Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

OPEN ACCESS

doi.org/10.51891/rease.v12i11.32614

DA DOCÊNCIA À GESTÃO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA TRANSIÇÃO PARA A FUNÇÃO DE COORDENADOR DE CURSO

FROM TEACHING TO MANAGEMENT: CHALLENGES OF TEACHER EDUCATION IN THE TRANSITION TO THE ROLE OF PROGRAM COORDINATOR

DE LA DOCENCIA A LA GESTIÓN: DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA TRANSICIÓN A LA FUNCIÓN DE COORDINADOR DE CARRERA

Geisiane Bastos de Oliveira[1]
Orleylson Cunha Gomes[2]

RESUMO: O coordenador de curso ocupa uma posição estratégica nas instituições de ensino superior, articulando dimensões pedagógicas, administrativas e políticas sob exigências regulatórias crescentes. Ainda assim, a indicação para o cargo costuma desconsiderar a formação em gestão. Diante disso, questionou-se como a ausência de formação específica em gestão pedagógica impacta o desempenho do professor universitário que assume a coordenação. O objetivo foi analisar essa influência na transição da docência para a coordenação; especificamente, buscou-se identificar os desafios dessa transição, caracterizar os saberes e competências exigidos pela função em contraste com os da prática docente, investigar as políticas institucionais de formação para coordenadores e discutir caminhos formativos. Realizou-se uma revisão integrativa, qualitativa e descritiva, nas bases SciELO, Portal de Periódicos da CAPES, Redalyc e Google Acadêmico, com seleção orientada pelo PRISMA 2020 e análise de conteúdo temática, resultando em 15 estudos publicados entre 2016 e 2025. Os resultados apontam uma transição marcada por sobrecarga, insegurança e aprendizagem solitária, descompasso entre saberes docentes e competências gerenciais, políticas institucionais escassas ou frágeis e caminhos formativos dispersos, como a formação prévia, a mentoria e os fóruns de coordenadores. Conclui-se que a gestão de cursos precisa ser reconhecida como campo profissional próprio, cuja formação depende de uma decisão institucional.

Palavras-chave: Docência no ensino superior. Coordenação de curso. Formação docente. Gestão acadêmica. Transição de carreira.

ABSTRACT: The program coordinator holds a strategic position in higher education institutions, bridging pedagogical, administrative and political dimensions under increasing regulatory demands. Even so, appointments to the role tend to overlook preparation for management. This study therefore asked how the lack of specific training in pedagogical management affects the performance of university professors who take on program coordination. The general objective was to analyze this influence on the transition from teaching to coordination; specifically, it sought to identify the challenges of this transition, characterize the knowledge and competencies required by the role in contrast with those built through teaching practice, investigate institutional training policies for coordinators and discuss possible training pathways. An integrative, qualitative and descriptive review was carried out in the SciELO, CAPES Journal Portal, Redalyc and Google Scholar databases, with selection guided by PRISMA 2020 and thematic content analysis, resulting in 15 studies published between 2016 and 2025. The results reveal a transition marked by work overload, insecurity and solitary learning, a mismatch

[1] Bacharel em Administração pelo Centro Universitário CEUNI Fametro. Pós-graduanda em Docência no Ensino Superior.

[2] Doutor em Ciências Ambientais e Sustentabilidade pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Orientador.

between teaching knowledge and managerial competencies, scarce or fragile institutional policies and scattered training pathways, such as prior training, mentoring and coordinators' forums. It is concluded that program management must be recognized as a professional field in its own right, whose development depends on institutional decision.

Keywords: Higher education teaching. Program coordination. Teacher education. Academic management. Career transition.

RESUMEN: El coordinador de carrera ocupa una posición estratégica en las instituciones de educación superior, al articular dimensiones pedagógicas, administrativas y políticas bajo crecientes exigencias regulatorias. Aun así, la designación para el cargo suele desconsiderar la formación para la gestión. Ante ello, se planteó cómo la ausencia de formación específica para la gestión pedagógica impacta el desempeño del profesor universitario que asume la coordinación. El objetivo general fue analizar dicha influencia en la transición de la docencia a la coordinación; específicamente, se buscó identificar los desafíos de esa transición, caracterizar los saberes y competencias que exige la función en contraste con los construidos en la práctica docente, investigar las políticas institucionales de formación para coordinadores y discutir caminos formativos. Se realizó una revisión integrativa, cualitativa y descriptiva, en las bases SciELO, Portal de Periódicos de la CAPES, Redalyc y Google Académico, con selección orientada por PRISMA 2020 y análisis de contenido temático, lo que resultó en 15 estudios publicados entre 2016 y 2025. Los resultados señalan una transición marcada por sobrecarga, inseguridad y aprendizaje solitario, un desajuste entre saberes docentes y competencias gerenciales, políticas institucionales escasas o frágiles y caminos formativos dispersos, como formación previa, mentoría y foros de coordinadores. Se concluye que la gestión de carreras debe reconocerse como campo profesional propio, cuya formación depende de una decisión institucional.

Palabras clave: Docencia en la educación superior. Coordinación de carrera. Formación docente. Gestión académica. Transición profesional.

1 INTRODUÇÃO

A expansão do ensino superior brasileiro veio acompanhada de um aumento considerável das exigências quanto à qualidade dos cursos, sobretudo após a Lei nº 10.861/2004 instituir o SINAES e atrelar a autorização, o reconhecimento e a renovação do reconhecimento a processos sistemáticos de avaliação (Brasil, 2004; Suriani, 2019). Nesse cenário, o coordenador de curso ganhou relevo. Desde a LDB de 1996, ele reúne, numa mesma função, atividades acadêmicas e administrativas (Rodrigues, 2023) e responde por dimensões políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais que se sobrepõem no cotidiano (Franco, 2002 *apud* Fonseca; Fonseca, 2016).

A escolha de quem ocupa esse lugar, porém, raramente leva em conta a preparação para a gestão. Tempo de casa, titulação e desempenho em sala costumam pesar mais, e não são raros os casos em que o cargo é assumido por rodízio ou por falta de candidatos (Frade *et al.*, 2024). O resultado é um professor que aprende a coordenar o exercício da função, por meio de tentativas e erros (Coelho, 2017; Botelho *et al.*, 2018; Mendes, 2023).

Embora recorrente nos relatos, a questão ocupa um lugar periférico na produção sobre a docência universitária. Os estudos de formação docente tendem a se concentrar na sala de aula, e a legislação fala em preparação para o magistério superior, sem contemplar a gestão (Veiga; Quixadá Viana, 2022). A passagem do professor para funções gestoras, entendida como transição de carreira no âmbito da trajetória acadêmica, também permanece pouco explorada (Veloso *et al.*, 2020; Veloso *et al.*, 2025).

Diante disso, formulou-se a seguinte questão-problema: como a ausência de formação específica em gestão pedagógica impacta o desempenho do professor universitário que assume a função de coordenador de curso no ensino superior? O estudo tem como objetivo geral analisar como essa ausência influencia a atuação docente na transição para a coordenação. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo, realizada nas bases de dados SciELO, Portal de Periódicos da CAPES, Redalyc e Google Acadêmico, com seleção orientada pelo PRISMA 2020 e análise de conteúdo temática (Bardin, 2016).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Docência no ensino superior e a constituição dos saberes docentes

Pensar à docência universitária exige, antes de tudo, perguntar de onde vêm os conhecimentos que sustentam o trabalho do professor. Não se trata de mera transmissão de conteúdo, mas de uma prática social complexa, que mobiliza um repertório de saberes de origens bastante distintas. É essa composição que Tardif (2013) procura explicar ao saber docente um caráter plural e heterogêneo. Ele se forma na confluência dos saberes da formação profissional, dos disciplinares, dos curriculares e dos experienciais. Estes últimos se constroem ao longo do tempo, atravessando a história de vida, a escolarização prévia e a própria carreira. A respeito deles, Tardif (2013, p. 48-49) afirma:

> Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Os saberes experienciais nascem, portanto, do cotidiano do trabalho e acabam por compor a base da cultura docente. Isso não significa que a experiência acumulada se converta,

por si só, em saber pedagógico. Sem reflexão crítica e sem algum amparo teórico, ela tende mais a cristalizar rotinas do que a qualificá-las (Pimenta; Anastasiou, 2014; Marcelo, 1999).

No caso brasileiro, esse quadro assume contornos particulares. As instituições de ensino superior historicamente recrutam profissionais liberais e pesquisadores com sólido domínio de suas áreas, mas sem preparo pedagógico sistemático. Daí a crença, ainda difundida, de que quem sabe, automaticamente sabe ensinar (Masetto, 2003). A própria legislação contribui para essa tendência. O artigo 66 da LDB determina que a preparação para o magistério superior ocorra em nível de pós-graduação, prioritariamente em mestrados e doutorados (Brasil, 1996). Esses programas, em regra, privilegiam a pesquisa e relegam a dimensão didática a um plano secundário (Ristoff; Sevegnani, 2006). Mediação, planejamento e avaliação, contudo, demandam saberes próprios que não surgem espontaneamente (Pimenta; Anastasiou, 2014).

A crítica a esse dispositivo não é nova, mas continua pertinente. Veiga e Quixadá Viana (2022) chamam a atenção para o fato de a lei falar em preparação, e não em formação. A escolha do termo remete a algo próximo de um treinamento aligeirado, pouco voltado à reflexão. Somada ao caráter frequentemente optativo da Didática da Educação Superior nos programas, ela acaba por fortalecer o autodidatismo. Os dados empíricos apontam na mesma direção. Ao revisar 37 teses de doutorado defendidas entre 2017 e 2020, Vieira Junior (2023) identificou alguns traços recorrentes. Entre eles estão a formação frágil para a docência dos sujeitos investigados e a tendência dos programas de pós-graduação de priorizar a pesquisa em detrimento do ensino. O autor também registrou a importância atribuída aos espaços institucionais de formação, o que não parece casual.

É nesse terreno que se constrói a identidade do professor universitário. Ela não é um atributo recebido no ato da contratação, mas resulta de processos de socialização nos quais se cruzam a trajetória pessoal e o reconhecimento atribuído pelos outros (Dubar, 2005). Muitos docentes iniciam a carreira reproduzindo, quase sem perceber, os modelos que conheceram como alunos. Pessano (2020), apoiada em Pimenta e Anastasiou, observa que o professor recém-chegado se espelha nos mestres que marcaram sua trajetória e ainda enxerga a instituição pelo olhar de estudante. O desafio está na passagem de quem se percebe ex-aluno para quem se reconhece professor, e, para essa travessia, os saberes da experiência, sozinhos, não bastam. Some-se a isso o fato de que a identidade do docente universitário costuma ancorar-se no conhecimento da especialidade, e não no conhecimento sobre a docência (Zabalza, 2004 *apud*

Pessano, 2020). Nóvoa (1992), a propósito, observa que a maneira de ensinar se liga intimamente à maneira de ser de cada professor.

Reconhecer a docência superior como campo profissional específico evidencia, assim, a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo (Marcelo, 1999). Bazzo (2006) propõe, nesse sentido, dois momentos articulados. O primeiro é a formação inicial na pós-graduação stricto sensu. O segundo é o de serviços institucionalizados de apoio pedagógico, que acompanhariam o docente desde o estágio probatório até que a reflexão sobre a prática se incorporasse ao seu cotidiano. Veiga e Quixadá Viana (2022) acrescentam que assegurar essa formação depende do empenho da própria gestão acadêmica. A observação desloca a questão do plano individual para o institucional e antecipa um paradoxo que interessa diretamente a este estudo. O docente, chamado, mais adiante, a assumir funções de gestão, passa a responder por uma formação que muitas vezes ele próprio não recebeu.

2.2 A coordenação de curso: atribuições, competências e marco regulatório

Se a docência já exige um repertório plural de saberes, a coordenação de curso amplia esse repertório em direções que a formação do professor raramente contempla. Rodrigues (2023) lembra que a figura do coordenador ganhou contornos mais nítidos após a LDB de 1996. Foi então que as instituições abandonaram os antigos departamentos de curso e passaram a reunir, numa única função, as atividades acadêmicas e administrativas. Desde então, o coordenador ocupa uma posição de articulação entre a administração superior, o corpo docente, os estudantes e os órgãos reguladores, e responde diretamente pela qualidade do projeto formativo que conduz.

A complexidade do cargo decorre da sobreposição de dimensões de trabalho. Franco (2002 apud Fonseca; Fonseca, 2016) distingue quatro funções. A política diz respeito à liderança e à representação do curso. A gerência abrange os processos decisórios e a supervisão de instalações e recursos. A acadêmica concentra-se na elaboração e na execução do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). A institucional envolve o acompanhamento dos alunos e os processos de reconhecimento.

Essas funções não substituem as anteriores: somam-se a elas. Magalhães et al. (2017) observam que o professor raramente abre mão do ensino, da pesquisa e da extensão ao assumir a gestão. Além disso, passa a responder pela coordenação dos próprios pares e pela resolução de conflitos. Daí a relevância de uma dimensão relacional, menos visível nos documentos oficiais, mas presente o tempo todo no cotidiano. Lunardelli *et al.* (2022), retomando enumeram as

competências que a função exige: reconhecer sua natureza política, lidar com conflitos e diferenças, envolver pessoas, gerenciar recursos e enfrentar questões legais. Porto e Pimenta (2025) mostram que, já na sala de aula, demandam-se do professor habilidades de comunicação e liderança que vão além do domínio da disciplina.

É razoável supor que essa exigência se intensifique quando a liderança passa a ser exercida sobre um colegiado inteiro. Nas instituições privadas, o quadro se adensa ainda mais com metas de captação, de retenção e de resultado financeiro. Na pesquisa de Rodrigues (2023), os coordenadores relataram dedicar apenas 45% do tempo às atividades acadêmicas, enquanto 55% às tarefas administrativas e financeiras.

Esse trabalho é, além disso, fortemente balizado pelo marco regulatório. Com a Lei nº 10.861/2004, que instituiu o SINAES, a qualidade dos cursos sob responsabilidade da coordenação passou a ser avaliada diretamente nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento (Brasil, 2004). Pouco depois, a Resolução CONAES nº 1/2010 normatizou o Núcleo Docente Estruturante (NDE), órgão com o qual o coordenador trabalha estreitamente. Seu primeiro artigo estabelece:

> Art. 1º O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso. Parágrafo único. O NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, e que atuem sobre o desenvolvimento do curso. (Brasil, 2010, p. 1).

Os instrumentos de avaliação in loco do INEP traduzem essas exigências em indicadores. Na dimensão dedicada ao corpo docente, a atuação do coordenador é avaliada com base em critérios como a aderência ao PPC, a relação com docentes e discentes e a representatividade nos colegiados superiores. Também se verifica a existência de um plano de ação documentado e compartilhado, com indicadores de desempenho públicos (Brasil, 2017). O regime de trabalho do coordenador é avaliado por um indicador próprio.

Há, ainda, uma camada menos explícita dessas exigências. Ao analisar a legislação sobre formação continuada de docentes do ensino superior, Marroni (2023) constatou que as normas reconhecem a importância de políticas institucionais de desenvolvimento profissional, mas não esclarecem como planejá-las. Essa tarefa fica a cargo de cada instituição. Não seria estranho que, no âmbito dos cursos, boa parte dela acabasse recaindo sobre quem coordena.

Fica, assim, evidente o contraste que interessa a este estudo. Os saberes construídos em sala de aula, discutidos no tópico anterior, voltam-se à mediação do ensino e da aprendizagem. A coordenação, por sua vez, exige uma visão sistêmica da instituição, além da gestão de pessoas, da leitura de normas e do planejamento. A passagem de um registro ao outro, segundo Lunardelli *et al.* (2022), costuma ser mais intuitiva e improvisada do que estruturada, e desemboca em um trabalho fragmentado e marcado pela pressão por respostas rápidas. Coelho (2017) chegou a conclusão semelhante: os professores designados para cargos de gestão não se consideravam qualificados para a função e atribuíam seus acertos a práticas empíricas. Relataram também que o volume de procedimentos burocráticos acabava por comprometer a pesquisa. Frade *et al.* (2024), por sua vez, verificaram que a maioria dos coordenadores entrevistados havia assumido o cargo por rodízio ou por falta de colegas disponíveis, e apenas um tinha formação em gestão.

A aprendizagem da função, portanto, ocorre quase sempre no exercício. Os ex-coordenadores ouvidos por Botelho *et al.* (2018) contaram ter aprendido no dia a dia, com o apoio de colegas, e sentiram falta de uma preparação formal. O único relato mais positivo veio de uma instituição que mantinha formação e encontros periódicos com coordenadores. Mendes (2023) acrescenta um dado importante. Quase 80% dos professores-gestores investigados concordaram totalmente que a função se aprende na prática. Para eles, as capacitações formais ajudam nas competências técnicas, mas pouco desenvolvem as competências emocionais e políticas. Esses resultados reforçam a necessidade de tratar a gestão de cursos como um campo profissional específico, que não pode ser deixado ao ensaio e ao erro.

2.3 Da sala de aula à gestão: a transição de carreira docente

Nas instituições de ensino superior, a chegada à coordenação costuma ser tratada como um desdobramento natural da carreira, quase uma consequência do tempo de casa ou do prestígio acadêmico. A literatura sobre carreiras, no entanto, convida a outra leitura. Veloso et al. (2020) estudaram professores universitários que migraram de outras profissões para a docência e, apoiando-se em Louis e Ashforth, lembram que assumir um papel diferente dentro da mesma organização também configura uma transição de carreira. Segundo esses autores, essa transição tende a ser mais fácil quando é voluntária, previsível, socialmente desejada e de baixa magnitude.

Não é difícil perceber que a coordenação reúne, com frequência, atributos opostos, sobretudo quando é assumida por rodízio ou por falta de candidatos, como se viu em Frade *et al.* (2024). O mesmo estudo constatou que a percepção de incerteza leva a decisões mais emocionais, enquanto os recursos de que a pessoa dispõe favorecem escolhas mais racionais, o que confere à preparação prévia um peso considerável. Ainda assim, a revisão de escopo de Veloso *et al.* (2025) mostra que os estudos sobre o tema se concentram na transição para o ensino como segunda carreira. A passagem do professor para a gestão, dentro da própria trajetória acadêmica, permanece pouco explorada, e é nessa lacuna que este estudo se insere.

Convém, porém, não reduzir a transição a uma experiência de perda. Lunardelli *et al.* (2022) ouviram docentes da área da saúde que migraram para cargos de gestão. Eles apontaram a progressão e o reposicionamento na carreira como os principais motivos da mudança, e a maioria disse sentir-se mais confortável no novo papel do que esperava. Os mesmos participantes, contudo, relataram jornadas mais longas, demandas urgentes e pressão emocional. O contraste reforça o argumento de Veloso *et al.* (2020): a forma como a transição é vivida depende menos do cargo em si do que das condições em que o cargo é assumido. Quem escolhe a gestão, planeja a mudança e dispõe de apoio tende a atravessá-la de modo diferente daquele que a recebe por falta de alternativa.

Para situar essa passagem no percurso profissional, o modelo de Huberman (1992) continua sendo útil. A partir de professores do ensino secundário suíço, o autor descreveu fases que vão da entrada na carreira, marcada pela sobrevivência e pela descoberta, à estabilização, à diversificação ou ao questionamento e, mais tarde, à serenidade e ao desinvestimento. O próprio Huberman adverte que não se trata de uma sequência linear. O convite para coordenar tende a chegar quando o docente já está estabilizado, com repertório consolidado e algum reconhecimento entre os pares. Arrisca-se aqui uma interpretação: nesse momento ocorre uma espécie de recomeço parcial. No novo papel, o professor experiente volta a enfrentar o confronto inicial com a complexidade do trabalho, o tatear constante e a distância entre os ideais e o cotidiano, traços que Huberman associa ao início da carreira. A ideia de Marcelo (1999), segundo a qual o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, reforça essa leitura. Vista assim, a gestão é uma nova etapa de aprendizagem, e não o coroamento da carreira.

A sociologia de Dubar (2005) permite aprofundar o que está em jogo. Para o autor, a identidade profissional se constrói pela articulação de duas transações. A biográfica negocia a identidade herdada da trajetória anterior com a identidade visada no novo papel. A relacional

ajusta a identidade para si, aquilo que o sujeito diz de si mesmo, à identidade para o outro, aquela que lhe é atribuída pelas instituições e pelos pares. Sobre essa dinâmica, afirma-se:

> A dimensão profissional das identidades adquire importância particular a partir da compreensão de cada possível configuração identitária que é resultante da dupla transação entre o indivíduo e as instituições e entre o indivíduo em confronto com uma mudança/inovação e seu passado. Isso é resultado de uma dinâmica constante da socialização profissional e das identidades sociais, que são produtos da articulação entre uma identidade (virtual) atribuída pelo outro e uma identidade (virtual) para si construída ao longo da trajetória anterior. (Dubar, 2005, p. 279).

Aplicada à coordenação, essa dupla transação ajuda a nomear as tensões que as pesquisas registram. No plano biográfico, o professor precisa conciliar a imagem de si como docente e pesquisador com uma rotina dominada por tarefas administrativas. Entre os gestores ouvidos por Lunardelli *et al.* (2022), mais da metade disse sentir falta da sala de aula, e houve quem lamentasse ser visto apenas como administrador. No plano relacional, o coordenador deixa de ser apenas um par e passa a ser responsável pela coordenação dos colegas e pela regulação de conflitos (Magalhães *et al.*, 2017). Fica, assim, entre a expectativa institucional de eficiência e a expectativa docente de solidariedade.

Resta entender como essa nova socialização efetivamente ocorre. Os estudos convergem em um ponto: ela se dá, em grande parte, pela experiência e pela observação. Frade *et al.* (2024) descrevem uma aprendizagem social, construída no convívio com o campo e com gestores anteriores. Na pesquisa de Mendes (2023), metade dos participantes concordou totalmente que a função se aprende no exercício de cargos de vice. A autora também identificou uma aprendizagem coletiva informal, sustentada por fóruns de gestores e por conversas com colegas mais experientes. Vieira Junior (2023) chega a resultado convergente por outro caminho. Ao investigar a autoeficácia de professores do ensino superior, verificou-se que as crenças relativas à gestão se associavam sobretudo às experiências diretas e vicárias, isto é, ao que se faz e ao que se vê os outros fazerem. Os saberes da gestão parecem, portanto, constituir-se de modo análogo aos saberes experienciais descritos por Tardif (2013): no trabalho e a partir dele.

A analogia, porém, traz consigo a mesma advertência do primeiro tópico. A experiência que não passa por reflexão crítica tende a cristalizar rotinas em vez de qualificá-las (Pimenta; Anastasiou, 2014). Uma socialização baseada apenas no tatear individual e na imitação de quem veio antes também reproduz as limitações desses modelos.

Tornar-se coordenador implica, portanto, uma segunda socialização profissional, e não a simples continuação da docência. Quando essa socialização ocorre sem acompanhamento nem

formação, ela fica a cargo do esforço individual. É precisamente aí que se instala a lacuna formativa que este estudo procura compreender.

2.4 Formação continuada e desenvolvimento profissional para a gestão acadêmica

Os tópicos anteriores mostraram que o bom desempenho na coordenação não decorre automaticamente da titulação nem da experiência em sala de aula. Se a gestão é um campo com saberes próprios, a pergunta seguinte é: quem se responsabiliza por formá-los? É aqui que entram a formação continuada e o desenvolvimento profissional, bem como a constatação de que a preparação específica para gerir cursos ainda ocupa um lugar marginal nas políticas das instituições.

O conceito de desenvolvimento profissional tem sido preferido às noções de capacitação ou reciclagem justamente por superar a ideia de formação como mera transmissão pontual de técnicas. Marcelo (1999) o compreende como um conjunto de processos e estratégias que favorecem a reflexão do professor sobre a própria prática e o capacitam a produzir conhecimento a partir da experiência. O conceito sugere, ainda, continuidade e evolução ao longo de toda a carreira. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 88-89) caminham na mesma direção:

> O desenvolvimento profissional dos professores tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se a revisão de suas práticas e das teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

A referência à universidade como um todo merece atenção. Logo em seguida, as autoras afirmam que os professores colaboram para transformar as instituições também no que diz respeito à gestão, aos currículos e à organização. A gestão acadêmica, portanto, não é estranha ao desenvolvimento profissional docente. É uma de suas dimensões, ainda que raramente tratada como tal.

No plano das práticas institucionais, a formação em serviço dos professores universitários foi marcada por iniciativas descontínuas: semanas pedagógicas, palestras e oficinas isoladas. Pachane (2006) adverte contra o risco de programas que existem apenas para cumprir exigências legais, reduzidos a algumas teorias educacionais e técnicas de condução de aula, sem ligação com a prática. No campo gerencial, Mendes (2023) retoma estudos segundo os

quais ações de desenvolvimento organizadas como cursos curtos e sem continuidade têm baixo impacto no desempenho de quem as frequenta. Há, porém, experiências mais consistentes. Borba, Ferri e Hostins (2006) descrevem o programa de formação continuada da Univali, implantado em 2001 com base nos resultados da avaliação institucional. O programa alcançava cerca de 1.200 dos 1.800 docentes da instituição e promovia fóruns periódicos de socialização de experiências. Mais significativo para este estudo, ele mantinha subprogramas de tutoria para ingressantes, de formação de formadores e de formação de coordenadores de curso.

O caso, contudo, parece mais exceção do que regra. A literatura revisada por Mendes (2023) aponta a expectativa de que o Estado e as instituições ofereçam políticas voltadas ao desenvolvimento de competências gerenciais dos professores. Essa expectativa contrasta com um percurso formativo tradicional centrado na pesquisa.

Os próprios professores-gestores investigados pela autora tenderam a concordar com a ideia de preparar o docente para o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão desde o ingresso na carreira, inclusive durante o estágio probatório. Marroni (2023) acrescenta que a legislação reconhece a importância de políticas institucionais de desenvolvimento profissional, mas deixa a cada instituição a tarefa de planejar essas políticas. Como observam Veiga e Quixadá Viana (2022), o empenho da gestão acadêmica é decisivo para que a formação docente se efetive. O paradoxo é que os próprios gestores raramente foram formados para essa tarefa.

Os estudos já discutidos (Frade *et al.*, 2024; Botelho *et al.*, 2018) convergem na recomendação de investimentos institucionais que preparem o docente para a gestão. Esses investimentos devem voltar-se às competências que a coordenação efetivamente exige: a leitura das diretrizes curriculares e do PPC, a condução do NDE, a compreensão dos instrumentos de avaliação, a gestão de pessoas e a mediação de conflitos. As experiências de fóruns e encontros de coordenadores relatadas nas pesquisas indicam um caminho possível: espaços permanentes de formação, mentoria entre gestores e acompanhamento dos que iniciam na função. Sem eles, a aprendizagem da gestão continuará a ficar a cargo do esforço individual de cada professor.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo, desenvolvida sob a forma de revisão integrativa da literatura. Esse delineamento permite reunir e sintetizar resultados de estudos com diferentes desenhos metodológicos sobre o mesmo fenômeno e, assim, oferecer uma compreensão mais ampla do problema investigado (Mendes;

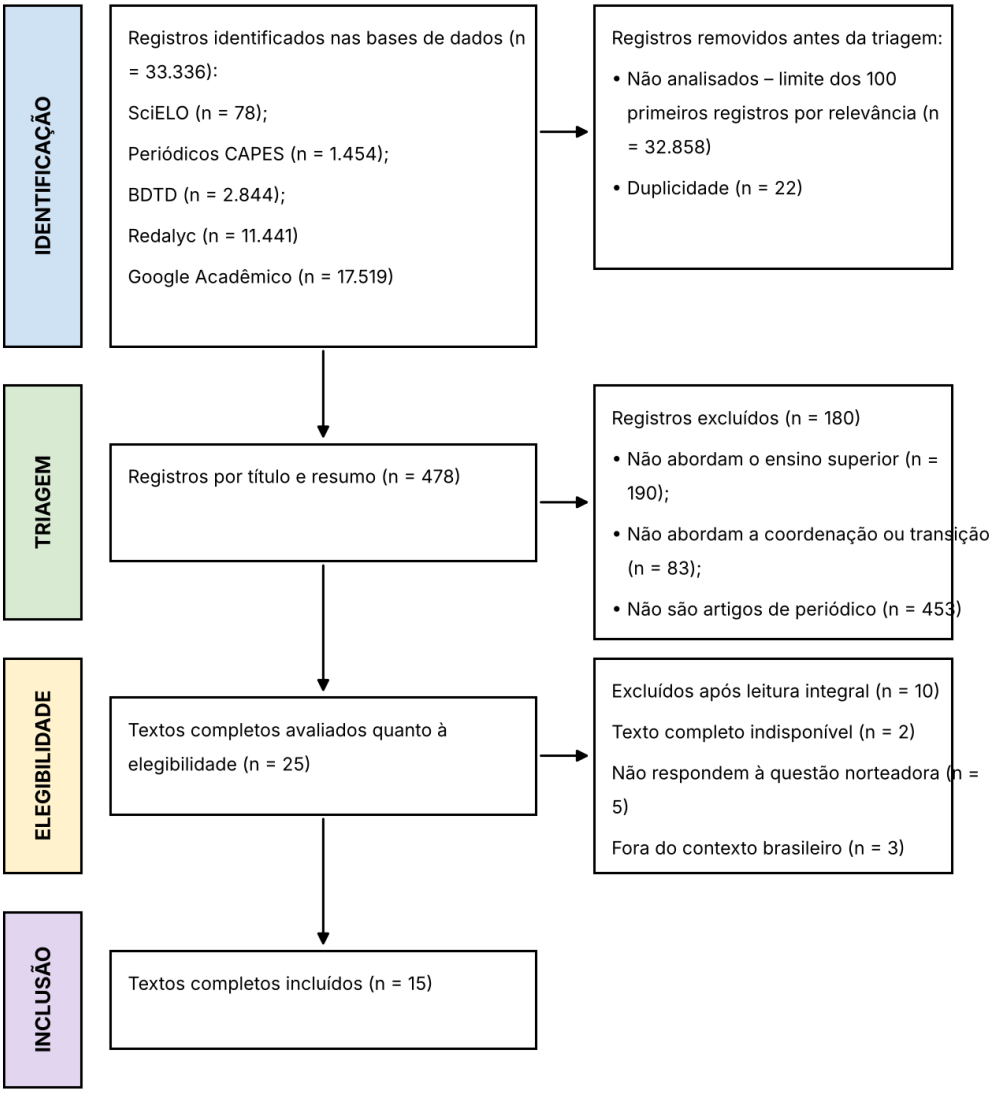
Silveira; Galvão, 2008; Souza; Silva; Carvalho, 2010). Nesta pesquisa, o fenômeno em questão é a transição do professor universitário para a função de coordenador de curso, observada a partir da produção científica brasileira.

A revisão percorreu seis etapas: elaboração da questão norteadora; definição das bases e da estratégia de busca; estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; seleção dos estudos; extração e análise dos dados; e síntese dos resultados. Como questão norteadora, adotou-se a seguinte: Como a ausência de formação específica em gestão pedagógica impacta o desempenho do professor universitário que assume a função de coordenador de curso no ensino superior?

A busca ocorreu em agosto, setembro e outubro de 2026 nas bases SciELO Brasil, no Portal de Periódicos da CAPES, no Redalyc e no Google Acadêmico. Os descritores foram definidos com apoio do Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) e combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR, formando a seguinte expressão: ("coordenador de curso" OR "coordenação de curso") AND ("ensino superior" OR "educação superior" OR "universidade" AND "gestão acadêmica"). No Google Acadêmico, Redalyc, e CAPES, em razão do volume de resultados, consideraram-se apenas os 100 primeiros registros ordenados por relevância.

A seleção seguiu as recomendações do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA 2020), na versão traduzida para o português (Page et al., 2022). O corpus final foi composto por 15 artigos, conforme o percurso descrito no fluxograma PRISMA da Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma PRISMA de metodologia utilizado



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Foram incluídos artigos publicados em periódicos científicos brasileiros, teses e dissertações, em língua portuguesa, entre 2015 e 2025, com texto completo disponível gratuitamente, que abordassem a atuação, os desafios ou a formação do professor que assume a coordenação de curso em instituições de ensino superior. Excluíram-se livros, capítulos e trabalhos publicados em anais de eventos, bem como estudos sobre coordenação pedagógica na educação básica que não discutissem as condições de trabalho e o acúmulo de funções do professor que assume a coordenação, publicações duplicadas e textos que não respondessem à questão norteadora. As obras clássicas sobre docência universitária e formação de professores,

ainda que anteriores ao recorte temporal, não foram integradas ao corpus e foram mobilizadas apenas no referencial teórico e na discussão dos achados.

Para a análise dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo na modalidade temática, conforme Bardin (2016), seguindo as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Desse processo emergiram quatro categorias, relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa: os desafios da transição; o descompasso entre os saberes docentes e as competências de gestão; as políticas institucionais de formação para coordenadores; e os caminhos formativos para o professor-coordenador. Os estudos selecionados foram caracterizados no Quadro 1 e discutidos à luz do referencial teórico adotado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O corpus da revisão contém quinze produções. O Quadro 1 apresenta a caracterização de cada uma, em ordem cronológica.

Quadro 1 – Caracterização dos estudos incluídos na revisão integrativa

Autor/ano	Título	Periódico ou tipo	Objetivo	Método	Principais achados
Fonseca e Fonseca (2016)	A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos	Artigo – Educação e Pesquisa	Refletir sobre as funções políticas, administrativas e pedagógicas do coordenador de cursos lato sensu	Pesquisa documental (pareceres, resoluções e portarias do MEC/CNE desde os anos 1960)	A oferta de cursos cresceu sem regulamentação. O coordenador responde pela qualidade, pelo conhecimento das normas e pela articulação entre teoria e prática.
Coelho (2017)	Gestão acadêmica exercida por professores universitários: um estudo de caso	Artigo – Revista Eletrônica Gestão & Saúde	Refletir sobre a importância de treinamento prévio para professores das áreas biológicas e da saúde que assumem a gestão	Qualitativo; questionário com sete coordenadores de colegiado de uma universidade federal de MG	Cinco dos sete nunca fizeram curso de gestão, e a universidade não oferece formação. A gestão é empírica e a burocracia prejudica a pesquisa.
Magalhães et al. (2017)	O papel do professor-gestor em uma instituição federal de ensino superior de Alagoas	Artigo – Revista GUAL	Caracterizar o papel do professor-gestor na UFAL/Campus Arapiraca	Estudo de caso qualitativo; cinco entrevistas; análise de conteúdo	Não há preparação prévia. O papel se constrói no cotidiano, entre erros e acertos, com renúncias pessoais e falta de normas que o definam.
Dworak e Camargo (2017)	Mal-estar docente: um olhar das professoras e coordenadoras pedagógicas	Artigo – Olhar de Professor	Compreender como o mal-estar afeta a profissão docente	Qualitativo exploratório; questionários com 16 professoras e entrevistas com duas coordenadoras (rede municipal	Excesso de funções e pouco apoio institucional. As coordenadoras deixam as próprias tarefas para cobrir ausências.

Autor/ano	Título	Periódico ou tipo	Objetivo	Método	Principais achados
				de Ponta Grossa/PR).	
Botelho et al. (2018)	Ser gerente em instituições de ensino superior: a percepção de ex-coordenadores de curso de graduação sobre suas aprendizagens gerenciais	Artigo – Revista GUAL	Compreender a experiência de ex-coordenadores de graduação	Fenomenológico; entrevistas com sete ex-coordenadores de diferentes IES	A aprendizagem foi formal, informal e autodirigida. O maior desafio foi mediar direção, docentes e alunos. Encontros de coordenadores foram valorizados.
Suriani (2019)	Formação de docentes para o ensino superior: docência profissional na sociedade contemporânea	Dissertação – PUC-SP	Levantar competências pedagógicas e habilidades do professor da educação superior	Pesquisa bibliográfica e reflexiva	A docência é tratada como profissão que exige formação continuada e trabalho coletivo. Os instrumentos avaliativos ainda valorizam formatos tradicionais de capacitação.
Pessano (2020)	Docência na educação superior: a importância da gestão de pessoas para a promoção do bem-estar e da qualidade de vida no trabalho à luz da psicologia positiva.	Tese – PUCRS	Analisar ações de gestão de pessoas voltadas ao docente e seus efeitos sobre bem-estar e qualidade de vida no trabalho	Qualitativo; entrevistas, documentos e questionários (394 participantes, IES pública da Grande Porto Alegre)	A gestão de pessoas atende historicamente os técnicos. A avaliação de desempenho docente alcança apenas quem ocupa chefia. Há sobrecarga de papéis
Lunardelli et al. (2022)	Percepções sobre o ensino superior: reflexão dos profissionais da área da saúde que migram da docência à gestão acadêmica.	Artigo – Revista Interdisciplinar de Saúde e Educação.	Mapear conforto e frustrações de docentes da saúde que migraram para a gestão.	Exploratório, transversal, quali-quantitativo; formulário eletrônico (16 respondentes).	A migração é motivada pela progressão na carreira. 68% sentiram-se mais confortáveis do que esperavam e 56% sentem falta da sala de aula. Há aumento de jornada e pressão por respostas rápidas.
Veiga e Quixadá Viana (2022)	Formação de professores para a educação superior: concepções legais e teóricas	Artigo – Pesquisa e Ensino (UFOB)	Analisar as disposições legais da formação pedagógica para a educação superior	Leitura analítico-interpretativa da legislação	Os PPGE se distanciam da formação pedagógica, o que reforça o autodidatismo. A formação depende do empenho da gestão acadêmica.
Rodrigues (2023)	O coordenador de curso superior, como gestor acadêmico, administrativo e financeiro	Dissertação – Mestrado Profissional em Políticas Públicas, UCB	Verificar perfil, atuação e desafios dos coordenadores de uma IES privada do DF	Estudo de caso misto; questionário (35 coordenadores) e entrevistas (6)	66% nunca haviam coordenado antes. Não existe descritivo de função. A aprendizagem vem do antecessor. Há forte dificuldade na dimensão financeira, que é centralizada.
Mendes (2023)	A percepção do professor-gestor sobre capacitação e desenvolvimento de competências	Dissertação – Mestrado Profissional em Gestão Pública, UFRN	Analisar a percepção do professor-gestor sobre capacitação e	Quali-quantitativo; grupo focal (5) e questionário (64); análise de conteúdo e	A função se aprende na prática e no cargo de vice. A capacitação atinge competências técnicas, mas não as políticas. Foi sugerida

Autor/ano	Título	Periódico ou tipo	Objetivo	Método	Principais achados
	gerenciais na UFRN		competências gerenciais	correlação de Spearman	formação desde o ingresso na carreira.
Marroni (2023)	Competências digitais de docentes do ensino superior: diagnóstico, formação e discussões sobre políticas institucionais	Tese – Doutorado em Tecnologia, Unicamp	Criar e avaliar uma estratégia de formação docente que subsidie política institucional	Exploratório-descritivo, quali-quantitativo; diagnóstico (195 docentes do IFSP), programa formativo online (31) e análise da legislação	O programa melhorou as competências avaliadas. A legislação reconhece a necessidade de políticas, mas transfere às IES o seu planejamento.
Vieira Junior (2023)	Docência no ensino superior: a autoeficácia em foco	Tese – Doutorado em Educação, Unicamp	Analisar crenças de autoeficácia docente e suas fontes	Quantitativo, correlacional; 400 docentes de IES públicas e privadas	Autoeficácia moderada a alta nas quatro dimensões. A crença na gestão se apoia em experiências diretas e vicárias, sem diferença entre redes.
Frade et al. (2024)	Transição do papel de professor a professor-gestor: um estudo com coordenadores de cursos de pós-graduação de uma instituição federal de ensino superior.	Artigo – Perspectivas Contemporâneas	Compreender a transição de professor a professor-gestor na pós-graduação	Qualitativo; história oral temática com 15 coordenadores	A coordenação é uma função não desejada, assumida por rodízio ou falta de candidatos. Só um coordenador tinha formação em gestão, e quase todos assumiram sem capacitação.
Porto e Pimenta (2025)	Liderança docente: desenvolvimento de instrumento de identificação de docentes-líderes	Artigo – Educação em Revista	Adaptar e testar um instrumento de avaliação da liderança docente	Estudo de campo exploratório-descritivo; questionário com 30 docentes de Medicina Veterinária (SP)	As maiores fragilidades estão na relação com estudantes e nas competências humanísticas. O diagnóstico é apresentado como estratégia inicial de desenvolvimento profissional.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

O conjunto reúne quinze produções, das quais seis foram publicadas entre 2016 e 2019 e nove a partir de 2020, com um adensamento em 2023. Considerando o lócus ou a vinculação dos autores, o Sudeste concentra seis estudos. Sul, Nordeste e Centro-Oeste somam três cada, e a região Norte não aparece. São nove artigos, três dissertações e três teses, com predomínio de abordagens qualitativas e de contextos públicos, sobretudo federais. Chama atenção, ainda, que boa parte da produção venha da Administração e da Gestão Pública, e não dos programas de Educação.

4.1 Os desafios da transição: sobrecarga, insegurança e aprendizagem solitária

A coordenação raramente chega como uma escolha. Em Frade *et al.* (2024), a maioria dos coordenadores assumiu o cargo por rodízio ou por falta de candidatos, e Coelho (2017) relata escolhas "de alguma forma impostas". O quadro contraria as condições que, segundo Veloso *et al.* (2020), tornam a transição menos penosa: voluntariedade, previsibilidade e baixa magnitude. A insegurança, portanto, parece decorrer menos do sujeito do que das condições de entrada. Lunardelli *et al.* (2022) trazem um contraponto: 68% dos gestores sentiram-se mais confortáveis do que esperavam, o que sugere que o desgaste se acentua quando o cargo não é desejado.

Soma-se a isso o acúmulo de funções. A pesquisa é a primeira a ser sacrificada (Coelho, 2017), há renúncias pessoais (Magalhães *et al.*, 2017) e sobrecarga de papéis (Pessano, 2020), e os coordenadores dedicam apenas 45% do tempo às atividades acadêmicas (Rodrigues, 2023). Os conflitos com pares aparecem na tarefa de "administrar ânimos" entre a direção e os professores (Botelho *et al.*, 2018), o que remete à transação relacional de Dubar (2005). Com a mantenedora, o conflito assume a forma de cobrança por resultados sem autonomia financeira (Rodrigues, 2023). A burocracia e as exigências do SINAES completam o cenário, com o NDE, as evidências para o projeto pedagógico e as visitas de comissões sob a responsabilidade direta do coordenador (Fonseca; Fonseca, 2016; Rodrigues, 2023).

Tudo isso é enfrentado de forma solitária. Em Rodrigues (2023), 66% dos coordenadores não tinham experiência prévia de coordenação em outra instituição, o que, num professor já estabilizado, reproduz a sobrevivência e a descoberta que Huberman (1992) associa ao início da carreira.

4.2 Saberes da docência e competências da gestão: um descompasso formativo

A docência oferece um ponto de partida real. Os coordenadores relatam facilidade com as questões acadêmicas e com os estudantes (Rodrigues, 2023), e a autoeficácia no ensino apresenta a maior média em Vieira Junior (2023), o que confirma o peso dos saberes experienciais descritos por Tardif (2013). O descompasso surge nas demais funções apontadas por Franco (2002 *apud* Fonseca; Fonseca, 2016). Na dimensão financeira, 31% dos coordenadores nunca acompanham a receita do curso (Rodrigues, 2023). A gestão de pessoas e a comunicação precisaram ser aprendidas no cargo (Botelho *et al.*, 2018), e a liderança apresenta fragilidades nos domínios relacionais já na sala de aula (Porto; Pimenta, 2025).

As instituições parecem estender a crença criticada por Masetto (2003) e supor que quem ensina bem saberá coordenar. Zabalza (2004 *apud* Pessano, 2020) ajuda a compreender o problema: a identidade do professor universitário ancora-se na especialidade, e a gestão não pertence nem a ela nem à didática. O descompasso, aliás, não se limita a conteúdos técnicos. As capacitações desenvolvem competências procedimentais, mas não as políticas e emocionais (Mendes, 2023), e a crença na própria capacidade de gerir nasce de experiências diretas e vicárias (Vieira Junior, 2023). A advertência de Pimenta e Anastasiou (2014) se impõe: sem reflexão, a experiência cristaliza rotinas em vez de qualificá-las.

4.3 Políticas institucionais de formação para coordenadores: presenças e ausências

Predominam as ausências. Coelho (2017) e Frade *et al.* (2024) não encontraram formação institucional, e Pessano (2020) descreve uma gestão de pessoas voltada aos técnicos. A explicação aparece nos estudos documentais: os programas de pós-graduação se afastam da formação pedagógica (Veiga; Quixadá Viana, 2022), e a legislação deixa às instituições o planejamento das políticas (Marroni, 2023).

As presenças são frágeis. Na UFRN, o curso inicial obrigatório para gestores foi suspenso, e a realização de cursos teve correlação negativa fraca com a percepção de melhora no desempenho (Mendes, 2023). Na instituição privada estudada por Rodrigues (2023), o MBA corporativo foi pouco lembrado pelos coordenadores. Os achados confirmam o alerta de Pachane (2006) sobre programas desconectados da prática e fazem do caso da Univali (Borba; Ferri; Hostins, 2006) uma exceção.

Entre as redes, a autoeficácia na gestão não difere (Vieira Junior, 2023). O que difere é a exigência: resultado financeiro nas privadas e conformidade normativa nas públicas (Rodrigues, 2023). Nos dois casos, a formação ocupa um lugar periférico, o que torna paradoxal a expectativa, apontada por Veiga e Quixadá Viana (2022), de que a própria gestão acadêmica sustente a formação docente.

4.4 Caminhos formativos para o professor-coordenador

O primeiro caminho é a formação antes da posse, defendida pelos próprios professores-gestores desde o estágio probatório (Mendes, 2023), que se aproxima da proposta de Bazzo (2006). À luz de Veloso *et al.* (2020), ela tornaria a transição mais previsível.

O segundo é institucionalizar a mentoria, lembrando que o ex-coordenador lamentou não ter tido alguém para acompanhá-lo nos primeiros tempos (Botelho *et al.*, 2018). Hoje, ela ocorre por acaso, por meio do antecessor ou do cargo de vice (Rodrigues, 2023; Mendes, 2023), e só se qualifica como prática quando inclui reflexão sobre ela.

O terceiro ponto são os encontros e fóruns de coordenadores. Neles, os participantes percebem que "muitos problemas são comuns" (Botelho *et al.*, 2018, p. 204) e constroem, com os pares, uma nova identidade profissional (Dubar, 2005).

O quarto é a formação em serviço, ligada ao cotidiano e reconhecida na carreira, construída a partir de um diagnóstico de competências (Marroni, 2023; Porto e Pimenta, 2025; Mendes, 2023), em consonância com Marcelo (1999). O quinto é o acompanhamento institucional, com descrição de atribuições, fluxos e indicadores (Rodrigues, 2023; Mendes, 2023).

Nenhum estudo descreve uma política com toda essa amplitude, mas seus elementos já existem de forma dispersa, e reuni-los depende sobretudo de decisão institucional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu da pergunta sobre como a ausência de formação específica em gestão pedagógica impacta o desempenho do professor universitário que assume a coordenação de curso. A resposta que a revisão permite construir é que esse impacto existe e se manifesta menos como incapacidade do sujeito do que como uma transição desamparada. O professor chega à função com saberes consolidados no ensino, mas sem preparo para as dimensões administrativa, financeira, política e relacional que o cargo exige, e passa a aprender no exercício, à custa de sobrecarga e insegurança.

As quatro categorias analisadas convergem nesse sentido. A primeira mostrou que a entrada na coordenação, frequentemente pouco desejada, reproduz, num docente experiente, a sensação de recomeço e a aprendizagem solitária. A segunda evidenciou que a docência oferece um ponto de partida real, mas insuficiente, pois as competências de gestão não decorrem automaticamente do bom desempenho em sala de aula. A terceira revelou que as políticas institucionais de formação são escassas e, quando existem, pouco conectadas à prática. A quarta indicou caminhos possíveis, como formação prévia à posse, mentoria, encontros de coordenadores e acompanhamento institucional, embora dispersos.

Do ponto de vista teórico, o estudo contribui ao tratar a chegada à coordenação como uma segunda socialização profissional, e não como simples continuidade da carreira docente, aproximando o campo da docência universitária dos estudos sobre transição de carreira. No plano institucional, os achados oferecem subsídios para que as instituições reconheçam a gestão de cursos como um campo com saberes próprios e assumam a responsabilidade de preparar quem a exerce.

Algumas limitações devem ser reconhecidas. A busca restringiu-se a quatro bases e a produções em língua portuguesa, o que pode ter deixado de fora experiências relevantes publicadas em outros idiomas ou em outros repositórios. Além disso, o caráter bibliográfico do trabalho impede a observação direta das práticas, de modo que as conclusões dependem do que os estudos selecionados registraram.

Como agenda de pesquisa, sugerem-se estudos empíricos com coordenadores em exercício, comparações entre instituições públicas e privadas e investigações sobre a região Norte, ausente do corpus. Também seria oportuno avaliar programas de formação de coordenadores já implementados para verificar seus efeitos reais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZZO, Vera Lúcia. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a educação superior. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: INEP, 2006. p. 173-202. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

BORBA, Amândia Maria de; FERRI, Cássia; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: INEP, 2006. p. 203-218. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

BOTELHO, Louise de Lira Roedel; SCHERER, Luciana; BORGHETTI, Raquel; JAESCHKE, Juliana; BOLZAN, Edson; AJALA, Roberto. Ser gerente em instituições de ensino superior: a percepção de ex-coordenadores de curso de graduação sobre suas aprendizagens gerenciais. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, Florianópolis, v. 11, n. 4, p. 190-209, dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.5007/1983-4535.2018v11n4p190.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2010**. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Brasília, DF: CONAES, 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**: reconhecimento, renovação de reconhecimento. Brasília, DF: INEP, 2017.

COELHO, Camila Henriques. Gestão acadêmica exercida por professores universitários: um estudo de caso. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 162-179, jan. 2017.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DWORAK, Ana Paula; CAMARGO, Bruna Caroline. Mal-estar docente: um olhar das professoras e coordenadoras pedagógicas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 20, n. 1, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68460088010. Acesso em: 23 out. 2026.

FONSECA, Marília; FONSECA, Dirce Mendes da. A gestão acadêmica da pós-graduação *lato sensu*: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 151-164, jan./mar. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603136263.

FRADE, Cinthia Moura; COELHO, Ana Lúcia de Araújo Lima; PESSOA, Mariana Ferreira; MORAIS, Lucas Andrade de. Transição do papel de professor a professor-gestor: um estudo com coordenadores de cursos de pós-graduação de uma instituição federal de ensino superior. **Perspectivas Contemporâneas**, Campo Mourão, v. 18, e02409, 2024. DOI: https://doi.org/10.54372/pc.2023.v18.3619.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61. (Colecção Ciências da Educação).

LUNARDELLI, Adroaldo; MACHADO, Denise Greff; SILVA, Thiago da; SANTANA, Vinicius Canato. Percepções sobre o ensino superior: reflexão dos profissionais da área da saúde que migram da docência à gestão acadêmica. **Revista Interdisciplinar de Saúde e Educação**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 8-23, 2022. DOI: https://doi.org/10.56344/2675-4827.v3n1a2022.1.

MAGALHÃES, Maria Marques dos Santos; BARBOSA, Milka Alves Correia; LIMA, José Rodolfo Tenório; CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo. O papel do professor-gestor em uma instituição federal de ensino superior de Alagoas: um estudo na UFAL/Campus Arapiraca. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 327-350, 2017. Edição especial. DOI: http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2017v10n4p327.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Colecção Ciências da Educação).

MARRONI, Lilian Saldanha. **Competências digitais de docentes do ensino superior**: diagnóstico, formação e discussões sobre políticas institucionais. 2023. Tese (Doutorado em Tecnologia) – Faculdade de Tecnologia, Universidade Estadual de Campinas, Limeira, 2023.

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. *In*: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia (org.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Cortez; Mackenzie, 2003. cap. 4.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018.

MENDES, Sabrina Rosa. **A percepção do professor-gestor sobre capacitação e desenvolvimento de competências gerenciais na UFRN**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30. (Colecção Ciências da Educação).

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: INEP, 2006. p. 97-146. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

PAGE, Matthew J. *et al*. A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 31, n. 2, e2022107, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/s1679-49742022000200033.

PESSANO, Carolina Schaan. **Docência na educação superior**: a importância da gestão de pessoas para a promoção do bem-estar e da qualidade de vida no trabalho à luz da psicologia positiva. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação).

PORTO, Ana Carolina Rusca Correa; PIMENTA, Maria Alzira de Almeida. Liderança docente: desenvolvimento de instrumento de identificação de docentes-líderes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e41229, 2025. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-469841229.

RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

RODRIGUES, Nayara Freire da Silva. **O coordenador de curso superior, como gestor acadêmico, administrativo e financeiro**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2023.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134.

SURIANI, Rogério Massaro. **Formação de docentes para o ensino superior**: docência profissional na sociedade contemporânea. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo. Formação de professores para a educação superior: concepções legais e teóricas. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras, v. 3, n. 2, p. 15-27, 2022.

VELOSO, Elza Fátima Rosa; DUTRA, Joel Souza; SILVA, Rodrigo Cunha da; TREVISAN, Leonardo Nelmi. A racionalidade das decisões na transição interprofissão de professores universitários. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 104-123, jan./mar. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1679-395177946.

VELOSO, Elza Fátima Rosa; TREVISAN, Leonardo Nelmi; DUTRA, Joel Souza; BASTOS, Marcos Filho Lima. Transições de carreira de profissionais de ensino: uma revisão de escopo da literatura. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 20, e25tl412, 2025. DOI: https://doi.org/10.22169/revint.v20.e25tl412.

VIEIRA JUNIOR, José Marcos. **Docência no ensino superior**: a autoeficácia em foco. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.