhamento feito por maioria simples (observando as especificidades quanto ao quórum). Entre as principais atribuições do colegiado, podemos citar que cabe a este: (CEPE, 2017, p. 2)

- I- definir os critérios de gerenciamento da coordenação didática, administrativa e financeira;
- II- elaborar normas internas e a elas dar publicidade a todos os docentes e discentes, bem como a comunidade acadêmica em que desenvolva suas ações;
- III- estabelecer critérios para credenciamento, descredenciamento e credenciamento dos integrantes do corpo docente e sugerir e aprovar a relação de orientadores e coorientadores, observando os respectivos dispositivos legais e critérios de credenciamento;
- IV- apreciar e deliberar sobre as candidaturas a professor sênior, professor visitante e estágio de pós-doutorado, em conformidade com as normas vigentes da UFPR;
- V- estabelecer critérios para admissão de novos discentes e concessão de bolsas, por meio de comissões de bolsas, bem como indicar as comissões para estas finalidades, e homologar seus atos;
- VI- homologar projetos de pesquisa do corpo docente, discente e demais

- participantes vinculados ao programa;
- VII- analisar o desempenho acadêmico dos discentes e, se necessário, determinar seu desligamento do curso, bem como decidir sobre o aproveitamento de estudos, a equivalência de créditos e a dispensa de disciplinas;
- VIII- decidir sobre substituição de orientador, coorientador ou comitê de orientação;
- IX- aprovar as bancas examinadoras, bem como homologar seus atos;
- X- apreciar, propor e aprovar convênios e termos de cooperação com entidades públicas ou privadas de interesse do PPG; e
- XI- definir a estrutura curricular e oferta de disciplinas do PPG.

As atribuições à figura do coordenador de PPG da UFPR são normatizadas por resolução da pró-reitoria de pós-graduação da universidade e pelas normas internas dos programas da universidade, com a análise desses documentos e utilizando-se do processo de observação, foi possível chegar à constatação do conjunto de tarefas comuns a todos os programas da universidade. E com a análise, pode-se dividir a coordenação em quatro categorias:

- I) Didático-pedagógica: Coordenar a execução programática didático-pedagógica do programa;
- II) Política e de liderança: Representar o Programa em todas as instâncias; orientar docentes, discentes e comunidade externa quanto às dúvidas e questões relacionadas ao programa;
- III) Financeira: Planejar a utilização dos valores financeiros provenientes das agências de fomento, observando as normas de utilização, e submetendo-o para aprovação do colegiado;
- IV) Administrativa e burocrática: Convocar, presidir e registrar as reuniões do Colegiado; Dar cumprimento às decisões do Colegiado; coordenar e/ou supervisionar o desenvolvimento do planejamento estratégico do PPG; Supervisionar as atividades de secretaria do Programa; Gerir documentos e Processos; Coordenar o preenchimento das informações e dados nas plataformas de gestão da CAPES, UFPR e das agências de fomento.

4.2.1- Coordenação didático-pedagógica

Na pós-graduação, as disciplinas são componentes curriculares obrigatórias para os alunos. E na coordenação didático-pedagógica, o coordenador exerce a coordenação e execução programática, com o dever de “organizar o calendário acadêmico e a oferta de disciplinas necessárias para o funcionamento dos Cursos de

Mestrado e de Doutorado” (PPGE, 2019, p. 3) Sendo a oferta de disciplinas na UFPR, semestral, o coordenador deve, previamente, articular com os demais docentes a definição de disciplinas a serem ofertadas, bem como datas e horários, de modo que o público-alvo seja atendido. Cabe citar, que havendo percepção de necessidade de alteração na grade de disciplinas, seja pela coordenação ou por outros docentes, a questão é levada ao colegiado para discussão e decisão quanto à possíveis alterações. Também vale mencionar que na UFPR há oferta de disciplinas transversais (organizadas pela PRPPG), cujos assuntos são comuns a todos os programas da universidade, e qualquer aluno vinculado à pós-graduação *stricto sensu* da UFPR pode realizar a matrícula. (PRPPG, 2021).

4.2.2- Coordenação política e de liderança

Quanto à coordenação Política e de liderança, foi possível observar, que o coordenador na função de representante do programa, participa de diversas reuniões e debates com outras unidades, sendo estas internas ou externas à instituição (como a pró-reitoria de pós-graduação, diretoria setorial, fórum de coordenadores, representantes da CAPES, entre outros). Nos quais, a principal incumbência do coordenador, é levar as perspectivas e defender os interesses do seu programa quando necessário, além de absorver as informações de interesse do grupo, para que essas sejam relatadas às partes interessadas do PPG, que normalmente refere-se ao colegiado e demais docentes, e por vezes, os discentes.

Ainda quanto ao papel de liderança, o trabalho de Frade (2020) demonstrou que a função de líder, é um dos papéis que se espera que o coordenador de PPG desempenhe. E para o autor, no papel de líder, o coordenador é visto como alguém que pode orientar os demais membros do grupo. E do processo de observação, constatou-se que o coordenador é requisitado por alunos, docentes, técnicos-administrativos e comunidade externa, para responder questionamentos relativos ao programa e a pós-graduação de modo geral. E quando o coordenador não consegue sanar as questões colocadas, é ele o responsável por acionar outras instâncias em busca de soluções ou respostas. Contudo, é um profissional submetido à uma intensa relação interpessoal com diferentes atores envolvidas na pós-graduação.

4.2.3- Coordenação financeira

Na coordenação financeira, de acordo com PPGGI (2018), cabe ao coordenador preparar os planos de aplicação e distribuição dos recursos, e esses deverão obrigatoriamente ser aprovados pelo colegiado. Os programas recebem valores financeiros, principalmente, provenientes das agências de fomento, como por exemplo o financiamento anual advindo do Programa de Apoio à Pós-Graduação-PROAP. O PROAP tem como objetivo financiar as atividades dos cursos de pós-graduação, e diferentes despesas dos programas, que tenham por objetivo apoiar as atividades científico- acadêmicas relacionadas à titulação de mestres e doutores e ao estágio pós-doutoral, podem ser custeadas com esses valores. (CAPES, 2014) Essas despesas podem estar relacionadas por exemplo, a aquisição de materiais de consumo; serviços; diárias, passagens e despesas com locomoção; auxílio financeiro a estudante; manutenção de equipamentos e laboratórios; participação em cursos e treinamentos em técnicas de laboratório e utilização de equipamentos; apoio à realização de eventos científico-acadêmicos no país; entre outros. (CAPES, 2014)

4.2.4- Coordenação administrativa e burocrática

Na coordenação administrativa/burocrática é incumbido ao coordenador, a função de convocar, presidir e registrar as reuniões e a de dar cumprimento às decisões do colegiado. Apesar da resolução 32/17-CEPE definir que os colegiados devem se reunir pelo menos uma vez por semestre, observou-se que o número de reuniões realizadas é maior, dado que a grande maioria das decisões tomadas devem ser colegiadas, conforme já mencionado. Foi observado que em alguns programas da UFPR as reuniões ordinárias ocorrem a cada 15 dias, enquanto em outros as reuniões ordinárias são mensais; além daquelas extraordinárias (convocadas quando necessário). Os temas abordados nas reuniões são diversos, sendo a maioria dos tópicos relacionados a prorrogações dos prazos de defesas de alunos, marcação de defesa e qualificação, aproveitamento de créditos, entre outros. E após os debates e discussões é necessário chegar a uma decisão conjunta para encaminhamento dos tópicos.

O processo de avaliação da CAPES está em fase de transição, e uma das mudanças é a exigência para que os programas apresentem um planejamento

estratégico bem estruturado. (PRPPG, 2020) Sendo assim, em 2020 a PRPPG iniciou uma ação de acompanhamento e orientação aos programas da universidade, oferecendo subsídios para a elaboração desse planejamento, além da disponibilização de materiais, têm sido ofertadas diversas oficinas e palestras. (PRPPG, 2020) Os coordenadores foram convocados a participarem desses encontros, com a incumbência de coordenar e/ou supervisionar o desenvolvimento do planejamento estratégico do seu PPG, que deve ser elaborado por uma comissão aprovada pelo colegiado.

Sendo grande parte das atividades realizadas pelos coordenadores, àquelas administrativas e burocráticas, para dar suporte à parte das questões relacionadas a essa categoria, todo programa, conforme a resolução N° 32/17–CEPE, deve ter uma secretaria com pelo menos um servidor técnico-administrativo, que deverá ser supervisionado pelo coordenador. Entre as principais atribuições das secretarias dos programas, pode-se citar que essas deverão: providenciar a expedição de certificados, atestados, diplomas e demais documentos; prestar atendimento e encaminhamento às solicitações da coordenação, do colegiado e do corpo docente e discente do programa, considerando as normativas vigentes; gerenciar e atualizar as informações da página eletrônica do PPG e da plataforma de gestão acadêmica; entre outras. (PPGMADE, 2019; PIPE, 2019). A secretaria do programa é incumbida de parte da gestão de documentos e processos, no entanto, há uma parte dessa gestão que é atribuição exclusiva do coordenador. O coordenador também tem o auxílio da secretaria para preenchimento das informações e dados na plataforma Sucupira (plataforma que recebe os dados para realização do processo de avaliação da CAPES), devendo ser ele o principal responsável e coordenador da tarefa.

A divisão das tarefas em categorias, não implica em caráter de exclusão, ou seja, algumas tarefas podem condizer com mais de uma categoria, uma atividade financeira, por exemplo, possui um grau de práticas administrativas/burocráticas. No entanto, assim convencionou-se, para obter uma melhor didática e efetividade na análise documental para o mapeamento das competências requeridas, seguindo as instruções de Brandão (2017).

Buscou-se realizar a análise funcional das atividades atribuídas aos profissionais em questão, de acordo com as perspectivas de Brandão (2017), para que fossem descritas em termos de competências individuais. Pois de acordo com o

autor, uma competência deve descrever operacionalmente, de forma clara e objetiva, as tarefas específicas que se espera que o indivíduo execute, “devendo indicar explicitamente o que o profissional deve ser capaz de fazer em seu trabalho”. (BRANDÃO, 2017, p. 7). Dessa forma, as competências individuais identificadas, que podem ser visualizadas no quadro 8, demonstram que o coordenador atua em diferentes papéis, se relacionando com diferentes atores, e o mapeamento das competências, permitiu a elucidação das diferentes atuações desse profissional na gestão acadêmica.

Quadro 8– Competências individuais esperadas dos coordenadores de programa de pós-graduação.

		Competências individuais
Coordenação	Didático-pedagógica	Coordenar a execução programática didático-pedagógica do programa.
	Política e de liderança	Representar o Programa em todas as instâncias.
		Auxiliar docentes, discentes e comunidade externa quanto às dúvidas e questões relacionadas ao programa.
	Financeira	Elaborar o plano de aplicação e distribuição dos recursos financeiros provenientes das agências de fomento.
	Administrativa/ burocrática	Convocar, presidir e registrar as reuniões do Colegiado.
		Dar cumprimento às decisões do Colegiado.
		Coordenar e/ou supervisionar o desenvolvimento do planejamento estratégico do PPG.
		Supervisionar as atividades de secretaria do Programa.
		Gerir documentos e processos.
		Coordenar o preenchimento das informações e dados nas plataformas de gestão da CAPES, UFPR e das agências de fomento.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos resultados da pesquisa.

4.3 IDENTIFICAÇÃO DE CONTEÚDO EDUCACIONAL

De acordo com Menezes, Zerbini e Abbad (2010), com a análise de tarefas, é possível decompor o desempenho profissional em um conjunto de competências específicas que podem ser treinadas. Para tanto, Brandão (2017) afirma que as competências cujo desenvolvimento foi diagnosticado como necessário na análise de

tarefas, devem ser tidas como objetivos educacionais da capacitação a ser planejada. Ou seja, ao realizar o planejamento da capacitação, este deve ter como propósito, promover o desenvolvimento dessas competências.

Dessa forma, o autor Brandão (2017) sugere que as competências sejam decompostas em um conjunto de CHA's (conhecimentos, habilidades e atitudes). No qual os conhecimentos, dizem respeito às informações necessárias para que o indivíduo realize determinada atividade; as habilidades, são aquelas atividades de cunho psicomotor ou cognitivo relacionados à tarefa; e atitudes são as crenças, normas, valores e regras que direcionam o comportamento individual nas situações da tarefa. (MENEZES, ZERBINI e ABBAD, 2010) Assim, o conjunto de CHA's identificados deverão compor o conteúdo a ser ensinado, sendo então, os temas a serem abordados na ação educacional.

Para elencar os principais CHA's relacionados as competências identificadas, buscou-se responder a seguinte pergunta: Quais conhecimentos, habilidades e atitudes são necessários para que o profissional manifeste as competências em questão no trabalho? Para responder à essa questão para cada categoria de competências, além do processo de observação, foram analisados outros estudos que também abordam a questão de competências para cargos gerencias em universidades, tais como os estudos de Campos (2007), Pereira e Silva (2011), Medeiros (2019) e Frade (2020).

A discriminação dos CHA's por categorias, que pode ser visualizada nos quadros 9, 10, 11 e 12, demonstra que os conhecimentos relacionados à legislação são a base para a realização de grande parte das atividades incumbidas ao gestor da pós-graduação. Esse profissional precisa inteirar-se quanto as normas e regulamentos relacionados à universidade, ao programa de pós-graduação em que atua e àquelas relacionadas ao funcionamento da pós-graduação no país. Estando incluídos aqui, o conhecimento da estrutura hierarquia dessas unidades, as normas quanto aos procedimentos administrativos e burocráticos, o seu sistema de funcionamento e as suas exigências.

Quanto às habilidades necessárias, destacam-se àquelas relacionadas à comunicação, apontada em 3 das 4 categorias. O coordenador em seu papel de gestor, passa a ter um elevado volume de relacionamentos interpessoais, estando em constante interação com os demais membros do programa, demais instâncias da

universidade e órgãos ligados à pós-graduação, exigindo a habilidade de saber dialogar, ele precisa compreender os demais e saber se fazer compreendido. Sendo especialmente importante para o gestor no papel de líder, a habilidade de comunicação, necessária ao professor-gestor, foi destaque em diversos estudos sobre o tema, como no trabalho de Silva e Mirailh (2020, p. 19). No qual os autores constataram que uma das principais habilidades necessárias a esse profissional “é a capacidade de comunicação, a troca de informações entre a equipe durante o desenvolvimento das atividades e a capacidade de saber ouvir e dialogar com todos os grupos, estando sempre aberto a sugestões, críticas e novas ideias”. Já Da Silva (2012), afirma que os professores-gestores compreenderam que somente através dos relacionamentos mantidos com outras pessoas é possível ser um gestor universitário, ainda que, em alguns momentos, esses relacionamentos fossem conflituosos e, em outros, uma relação amigável.

Já as atitudes que se espera desse profissional são variadas, mas algumas podem ser destacadas, tais como: mobilizar a equipe rumo aos objetivos; ter alinhamento das atitudes com os objetivos da unidade; atuar em prol do grupo; ser acessível aos demais integrantes do programa; gerir e otimizar a utilização dos recursos; ser democrático e conciliador; e ser proativo e cumprir as atribuições, considerando os prazos.

Quadro 9– Conjuntos de CHA’s referentes a categoria de competência didático-pedagógica.

Competências	Conhecimentos (saber)	Habilidades (saber fazer)	Atitudes (saber ser)
• Coordenar a execução programática didático-pedagógica do programa.	• Conhecer as normas quanto à oferta de disciplinas;	• Saber dialogar;	• Mobilizar a equipe rumo aos objetivos;
	• Conhecer a estrutura curricular do curso.	• Saber negociar.	• Articular.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 10– Conjuntos de CHA's referentes a categoria de competências políticas e de liderança.

Competências	Conhecimentos (saber)	Habilidades (saber fazer)	Atitudes (saber ser)
<ul style="list-style-type: none"> • Representar o Programa em todas as instâncias; • Auxiliar docentes, discentes e comunidade externa quanto às dúvidas e questões relacionadas ao programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a estrutura organizacional da universidade, suas normas e regulamentos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação clara, saber expressar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Alinhamento das atitudes com os objetivos da unidade;
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o sistema nacional de pós-graduação, suas normas e regulamentos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber argumentar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Atuar em prol do grupo;
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o contexto em que está inserida a pós-graduação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber ouvir; 	<ul style="list-style-type: none"> • Atitude positiva de ouvir e dialogar;
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as variáveis de contexto da pós-graduação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber interpretar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser íntegro e transparente;
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os objetivos estratégicos da pós-graduação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber buscar informações; 	<ul style="list-style-type: none"> • Estar atento às atualizações de informações quanto à pós-graduação;
			<ul style="list-style-type: none"> • Saber orientar.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 11– Conjuntos de CHA's referentes a categoria de competência financeira.

Competência	Conhecimentos (saber)	Habilidades (saber fazer)	Atitudes (saber ser)
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar o plano de aplicação e distribuição dos recursos financeiros provenientes das agências de fomento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as normas quanto à utilização dos recursos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar ferramentas que auxiliam o controle de recursos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Gerir e otimizar a utilização dos recursos;
	<ul style="list-style-type: none"> • Noções de gerenciamento de recursos. 		

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 12– Conjuntos de CHA's referentes a categoria de competências administrativas e burocráticas.

Competência	Conhecimentos (saber)	Habilidades (saber fazer)	Atitudes (saber ser)
<ul style="list-style-type: none"> • Convocar, presidir e registrar as reuniões do Colegiado; • Dar cumprimento às decisões do Colegiado; • Coordenar e/ou supervisionar o desenvolvimento do planejamento estratégico do PPG; • Supervisionar as atividades de secretaria do Programa; • Gerir documentos e processos; • Coordenar o preenchimento das informações e dados nas plataformas de gestão da CAPES, UFPR e das agências de fomento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a estrutura organizacional, suas normas e regulamentos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber dialogar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser democrático e conciliador;
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o sistema nacional de pós-graduação, suas normas e regulamentos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber mediar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprir as atribuições, considerando os prazos;
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as rotinas e procedimentos da secretaria; 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar as ferramentas tecnológicas necessárias às atividades do programa; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser proativo;
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos de planejamento estratégico; 		<ul style="list-style-type: none"> • Ser organizado;
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento em gestão da informação; 		<ul style="list-style-type: none"> • Delegar tarefas;
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as diretrizes do processo de avaliação da CAPES. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Noção de gerenciamento de equipe. 		

Fonte: Elaborado pela autora

4.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Conforme identificado por outros estudos realizados em diferentes universidades, tais como os trabalhos de Silva, Moraes e Martins (2003); Marra (2006); Ésther (2007); Fleck e Pereira (2011); Pereira e Silva (2011); Melo, Lopes e Ribeiro (2013); Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016); Rodrigues (2017) e Rodrigues e Villardi (2017), na UFPR também foi possível contatar durante o processo de observação, que os professores-gestores de programas de pós-graduação da universidade não participam de um treinamento prévio para a função.

Entendendo que uma capacitação desse profissional facilitaria o processo de transição de professor para professor-gestor, será apresentada nessa seção uma proposta de preparação formal, visando possibilitar a esse profissional a aquisição de competências necessárias ao cargo em um período de tempo menor (do que aquele em que as competências são adquiridas somente com o dia a dia do trabalho), além da diminuição do estresse, advindos do acúmulo de funções e falta de preparação. Para a elaboração da proposta, levou-se em consideração principalmente 3 fatores: o elevado índice de rotação de docentes no cargo (dado que os mandatos são de apenas 2 anos, com a possibilidade de 1 recondução); as mudanças de coordenação nos 91 programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFPR ocorrem em períodos distintos; e que, os novos coordenadores dos diferentes programas possuem competências em diferentes níveis, alguns com uma boa experiência em cargos de gestão na universidade e outros com nenhuma experiência.

A proposta buscou englobar o conjunto de CHA's identificados como conteúdo educacional e os tópicos destacados na análise organizacional (que, conforme já discutido, impactam nas atividades desse gestor). Para tanto, seguindo as orientações de Brandão (2017), foram selecionadas as seguintes estratégias e recursos:

- Manual de orientação às atividades do coordenador de programa de pós-graduação;
- Videoaulas com noções de técnicas gerenciais necessárias à função de coordenador de programa de pós-graduação;
- Cursos presenciais de ferramentas de tecnologia utilizadas nos programas de pós-graduação, com frequência semestral;
- Exposição dialogada sobre atualizações do cenário da pós-graduação, com frequência semestral;

Manual de orientação: O objetivo do manual seria o de centralizar as informações básicas do programa, cujo sumário traria tópicos que tratem, desde informações de contatos úteis, atribuições do coordenador, legislação vigente à procedimentos comuns aos programas, e outros que a pró-reitoria de pós-graduação julgue necessários. Cada tópico sumarizado deve apresentar as informações básicas sobre o tema em questão, e o link de resoluções e/ou documentos disponíveis, que versam quanto ao assunto de forma aprofundada. Alguns exemplos de temas que devem

compor o manual são: Processo de eleição de coordenador; processo de compras dentro da universidade; bolsas de mestrado e doutorado; atribuições da coordenação; entre outros. Dessa forma, o manual abarcaria principalmente os conhecimentos relacionados a legislação, conforme foram elencados nos conjuntos de CHA's. É válido frisar, que a importância das normas e resoluções vai além de embasar grande parte das atividades dos gestores da pós-graduação, elas resguardam o profissional em relação a possíveis problemas. E dado que seria dispendioso estudar todas as normas e resoluções em cursos, debates (ou outras ferramentas de capacitação), o manual seria um importante instrumento de consulta, uma ferramenta de auxílio na qual as informações possam ser encontradas de forma rápida, quando necessárias.

Videoaulas com noções de técnicas gerenciais: Conforme citado no início dessa seção, cada coordenador ingressa no cargo em diferentes períodos do ano, sendo assim, ter as videoaulas para que o aluno assista no tempo em que ele precisar, seja uma alternativa à cursos presenciais (já que esse último pode ter um maior dispêndio financeiro à organização). Além disso, pode-se considerar que as transformações nas técnicas gerenciais não são aceleradas, portanto, os vídeos podem ser utilizados por um longo período de tempo. A sugestão, é que as videoaulas tenham como temas as principais técnicas gerenciais necessárias ao cargo, como àquelas identificadas no planejamento do conteúdo educacional: gerenciamento de recursos, gerenciamento de equipe, planejamento estratégico, boas práticas de comunicação e outros que a pró-reitoria de pós-graduação avalie como necessários, tendo como foco as particularidades da gestão do PPG. Objetivo geral proposto: é que ao final dos cursos, o participante seja capaz de aplicar técnicas de gestão que possam otimizar as tarefas executadas na função.

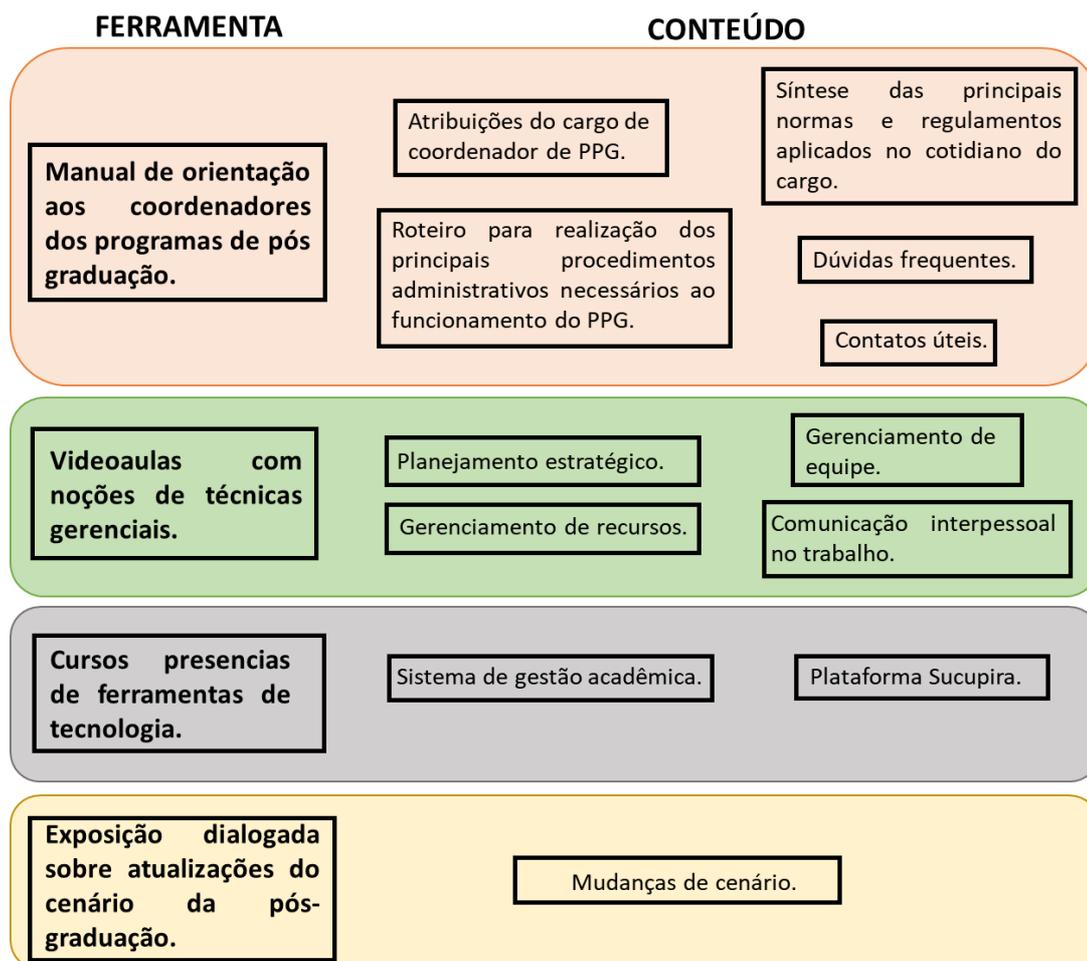
Cursos presenciais de ferramentas de tecnologia: Atualmente, as coordenações dos PPG's da UFPR utilizam principalmente, as seguintes ferramentas tecnológicas: o sistema eletrônico de informações, o sistema de gestão acadêmica e a plataforma Sucupira. Durante o período de observação para realização dessa pesquisa, foi constatado quanto à utilização do sistema eletrônico de informações, que a universidade oferece cursos presenciais e on-line para todos os servidores da universidade pelo menos uma vez ao semestre, além disso, a ferramenta é utilizada

por todos os docentes, sendo assim, é improvável que o novo coordenador não saiba utilizar a ferramenta. Já os cursos que instruem os coordenadores e secretários no preenchimento da plataforma Sucupira, são oferecidos anualmente pela pró-reitoria de pós-graduação, sendo realizado em 2 dias, durante aproximadamente 4 horas por dia, em torno de 3 meses antes do prazo estabelecido pela CAPES para o envio dos dados. Considera-se que o curso, a data e a frequência do curso são adequadas, dado que ele ocorre no período em que a maioria dos coordenadores intensifica o lançamento dos dados (devido a aproximação do prazo). Além disso, durante o período de observação, os coordenadores demonstraram que se sentiam aptos a realização da tarefa, após o curso. Já quanto a plataforma de gestão acadêmica, a mais utilizada pelos coordenadores e secretários, na qual são gerenciadas grande parte das informações do programa, não houve a mesma percepção. Os cursos realizados ocorriam (até a data fim do período de observação) em torno de uma vez a cada dois anos, e não compreendia todos os módulos disponíveis, um coordenador (em conversa informal) chegou a afirmar que o curso era superficial. Foi possível constatar, que por não abarcar todos os módulos integrantes do sistema, sendo ainda, considerado um curso de curta duração, esse não capacitava suficientemente os usuários. Portanto, sugere-se que sejam planejados cursos mais robustos, que abordem a totalidade dos tópicos da plataforma e que a frequência seja semestral, para que os coordenadores tenham a possibilidade de aprender a utilizar a ferramenta antes de decorrido um longo período do início da sua gestão. É importante que a universidade ao adotar uma nova ferramenta tecnológica ou realizar alterações nas já existentes, realize uma consulta aos coordenadores quanto ao domínio das mesmas, visto que são essenciais para a realização das atividades do programa. Objetivo geral proposto: Ao final do curso, os participantes deverão ser capazes de dominar as ferramentas tecnológicas necessárias às atividades do programa.

Exposição dialogada sobre atualizações do cenário da pós-graduação: Essa estratégia, de acordo com Menezes, Zerbini e Abbad (2010), consiste em apresentação oral, com exposição de conteúdos cuidadosamente preparados por pessoa qualificada em um assunto, com participação ativa dos ouvintes. Com as frequentes mudanças no cenário em que a pós-graduação está inserida, essa estratégia é uma boa alternativa para que os coordenadores tenham informações

confiáveis e atualizadas sobre o cenário da pós-graduação, e estejam devidamente inteirados sobre questões que podem afetar o programa em que atua, especialmente quanto àquelas relacionadas à CAPES. A escolha da realização da atividade ordinariamente uma vez ao semestre e extraordinariamente quando for requerido, parece uma boa tática.

Figura 3 - Proposta de ação educacional para professores-gestores de programas de pós-graduação da UFPR.



Fonte: Elaborado pela autora.

Com a complexidade de uma função de gestão, não é plausível selecionar apenas uma ferramenta para abordar a totalidade dos conteúdos educacionais necessários. No entanto, buscou-se selecionar aqueles que parecem mais adequados as particularidades da função discutidas e das universidades públicas, sempre visando o alinhamento aos objetivos estratégicos da pós-graduação.

Além das ações formais de capacitação, a promoção do desenvolvimento de competências, além do aprendizado na prática, também pode ocorrer com a utilização

de outros mecanismos, tais como a leitura de livros, utilização de internet e realização de orientação profissional, que podem ser incentivados pela universidade. Um exemplo é o grupo criado no aplicativo WhatsApp (já existente) de coordenadores de PPG's, que pode ser um importante recurso nesse contexto, pois permitiu uma colaboração mútua entre os coordenadores, com trocas de experiências e informações de forma prática e rápida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa investigou o trabalho dos professores-gestores em universidades públicas, especialmente àqueles responsáveis pela gestão de programas de pós-graduação. Considerando que as questões expostas evidenciaram a necessidade de planejamento de ações educacionais para o cargo, a fim de diminuir a lacuna de competências existente, e que o desenvolvimento de competências individuais resulta em desenvolvimento de competências organizacionais que corroboram para o cumprimento de objetivos organizacionais, a seguinte questão norteou essa investigação: Qual modelo de ação educacional pode auxiliar o desenvolvimento de competências necessárias aos docentes que assumem os cargos de coordenador ou vice-coordenador em um programa de pós-graduação *stricto sensu* na UFPR?

Para aprofundar na compreensão do tema, a fundamentação teórica abordou aspectos da universidade pública, o professor universitário e o desafio da gestão, competências gerenciais, mapeamento de competências, o desenvolvimento de competências gerenciais nas universidades públicas e as especificidades da gestão de programas de pós-graduação. E para responder à questão dessa pesquisa, buscou-se realizar o mapeamento das competências necessárias ao professor-gestor no exercício da função de coordenador de programa de pós-graduação, seguindo as orientações de Brandão (2017) e Menezes, Zerbini e Abbad (2010). Para tanto, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa, e os procedimentos metodológicos adotados foram a pesquisa documental, a observação participante e a análise de conteúdo.

Quanto ao primeiro objetivo do presente trabalho, ou seja, realizar a análise organizacional, caracterizando o ambiente externo e interno, as variáveis do contexto e os objetivos organizacionais; tal análise permitiu a identificação de informações importantes para a consecução do objetivo principal da pesquisa.

A análise organizacional permitiu inferir os principais pontos relacionados ao contexto em que a pós-graduação está inserida, e que interferem na realização das atividades do professor-gestor, amplificando a necessidade de preparação para realização de suas tarefas. Tais pontos podem estar relacionados ao cenário externo, como as mudanças políticas e econômicas e o processo de avaliação da CAPES, ou

ao cenário interno, como as mudanças de coordenação. Além disso, foram identificadas variáveis de contexto que podem obstaculizar as ações de preparação desse profissional, como a falta de estrutura física adequada e de apoio de pessoal técnico-administrativo necessários às atividades dos programas. Quanto as necessidades de desempenho organizacional, verificou-se que essas estão diretamente relacionadas ao processo de avaliação da CAPES, e aos parâmetros de desempenho definidos pelo órgão.

Sobre o segundo e terceiro objetivo específico, sendo esses: identificar as atribuições e responsabilidades dos cargos de coordenação de programas de pós-graduação *stricto sensu* (II) e constatar, utilizando o instrumento de mapeamento de competências, as competências requeridas ao docente investido em função de coordenação em um PPG (III); foi realizada a análise funcional (de tarefas) que permitiu identificar um repertório de atividades realizadas pelos profissionais em questão, que puderam ser agrupadas em quatro categorias: didático-pedagógica, política e de liderança, financeira e administrativa e burocrática. Sendo então evidenciado, o conjunto de competências necessárias ao cargo, a partir das quais, foram inferidos os CHA's, sendo esses definidos como o conteúdo a ser utilizado na ação educacional. Entre os CHA's identificados como necessários à função, podem ser citados como exemplos os conhecimentos normativos e as habilidades de comunicação, que foram considerados necessários para o cumprimento de grande parte das atribuições desse profissional, enquanto as atitudes identificadas são mais diversificadas, e incluem, por exemplo: ter alinhamento das atitudes com os objetivos da unidade; ser acessível aos demais integrantes do programa; gerir e otimizar a utilização dos recursos; ser democrático e conciliador; e ser proativo e cumprir as atribuições, considerando os prazos.

A partir das informações obtidas nos objetivos específicos, foi possível atingir o objetivo geral, e propor um modelo de ação educacional, com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento de competências necessárias aos docentes que assumem os cargos de coordenador ou vice-coordenador em programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFPR. O modelo proposto buscou considerar as especificidades do cargo, como o curto período dos mandatos das coordenações; as diferenças nas datas de início dos mandatos; e que os novos coordenadores podem possuir uma elevada diversificação nos CHA's já existentes. Assim, foi proposto a utilização de quatro

diferentes recursos: Manual de orientação às atividades do coordenador de programa de pós-graduação; videoaulas com noções de técnicas gerenciais necessárias à função de coordenador de programa de pós-graduação; cursos presenciais de ferramentas de tecnologia utilizadas nos programas de pós-graduação; e exposição dialogada sobre atualizações do cenário da pós-graduação.

Os coordenadores de pós-graduação possuem um papel de elevada importância no cenário científico brasileiro, e os resultados da pesquisa apontaram que no papel de gestor, esse profissional atua tanto em níveis estratégicos (atividades políticas e de liderança) quanto em níveis operacionais (didático-pedagógica, financeira e administrativa e burocrática). A importância da função e a diversidade e complexidade das tarefas exercidas por esse indivíduo, elevam a necessidade da oferta de treinamentos a esses profissionais, mesmo que sejam adotadas ações educacionais de baixa complexidade e custo operacional. Ofertas de capacitação, aliadas ao apoio organizacional e a trocas de experiências com acolhimento aos coordenadores menos experientes, podem suscitar competências que irão apoiar o coordenador nas suas atividades diárias, acarretando um melhor desempenho individual e organizacional, diminuindo o estresse no trabalho e favorecendo o alcance dos objetivos organizacionais. Espera-se, portanto, que esse trabalho possa contribuir para que as universidades públicas, e não apenas a UFPR, deem maior importância ao tema e utilizem as informações aqui colocadas para implementação de ações educacionais voltadas aos professores-gestores de programas de pós-graduação. Além disso, espera-se que tenham sido fornecidos subsídios a futuros trabalhos, aumentando as discussões em torno do tema.

Quanto às limitações da pesquisa, destaca-se a necessidade de aplicação de outros procedimentos metodológicos (como a entrevista, grupo focal e/ou questionário), a fim de robustecer o conteúdo proposto a ser ofertado nas ações educacionais, bem com identificar as prioridades. Além disso, houve a limitação territorial, com investigação em uma universidade específica, impossibilitando a generalização.

Como sugestão para investigações futuras, recomenda-se que sejam investigadas as possibilidades de ações educacionais, no sentido de verificar o nível de viabilidade e retorno dessas, considerando que as universidades públicas são submetidas à uma delicada limitação de recursos.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem humana nas organizações e trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. et al. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, p. 162-173, 2005. ISSN 30. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- AMBIEL, R. A. M. E. A. Motivos de evasão na pós-graduação no Brasil: um instrumento de medida. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 24, 2020. ISSN 1. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/62231>>. Acesso em: 28 jun. 2021.
- AZIZ, S. et al. Understanding the training needs of department chairs. **Studies in Higher Education**, v. 30, p. 571–593, 2005. ISSN 5.
- BARBOSA, M. A. C. **A influência das políticas públicas e políticas organizacionais para formação de competências gerenciais no papel do professor-gestor no ensino superior: um estudo em uma IES federal**. Tese (Doutorado em Administração) - UFPE. Recife. 2015.
- BARBOSA, M. A. C. et al. Formação de Professores de Ensino Superior para a Gestão: Perspectivas e Consequências. **Revista de Administração FACES Journal**, Belo Horizonte, 2017. 66-84. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/48296/formacao-de-professores-de-ensino-superior-para-a-gestao--perspectivas-e-consequencias/i/pt-br>>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- 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. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/46448/competencias-gerenciais--esperadas-versus-percebidas--de-professores-gestores-de-instituicoes-federais-de-ensino-superior--percepcoes-dos-professores-de-uma-universidade-/i/pt-br>>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ª Reimpressão da 1. ed. São Paulo: [s.n.], 2016.
- BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. D. S.; MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, v. 1, 2006. 576 p.
- BOTTONI, A.; SARDANO, E. D. J.; COSTA FILHO, G. B. D. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: SIMÕES, S.

Gestão universitária: os caminhos para a excelência. Porto Alegre: [s.n.], 2013. p. 19-42.

BOYATZIS, R. **The Competent Manager: A Model for Effective Performance.** 328. ed. [S.l.]: John Wiley & Sons, 1982.

BRANDÃO, H. P. M. **Mapeamento de competências: ferramentas, exercícios e aplicações em gestão de pessoas.** São Paulo: Atlas, 2017.

BRANDÃO, H. P.; BAHRY, C. P. Gestão por Competências: métodos e técnicas para o mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56, p. 179-194, 2005. ISSN 2. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/224>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 94.664 de 8 de junho de 1987.** Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, Brasília, 1987. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e d, Brasília, 1997.

BRASIL. **Instrução normativa nº 201, de 11 de setembro de 2019.** Critérios e procedimentos específicos para a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, Brasília, DF, 2019.

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

CAMPOS, D. C. S. et al. Competências Gerenciais Necessárias aos Professores-Gerentes que atuam em pró-reitorias: o caso de uma Instituição Federal de Ensino Superior de Minas Gerais. In: ENANPAD, 32.; 2008, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008..

CAPES. Aprova o regulamento do Programa de Apoio à Pós-graduação - PROAP. **Portaria nº 156, de 28 de Novembro de 2014** , 2014.

CAPES. Capes adota modelo inédito de concessão de bolsas. **MEC**, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/225-sistemas-1375504326/85781-capes-adota-modelo-inedito-de-concessao-de-bolsas>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

CAPES. História e missão, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

CAPES. Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional. **Relatório da comissão especial de acompanhamento do PNPG 2011-2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

CAPES. **portaria Nº 122 de 05/08/21**. Consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação stricto sensu no Brasil, Brasília,DF, Ago 2021.

CAPES. Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES: GeoCapes, 2021. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 06 abr. 2021.

CAPES. Orçamento - Evolução em reais, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/orcamento-evolucao-em-reais>>. Acesso em: 06 ago. 2021

CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão). **RESOLUÇÃO Nº 32/17**. Estabelece normas gerais únicas para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal do Paraná, 2017. Disponível em: <<http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2017/12/Res.-32-17-CEPE-Normas-para-o-curso-de-P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o-stricto-sensu.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

CCS/CAPES. Avaliação quadrienal e novo modelo são prioridades em 2021. **Ministério da Educação**, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-quadrienal-e-novo-modelo-sao-prioridades-em-2021>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

COLOMBO, S. S.; RODRIGUES, G. M. **Liderança e gestão do capital humano nas instituições de ensino superior**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DA SILVA, F. M. V. A TRANSIÇÃO PARA A GESTÃO UNIVERSITÁRIA: O SIGNIFICADO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS. **Revista de Administração FACES Journal**, Belo Horizonte, v. 11, p. 72-91, 2012. ISSN 4.

DEWES, A.; BOLZAN, D. P. V. Gestão universitária a partir da narrativa de professores gestores de departamentos didáticos. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 7, p. 39-53, 2018. ISSN 15.

ENAP. **Elaboração de Planos de Capacitação**. Brasília: [s.n.], 2015. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/2383>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ÉSTER, A. B. **A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração das universidades federais em Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Administração) - UFMG. [S.l.], p. 276. 2007.

ÉSTHER, A. B. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. **Cadernos EBAPE**, Rio de Janeiro, v. 9, n. especial, p. 648 - 667, 2011. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5446>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**: previsão, organização, comando, coordenação, controle. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

FERREIRA, A. C. D. S. **Aspectos comportamentais resultantes dos sistemas de medição de desempenho dos programas de pós-graduação**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Unifei. Itajubá, p. 130. 2019.

FERREIRA, E. C. K. **Os currículos mínimos de desenho industrial de 1969 e 1987**: origens, constituição, história, e diálogo no campo do design. São Paulo: Edgard Blücher Ltda, 2018.

FLECK, C. F.; PEREIRA, B. A. D. Professores e gestores: análise do perfil das competências gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das instituições federais de ensino superior (IFES) do RS. **Organizações & Sociedade**, v. 18, p. 285-301, 2011. ISSN 57.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. especial, p. 183-196, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

FRADE, C. M. **Competências gerenciais de professores-gestores no contexto da pós-graduação: uma análise sob a perspectiva de coordenadores de cursos da Universidade Federal da Paraíba**. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública e Cooperação Internacional) - UFPB. João Pessoa. 2020.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Grupo GEN, 2017.

GIRARDI, D. M. ET AL. Considerações sobre a importância da aplicação da teoria dos sistemas nos processos de gestão de pessoas nas universidades: um estudo de caso na UFFS. X Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. **Anais [...]** Mar Del Plata: CIGU, 2010

GOMES, O. D. F. et al. Sentidos e implicações da gestão universitária para os gestores universitários. **Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 6, p. 234-255, 2013. ISSN 4. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114881>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

GONÇALVES, E. C. G. **A formação de docentes para o exercício de cargos de gestão na universidade**. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) - FGV. Rio de Janeiro. 2010.

GUIMARÃES, A. R.; BRITO, C. D. S.; DOS SANTOS, J. A. B. **Expansão e financiamento da pós-graduação e desigualdade regional no Brasil**. Vitória da Conquista: Práxis Educacional, v. 16, 2020. 47-71 p. ISBN 41. Disponível em:

<<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7244>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GUIMARÃES, T. D. A.; BRUNO-FARIA, M. D. F.; BRANDÃO, H. P. Aspectos metodológicos do diagnóstico de competências em organizações. In: BORGESANDRADE, J. E., et al. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho - Fundamentos para a Gestão de Pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 11.

HUMEREZ, D. C. D.; JANKEVICIUS, J. V. Evolução histórica do ensino superior no Brasil. **Conselho Federal de Enfermagem**, 2015. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-e-formacao-artigos-cientificos_31492.html>. Acesso em: 05 fev. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

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

LIMA, J. C. A CAPES E A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: Considerações a partir das ciências sociais. **NOVOS DEBATES**, v. 6, 2020. ISSN 1-2. Disponível em: <<http://novosdebates.abant.org.br/wp-content/uploads/2021/02/13.F.JacobCarlosLima.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

MAGALHÃES, M. M. D. S. et al. O papel do professor-gestor em uma instituição federal de ensino superior de Alagoas: um estudo na UFAL/Campus Arapiraca. **Gestão universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 10, p. 327-350, 2017. ISSN 4. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2017v10n4p327>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

MARQUES, C.; PEREIRA, B.; ALVES, J. Identificação dos Principais Fatores Relacionados à Infraestrutura Universitária: uma Análise em uma IES Pública. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 23, p. 91-103, 2010. ISSN 01. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/2100>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

MARRA, A. V. O professor-gerente: processo de transformação. **Revista De Ciências Humanas**, p. 253-265, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3567>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

MAUÉS, O. C.; MOTA JUNIOR, W. P. D. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, 17, 2011. 385-402. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3817/3490>>.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à administração**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MEDEIROS, A. B. P. **Mapeamento de competências do coordenador de curso de graduação da UFPB**. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes) - UFPB. [S.I.]. 2019.

MEDEIROS, A. B. P. **Mapeamento de competências do coordenador de curso de graduação da UFPB. 2019.** Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes) – UFPB. João Pessoa, p. 173. 2019.

MELO, M. C. O. L.; LOPES, A. L. M.; RIBEIRO, J. M. O cotidiano de gestores entre as estruturas acadêmica e administrativa de uma instituição de ensino superior federal de Minas Gerais. **Revista Organizações em Contexto**, v. 9, p. 205-227, 2013. ISSN 17. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/10435/o-cotidiano-de-gestores-entre-as-estruturas-aca--->>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MENESES, P. P. M.; ZERBINI, T.; ABBAD, G. D. S. **Manual de Treinamento Organizacional.** Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536325521/>>. Acesso em: 29 Nov 2021>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MENESES, P.; ZERBINI, T.; ABBAD, G. **Manual de Treinamento Organizacional.** São Paulo: Artmed, 2010. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536325521/>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

MEYER JÚNIOR, V. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Universidade em Debate**, v. 2, p. 12-26, 2014. ISSN 1. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/universidade?dd1=14749&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

MINTZBERG, H. Managing: desvendando o dia a dia da gestão, v. 5, 2010. ISSN 13.

MÜLLER, C. J. **Modelo de gestão integrando planejamento estratégico, sistemas de avaliação de desempenho e gerenciamento de processos.** Tese (Tese em Engenharia de Produção) - UFRGS. Porto Alegre. 2003.

NASCIMENTO, E. R. **Gestao Pública.** [S.l.]: Saraiva, 2006.

PAIXÃO, R. C. **O perfil do coordenador de curso: Competências para um gestor acadêmico.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - UFPE. Recife, p. 86. 2019.

PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. As competências gerenciais em instituições federais de educação superior. **Cadernos EBAPE**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 627-647, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cebape/v9nspe1/v9nspe1a10.pdf>>.

PEREIRA, J. M. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica.** Editora Atlas, 4ª edição. 224p. 2016. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2019. 186 p.

PINTO, R. S.; KOSBY, A. A. O papel do administrador na estrutura acadêmica da Universidade Federal do Rio Grande: uma análise com base no discurso do sujeito coletivo. **Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 11, 2018. ISSN 2. Acesso em: 17 fev. 2021.

PIPE. Normas Internas do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Ciência dos Materiais (PIPE). **Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Ciência dos Materiais da UFPR**, 2019.

PIRES, A. K. E. A. **Gestão por competências em organizações de governo**. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), 2005. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/383/1/livro_gestao_competencias.pdf>.

PLATAFORMA SUCUPIRA, 2021. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

PPGE. **Normas internas do programa de pós-graduação stricto sensu em educação da universidade federal do paraná**. Programa de pós-graduação stricto sensu em educação, 2019.

PPGGI. **Regimento Interno**. Programa de pós-graduação em gestão da informação, 2018.

PPGMADE. **Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento**. Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento da UFPR, 2019.

PRPPG. **Planejamento Estratégico Stricto Sensu**, 2020. Disponível em: <<http://www.prppg.ufpr.br/site/pes/>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PRPPG. PRPPG, 2021. Disponível em: <<https://www.ufpr.br/portalufpr/pesquisa-e-inovacao/prppg/>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

RODRIGUES, A. . C. . A. . L. **Aprendizagem e Desenvolvimento de Competências Gerenciais nas IFES: Uma análise indutiva das práticas de gestão utilizadas pelos Coordenadores da Pós-Graduação Stricto Sensu da UFRRJ**. Dissertação (Mestrado em Administração) - UFRRJ. Seropédica, RJ, p. 120. 2017.

RODRIGUES, A. C. D. A. L.; VILLARDI, B. Q. Formação do docente para a gestão universitária: uma análise indutiva dos professores gestores da pós-graduação stricto sensu da UFRRJ. **Revista FOCO: Periódico dos programas de Graduação e Pós-graduação em Administração e Recursos Humanos**, v. 10, 2017. ISSN 2. Acesso em: 24 fev. 2021.

SALLES, M. D. A. S. D.; VILLARDI, B. Q. O desenvolvimento de competências gerenciais na prática dos gestores no contexto de uma Ifes centenária. **Revista do Serviço Público**, v. 68, 2017. ISSN 2. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/795>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SAVIANI, D. A pós-graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, p. 1-95, 2000. ISSN 1. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3211/3121>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SBPC. **Crítérios da Capes para bolsas geram críticas na academia**, 31 jul. 2020. Disponível em: <<http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/criterios-da-capes-para-bolsas-geram-criticas-na-academia/>>. Acesso em: 05 jul. 21.

SENHORAS, E. M. **Estruturas de gestão estratégica da inovação em universidades brasileiras**. Boa Vista: EdUFRR, 2012. Disponível em: <<https://works.bepress.com/eloi/280/>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SILVA, F. M. V. D.; CUNHA, C. J. C. D.. A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. **Gestão universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 5, p. 145-171, 2012. ISSN 1. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n1p145>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SILVA, J. A. M. A missão social da Universidade. **Revista de Extensão da Universidade de Cruz Alta**, Cruz Alta, v. 7, 2015. ISSN 1. Disponível em: <<http://revistaeletronicaocs.unicruz.edu.br/index.php/Cataventos/article/view/2264>>. Acesso em: 07 fev. 2021.

SILVA, K.; MIRAILH, R. O papel do professor gestor e as competências gerenciais na gestão universitária federal. **Revista Estratégia & Desenvolvimento**, v. 3, 2020. ISSN 02. Disponível em: <<https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/RED/article/view/103351>>. Acesso em: jul. 21.

SILVA, M. A. **Aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - UFSC. Florianópolis, p. 268. 2000.

SILVA, M. A.; CUNHA, C. J. C.; POSSAMAI, F. O que professores aprendem para dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC. *In*: ENCONTRO DA ANPAD, 2001, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo, p. 1-12. 2001.

SILVA, M. A.; MORAES, L. V. S.; MARTINS, E. S. **A aprendizagem gerencial dos professores que se tornam dirigentes universitários: o caso da UDESC**. Anais do Encontro da Associação Nacional dos Programas. Atibaia, SP. 2003.

SOUZA, I. M. **Gestão das Universidades Federais brasileiras: uma abordagem fundamentada na Gestão do Conhecimento**. Tese (Tese em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - UFSC. Florianópolis. 2009.

SOUZA, J. A. J. D. et al. Concepções de universidade no Brasil: uma análise a partir da missão das universidades públicas federais brasileiras e dos modelos de universidade. **Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, 2013. ISSN 4. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n4p216>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

SOUZA, J. G. D. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 1, p. 42-58, 1995. ISSN 1. Disponível em: <<http://periodicos.puc->

campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/461>. Acesso em: 09 fev. 2021.

TOSTA, H. T. **Competências gerenciais requeridas aos gestores intermediários da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Dissertação (Mestrado em Administração) - UFSC. Florianópolis, p. 143. 2011.

TOSTA, H. T. et al. Gestores universitários: papel e competências necessárias para o desempenho de suas atividades nas universidades federais. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, v. 5, p. 01-15, 2012. ISSN 2. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3193/319327515002.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFPR. Novo sistema de gestão acadêmica (Siga) está pronto para implantação em 84 cursos da UFPR. **Portal UFPR**, 27 maio 2020. Disponível em: <<https://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/novo-sistema-de-gestao-academica-siga-esta-pronto-para-implantacao-em-84-cursos-da-ufpr/>>. Acesso em: 27 jul. 2021.