



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

ALINE COSTA ARAÚJO

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE COORDENADORES DE CURSO DE
GRADUAÇÃO NO CAMPUS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ EM
SOBRAL**

FORTALEZA

2016

ALINE COSTA ARAÚJO

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE COORDENADORES DE CURSO DE
GRADUAÇÃO NO CAMPUS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ EM
SOBRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Área de concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. André Jalles Monteiro.

**FORTALEZA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Curso de Medicina de Sobral

A687c Araújo, Aline Costa.

Competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação no Campus da Universidade Federal do Ceará em Sobral. / Aline Costa Araújo. – 2016.

87 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2016.

Área de Concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Orientação: Prof. Dr. André Jalles Monteiro.

1. Gestão universitária. 2. Educação superior. I. Título.

CDD 379.118

ALINE COSTA ARAÚJO

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE COORDENADORES DE CURSO DE
GRADUAÇÃO NO CAMPUS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ EM
SOBRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Área de concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Aprovada em: 21 / 03 / 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Jalles Monteiro (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Vicente Lima Crisóstomo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Ao meu amado pai, Antonio Bezerra (*In memoriam*), a quem devo o que sou e que teria muito orgulho de ver este trabalho concluído.

À minha amada mãe, Margarida Araújo, pelo amor incondicional, a quem devo a realização dos meus sonhos.

AGRADECIMENTO

A DEUS, por me iluminar e me guiar em todos os dias da minha vida.

Ao meu orientador, Professor André Jalles Monteiro, por quem registro minha gratidão pela gentileza, atenção, confiança e interesse em todas as etapas do meu trabalho e pelas significativas e enriquecedoras contribuições. Receba minha admiração e meu afeto, professor.

À minha irmã Anne Caroline Araújo e meu cunhado Iális Cavalcante, pelo companheirismo e parceria, pelas discussões, reflexões e comentários e por nunca me deixarem sentir sozinha.

Às minhas irmãs Márcia Araújo e Marcela Araújo, pelo carinho e incentivo.

Ao Professor Gerardo Cristino Filho, por ter me apoiado quando decidi fazer o mestrado, pelo constante incentivo e amizade e pelas importantes sugestões no meu trabalho, contribuindo com sua extensa experiência em gestão. Obrigada pelos grandes ensinamentos.

Aos meus chefes, Professores Vicente Pinto, Juvenal Linhares e João Guilherme Matias, pela compreensão e generosidade ao conceder o horário especial de estudante. Obrigada por estimular minha formação contínua.

À Professora Socorro Sousa, por ter contribuído com as ideias iniciais deste projeto. Agradeço as preciosas dicas que me nortearam nos primeiros passos.

À Faculdade de Medicina da UFC, nas pessoas do Professor Luciano Moreira, Professora Valéria Goes, Daniele Ferreira, Lis Soares, Geisiane Silva, Sheila Barbosa, Eduardo André, Juliana Ribeiro, Afrânio Magalhães, João Pordeus e Luiz Catarina, que me acolheram com muito carinho durante a primeira etapa deste mestrado.

Aos meus amigos do Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC), pela amizade e grande companheirismo. Sempre lembrei de todos com muita afeição.

À querida amiga Conceição Barros, pela atenção e presteza ao revisar o projeto que me ajudou a conquistar a vaga neste mestrado e pelo carinho e amor de sempre. Obrigada pela amizade sincera.

Aos professores que participaram desta pesquisa, pela acolhida, disponibilidade e por enriquecer este estudo com as informações fornecidas.

À Professora Liana Rosa, pelas ideias e pela valiosa ajuda na elaboração do roteiro de entrevista. Obrigada pela disponibilidade e gentileza com que sempre me recebeu.

Ao amigo Matthew Harber, pela indicação de diversos *softwares* para análise qualitativa de dados, pela revisão do *abstract* e pela sua amizade verdadeira.

Ao Prof. Vinícius Moulin, por me ajudar a selecionar o *software* mais adequado à minha pesquisa, pela excelente ajuda e importantes dicas na utilização do programa QDA *miner lite* e pela solicitude e prontidão.

Aos colegas de trabalho, em especial Carlos Mendes, Regina Ripardo e Keila Gadelha, pela paciência, apoio e empenho em me ajudar. Eu não conseguiria conciliar o mestrado e as atividades do trabalho sem o grande auxílio de vocês! Obrigada pelo companheirismo e amizade.

À secretaria executiva do POLEDUC, Fernanda Araújo, sempre muito atenciosa, competente e prestativa. Muito obrigada!

“Liderar pelo exemplo não é uma das maneiras
de liderar, é a única.”

Mahatma Gandhi

RESUMO

As Instituições de Ensino Superior (IES) necessitam examinar continuamente seus modelos de gestão a fim de assegurar sua participação como agente fomentador da evolução técnica, científica, cultural e social da região onde estão localizadas. Contudo os gestores universitários necessitam conciliar a gestão administrativa à pedagógica, acadêmica e científica e, muitas vezes, ao assumir o cargo, não têm conhecimento técnico sobre o gerenciamento de pessoas e recursos, o que pode gerar dificuldades e impacto nos resultados. Nesse sentido, levando-se em consideração a relevância do curso de graduação como o responsável pela principal atividade-fim de uma universidade, as exigências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, convém questionar quais as competências gerenciais relevantes para a gestão de cursos de graduação. Este trabalho tem como objetivo analisar a partir das principais teorias administrativas e normas vigentes as competências gerenciais de coordenadores de cursos de graduação identificadas pelos próprios coordenadores do *campus* da Universidade Federal do Ceará em Sobral. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental a partir dos conceitos das principais teorias administrativas contemporâneas, das abordagens cardinais sobre competências gerenciais. Também foi realizado um levantamento dos documentos oficiais que regulam, apresentam e caracterizam as competências e atribuições de coordenadores de curso de graduação na Universidade Federal do Ceará. Como estratégia metodológica, foi utilizada uma pesquisa aplicada, com estudo quali-quantitativo e exploratório. A análise dos resultados da pesquisa constatou que as competências gerenciais mencionadas pelo maior número de entrevistados foram liderança, condução de equipes de trabalho, comunicação, gerenciamento de conflitos, administração do tempo, paciência, resolutividade, promoção e divulgação do curso, saber ouvir e, por fim, conhecimento aprofundado do curso, da estrutura universitária e dos principais procedimentos e processos. Também constatou-se que há lacunas na formação dos docentes e, portanto, necessidades de cursos de capacitação e aperfeiçoamento.

Palavras-chave: Competência gerencial. Gestão universitária. Educação superior.

ABSTRACT

Higher Education Institutions need to continually examine their management models in order to ensure their participation as developer agent of technical, scientific, cultural and social evolution in the region where they are located. However, the university administrators need to reconcile the administrative to teaching, academic and scientific management and often, when they assume the job, they do not have technical knowledge about people and resources management, which can lead to difficulties and impact on results. Thus, taking into account the relevance of undergraduate course as responsible for the main core business of a university, the requirements of the Higher Education Evaluation National System and the fulfillment with the National Curriculum Guidelines, it is convenient to question what are the relevant managerial skills for the management of undergraduate course. The objective of this research is to analyze the following areas: the principal administrative theories and the needed managerial competences for undergraduate course coordinators as identified by coordinators from the Federal University of Ceara campus in Sobral. In order to conduct this research, a literature review was conducted to illustrate the contemporary management theories and the cardinal approaches to managerial skills. Along with the literature review, oral surveys were conducted with regards to the official documents that regulate, present and characterize the skills and assignments of undergraduate course coordinators at the Federal University of Ceara. This paper utilized multiple methodologies – qualitative and quantitative applied research and exploratory research. The survey research analysis found the following managerial competencies to be mentioned the most frequently: leadership, leading teams, communication, conflict management, time management, patience, resolution, course promotion and dissemination, listening, knowledge about the course, the structure of the university and key procedures and processes. Within the research the following gaps were identified: the training of professors and the capacity and improvement of university courses.

Keywords: Managerial competence. University management. College education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Competências para o profissional	33
Figura 2 – Competências como fonte de valor	34
Figura 3 – Noções de competência	36
Figura 4 – Teia de relações do coordenador de curso de graduação em IES públicas	42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Significado das expressões	56
Tabela 2 – Competências gerenciais desejáveis ao coordenador de curso de graduação ...	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa bibliográfica	50
Quadro 2 – Resumo da análise do uso e desempenho das competências	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFC	Universidade Federal do Ceará
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
QS	<i>Quacquarelli Symonds</i>
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
QDA	<i>Qualitative Data Analysis</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 O PENSAMENTO ADMINISTRATIVO CONTEMPORÂNEO.....	20
2.1 A Administração e a educação.....	23
3 O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS.....	28
3.1 Competências gerenciais	37
4 ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	41
5 METODOLOGIA	47
5.1 Tipologia da pesquisa.....	47
5.2 Local da pesquisa	47
5.3 Universo amostral e seleção dos participantes	48
5.4 Instrumentos da pesquisa	49
5.5 Análise e interpretação dos dados	50
6 RESULTADO E DISCUSSÃO	55
6.1 Análise do uso e desempenho das competências	67
7 CONCLUSÃO	72
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICE	81
ANEXO	85

1 INTRODUÇÃO

A globalização trouxe uma série de mudanças para a sociedade. O mercado dominado por novas tecnologias, maior pressão por resultados e maior exigência pela qualidade de produtos e serviços propõe desafios para permitir a sobrevivência das organizações.

No âmbito das Instituições de Educação Superior (IES), o cenário não é diferente. Além de atuar em condições de incerteza, instabilidade e imprevisibilidade, as universidades são complexas e distintas de outros tipos de organizações, em virtude de sua estrutura, organização, da diversidade de tipos de profissões em seu quadro de pessoal e da variedade de áreas de estudo que engloba. Soma-se a isso a expansão do ensino superior, o acirramento da concorrência, as exigências legais e as normas de entidades reguladoras que devem ser cumpridas integralmente.

Dessa forma, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), sendo componente deste sofisticado contexto, necessitam examinar continuamente seus modelos de gestão a fim de assegurar sua participação como agente fomentador da evolução técnica, científica, cultural e social do País e da região onde estão localizadas. Diante desse contexto, comprehende-se, então, a imprescindibilidade de ampliar a eficácia gerencial de forma que possibilite o alcance dos objetivos organizacionais, o cumprimento da missão institucional e, sobretudo, a perenidade das IES.

A preocupação em desenvolver modelos de gestão que maximizem resultados existe desde a antiguidade. Contudo, somente com a industrialização, as pesquisas ganharam o destaque que mereciam. Desde então, surgiram inúmeras abordagens que tentavam explicar o funcionamento das organizações e buscar formas que garantissem o sucesso empresarial.

Com a profissionalização da área educacional, surgiu o interesse de importar os modelos gerenciais das indústrias e empresas para as escolas. Entretanto, para as IES, o desafio é ainda maior, pois os gestores universitários necessitam conciliar a gestão administrativa à pedagógica, acadêmica e científica e, muitas vezes, ao assumir o cargo, não têm conhecimento técnico sobre o gerenciamento de pessoas e recursos, o que pode gerar dificuldades e impacto nos resultados.

Nesse sentido, levando-se em consideração a relevância do curso de graduação como o responsável pela principal atividade-fim de uma universidade, as exigências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o cumprimento das Diretrizes

Curriculares Nacionais, convém questionar quais as competências gerenciais relevantes para a gestão de cursos de graduação.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a partir das principais teorias administrativas e normas vigentes as competências gerenciais de coordenadores de cursos de graduação, identificadas pelos próprios coordenadores do *campus* da Universidade Federal do Ceará (UFC) em Sobral.

Para tanto, esta pesquisa tem os seguintes objetivos específicos:

- Levantar, junto aos coordenadores de cursos de graduação do *campus* de Sobral, nas teorias administrativas, nos documentos oficiais da UFC e do Governo Federal e nos instrumentos de avaliação do Ministério da Educação, quais competências gerenciais são desejáveis para um coordenador de curso de graduação;
- Identificar, na percepção dos gestores do referido *campus*, a frequência de utilização das competências gerenciais destacadas pelos coordenadores e realizar a análise do desempenho;
- Propor ações que contribuam para o aprimoramento das habilidades gerenciais de coordenadores de cursos de graduação.

A intenção deste trabalho não foi indicar como se deve coordenar um curso de graduação, mas sintetizar o pensamento de um grupo de coordenadores que viveram a experiência. Isto é, identificar as competências que esses docentes vislumbram como competências interessantes de se possuir.

Será utilizada como estratégia metodológica uma pesquisa aplicada, com estudo quali-quantitativo e exploratório acerca das competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação no *campus* da Universidade Federal do Ceará em Sobral. Para tanto, os procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados serão a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo, com aplicação de entrevistas direcionadas aos coordenadores de cursos de graduação. A identificação das competências inerentes aos coordenadores de curso é interessante por apontar os conhecimentos, habilidades e atitudes significativas para a execução das atividades cotidianas, podendo também indicar *déficits* de qualificação e contribuir para que as IES possam detectar quais aspectos devem ser aprimorados na formação de seus gestores.

A motivação para a realização da pesquisa foi o interesse em investigar quais competências gerenciais são desejáveis para um coordenador de curso de graduação, responsável pela formação de profissionais que irão atuar em um mercado complexo e inserido numa sociedade onde há crescente intensidade competitiva. Para tanto, foi investigada a

concepção dos coordenadores de cursos de graduação do *campus* da UFC em Sobral acerca das próprias competências gerenciais.

Na atual sociedade contemporânea, torna-se premente a necessidade de buscar compreender o cerne dos processos educacionais e de gestão como modo de promover o desenvolvimento e a qualidade das instituições de ensino brasileiras. Vê-se, portanto, a relevância de estudos nos quais se investigue novas ferramentas que sejam capazes de reavivar a gestão da educação pública de forma que seja possível mesclar as áreas de administração e de educação, motivando a construção do perfil de gestores educacionais com ênfase na capacidade gerencial e na liderança.

O *campus* de Sobral foi escolhido devido às suas peculiaridades. A estrutura administrativa dos *campi* do interior segue uma lógica diferente da maior parte dos cursos sediados na capital. Nesta configuração, inexiste a figura do chefe de departamento, e o coordenador do curso, em alguns momentos, termina por exercer este papel. Ademais, a distância da sede aumenta a complexidade no gerenciamento dos cursos de graduação.

Dentre as unidades acadêmicas sediadas fora da capital — Sobral, Russas, Cratéus e Quixadá — a primeira destas, que congrega cursos de diversas áreas, está localizada a 232 quilômetros de distância de Fortaleza, no município de Sobral, uma das três cidades com maior índice de desenvolvimento humano do estado do Ceará juntamente com Fortaleza e Crato, segundo o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE, 2010). Por situar-se numa cidade considerada um centro de referência na região norte do Estado e estar próximo à capital, atrai discentes, docentes e técnicos de diversas localidades. Outro aspecto importante é o fato de este *campus* concentrar a maior quantidade de alunos no interior do estado, 1916 estudantes, a frente de Cratéus (48 alunos), Russas (50 alunos) e Quixadá (523 alunos), conforme aponta o Anuário Estatístico da UFC (UFC, 2015). A título de comparação, o total de estudantes matriculados em Sobral aproxima-se de pouco mais da metade da população de Guaramiranga, cujo total estimado em 2015 era de 3.720 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015).

O trabalho está organizado em sete capítulos. O próximo capítulo faz preliminarmente um resgate dos pilares do pensamento administrativo contemporâneo, apresentando os principais pontos referentes à Escola Clássica de Administração, Teoria da Burocracia, Escola de Relações Humanas e Teoria da Contingência para, em seguida, apontar a relação entre os construtos administrativos e sua aplicação em ambientes educacionais.

No terceiro capítulo são apresentados os principais conceitos de competências, suas perspectivas e aplicações com ênfase nas competências gerenciais e sua importância para a execução de atividades de gestão com qualidade, rapidez e resolutividade. Como o trabalho é sobre competências no ensino superior público, foi dado destaque às competências gerenciais do coordenador na instituição pública sem comparar ou fazer referências à área privada.

No quarto capítulo, com o intuito de destacar as principais atribuições do coordenador de curso de graduação na Universidade Federal do Ceará, estão resumidas as principais informações sobre o assunto segundo os documentos oficiais.

No quinto capítulo é detalhada a metodologia utilizada na pesquisa a partir da especificação do tipo de estudo, dos instrumentos, da população, da amostra e dos procedimentos para coleta de dados e informações e para a análise dos resultados.

No sexto capítulo encontram-se o resultado e as discussões da pesquisa onde são apresentados o perfil dos participantes da pesquisa e o significado dos achados.

Por fim, o sétimo capítulo traz a conclusão com a síntese dos resultados, as limitações deste estudo e algumas recomendações e perspectivas para futuras pesquisas.

2 O PENSAMENTO ADMINISTRATIVO CONTEMPORÂNEO

Desde a Antiguidade, a administração é uma prática existente na sociedade. As formas mais rudimentares de organizações já utilizavam técnicas para auxiliar na gestão dos processos. Conforme Maximiano (2012), em 3.000 a.C, na Mesopotâmia, surgiram os primeiros dirigentes e funcionários administrativos profissionais. A instituição de organizações formais estimulou a concepção de práticas administrativas que se consolidariam e evoluíram nos séculos seguintes.

Pode-se afirmar que diversos conceitos que inspiraram as teorias administrativas já eram largamente utilizados por organizações militares e religiosas há mais de dois mil anos. Contudo, salientam Andrade e Amboni (2011), foi com o grande desenvolvimento industrial do século XIX que se intensificou a necessidade de buscar novas soluções para os problemas técnicos e organizacionais e se iniciou a fase científica da administração.

Dessa forma, o espírito inovador da Revolução Industrial criou um terreno fértil para o desenvolvimento de técnicas e conceitos direcionados aos administradores profissionais das organizações. A partir do século XX, explica Maximiano (2012), com a consolidação do estudo da administração, surgem diversas teorias e tendências de gestão que formaram os pilares do pensamento administrativo contemporâneo e até a atualidade são amplamente investigadas, tais como Escola Clássica de Administração, Teoria da Burocracia, Escola de Relações Humanas, Teoria Sistêmica e Teoria das Contingências.

A Escola de Administração Científica ou Escola Clássica surgiu no início do século XX a partir do desenvolvimento de pesquisas de estudiosos como Frederick Taylor, Henri Fayol, Frank e Lilian Gilbreth, Luther Gulick, Lyndall Urwick e Henry Gantt. Sua principal premissa era a de que “[...] alguém será um bom administrador à medida que seus passos forem planejados, organizados e coordenados de maneira cuidadosa e racional.” (MOTTA, 2006, p.24).

Dentre os autores citados, apresentam Souza e Aguiar (2011), encontra-se Henri Fayol, engenheiro francês, administrador de cúpula de uma grande empresa metalúrgica e autor de “Administração Geral e Industrial”, livro editado em 1916. Teórico de significativas contribuições para a Escola Clássica, seus estudos eram mais voltados aos princípios da boa administração. Fayol procurou definir os papéis dos gerentes e executivos e é de sua autoria a divisão das funções do administrador em planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar.

Para o desempenho eficaz destas funções, Fayol (2010) enumerou as qualidades e conhecimentos desejáveis aos gestores:

- 1º) Saúde e vigor físico.
- 2º) Inteligência e vigor intelectual.
- 3º) Qualidades morais: vontade refletida, firme, perseverante; atividade, energia e, se necessário, audácia; coragem de assumir responsabilidades; sentimento do dever, preocupação do interesse geral.
- 4º) Sólida cultura geral.
- 5º) Capacidade administrativa:
 - a) *Previsão* – Habilidade em traçar e dirigir o programa de ação.
 - b) *Organização* – Em particular, saber estruturar o corpo social.
 - c) *Comando* – Arte de dirigir os homens.
 - d) *Coordenação* – Harmonizar os atos, fazer convergir os esforços.
 - e) *Controle*.
- 6º) Noções gerais sobre todas as funções essenciais.
- 7º) A maior competência possível na especialidade profissional característica da empresa.

(FAYOL, 2010, p.98, 99)

Nesse mesmo período, emergiu um modelo complementar ao pensamento científico e orientado a um processo interno que evoluiu rapidamente no século XX e ficou conhecido como burocracia profissional.

Segundo Saraiva e Capelão (2000), a burocracia foi inicialmente sistematizada por Max Weber, que a define como “uma tentativa de formalizar e coordenar o comportamento humano por meio do exercício da autoridade racional-legal para o atingimento de objetivos organizacionais gerais” (MOTTA, 2006, p. 130). Ou seja, a burocracia procura organizar de forma estável e duradoura, a cooperação de vários indivíduos, cada um desempenhando uma função especializada. Maximiano (2012) resume o conceito de Weber afirmando que a instituição burocrática é aquela que utiliza leis racionais como fundamento para suas atividades.

Um outro aspecto importante da burocracia é o reconhecimento da existência de conflitos — até então ignorados pela escola de Administração Científica —, que passaram a ser também considerados como um componente propulsor do desenvolvimento. O conflito, salientam Bastos e Seidel (1992), deixa de ser algo indesejável e passa a ser reconhecido como um processo social fundamental que não pode ser evitado, apenas minimizado. Ao tentar diminuir os efeitos resultantes de conflitos, os processos e as práticas administrativas podem ser aperfeiçoadas, gerando benefícios à organização. Como exemplos, cita-se as dicotomias necessidades organizacionais/individuais, racionalidade/irracionalidade, disciplina/liberdade, relações formais/informais, além de diferentes níveis hierárquicos e unidades administrativas.

No segundo quarto do século XX, a economia recuperou-se da crise de 1929, os sindicatos estavam mais organizados e o operariado começou a questionar as regras impostas

pelo empregador. Desse modo, as organizações passaram a enfrentar uma série de conflitos internos e o modelo racional proposto por Taylor e Weber não era mais tão efetivo. Diante desse cenário, afirma Motta (2006), os estudiosos perceberam que o ser humano não era tão previsível e controlável quanto supunha a Escola Clássica, despertando nos cientistas sociais o interesse pelo estudo da administração. A partir de então, surgiu a Escola de Relações Humanas, que buscava aplicar conhecimentos sociológicos e psicológicos nos estudos organizacionais, com o objetivo de maximizar os lucros por meio da diminuição dos custos advindos dos conflitos internos da organização. Dentre os teóricos mais importantes desta escola, cita Kwok (2014), encontram-se Mary Parker Follett, Elton Mayo, Fritz Roethlisberger e William Dickson Chester Barnard, Abraham Maslow, Douglas McGregor, Rensis Likert, Frederick Herzberg, David McClelland e Chris Argyris.

Um conceito importante trazido por essa escola é o de que a participação nas decisões que envolvam a tarefa colabora para o alcance de bons resultados. Isso porque, informa Matos e Pires (2006), ao compreender a finalidade da tarefa a ser executada, o indivíduo sente-se mais motivado para atingir os objetivos da organização formal. Outro fator que envolve aspectos motivacionais e que pode influenciar a produtividade e o funcionamento das estruturas formais é o das relações sociais espontâneas e extraoficiais que acontecem em paralelo às relações formais, denominadas de organização informal. Assim, conforme Motta (2006), tal abordagem não considera o salário e as aptidões técnicas suficientes para controlar os comportamentos no trabalho.

A partir desses estudos, o conceito sobre a natureza humana passou a tornar-se cada vez mais complexo e percebeu-se que não só o homem, mas também a organização como um todo, interage com múltiplos fatores internos e externos, influenciando e sendo influenciada. Nesse cenário, foram trazidas para o ambiente organizacional a ideia de sistemas abertos e, após a Segunda Guerra Mundial, em 1950, o biólogo Ludwig von Bertalanffy desenvolveu uma teoria interdisciplinar capaz de transcender às questões exclusivas de cada ciência e permitir a formulação de modelos gerais que atendessem a necessidades específicas. O tema obteve bastante aceitação e em pouco tempo as discussões foram trazidas para o contexto organizacional, gerando a teoria geral dos sistemas abertos, explorada por pesquisadores como George Homans, Rensis Likert, Kahn e Katz, bem como Fred Emery e Eric Trist (ANDRADE e AMBONI, 2011).

Segundo a teoria geral dos sistemas abertos, salienta Barreto (2006), a organização está inserida em um ambiente de contínuas mudanças e sua sobrevivência depende da sua

capacidade de adaptar-se a elas e da harmonia entre suas partes constitutivas mantida pela sincronia das diversas funções. Assim, surge a necessidade de articular os papéis funcionais e os processos de trabalho dentro do âmbito organizacional, além da preocupação em estabelecer conexões entre o ambiente interno e externo.

A Teoria da Contingência surgiu em complemento à teoria dos sistemas abertos. Motta (2006) evidencia que essa nova abordagem baseia-se na compreensão de que as organizações podem iniciar um processo de entropia caso ignorem o ambiente no qual estão inseridas. Assim, o mais aconselhável é investir na adaptação contínua da organização ao ambiente externo e realizar os ajustes internos às características deste. Fagundes *et al* (2010) destaca que, dentre os autores desta abordagem, pode-se citar Joan Woodward, Tom Burns e Stalker, Chandler, Lawrence e Lorsh e Charles Perrow.

Por fim, conforme Motta (2006), a teoria contingencial procurou mostrar que há várias formas para alcançar um objetivo almejado. Assim, é legítimo que exista uma variedade de organizações cujas características sejam diversificadas de acordo com o tipo de ambiente, de objetivo ou de problema a ser solucionado. Por conseguinte, para atingir um desempenho desejável, é necessário que as empresas empenhem-se em controlar o ambiente no qual estão inseridas e os recursos disponíveis, reduzindo o grau de dependência em relação a eles.

Após revisar as principais teorias administrativas, surge o questionamento sobre se é possível transferir para o campo educacional as técnicas administrativas de mercado. No próximo capítulo, será discutida a relação entre administração e educação.

2.1 A Administração e a educação

Até o início da década de 1980, recordam Abdian, Hojas e Oliveira (2012), a Teoria Geral da Administração era referência nas pesquisas desenvolvidas na área de administração da educação e, nesse período, considerava-se que não havia divergências entre administrar uma escola ou uma empresa. Tavares e Souza (2014) recordam que no período do Regime Militar no Brasil o bom dirigente escolar deveria ter domínio sobre a estrutura burocrática e os procedimentos de decisão. A gestão escolar era resumida a um ciclo de processos: planejamento, organização, seleção de pessoal, direção e comando, coordenação e articulação, relato e informação e, por fim, conferência dos produtos e processos. Contudo, começaram a surgir críticas acerca da constituição de um amplo mercado educacional, onde a educação era vista como uma mercadoria.

A partir de então, surgiram pesquisas que versavam sobre a aplicação de técnicas administrativas de serviços privados no ramo educacional e o fortalecimento da sociedade do conhecimento, cuja principal característica é a atribuição de valor ao conhecimento. A educação, capaz de gerar oportunidades individuais e sociais de ascensão no futuro, é colocada como produtora de “material humano” para a sociedade capitalista. O educando, por sua vez, é transformado em consumidor, reduzindo o processo educacional à fórmula custo-benefício. Ademais, sob essa ótica, as técnicas pedagógicas concentram-se no desenvolvimento de habilidades e competências desejáveis ao crescimento econômico e ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho. Tal discurso atinge também às universidades ao adotar padrões produtivos equivalentes aos de mercado, como a cobrança por alta produtividade acadêmica, promovendo disputas entre colegas docentes por recursos para pesquisa e estimulando a indústria de congressos, conferências e seminários (PASSONE, 2013).

Na opinião de Silva e Cunha (2012), a gestão de organizações acadêmicas deve ser diferenciada da administração de empresas. Isso porque, dada as peculiaridades de instituições universitárias públicas ou privadas, a aplicação de técnicas de gestão empresarial em organizações desse tipo não pode/deve apresentar os mesmos resultados que alcançariam em empresas que pertencem a outros setores econômicos. Outro aspecto apresentado pelos autores citados é a valorização da quantificação dos resultados em detrimento da qualidade: são avaliados o número de alunos matriculados, o número de teses e dissertações defendidas e o número de egressos sem uma análise profunda da eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, recorda Santos (2004), a universidade é um bem público, comprometida com a sociedade, produtora de formação e conhecimentos, constituindo um espaço reflexivo e crítico que deve estar isento de interesses particulares. Portanto, a razão de ser da universidade é bem maior do que um objetivo econômico e, de certa forma, contrastante com metas empresariais e com a lógica do mercado. García (2012) defende que a educação deve ser concebida para a democracia e não para a renda. No caso desta, valoriza-se o crescimento econômico em detrimento das necessidades sociais e raramente são efetuados investimentos em estudos que poderão beneficiar a comunidade ou promover uma formação que privilegie a dimensão cidadã, ética e humanista.

A partir dos anos 1990, os efeitos do fenômeno da globalização passaram a interferir de forma mais veemente na educação superior. Bertolin e Dalmolin (2014) mencionaram como algumas das transformações resultantes desse processo a expansão do acesso, o crescimento da mobilidade internacional, o surgimento do Estado avaliador e a proliferação de instituições com

fins lucrativos, gerando a mercantilização da educação superior e o aparecimento de instituições acadêmicas não universitárias.

Cardoso e Vieira (2004) defendem que o processo educacional, do ensino infantil ao ensino superior, para ser considerado efetivo, deve estar centrado em três eixos: preservação da interação entre os indivíduos, ação educativa centrada no educando e orientação do educando em substituição à dirigibilidade. Diante desse contexto, Bertolin e Dalmolin (2014, p. 141) questionam: “Será possível ‘competir’ com faculdades mercantis de baixo custo sem abdicar da qualidade acadêmica, da produção do conhecimento e do compromisso social? Será possível manter qualidade acadêmica e sustentabilidade econômica, concomitantemente, no contexto de competição?”.

O Brasil ilustra bem esse cenário competitivo. Nos últimos anos, as políticas de expansão conduziram a educação superior para a mercantilização do ensino, por meio do crescimento do número de instituições de natureza privada e de organização acadêmica não universitária e com fins lucrativos. Isso pode ser facilmente constatado ao observar os estudos estatísticos sobre a evolução do setor nos últimos anos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 1990, havia 696 instituições privadas. 23 anos depois, o resultado do Censo da Educação Superior 2013, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), evidenciou a existência de 2.090 instituições privadas, um crescimento de aproximadamente 200%. Em comparação com as instituições públicas, havia 222 organizações destas em 1990 e, no ano de 2013, esse número chegava a 301, representando um aumento de apenas 35%. O censo ainda mostra que no período 2012-2013, a matrícula em cursos de graduação cresceu 3,8% e a participação das IES privadas no total dessas matrículas foi de 74%.

Com esse crescimento, conforme Cardoso e Vieira (2004), o sistema educacional brasileiro carece de atenção quanto à qualidade de ensino em todos os níveis, e a aplicação de adequados modelos de gestão é condição *sine qua non* para o êxito de qualquer empreendimento humano, inclusive de processos educacionais. Convém destacar que o sucesso da aprendizagem está intrinsecamente ligado à integração dos espaços administrativo e educacional, unindo com harmonia os processos de gestão e os objetivos almejados, de forma que seja dada ênfase à qualidade do ensino, ao respeito ao saber dos educandos e ao reconhecimento da identidade cultural. Somente assim as técnicas administrativas aplicadas a unidades educacionais contribuirão para a eficiência e eficácia do ensino.

Em consonância, Radons et al. (2012) alerta que as instituições educacionais públicas, assim como as privadas, devem investir na melhoria contínua dos seus processos e no empenho de seus gestores, isso porque os *rankings* e as comparações são realizados considerando o conjunto das organizações sem distinguir o público do particular. Ademais, complementa Moreira et al. (2011), os serviços educacionais devem estar em conformidade com as exigências do Ministério da Educação (MEC), zelar pela reputação institucional, garantir a qualidade do corpo docente e buscar a eficiência nos processos burocráticos/acadêmicos aos quais os estudantes são submetidos. Dessa maneira, as instituições públicas prestadoras de serviços, ainda que não estejam inseridas em um ambiente competitivo, devem procurar incessantemente aperfeiçoar os serviços internos como forma de promover uma permanente melhoria.

É importante ressaltar que a educação é uma forma de prestação de serviços e o meio como é produzida e oferecida ao mercado difere do modo como os produtos são apresentados aos consumidores. (RADONS et al., 2012). Assim, esclarecem Milan (2007), Moreira et al. (2011) e Radons et al. (2012), por caracterizar-se como um serviço, a educação apresenta características peculiares: é intangível, não tem existência física e é avaliada segundo a ótica, a percepção e a experiência de cada estudante; não pode ser estocada; a produção e o consumo são simultâneos, além de apresentar significativa heterogeneidade na sua produção.

A educação distingue-se ainda de outros serviços e, nesse caso, afirma Ésther (2011), não pode ser gerenciada como uma empresa de outros ramos de negócios. Bertolin e Dalmolin (2014) citam três características que exemplificam essa afirmação: é um bem de experiência — o estudante somente poderá atestar a qualidade do curso após a realização de parte significativa deste; é uma compra rara — boa parcela dos indivíduos assiste apenas a um curso de graduação em toda sua vida; tem custo de evasão elevado — o alto custo e o extenso tempo aplicados tornam difícil a decisão de abandonar um curso.

Atenta a tais particularidades, Hora (2006) sugere que a administração da educação garanta a viabilidade e exequibilidade do fornecimento de formação com qualidade ao mesmo tempo em que a função social e o papel político institucional sejam respeitados integralmente. O equilíbrio entre o dualismo da gestão administrativa e da gestão acadêmica pode ser um fator determinante para o sucesso de uma IES, pois, de acordo com Bertolin e Dalmolin (2014), sem a sustentabilidade financeira, a existência da instituição fica comprometida a curto prazo e a negligência dos valores e da qualidade acadêmica destrói o diferencial e impossibilita a continuação da instituição no médio e no longo prazo. Assim, na atual conjuntura

mercadológica, a gestão de instituições de ensino deve ser pautada na produção do conhecimento, no compromisso social e no investimento da qualidade acadêmica, sem descuidar-se da sustentabilidade econômica.

Diante do exposto, a administração e a educação são indissociáveis, visto que o processo educacional acontece em um espaço organizacional e, como tal, necessita de gerenciamento. Assim, a gestão do espaço educacional deve fundamentar-se na integração dos espaços administrativo e educacional, com destaque para a qualidade do ensino e a preservação de valores que contribuam para a saudável convivência entre docentes, técnicos e discentes, entre chefes e subordinados e entre pares. (CARDOSO e VIEIRA 2004).

Ademais, ratificam Galvão, Silva e Silva (2012), o grau de interferência da escola no desempenho dos estudantes é elevado, e a gestão dos processos conduzida de forma adequada é irrefutavelmente bem sucedida, o que torna a ação gerencial uma questão crucial para a organização escolar. Ou seja,

“[...] a coesão e a qualidade de uma escola dependem, em larga medida, da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida que articule e promova estratégias diferenciadas para estimular tanto o empenho individual quanto o coletivo na realização dos projetos de trabalho.”
(GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012, p.133)

Dessa forma, é salutar dedicar atenção aos indivíduos que se encontram no comando dessas organizações educacionais, porque, diante das inúmeras transformações no mundo educacional, elementos tradicionais de vantagem competitiva como tecnologia e infraestrutura apropriada, por exemplo, têm-se tornado *commodities* e não asseguram a sustentabilidade de escolas. Surge, assim, a demanda crescente por profissionais talentosos e competentes, considerados como protagonistas da diferenciação estratégica. (SANTANNA; MORAES; KILIMNIK, 2005 e SANTANNA, 2008).

Contudo, o que é ser um gestor competente? O próximo capítulo apresenta os principais conceitos de competências, como o tema surgiu na realidade organizacional e os estudiosos mais proeminentes do assunto em pauta.

3 O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS

O termo “competência” não é recente na história da humanidade, afirmam Santanna, Moraes e Kilimnik (2005) e Santanna (2010). Consoante Brandão (2007), esse vocábulo já era utilizado na Idade Média, principalmente no vernáculo jurídico, para expressar a prerrogativa de uma pessoa ou instituição para apreciar e julgar certas questões. Pelo costume, o uso foi alargado e passou também a designar o reconhecimento social sobre o destaque de alguém ao exprimir-se em relação a certo assunto. Tempos depois, o conceito de competência passou a denominar a qualificação do indivíduo que tem capacidade para executar determinado trabalho.

Com o progresso do estudo da administração, comentam Brandão e Borges-Andrade (2007), a palavra “competência” foi inserida na linguagem organizacional para denominar aqueles que tinham habilidade para cumprir eficientemente determinado papel ou ainda, conforme Munck e Munk (2008), para denominar uma predisposição intrínseca a uma pessoa que a torna apta a desempenhar-se de forma diferenciada diante de certa situação.

Contudo, explicam Fleury e Fleury (2001), foi somente a partir da década de 1970 que se ampliou a pesquisa e as discussões sobre o tema da competência no campo da academia e das empresas, em diferentes âmbitos: no nível da pessoa (competência individual), das organizações (*core competence*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências).

Para a elaboração das competências organizacionais, é necessário atender a três importantes condições apontadas por Prahalad e Hamel (1990). A primeira delas é que a *core competence* deve promover um potencial acesso a uma extensa variedade de mercados, a segunda é trazer expressiva contribuição para a percepção dos clientes acerca dos benefícios do produto/serviço final e, por fim, a terceira condição é ser suficientemente complexa para impossibilitar o plágio por instituições congêneres.

Assim, as competências organizacionais funcionam como um diferencial competitivo, a parcela estratégica que raramente um concorrente reunirá condições para copiar, favorecendo a perenidade da instituição. Acredita-se que o cerne da competição não está em produtos ou serviços, e sim em torno das competências — como exemplo, o notável diferencial de uma escola não seria o diploma, mas a competência para desenvolver seus estudantes. Já a competência individual tem estreita conexão com as *core competences*, resultando, na maioria das vezes, no êxito da estratégia. Isso se explica porque a transformação de recursos em

resultados é exclusivamente vinculada à vontade da competência individual executá-la ou não. (MUNCK; MUNK, 2008)

Direcionando o olhar somente para a esfera da competência individual, há duas principais abordagens (BRANDÃO, 2007; SANTANNA, 2010). A primeira é a corrente americana com enfoque comportamentalista, perspectiva indutiva e racionalista, com visão aplicada das competências e com foco nos atributos individuais. Teve como precursores David McClelland (1973), Richard Boyatzis (1982) e Spencer e Spencer (1993). A segunda abordagem é a concepção francesa, com destaque para os estudos de Dubar (1998), Le Bortef (1994), Zarifian (2001) e Perrenoud (2001), fundamentada num modelo construtivista, com perspectiva dedutiva e fenomenológica, visão estratégica das competências e com foco no desempenho. Em contraponto à corrente americana, o enfoque francês considera a cultura e o modelo de gestão fatores determinantes para a definição das competências gerenciais. (SANTANNA; MORAES; KILIMNIK, 2005; MOURA; BITENCOURT, 2006; SANTANNA, 2008 e SANTOS, 2011).

Fleury e Fleury (2001) e Silva e Mello (2011) lembram que na abordagem americana, o psicólogo americano David McClelland foi o primeiro a constituir uma definição melhor estruturada sobre competência. No artigo “Testing for competence rather than for intelligence” (Teste de competência em vez de inteligência), o referido autor questionou a eficácia dos tradicionais processos seletivos para escolas, faculdades e empregos que utilizavam os testes de inteligência e aptidão e os considerava incapazes de prever as verdadeiras competências nas inusitadas situações da vida real. Para McClelland (1973), a competência é uma particularidade própria do indivíduo que é ocasionalmente associada a desempenho superior na execução de atividades ou em determinada situação.

Alguns anos depois, na década de 1980, McClelland e Boyatzis (1982) desenvolveram uma pesquisa que procurava definir o padrão da liderança motivacional. A pesquisa consistia em examinar qual a relação entre os atributos da personalidade e o sucesso de gestores com tempo de experiência igual ou superior a 16 anos. O estudo reanalisava os dados de pesquisas sobre competências com o intuito de identificar o grupo de traços e características que justificassem a alta performance de gestores bem-sucedidos.

Mais recentemente, Lopes (2010) afirma que não é suficiente ter apenas o conhecimento teórico, é preciso pô-los em prática para desenvolver determinadas competências. Assim, quanto maior a complexidade e a exigência requeridas para o cargo, maiores são as aptidões exigidas dos profissionais.

Para os autores comportamentalistas, destacam Paiva e Melo (2008), a competência pode ser traduzida como as características próprias do indivíduo que o possibilitam cumprir determinado trabalho com desempenho superior. Desempenho, nesta definição, é entendido por Santos (2011) como a inter-relação entre a competência individual, os traços e atributos pessoais e o amparo recebido da organização.

Nessa mesma linha de raciocínio, o professor de administração estratégica Thomas Durand considera que a competência é formada por três componentes: conhecimento, habilidade e atitude. O pesquisador explica que o conhecimento corresponde ao saber assimilado ao longo da vida; a habilidade está relacionada ao saber como fazer, ou seja, como colocar em prática o conhecimento adquirido; e a atitude refere-se ao querer fazer, a vontade ou entusiasmo do sujeito pelo trabalho que lhe foi designado (BORGES-ANDRADE, 2007).

De forma semelhante, Fleury e Fleury (2001) interpreta o conceito de competência americana como um estoque de conhecimentos, habilidades e atitudes que o indivíduo detém e que justificam uma alta performance. Em outras palavras, é a soma de habilidades humanas e das qualificações que o ser humano possui. Visto por esse ângulo, a análise é centrada no indivíduo — as necessidades inerentes aos cargos são alinhadas às competências individuais.

Em contraponto, Fleury e Fleury (2001) esclarecem que colocar a tarefa como referência na conceituação de competência é resgatar os princípios da Escola da Administração Científica e que este ponto de vista não é adequado para uma organização num mundo globalizado, onde as instituições devem utilizar as competências como vantagem competitiva. Trata-se, portanto, de um modelo de gestão moderno com traços retrógrados, simultaneamente.

No outro lado do oceano Atlântico, na França, ainda na década de 1970, iniciou-se os debates sobre competência que confrontavam o ponto de vista comportamentalista. Os principais mentores, Le Boterf e Zarifian, acreditavam que a competência não deve ser interligada à soma dos atributos das pessoas e, sim, às realizações delas, ao que elas efetivamente produzem e entregam. Isso porque o fato do indivíduo possuir as qualificações necessárias não assegura que este as colocará em prática e que o trabalho será realizado (PAIVA e MELO, 2008; BRANDÃO, 2007).

Le Boterf (2000) assevera que as empresas e as organizações necessitam de um conceito de competência que seja compreendido como uma conexão entre os recursos, as atividades e os resultados apresentados. A competência, prossegue o autor, não é apenas a soma do saber, saber-fazer e saber-ser. É também saber selecionar os elementos em um repertório de recursos (conhecimentos, habilidades, qualidades, experiência, emoções) e os organizar. Ou

seja, a competência somente pode ser reconhecida na ação do indivíduo ao construir uma combinação particular de múltiplos ingredientes, escolhendo-os com *expertise*, conscientemente ou não, e utilizando-os no momento adequado. No entendimento de Le Boterf, comentam Fleck e Pereira (2011), a competência situa-se no entroncamento entre três eixos: história de vida, formação educacional e experiência profissional.

Da mesma forma que Le Boterf, Zarifian (2005) critica a visão comportamentalista sobre a gestão por competências e alerta sobre o retorno do taylorismo e das estratégias de industrialização, sobretudo no setor de serviços. O autor prossegue esclarecendo que a distinção entre a escola de Taylor e o conceito americano de competências é que o roteiro de trabalho deixa de ter o foco nas tarefas para passar a ter como cerne o conhecimento e a habilidade, e é considerado competente aquele que possui os conhecimentos e implementa as habilidades designadas pela organização.

Consoante Zarifian (2002), a competência pode ser definida como a inteligência prática cujo desenvolvimento ocorre no ambiente de trabalho. É a compreensão da situação, suas questões e o sistema de relações com outras pessoas, voltada para a ação. Ou seja, a competência é “uma resultante de processos sistemáticos de aprendizagem” (SANTANNA, 2010, p. 2), vai além do aprendizado escolar ou universitário e não se trata apenas da mera aplicação de conhecimentos. Enfim, está relacionada à pró-atividade e ao conhecimento prático de experiências anteriores. Zarifian (2002) propõe-se a definir competência a partir de três características, apresentadas adiante.

- Atitude social: colocada pelo autor como uma nova atitude do servidor frente ao trabalho. É a atitude de tomar iniciativa, criar algo novo, começar algo e se responsabilizar pelas consequências das iniciativas tomadas. Nesse caso, o sentido da palavra responsabilidade fundamenta-se em o indivíduo assumir ele mesmo os efeitos dos inúmeros atos realizados no seu cotidiano. Dessa forma, sentindo-se responsável pela consequência das suas atitudes, a pessoa procura agir adequadamente. Essa característica representa a ruptura definitiva com o taylorismo e o comportamento burocrático.
- Abordagem cognitiva: remete à soma de conhecimentos, explícitos e tácitos, que são reunidos e utilizados com inteligência para compreender determinada situação e transformá-la numa circunstância de sucesso. A partir de então podem ser reveladas as deficiências cognitivas e, assim, buscar a aquisição de novos conhecimentos.
- Existência coletiva: diante de ocorrências com grau de complexidade considerável é importante promover o agrupamento das competências da coletividade. Isso porque, apesar

de cada indivíduo possuir competências, a sua amplitude de ação é limitada quando comparada ao poder da ação de um grupo. Em outras palavras, a afetividade mútua, o sentimento de pertencimento social e o trabalho em equipe geram um poder de ação mais eficiente e eficaz.

Observa-se nos conceitos difundidos por Le Boterf (2000) e Zarifian (2002; 2005) que competência emana da própria pessoa, é enérgica e está profundamente relacionada à ação, à aglutinação de saberes, à atuação em conjunto, ao empenho e à agregação de valor, sem haver qualquer ligação com o cargo. Nas palavras de Catapan, Munhoz e Silva (2014, p. 103), “o desempenho de uma pessoa representa a expressão de suas competências”. Seguindo o mesmo entendimento, Moura e Bitencourt (2006) frisam que o enfoque francês está intimamente ligado à aprendizagem, à mudança e à condução de imprevistos, o que torna o empirismo um componente substancial da competência. Por conseguinte, os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos nas experiências vividas são fundamentais para compor o alicerce das competências e direcionar a pessoa em circunstâncias inesperadas e não habituais.

Assim como os adeptos da escola comportamentalista, Zarifian acredita que a competência é composta pela tríade conhecimentos/habilidades/atitudes. Para Santos (2011), o conhecimento representa uma variedade de informações conectadas e articuladas que proporcione ao indivíduo compreender a realidade ao seu entorno. Trata-se do SABER. A habilidade representa a aplicabilidade do conhecimento com o intuito de atingir determinado objetivo. É o SABER-FAZER. Por fim, a atitude pode ser explicada como o QUERER-SABER-FAZER, relacionada às questões sociais e afetivas associadas ao trabalho.

O debate brasileiro sobre o assunto iniciou com maior amplitude nos anos 1980 e 1990, lembram Fleury (2002) e Silva e Mello (2011), e está alicerçado nas duas abordagens apresentadas. A princípio, encarando a competência como uma característica intrínseca à pessoa, era embasado somente no enfoque americano. Tempos depois, foram incorporadas as ideias desenvolvidas na literatura francesa à discussão acadêmica, o que contribuiu para o surgimento de novas perspectivas e para o desenvolvimento conceitual e empírico. Brandão e Bahry (2005) destacam alguns dos estudos brasileiros do tema, como Dutra, Brandão e Guimarães e Fleury e Fleury.

Ao longo do tempo, foram elaborados outros significados para competência. Catapan, Munhoz e Silva (2014), por exemplo, definem competência como os conhecimentos e as habilidades relevantes para desempenhar as atividades com eficiência e eficácia. Já Santanna (2010) acredita que a competência não é apenas a soma de saberes, mas também a

fusão derivada da combinação, integração e prática de todos estes ingredientes — conhecimentos, habilidades e atitudes — com foco no resultado e não no insumo. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por sua vez, assevera que competência é caracterizada por:

[...] selecionar, organizar e mobilizar, na ação, diferentes recursos (como conhecimentos, saberes, processos cognitivos, afetos, habilidades e posturas) para o enfrentamento de uma situação-problema específica. Uma competência se desenvolverá na possibilidade de ampliação, integração e complementação desses recursos, considerando sua transversalidade em diferentes situações.
(INEP, 2015, p.42)

Fleury e Fleury (2001, p. 187) conceituam competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Sob essa ótica, o indivíduo, ao desenvolver competências, contribui tanto para o sucesso organizacional como também para o próprio êxito profissional e pessoal. A figura 1 apresenta a interpretação dos verbos enunciados no conceito supracitado.

Figura 1 – Competências para o profissional

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 se desenvolver.
Saber se engajar e se comprometer	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações, sendo por isso reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

Fonte: Fleury (2002, p. 55)

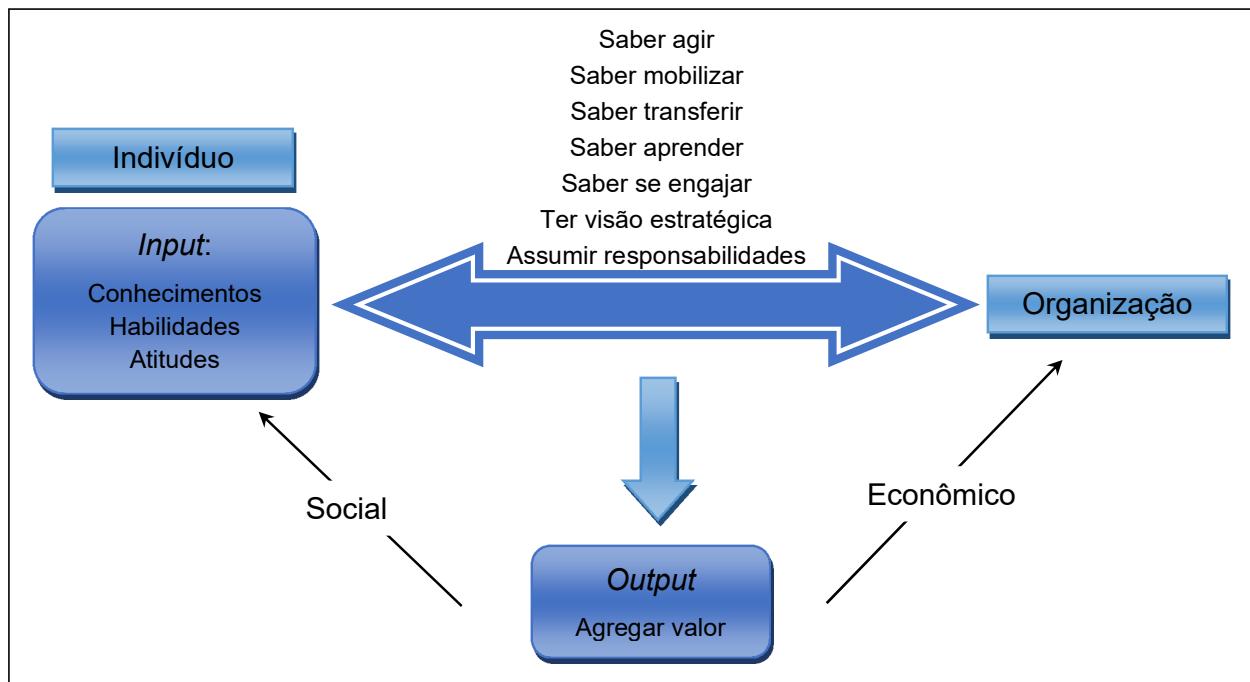
Do ponto de vista de Fleck e Pereira (2011), as competências são originadas do entrelace de elementos que interferem na *performance* do indivíduo, como a sua formação, o ambiente em que cresceu e se desenvolveu até a vida adulta, e as oportunidades oferecidas no local de trabalho, que poderão representar um terreno fértil para a utilização ou não dessas competências.

Nesse mesmo contexto, Silva e Mello (2011) afirmam que ter conhecimento, habilidades e atitudes não é suficiente para assegurar a incorporação de valor à organização. Esse acréscimo de valor a que as autoras se referem está relacionado à melhoria de processos e à inserção de inovações, e não apenas ao alcance de metas, ou seja, representa um aumento no patrimônio de conhecimentos da organização. Dessa forma, é aconselhável vincular as competências individuais às competências essenciais da organização.

No panorama brasileiro atual, conforme ressaltam Fleury e Fleury (2000), a maior parte dos pesquisadores reconhece três etapas para a tipificação da competência:

- *Inputs*: conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias que a pessoa detém e coloca à disposição para a efetivação de determinada atividade;
- Mobilização: o agir diante de determinada situação;
- *Output*: agregação de valor à organização e ao indivíduo.

Figura 2: Competências como fonte de valor



Fonte: Fleury e Fleury (2000, p. 04)

Por meio da figura 2, é possível perceber as permutas que ocorrem entre as instituições e seus colaboradores. Catapan, Munhoz e Silva (2014) ressaltam que ao usufruir do patrimônio e dos recursos oferecidos pelas organizações, os indivíduos potencializam seus saberes e amplificam seu desenvolvimento pessoal e profissional. Da mesma forma, ao aplicar

seus conhecimentos, experiências e habilidades no ambiente de trabalho, as pessoas tornam a empresa apta a enfrentar os desafios que surgirem. Silva e Mello (2011) alertam que o alcance das metas isoladamente não configura agregação de valor, esta somente estará configurada quando a consecução dos objetivos estiver associada ao aperfeiçoamento de processos e à inserção de inovações, ou seja, ao que permanece na instituição mesmo após a saída do indivíduo.

Essa visão é respaldada por Munck e Munk (2008), que resgatam o ponto de vista de Joel Souza Dutra, professor livre-docente da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA/USP). De acordo com Dutra, incorporado no conceito de competência, encontram-se os construtos “entrega”, “complexidade” e “agregação de valor”. A entrega está relacionada ao que a pessoa quer e tem condições de gerar para a instituição em caráter perene. A complexidade, por sua vez, refere-se à escala crescente do nível de exigência para a execução de tarefas. Já a agregação de valor está conectada à complexidade das atividades: quanto maior a complexidade da tarefa, maior o valor agregado à organização.

Um outro tópico mencionado por Brandão (2007) é que o excelente desempenho demonstrado pelo indivíduo pode propagar-se por toda a organização, estimulando os colegas de trabalho e provocando mudanças em diferentes níveis institucionais. Observando pelo ângulo oposto, a exteriorização da competência na pessoa pode ser motivada não só pelos próprios atributos, mas também pela natureza da sua equipe e da organização, que podem funcionar como agente fomentador ou limitador da expressão de competências no trabalho.

Apesar de o significado do termo “competência” ainda ser difuso e extensivo no que se refere à sua compreensão e aplicação, há alguns pontos que são consenso entre os estudiosos do assunto, comenta Santanna (2010). Dentre as questões levantadas pelo referido autor, convém destacar que a competência é sempre colocada como uma composição de requisitos, saberes, conhecimentos, aptidões, habilidades e destrezas julgados imprescindíveis para o alcance de bons resultados e/ou solução de problemas. Um segundo ponto destacado é a impecável harmonia com os princípios da racionalidade técnica capitalista, trazida desde sua origem, que é inclinada a lidar com as competências humanas como um rol de aptidões e habilidades genéricas e mutáveis de acordo com as necessidades e exigências do capital.

A despeito das grandes contribuições trazidas pela abordagem das competências, Santanna (2010) assevera que também há quesitos a melhorar. Primeiro, paradoxalmente, o paradigma da competência, ao mesmo tempo que se alicerça em fundamentos como o trabalho em equipe, instiga a rivalidade ao valorizar a individualização e os resultados. Isto é, tal

perspectiva é usada como justificativa para excluir os mais frágeis, os mais velhos e os menos instruídos em detrimento daqueles que possuem as competências esperadas e as convertem em desempenho. Segundo, há o perigo de que a economia de mercado propague a ideia de que os atributos, qualidades e capacidades humanas da pessoa classificada como competente são traços biológicos e inerentes ao indivíduo, retirando do indivíduo comum a possibilidade de adquirir ou desenvolver tais habilidades e colocando o servidor competente como alguém com poder sobrenatural ou mágico.

Embora a competência tenha sido amplamente estudada sob o enfoque de suas duas principais vertentes — a escola francesa e a escola comportamentalista —, cada qual com suas particularidades, buscou-se reunir as características comuns e o construto competência passou a englobar tanto a perspectiva do desempenho quanto das atitudes, ou seja, são consideradas tanto as atividades práticas como também a junção dos inúmeros recursos cognitivos em sinergia.

A competência também é compreendida como a capacidade de reunir todos os recursos à disposição para dar resposta a uma demanda. A ideia central é a de que o indivíduo verifica as implicações de determinada situação e, utilizando-se da sua autonomia, julga se deve ou não aplicar o que sabe, fazendo emergir a competência. Em outras palavras, a competência não precede à ação; ela surge na ação que a antecede e se autentica no resultado eficaz. (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012; MUNCK; MUNK, 2008 e SANTOS, 2011). Na figura 3, apresenta-se os construtos de competência que mais se destacam na literatura.

Figura 3 – Noções de competência

Autor	Conceito de competência
Boyatzis (1982)	Característica profunda do indivíduo que resulta em uma <i>performance</i> superior em uma tarefa.
Fleury e Fleury (2001)	Saber agir de forma responsável e reconhecida, implicando em mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.
Zarifian (2001)	Tomar iniciativa e assumir responsabilidade diante de situações profissionais com as quais se depara. A competência só se manifesta na atividade prática.
Le Boterf (2003)	Saber agir de forma responsável e reconhecida, implicando, assim, em saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades em determinado contexto profissional.

Fonte: Adaptado de Galvão, Silva e Silva (2012, p. 136)

O conceito de competências pode ser aplicado a qualquer tipo de organização e pode ser estudado no aspecto individual, gerencial ou organizacional. Neste estudo, será dada ênfase à competência gerencial, sua importância e aplicações.

3.1 Competências gerenciais

A alta expectativa do mercado consumidor, a sofisticação tecnológica e o avanço da globalização tornam as organizações mais exigentes em relação às competências de seus funcionários, sobretudo daqueles que ocupam funções gerenciais. Isso porque liderar pessoas com características dissonantes não é uma tarefa simples e exige habilidades específicas. Fleck e Pereira (2011) explicam que, como a atividade gerencial não pode ser desempenhada de forma mecânica e não há manual ou regras a serem seguidas, é importante que o indivíduo em posição de liderança possua competências que possibilite a execução de suas atividades com presteza, resolução e qualidade.

Na administração pública, salienta Ésther (2011), a necessidade de conhecer as competências dos gestores é premente, pois a atuação da gerência tem impacto direto na agilidade, eficiência e eficácia das atividades prestadas pelo Estado. Essa significativa responsabilidade do gestor no alcance dos resultados, informa Pereira e Silva (2011), torna-o peça imprescindível no contexto do trabalho, onde as competências gerenciais atuam como um elo na transformação das competências individuais em competências institucionais.

Ademais, o aprofundamento no estudo das competências e sua aplicação nos diferentes tipos de organizações, complementam Silva e Mello (2011), têm contribuído para a construção de líderes que tenham a predisposição para reunir saberes, transferir conhecimentos às equipes de trabalho e propagar valores que traduzam autonomia, responsabilidade, iniciativa e polivalência. Isso porque as exigências do mundo contemporâneo necessitam de um perfil diferenciado de gestor que seja capaz de cumprir com um novo papel de líder, com tarefas mais complexas e peculiares.

Godoy e D'Amelio (2012) consideram que as competências gerenciais são constituídas por um grupo de capacidades desenvolvido pelo gerente, articulado, mobilizado e adequado a diversas situações, necessidades ou desafios, com o intuito de atingir os objetivos institucionais. Munck e Munck (2008, p. 72) complementam: “[...] na verdade, a atuação da gerência que mobiliza recursos e capacidade ante uma demanda compõe a competência.” Já Pereira e Silva (2011) julgam a competência gerencial como o resultado de uma série de elementos e influências, como a formação do indivíduo, o ambiente que frequentou da infância à vida adulta e as políticas de gestão de pessoas da instituição em que trabalha, que poderá ou não contribuir para o uso e desenvolvimento dessas competências.

Para entender o gerenciamento público brasileiro é necessário voltar um pouco no tempo. No decorrer da história do Brasil, houve basicamente três modelos de administração pública que se sucederam e se complementaram sem que qualquer um deles tenha sido completamente extinto. O modelo de gestão pública que vigorou até o início do século XX era o patrimonial. Nele não havia uma nítida distinção entre o que era patrimônio público e o que era patrimônio privado. Na década de 1930, com forte desaprovação devido aos casos de corrupção, nepotismo e autoritarismo, o modelo patrimonialista foi cedendo lugar ao modelo burocrático. Esse novo modelo era marcado pela padronização, normatização e implementação de mecanismos de controle. Não tardou para que, em meados do fim do século XX, o modelo burocrático também fosse questionado. Segundo os críticos, a rigidez e inflexibilidade tornavam a administração burocrática ineficiente. Diante desse quadro e instigado pelo Consenso de Washington, que orientava os países emergentes a aderir a reformas orientadas para o mercado como forma de se desenvolverem, o governo brasileiro adotou a filosofia de gestão pública gerencial durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995. (BRULON; OHAYON; ROSENBERG, 2012). De acordo com Éster (2011), o referido governo procurou implementar na gestão das universidades um caráter empresarial e o governo de Luís Inácio Lula da Silva, apesar de ter buscado resgatar o espírito público, manteve a cultura da gestão por resultados.

O modelo gerencial, prosseguem os autores, tem inspiração no setor privado e valoriza a produtividade, a descentralização da execução dos serviços públicos, a desconcentração organizacional das atividades exclusivas do Estado, o estímulo à privatização, a capacitação de pessoal dirigente, a eficiência na prestação de serviços, a flexibilização da gestão, a responsabilização, a transparência, a orientação para o controle dos resultados e o aumento da autonomia dos gerentes para tomada de decisão. O modelo gerencial é criticado por ter o foco na maximização da eficiência econômica em detrimento da busca do bem comum e da sua função social, que deveria ser o objetivo primordial da esfera pública.

Na gestão pública da atualidade, nem todos os gerentes que conduzem pessoas e processos e delegam atribuições e responsabilidades têm os conhecimentos e as habilidades desejáveis para atender as demandas atuais e estimar as futuras. As competências gerenciais, então, surgem como um caminho favorável que pode auxiliar a responder às novas necessidades do mundo contemporâneo ao evidenciar a incerteza, a imprevisibilidade e os acontecimentos não rotineiros no mundo do trabalho (PEREIRA; SILVA, 2011).

Dessa forma, para as organizações públicas, em um contexto repleto de desafios como a globalização, a complexidade dos problemas, as desigualdades econômicas e sociais, a diversidade, a adoção de uma boa governança e a erosão da confiança, Ésther (2011) recomenda o desenvolvimento de habilidades de liderança para o cumprimento das atividades com eficiência e eficácia. O referido autor sugere que o gestor público eficaz deve apresentar as seguintes características: habilidades criativas e de relacionamento, conhecimento atualizado das ciências relacionadas à conjuntura organizacional e capacidade para solucionar problemas complexos. Ele prossegue enumerando as competências gerenciais do dirigente público brasileiro adotadas e divulgadas pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP): liderança inspiradora, senso de direção, comprometimento, capacidade de planejamento, capacidade de análise e de síntese, implementação equilibrada das políticas públicas e gestão de pessoas.

A competência gerencial também pode ser entendida como a aptidão do gestor para encadear as possibilidades de ação a partir da compreensão da análise situacional, considerando os recursos humanos e materiais disponíveis, o objetivo da ação, as responsabilidades envolvidas e as interações que necessitam ser articuladas entre colegas, fornecedores e clientes. Toda essa mobilização carece de ser coordenada com inteligência prática e empatia, de maneira que sejam satisfeitos os aspectos externos e os inseridos no contexto, bem como as percepções e emoções intrínsecas nesse agir. Nessa conjuntura, a competência gerencial caracteriza-se como a reunião de saberes (saber, saber fazer e saber ser) imperativos para a execução do trabalho gerencial. (PEREIRA e SILVA, 2011).

Teixeira, Silva e Lima (2011) afirmam que na gerência pública é dada maior ênfase a competências genéricas como liderança de equipe, visão estratégica, gestão de mudanças, comunicação, habilidades no uso da tecnologia da informação. Essas habilidades serviriam como ferramenta para auxiliar o gestor a trabalhar as dualidades das instituições públicas: flexibilidade e controle; atender às necessidades do cidadão utilizando recursos escassos; responder com rapidez às demandas do público por meio de um sistema burocrático. Outra competência destacada por Ésther (2011) é a habilidade para resolução de conflitos entre grupos de interesse que concorrem entre si nas decisões organizacionais com o intuito de colher benefícios um em detrimento do outro.

No cenário atual, há uma crescente valorização social pela administração eficiente, eficaz e efetiva. Há três pontos cardinais que justificam esse quadro: a quase hegemonia da economia social de mercado; o esgotamento de recursos que diminui o poder do Estado e o

impele a mudar o seu papel na sociedade e, por último, o avanço tecnológico, que tem modificado a maneira de gerenciar e de produzir no setor público. Tais fatores requerem consideráveis capacidades gerenciais que possibilitem competir num mercado profundamente inter-relacionado e em conjunturas turbulentas e obscuras. (PENENGO, 1997).

No século XXI, prossegue Penengo (1997), não há mais espaço para instituições com estruturas piramidais, políticas de gestão obsoletas e burocratização. O perfil moderno da administração pública exigirá um gestor que consiga interpretar o contexto sócio-político; reúna condições para administrar a complexidade, a variabilidade, a incerteza e a transitoriedade; tenha capacidade para a autogestão e para a mobilização do potencial humano; possua habilidades de negociação; seja ético e comprometido socialmente. Em resumo, a exigência por gestores públicos mais profissionalizados e bem preparados é uma tendência internacional para encarar os desafios e superar com êxito as dificuldades do mundo contemporâneo.

Como parte da esfera pública, ressaltam Pereira e Silva (2011), as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) necessitam investir no profissionalismo da gestão e, no intuito de alcançar os objetivos institucionais, possibilitar a melhoria dos seus resultados sociais por meio da oferta de um serviço de qualidade e do uso adequado dos recursos públicos. Esses objetivos podem ser mensurados a partir de indicadores, tais como número de graduados, ingresso de novos alunos, credenciamento de cursos de graduação e pós-graduação e número de projetos financiados por órgãos de fomento.

A estrutura universitária, por sua vez, traz questões mais complexas. Éster (2011) apresenta como reflexão as duas faces da universidade. Por um lado, constitui-se um ambiente de inovação, de trabalho intelectual e de liberdade, ao mesmo tempo em que se configura como um sistema burocrático, com todas as suas falhas e obstáculos. Nessa conjuntura, o gestor possui a difícil tarefa de equilibrar essa balança com tópicos aparentemente incompatíveis.

É no âmago desse debate que surge a questão do gestor universitário. Nesse cenário, salienta Fleck e Pereira (2011), os objetivos institucionais das universidades federais podem ser complexos e ambíguos, exigindo dos coordenadores de cursos de graduação uma lógica de ação particular e competências específicas para o exercício do cargo. Dessa forma, é salutar conhecer as atribuições do coordenador de curso de graduação e as competências necessárias para cada atividade, em particular aquelas definidas pela Universidade Federal do Ceará, objeto deste estudo.

4 ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

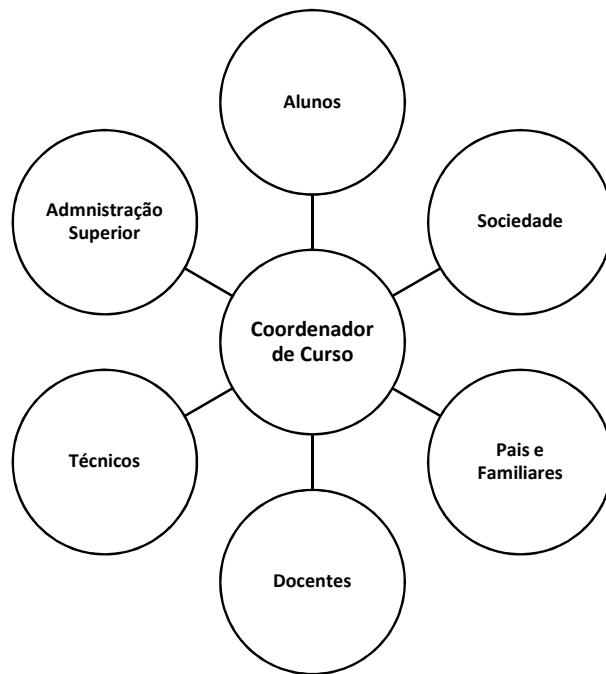
Um dos principais objetivos de uma Instituição de Ensino Superior (IES) é propiciar a formação humana e profissional a seus alunos de forma que, ao se graduarem, atendam às necessidades da sociedade. O acompanhamento do desenvolvimento do estudante e, consequentemente, a qualidade do profissional formado são de competência direta da coordenação de curso.

Assim, comprehende-se o importante e estratégico papel do coordenador de curso de graduação para o alcance dos objetivos institucionais que, além da gestão didático-pedagógica, também é responsável pela gestão política, institucional e de infraestrutura do curso. Ressalta-se que, nas universidades federais, o caráter da temporariedade é fortemente presente no exercício das gerências (SILVA; CUNHA, 2012), e a maior parte dos cargos de chefia, principalmente de coordenador de curso, são ocupados, habitualmente, por docentes do próprio curso (FLECK; PEREIRA, 2011).

Convém salientar que, conforme preconiza o art. 56 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e em obediência ao princípio da gestão democrática, o coordenador de curso é a principal figura da gestão no plano executivo. No plano deliberativo, o curso é comandado pelo colegiado do curso, constituído pelos segmentos da comunidade acadêmica (BRASIL, 1996).

Embora a gestão deliberativa do curso seja colegiada, ainda há muitas funções concentradas na figura do coordenador, sobretudo após a sanção da LDB/1996 que, segundo Silva (2006), deixou de exigir a estrutura departamental. Essa mudança na legislação sobre carregou o coordenador de curso, que passou a responder tanto por funções acadêmicas quanto administrativas, provocando a maximização da rede de relações que o coordenador de curso necessita interagir para que o curso tenha êxito no alcance dos seus objetivos. Silva e Cunha (2012) corroboram ao afirmar que os ocupantes de cargos de gestão na universidade desempenham distintos papéis, servem a múltiplos *stakeholders* e exercem influência sobre as tarefas de diversos indivíduos, o que gera uma agenda imprevisível e sujeita às necessidades alheias. A figura 4 representa a teia de relações de um coordenador de curso de graduação.

Figura 4 – Teia de relações do coordenador de curso de graduação em IES públicas



Fonte: Adaptado de Leoni, Andrade e Vasconcelos (2008, p. 304)

Contudo, um número considerável de coordenadores de curso não possui formação para atuar no papel de gestores e desenvolvem suas atividades utilizando seus conhecimentos empíricos. Convém ressaltar que a gestão universitária, apesar de ser considerada uma atividade acadêmica, não é encarada como fazendo parte do cerne da atividade docente na IES. As atividades de gestão são reconhecidas como uma cooperação do professor, sendo colocadas como atividades essenciais aquelas de ensino, pesquisa e extensão. Assim, aqueles que ocupam funções de liderança, além das atividades inerentes à gerência, também necessitam alocar carga horária para o desempenho das atividades como docente e como pesquisador, gerando sobrecarga de trabalho. Em resumo, ser gestor universitário engloba coordenar os próprios colegas, gerenciar conflitos e controlar diversas atividades colocando como segunda prioridade a execução direta de seus trabalhos técnicos. (SILVA; CUNHA, 2012).

Na Universidade Federal do Ceará, as atribuições do coordenador de curso de graduação estão definidas no art. 28 do seu Regimento Geral, a saber:

- a) convocar e presidir as reuniões da Coordenação de Curso;
- b) administrar e representar a Coordenação de Curso;
- c) submeter à Coordenação de Curso, na época devida, o plano das atividades didáticas a serem desenvolvidas em cada período letivo, incluindo a proposta da lista de ofertas e o plano de ensino das disciplinas;
- d) indicar, para designação pelo Chefe de Departamento, professores-orientadores para os alunos do Curso;

- e) autorizar, na forma do art. 101 deste Regimento Geral, trancamento de matrícula nas disciplinas do Curso;
- f) manter-se em entendimento permanente com o Supervisor do Setor de Controle Acadêmico do Centro ou Faculdade, para as providências de ordem administrativa necessárias às atividades de integração do ensino;
- g) velar pela disciplina e o pleno funcionamento das atividades letivas e administrativas no âmbito da Coordenação, adotando as medidas necessárias e representando ao Diretor do Centro ou Faculdade, quando se impõe aplicação disciplinar, e ao Chefe do Departamento, nos demais casos;
- h) apresentar ao Diretor do Centro ou Faculdade, no fim de cada período letivo, o relatório das atividades da Coordenação, sugerindo as providências cabíveis para maior eficiência do ensino;
- i) cumprir e fazer cumprir as disposições do Regimento do Centro ou Faculdade, deste Regimento Geral e do Estatuto, assim como as deliberações da Coordenação e dos órgãos da administração escolar e superior da Universidade;
- j) adotar, em casos de urgência, medidas que se imponham em matéria da competência da Coordenação do Curso, submetendo seu ato à ratificação desta, na primeira reunião subsequente.

O art. 43 do Estatuto da UFC, por sua vez, define os pré-requisitos necessários para assumir a função. São apenas três exigências: ser ocupante do cargo de professor; exercer o mandato em dedicação exclusiva ou em regime de tempo integral; ser professor associado ou titular, ou possuir título de doutor e, na inexistência ou impossibilidade destes, ser professor adjunto e, em último caso, assistente.

Em 2003, a Pró-Reitoria de Graduação da UFC publicou o Manual das Coordenações de Cursos de Graduação da UFC, que atualmente encontra-se em fase de atualização, com o intuito de orientar o trabalho dos coordenadores, sobretudo daqueles que não possuíam experiência no cargo e necessitavam conhecer as atividades administrativas e pedagógicas inerentes à função de gestores de ensino.

Na versão de 2003 do supracitado manual, são apresentadas as principais tarefas de cunho pedagógico e de administração acadêmica, envolvendo ações como a gestão, organização, atualização e acompanhamento curricular; a verificação da execução dos planos de ensino e programas pelos docentes e o estudo sistemático das novas exigências do indivíduo, da sociedade e do mercado de trabalho, de forma que seja assegurada a adequação entre a formação acadêmica e as exigências sociais e regionais.

Também é de responsabilidade da coordenação de curso de graduação, conforme os requisitos elencados na Avaliação Institucional da UFC, atendimento e orientação de estudantes; divulgação do Projeto Pedagógico; acompanhamento e monitoramento da qualidade dos estágios; discussão sobre a importância da participação no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), bem como a avaliação dos seus resultados; promoção de diálogos

com os estudantes sobre formação acadêmica, currículo e mercado de trabalho e estímulo a participação dos discentes em eventos acadêmicos.

O Regimento Geral da UFC, o Estatuto da UFC, o Manual das Coordenações de Curso e a Avaliação Institucional apresentam um elenco de atribuições que devem ser desempenhadas pelo coordenador, contudo, em nenhum desses documentos são citadas as competências necessárias para a execução dessas atividades.

A título de comparação, procurou-se conhecer o papel do coordenador de curso em outras universidades federais brasileiras que, assim como a UFC, compõem o Sistema Federal de Ensino Superior e estão vinculadas ao Ministério da Educação. A escolha dessas IFES foi realizada a partir do resultado do *QS University Rankings: Latin America 2015*, classificação universitária anual que avalia e compara o desempenho de instituições de ensino internacionalmente, publicada pela Quacquarelli Symonds (QS), do Reino Unido. Por meio desse ranking, são avaliadas 300 universidades oriundas de diversos países da América Latina e utiliza-se como metodologia indicadores que se fundamentam em aspectos como reputação acadêmica, percepção dos empregadores sobre os egressos, qualificação do corpo docente, produção acadêmica, relação internacional e nível de aceitação dos estudantes no mercado de trabalho. (GARDENAL; SILVA, 2013 e BRIDGESTOCK, 2015).

Conforme o *QS University Rankings: Latin America 2015*, as cinco IFES brasileiras que obtiveram maior destaque foram, na 5^a posição, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); na 10^a, Universidade de Brasília (UNB); na 11^º, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); na 12^a, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) e, na 23^a, Universidade Federal do Paraná (UFPR). A UFC encontra-se na 94^a posição.

Na leitura do Regimento Geral e do Estatuto das instituições supracitadas nota-se que uma característica comum a todas é o curso de graduação ser coordenado por colegiados ou comissões no plano deliberativo e por um coordenador no plano executivo, como pode ser observado no Regimento Geral da UFRS, art. 58: “Os cursos de graduação serão coordenados por Comissões de Graduação, que exercerão as competências definidas no Estatuto, neste Regimento Geral e as demais a elas atribuídas pelo Conselho da Unidade”.

Outro aspecto compartilhado foi a determinação das atribuições do coordenador de curso sem, no entanto, mencionar as competências gerenciais para assumir tal função. Por exemplo, o art. 91 do Regimento Geral da UNB, determina como principais responsabilidades do coordenador de curso de graduação presidir o conselho, garantir a normalidade da ministração do curso e seu funcionamento regular, relacionar-se com os docentes e com a

diretoria e verificar o ensino ministrado. Em consenso, no art. 131 do seu Regimento Geral, a UFPR apresenta como responsabilidade do coordenador:

- I. convocar e presidir as reuniões do colegiado, com direito a voto, inclusive o de qualidade;
- II. representar o colegiado junto aos órgãos da Universidade;
- III. executar as deliberações do colegiado;
- IV. cumprir as determinações dos órgãos da administração;
- V. dirigir a secretaria da coordenação;
- VI. comunicar ao diretor do setor quaisquer irregularidades e solicitar medidas para corrigi-las;
- VII. designar relator ou comissão para o estudo de matéria a ser decidida pelo colegiado;
- VIII. decidir matéria de urgência ad referendum do colegiado;
- IX. articular o colegiado do curso com os departamentos e os serviços de ensino e pesquisa;
- X. instaurar procedimento e propor aplicação de pena disciplinar;
- XI. apresentar ao diretor relatório das atividades da coordenação; e
- XII. exercer outras atribuições previstas em lei, regulamento ou regimento.

Ainda na busca por normas que regulamentassem as competências gerenciais, observou-se o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância (2015) aplicado pelo INEP, cujos indicadores que avaliam os ocupantes da função de coordenador de curso de graduação contemplam os seguintes aspectos: formação acadêmica, titulação, regime de trabalho, experiência de magistério superior, tempo de exercício na IES e na função de coordenador de curso, atuação profissional da área de formação dos estudantes e carga horária dedicada totalmente à coordenação. Segundo o citado documento, no requisito “atuação do coordenador” são consideradas a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes e a representatividade nos colegiados superiores.

O referido instrumento apresenta como função do gestor acadêmico o estabelecimento de objetivos; o planejamento; a análise, conhecimento e resolução de problemas; a organização e alocação de recursos; a tomada de decisões; a mensuração; e a avaliação.

O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância (2015) do INEP, por sua vez, realiza uma avaliação sistêmica e global da atuação do coordenador, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes e a representatividade nos colegiados superiores; o instrumento classifica essa atuação na coordenação como inexistente, insuficiente, suficiente, muito boa ou excelente, sem citar quais parâmetros são utilizados para categorizar a *performance* do gestor acadêmico.

Note-se que nos documentos oficiais supracitados não há referência às competências gerenciais dos coordenadores de cursos, indicando que não existe uma predeterminação das IFES e do INEP que auxilie os ocupantes da função no direcionamento de

suas atividades cotidianas, o que dificulta o exercício da função e o alcance do desempenho esperado. Isso porque, complementam Fleck e Pereira (2011), esses profissionais muitas vezes atuam na sua área de formação ou exclusivamente na área acadêmica e, consequentemente, aprendem a conciliar a gestão administrativa, pedagógica, acadêmica e científica na prática.

Fica então a cargo do coordenador de curso de graduação mobilizar as competências que julgar necessárias para o bom funcionamento do curso que está sob sua gerência. Contudo, quais as competências desejáveis para a função? Galvão, Silva e Silva (2012) afirmam que instrumentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, decretos nacionais, orientações expedidas pelo Ministério da Educação e pareceres do Conselho Nacional de Educação não são claros quanto ao tema. É incontestável a insuficiência de informações oficiais sobre o tema.

Diante desse cenário e com o intuito de cooperar com o desenvolvimento de políticas públicas que auxiliem a evolução da educação superior brasileira por meio da melhoria e aprimoramento dos processos de gestão universitária, buscou-se conhecer as competências desejáveis a coordenadores de cursos de graduação a partir do ponto de vista e da experiência dos próprios coordenadores.

5 METODOLOGIA

5.1 Tipologia da pesquisa

A presente pesquisa científica trata-se de uma pesquisa aplicada, pois busca reunir conhecimentos com o propósito de empregá-los em situações específicas, e adota como estratégia metodológica o estudo exploratório acerca das competências gerenciais de coordenadores de cursos de graduação no *campus* da Universidade Federal do Ceará em Sobral. Também utiliza como técnica a realização de uma combinação de métodos unindo o método quantitativo ao qualitativo (quali-quantitativo). Gil (2002, p. 133) define análise qualitativa como “[...] uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Já na pesquisa predominantemente quantitativa, definida por Appolinário (2012), o objeto de estudo é constituído de fatos objetivamente mensuráveis e de informações matematizáveis. Embora alguns pesquisadores considerem os métodos qualitativo e quantitativo diametralmente opostos, explicam Benedicto et al. (2011), eles não são excludentes entre si e até mesmo se complementam.

Quanto à pesquisa exploratória, Gil (2002) explica que o propósito é possibilitar maior conhecimento acerca de um problema com o intuito de torná-lo mais compreensível ou de construir hipóteses.

5.2 Local da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada num universo previamente definido: o *campus* de Sobral da Universidade Federal do Ceará (UFC). A título de esclarecimento, a Universidade Federal do Ceará (UFC), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, foi instituída pela Lei nº 2.373, em 16 de dezembro de 1954, e instalada em 25 de junho de 1955, em Fortaleza, capital do estado.

O *campus* de Sobral é fruto do processo de expansão e interiorização do ensino superior promovido pelo Ministério da Educação e foi instituído pela Resolução Nº 13/CONSUNI, de 20 de abril de 2006, como uma unidade acadêmica da UFC, situada no município de Sobral, estado do Ceará. Atualmente, é composto por oito cursos de graduação — Bacharelado em Finanças, Ciências Econômicas, Engenharia da Computação, Engenharia Elétrica, Licenciatura em Música, Medicina, Odontologia e Psicologia —, além de quatro

programas de pós-graduação *stricto sensu* — Biotecnologia; Saúde da Família; Ciências da Saúde; e Engenharia Elétrica e Computação — e mais 11 programas de residência médica — Clínica Médica; Cirurgia Geral; Obstetrícia e Ginecologia; Pediatria; Anestesiologia; Neonatologia; Clínica Médica R3 (Urgência); Traumato-Ortopedia; Medicina de Família e Comunidade; Psiquiatria; e Medicina de Emergência.

Segundo dados do Relatório de Gestão 2014 elaborado pela diretoria do *campus* de Sobral, após oito anos da chegada da UFC em Sobral, a referida unidade acadêmica era composta por 181 docentes, 63 servidores técnico-administrativos, 84 servidores terceirizados e 1.757 estudantes matriculados, totalizando uma população de 2.085 pessoas que contribuem para o desenvolvimento socioeconômico da região norte do Ceará.

Uma parcela significativa dos estudantes é oriunda de outras cidades e estados. Alguns deles estão morando sozinhos ou dividindo a residência com amigos pela primeira vez; estão em um novo ambiente, adaptando-se a novos hábitos e até em condições climáticas diferentes do seu lugar de origem. Nesse cenário, o alunado pode vir a ter dificuldades de adaptação à cidade, o que pode repercutir no seu desempenho como estudante.

5.3 Universo amostral e seleção dos participantes

Desde o ano da sua criação até a data da realização da pesquisa, final do ano de 2015 e início do ano de 2016, ocupam ou ocuparam a função de coordenador de curso de graduação no *campus* da UFC em Sobral 31 docentes. Como não existe a estrutura departamental nessa unidade acadêmica, cabe ao coordenador de curso exercer atribuições de chefe de departamento.

Por compreender que a vivência na coordenação é fundamental para ter maior conhecimento acerca das competências desejáveis a um coordenador, foi utilizado como critério de inclusão ocupar ou ter ocupado a referida função, independentemente do período. Desse modo, foram contatados os 31 docentes e, desse grupo, 26 professores disponibilizaram-se a participar da entrevista, representando 84% da população.

5.4 Instrumentos da pesquisa

Para a realização do estudo, os procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados são a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Por meio da pesquisa bibliográfica, consoante Andrade (1998), utiliza-se livros, revistas e outros documentos bibliográficos, podendo caracterizar um trabalho independente ou constituir-se no passo inicial de outra pesquisa. Na pesquisa documental, por sua vez, explica Lakatos e Marconi (2010), são empregados documentos primários e secundários, originais, como dados estatísticos, arquivos públicos e particulares, documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos, relatórios e documentos históricos. O terceiro instrumento de coleta de dados é a pesquisa de campo, que, ainda segundo as referidas autoras, tem como objetivo encontrar informações/conhecimentos relacionados a um problema, para o qual se procura uma solução.

Nesse trabalho, a pesquisa bibliográfica buscou resgatar os conceitos das principais teorias administrativas contemporâneas, questionar a aplicabilidade desses princípios em instituições de ensino e apresentar as abordagens cardinais sobre competências gerenciais. Nesse intuito, foi realizada uma investigação de obras que abordassem os temas citados, utilizando como mecanismos de busca as seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico, bem como livros e portais eletrônicos que versassem sobre os assuntos tratados neste estudo. Como mecanismos de filtro, foram utilizados os termos expostos na quadro 1 e, como forma de encontrar resultados ainda mais específicos, as expressões foram colocadas entre aspas. Como critério para escolha dos artigos e revistas, foram consideradas a necessidade de indexação do periódico e a avaliação satisfatória no Sistema *Qualis* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (Capes).

A pesquisa documental, por sua vez, teve como base o levantamento de documentos oficiais que regulem, apresentem e caracterizem as competências e atribuições de coordenadores de curso de graduação, tais como estatutos e regimentos de universidades federais, resoluções, portarias, relatórios da Universidade Federal do Ceará (UFC), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Manual das Coordenações de Cursos de Graduação da UFC, Manual de Avaliação Institucional da UFC, bem como o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância aplicado pelo INEP/Ministério da Educação (MEC).

Quadro 1 – Pesquisa Bibliográfica

PALAVRAS-CHAVE	PORTAIS ELETRÔNICOS
Administração da educação	anpad.org.br
Administração de serviços	anpae.org.br
Competências	enap.gov.br
Competências de coordenador	gestaouniversitaria.com.br
Competências gerenciais	periodicos.capes.gov.br
Coordenador acadêmico	periodicos.ufsc.br/index.php/gual
Coordenador de curso	rae.fgv.br
Ensino superior	redalyc.org
Ensino superior público	researchgate.net
Gestão universitária	rinace.net
Teorias administrativas	scholar.google.com.br scielo.org

Fonte: Elaborado pela autora.

Na pesquisa de campo, foi investigada a concepção dos coordenadores de cursos de graduação do *campus* da UFC em Sobral acerca das próprias competências gerenciais. Para tanto, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme parecer apresentado no Anexo A, foram realizadas entrevistas junto aos professores que atenderam o critério de inclusão: ser/ter sido coordenador de curso de graduação no *campus* da UFC em Sobral. O instrumento de coleta de dados utilizado encontra-se no Apêndice A desse trabalho.

Ressalta-se que foi realizado um pré-teste no roteiro de coleta de dados com o objetivo de calibrar e realizar adequações e melhorias necessárias. Nesse ensaio, foram entrevistadas quatro pessoas escolhidas aleatoriamente pela facilidade de acesso. Esse grupo foi formado por docentes da área da saúde e das engenharias, dos quais três eram coordenadores de curso de graduação e um era o coordenador acadêmico da unidade. A partir da opinião e das sugestões colhidas, foram realizadas alterações no teor do texto e na quantidade de perguntas.

5.5 Análise e interpretação dos dados

Para a coleta de dados, foi realizada, individualmente, entrevistas junto aos sujeitos da pesquisa e, a fim de evitar quaisquer constrangimentos, foi esclarecido no início de cada interlocução que a identidade do respondente seria mantida em sigilo e que o mesmo estava livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas ou deixar de participar da pesquisa sem apresentar justificativas para isso. Também foi solicitada a gravação do áudio para posterior transcrição e análise da fala dos participantes. As respostas tanto foram gravadas (somente daqueles que consentiram) como foram escritas no decorrer da entrevista. Em seguida,

foram escutados os áudios e transcritos os pontos importantes do que não foi possível anotar durante a conversa.

O instrumento foi dividido em dois segmentos. Informações sobre a identificação constam na primeira seção, onde é possível traçar o perfil dos entrevistados a partir da solicitação de informações como gênero, titulação, graduação, conclusão de cursos na área de gestão, tempo de experiência em cargos de gestão, curso de graduação coordenado e período na função de coordenador.

No segundo momento, foi apresentado o conceito de competências e solicitado ao respondente que indicasse quais as competências requeridas para executar com eficiência e eficácia as principais atividades desempenhadas pelo coordenador de curso de graduação. Em seguida, foi questionado se havia outras competências que o respondente julgasse desejáveis para um coordenador de curso de graduação e que, por não se enquadrar nas tarefas citadas anteriormente, não foram citadas. As atividades listadas foram elaboradas a partir do art. 28 do Regimento Geral da Universidade Federal do Ceará. São elas:

1. Conduzir reuniões da Coordenação de Curso.
2. Gerenciar e promover a atualização contínua do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), como, por exemplo, avaliar o PPC em sua totalidade, suas disciplinas, módulos, normas, adequação ao mercado e aos interesses da sociedade; verificar se o projeto está funcionando, formando bons profissionais, se as ementas e programas de disciplinas estão atualizados.
3. Gerenciar os processos e a estrutura da coordenação do curso, bem como os técnico-administrativos vinculados ao curso que coordena. Nesse quesito, poder-se-ia citar a garantia do funcionamento da secretaria e da execução dos processos administrativos, bem como relacionar-se com o corpo técnico-administrativo.
4. Promover a divulgação do curso no âmbito da IES e na sociedade a fim de conquistar e manter alunos.
5. Relacionar-se com os docentes que ministram aulas no curso que coordena com o intuito de acompanhar a execução dos planos de ensino e programas de disciplina. Nessa afirmação, poder-se-ia identificar as competências desejáveis para verificar se o PPC está sendo cumprido, se as aulas estão sendo ministradas, se o conteúdo dos programas de disciplina e dos planos de ensino estão sendo cumpridos integralmente, bem como relacionar-se com o corpo docente.
6. Acompanhar e monitorar a qualidade dos estágios. Incluso nesse ponto era possível citar como exemplo algumas tarefas, como verificar se os orientadores/supervisores estão realizando o acompanhamento efetivo do aluno nas atividades de estágio.

7. Atender, orientar, estimular e relacionar-se com os estudantes matriculados no curso que coordena.

O propósito dessas questões era levantar, na percepção dos coordenadores de curso do *campus* de Sobral, as principais competências requeridas, partindo-se do pressuposto de que o coordenador iria lembrar daquelas que ele julgasse mais importantes. Nesse momento, era esclarecido que poderiam ser citadas competências que o respondente não possuísse, mas que, na opinião dele, era desejável para um coordenador.

O instrumento de pesquisa foi dividido em sete atividades para auxiliar o professor a lembrar o maior número possível de competências. A intenção não era definir competências para cada atividade. O objetivo era conhecer as competências gerenciais de uma forma global, e não segregadas por tarefas. Desse modo, a análise dos resultados considerou o conjunto de competências citado por cada professor e não desmembradas por itens, visto que, consoante Fleury e Fleury (2001), considerar a tarefa como ponto de partida na definição de competências é retroagir no tempo ao reinstituir os conceitos da Escola da Administração Científica.

É importante ressaltar que um mesmo docente poderia citar uma determinada competência várias vezes. Entende-se que, se ele necessita desta competência para realizar mais de uma atividade, significa que a necessidade de possuí-la é maior do que outras que foram citadas apenas uma vez, por exemplo.

No primeiro momento, o participante enumerava, segundo seu próprio ponto de vista e de acordo com sua experiência, as competências importantes para um coordenador de curso de graduação na realização de cada atividade. Após o docente citar todas as competências para cada uma das sete atividades, era convidado a fazer uma autoavaliação da frequência com que utiliza/utilizava, na função de coordenador, cada competência citada por ele próprio. Utilizando-se uma escala, onde as opções de resposta para essa pergunta eram ‘Nunca’, ‘Ocasionalmente’, ‘Moderadamente’, ‘Frequentemente’ e ‘Sempre’.

Esse item tinha por objetivo realizar a análise do uso, ou seja, averiguar se o coordenador coloca em prática as competências elencadas e com que frequência. Isso porque, para Le Boterf e Zarifian, a competência emana na ação, não sendo suficiente ter apenas o conhecimento e a habilidade. O crucial encontra-se no que o indivíduo efetivamente produz e a eficácia dos seus resultados. (PAIVA e MELO, 2008; BRANDÃO, 2007, GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012; MUNCK; MUNK, 2008 e SANTOS, 2011).

Por fim, indagava-se ao coordenador se havia necessidade de ele melhorar a execução de cada uma das competências apontadas. Nessa questão, tinham-se como alternativas de respostas ‘Sim’, ‘Parcialmente’ e ‘Não’. Nesse ponto, era possível verificar o desempenho

das competências gerenciais e identificar a premência de aperfeiçoamento na execução de cada competência citada.

Essa estratégia foi utilizada porque, caso o docente respondesse às três indagações à medida que fosse apresentada cada atividade, ele poderia ser tentado a citar somente às competências que ele possuísse ou que não necessitasse de melhorias. Dessa forma, para evitar a possível omissão de competências, preferiu-se que fossem apontadas a frequência de utilização e o desempenho de cada competência, somente após o participante citar as competências relacionadas às sete atividades.

Os dados e informações extraídos na investigação foram analisados sob as perspectivas quantitativa e qualitativa. O estudo quantitativo foi realizado utilizando-se o software *Microsoft Office Excel 2013* para trabalhar os números fornecidos nas entrevistas e a análise das respostas foi realizada com o auxílio do programa *QDA Miner Lite* versão 1.0 (*Qualitative Data Analysis*), um instrumento de análise de dados qualitativos, eficiente na organização e codificação dos textos, extração e recuperação de informações e identificação de ocorrências simultâneas de termos e expressões.

Na definição de Vieira (2016), a análise de conteúdo rastreia palavras, frases, temas e conceitos dentro de um texto e os quantifica num modo sistemático e objetivo; configura-se como uma técnica adequada para examinar jornais, revistas, livros, programas de rádio e televisão, filmes, cartas pessoais, registros audiovisuais, depoimento de testemunhas em juízo e respostas de entrevistas.

Nesse mesmo sentido, Bauer e Gaskell (2014) esclarecem que a análise de conteúdo é uma técnica híbrida de análise de texto, que une o formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais, de forma a reduzir a complexidade de uma coleção de textos. Isso porque a classificação sistemática e a contagem de unidades de texto condensam uma quantidade significativa de material em uma descrição sucinta de algumas de suas características.

Nesse trabalho, o estudo do material qualitativo foi realizado por meio da análise das respostas textuais obtidas, buscando uma interpretação das informações coletadas a partir da descrição e leitura crítica dos pontos fundamentais para o alcance dos objetivos propostos. Através dessa interpretação, foram realizados o encadeamento das ideias e as comparações entre os resultados da pesquisa de campo e os modelos definidos nos documentos oficiais e na teoria apresentada. Cabe salientar que não foi utilizada a análise de conteúdo.

Logo após a conclusão das entrevistas e transcrição dos áudios, foi atribuído um arquivo de texto para cada docente, nomeando-os como professor 1, professor 2, professor 3, ..., professor 26, a fim de garantir o sigilo da identidade dos respondentes. Os documentos foram inseridos no software *QDA Miner*, responsável pelo agrupamento de todos os arquivos e onde seriam inseridos os códigos para posterior aplicação do processo de mineração.

Em seguida, foi realizada a leitura criteriosa de cada resposta, extraíndo de cada discurso as competências e os comentários pertinentes. Ao finalizar a contagem, foram citadas 733 competências e 79 comentários. Nesse total, estavam inclusas as repetições e similaridades semânticas. O próximo passo foi avaliar cada uma, categorizar e aglomerar aquelas que possuíam sentidos equivalentes ou correlatos. Seguindo a orientação de Bauer e Gaskell (2014), foi realizada a codificação das competências citadas pelos respondentes a partir do sentido semântico das palavras, sentenças e unidades maiores de texto. A título de esclarecimento, a semântica diz respeito ao o que é dito em um determinado texto, ou seja, ao significado das palavras, frases e textos.

Ressalta-se que a competência é composta pela tríade conhecimentos/habilidades/attitudes e emerge na fusão de todos esses recursos para atender determinada demanda e produzir um resultado eficaz (Zarifian, 2005; Santanna, 2010).

Após esse processo, o número foi reduzido para 43 conhecimentos, habilidades e attitudes, e para cada um destes foi atribuído um código. Essa análise preliminar das competências e também dos comentários citados pelos docentes foi elaborada com o intuito de classificar e criar os códigos que seriam posteriormente utilizados na mineração dos textos considerando os objetivos da pesquisa e os conceitos estudados previamente.

Uma vez realizada a preparação dos dados e concluídas as etapas anteriores, foram lidos novamente todos os arquivos de texto inseridos no software *QDA Miner* e atribuído para cada conhecimento, habilidade e atitude citada um dos códigos que tivesse o mesmo sentido semântico. As informações foram processadas pelo software para proceder à análise e interpretação dos resultados.

Como esse estudo envolve a participação de seres humanos, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFC e, após análise, aprovado sob o parecer nº 1.283.875, conforme mostra o Anexo A. Dessa forma, essa pesquisa foi conduzida de forma ética e em obediência às orientações da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, resguardando a segurança, a proteção e a garantia dos direitos dos participantes.

6 RESULTADO E DISCUSSÃO

Ao concluir todos os procedimentos metodológicos, foi possível atender aos objetivos específicos deste estudo. O primeiro deles, que trata da enumeração das principais competências gerenciais desejáveis para um coordenador de curso de graduação, foi satisfeito por meio da análise semântica dos termos contidos nas respostas fornecidas e pelas teorias apresentadas na revisão conceitual, bem como pela interpretação dos documentos selecionados.

O objetivo específico de identificação da frequência de utilização das competências gerenciais na percepção dos gestores do *campus* de Sobral foi cumprido ao analisar o cruzamento do rol de competências elaborado a partir do tratamento dos dados coletados nas entrevistas com as respostas da pergunta constante no instrumento de coleta “O quanto você utiliza essa competência na sua atividade como coordenador?”.

O atendimento do último dos objetivos específicos, que trata das propostas de ações para aprimorar as habilidades gerenciais de coordenadores de curso de graduação, pôde ser verificado na etapa de análise e interpretação dos comentários e das respostas à questão “Você acha que precisa melhorar na execução desta competência?”, quando foi possível identificar a necessidade de aperfeiçoamento na execução de cada competência citada e então sugerir recomendações.

Espera-se, assim, satisfazer ao objetivo geral, que trata de identificar, a partir da visão dos coordenadores de cursos de graduação do *campus* da Universidade Federal do Ceará em Sobral, as competências gerenciais desejáveis a um docente ocupante da função de coordenador de curso, além de analisar essas identificações a partir das principais teorias administrativas e normas vigentes.

O grupo pesquisado, predominantemente, é do gênero masculino (85%), possui título de doutor (81%), tem graduação no curso que coordena/coordenava (73%), nunca realizou curso de formação/capacitação em gestão (73%) e já atuou como docente em outras IES (77%).

Com a finalidade de proteger a identidade dos professores que participaram dessa pesquisa, eles serão nomeados Professor nº 1, Professor nº 2 e, assim, sucessivamente, até o Professor nº 26. Para não identificar as pessoas do gênero feminino, todos serão tratados por nomes masculinos, uma vez que a maioria é desse gênero.

Ao avaliar o perfil dos coordenadores dos cursos de graduação do *campus* da Universidade Federal do Ceará, é importante destacar que entre eles existem cinco docentes com características que se distanciam dos demais: três no quesito ‘experiências anteriores de

gestão'; um docente com 'período na função de coordenador de curso de graduação' muito superior aos demais e outro com 'período de experiência como docente em outra IES' na mesma situação. Assim, para esses três itens, optou-se por apresentar a mediana, uma medida de tendência que indica exatamente o valor central de uma amostra de dados.

No quesito 'experiências anteriores de gestão', enquanto dois docentes possuíam nove anos de experiência anterior na posição de gestor e um terceiro 10 anos, a mediana de tempo é de 1,5 ano, sendo que 38% dos respondentes nunca haviam exercido a função de chefia. Quando se trata do 'período na função de coordenador de curso de graduação', a mediana é aproximadamente 2 anos, porém há um docente que esteve 14 anos à frente de um determinado curso. De forma semelhante, no item 'período de experiência como docente em outra IES', a mediana foi aproximadamente 6 meses, ao passo que somente um docente teve experiência de 10 anos em outra IES.

A pouca experiência identificada pode ser explicada pelo fato de o *campus* de Sobral ser uma unidade acadêmica recentemente implantada (aproximadamente 10 anos), constituída em sua maioria por servidores em início de carreira. O Professor nº 2 afirmou: "Eu entrei na universidade e já fui ser coordenador num *campus* que não tinha nada".

Para a apresentação dos resultados deste estudo serão utilizadas as expressões 'muitos', 'pouco acima da metade', 'pouco abaixo da metade', 'alguns' e 'nenhum', como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Significado das expressões

EXPRESSÃO	NÚMERO DE PROFESSORES
todos	26
muitos	20 a 25
pouco acima da metade	14 a 19
metade	13
pouco abaixo da metade	7 a 12
alguns	1 a 6
nenhum	0 (zero)

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tabela 2, estão elencadas as 43 competências extraídas da análise dos dados coletados, conforme explicado na Metodologia (capítulo 5).

Tabela 2 – Competências gerenciais desejáveis ao coordenador de curso de graduação

COMPETÊNCIAS / QUANTITATIVO DE DOCENTES QUE AS CITARAM	
Comp. nº 1. Ter espírito de liderança e habilidade para delegar atividades e trabalhar em equipe.	23
Comp. nº 2. Ter capacidade de se expressar com clareza, objetividade e assertividade, bem como saber escolher e utilizar as formas mais adequadas para se comunicar.	22
Comp. nº 3. Conhecer profundamente o curso sob sua coordenação, bem como o corpo docente, discente e o Projeto Político do Curso.	20
Comp. nº 4. Conhecer e saber utilizar os mecanismos de divulgação do curso na sociedade e na UFC.	20
Comp. nº 5. Saber ouvir.	20
Comp. nº 6. Ter poder de convencimento e capacidade de argumentação e negociação para dirimir conflitos e equilibrar vontades dispares.	19
Comp. nº 7. Saber administrar o tempo de forma que seja possível resolver as demandas administrativas do curso, atender os estudantes e os docentes e cumprir o papel de professor.	17
Comp. nº 8. Conhecer a estrutura da universidade, bem como os principais procedimentos e processos de trabalho.	16
Comp. nº 9. Ser paciente.	14
Comp. nº 10. Ser propositivo e resolutivo.	14
Comp. nº 11. Conhecer as demandas do mercado e saber adequá-las à realidade do curso e às normas do MEC.	13
Comp. nº 12. Saber envolver os docentes nas diversas atividades do curso.	13
Comp. nº 13. Conhecer leis, normas, diretrizes, resoluções, regulamentações e portarias relacionadas à educação e aos estágios, sobretudo as da UFC, do MEC e dos conselhos regionais, e aplicá-las no cotidiano.	12
Comp. nº 14. Ser firme.	12
Comp. nº 15. Ter bom relacionamento interpessoal.	12
Comp. nº 16. Saber interpretar os resultados das avaliações e aplicá-los para melhoria do curso.	10
Comp. nº 17. Saber organizar uma reunião, elaborar a pauta e ater-se a ela.	10
Comp. nº 18. Ser cauteloso.	10
Comp. nº 19. Ser organizado e planejar as ações.	9
Comp. nº 20. Conhecer as inovações na área do curso.	8
Comp. nº 21. Ter visão global e visão estratégica.	8
Comp. nº 22. Ter conhecimento aprofundado dos assuntos que serão discutidos numa reunião que irá presidir.	7
Comp. nº 23. Saber dar <i>feedback</i> e cobrar resultados.	7
Comp. nº 24. Ter empatia.	7

COMPETÊNCIAS / QUANTITATIVO DE DOCENTES QUE AS CITARAM

Comp. nº 25. Ser otimista e encorajador.	7
Comp. nº 26. Estar atento.	7
Comp. nº 27. Ter noções gerais de administração.	5
Comp. nº 28. Comedir os anseios do grupo.	5
Comp. nº 29. Possuir habilidades no uso da tecnologia da informação.	5
Comp. nº 30. Ser uma referência perante a comunidade acadêmica.	4
Comp. nº 31. Ser ético e justo.	4
Comp. nº 32. Ser humilde e autocritico.	4
Comp. nº 33. Ser aberto e transparente.	4
Comp. nº 34. Ter noções gerais de Pedagogia.	3
Comp. nº 35. Saber quando usar a autoridade e o poder da hierarquia.	3
Comp. nº 36. Saber respeitar as opiniões que divergem do seu ponto de vista e democratizar as decisões.	3
Comp. nº 37. Ser comprometido.	3
Comp. nº 38. Estar disposto a aprender.	3
Comp. nº 39. Ser gentil.	3
Comp. nº 40. Ter conhecimento do processo de trabalho do profissional que está formando.	2
Comp. nº 41. Ter atitude cooperativa.	2
Comp. nº 42. Ser flexível.	2
Comp. nº 43. Ser criativo.	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Após avaliação das respostas apresentadas, percebeu-se que **muitos** entrevistados citaram conhecimentos e habilidades relacionados à condução de equipes e à aptidão para comunicar-se. Também foram mencionadas competências relacionadas à compreensão do funcionamento do curso e os recursos para divulgá-lo.

Apontada pelo maior número de respondentes, 23 de 26, a competência ‘ter espírito de liderança e habilidade para trabalhar em equipe e delegar atividades’ (comp. nº 1) auxilia o coordenador a executar o maior número de tarefas em espaços menores de tempo. Sobretudo nos *campi* do interior e nos institutos, o coordenador de curso, além das atribuições inerentes à função, realiza algumas atividades que são próprias de chefe de departamento. Somadas a estas, o docente continua a ministrar aulas, desenvolver pesquisas e atuar na extensão. Sem dividir as responsabilidades, não é possível atender a todas as demandas, como exemplifica o Professor

nº 13: “São muitas atividades. Se o coordenador não tiver a possibilidade de trabalhar com os colegas, ele não vai fazer”.

A sobrecarga de trabalho, aliada à imprescindibilidade de conviver com os demais colegas, torna necessário para eles descentralizar as tarefas e manter o grupo coeso e cooperativo. O coordenador é o condutor do processo de formação do estudante e necessita alinhar o corpo docente e técnico-administrativo para que o seu objetivo principal seja alcançado. Para tanto, é importante conhecer o papel de cada um e estar atento às capacidades e limitações da equipe de trabalho. O Professor nº 13 complementa: “Uma vez que você consegue trabalhar em equipe, delegar tarefas e dialogar com todo mundo ou com boa parte do colegiado, você consegue estabelecer parcerias de trabalho em que os demais colegas irão fazer o que o coordenador não está podendo fazer”.

Conectada diretamente ao cerne da liderança, está a comunicação. Isso porque é por meio do processo comunicativo que os líderes influenciam seus colegas de trabalho na realização de suas incumbências. Por esse motivo, ‘ter capacidade de se expressar com clareza, objetividade e assertividade, bem como saber escolher e utilizar as formas mais adequadas para se comunicar’ (comp. nº 2) foi citada por **muitos** entrevistados. Para eles, essa habilidade é também essencial para relacionar-se com os estudantes, alimentar as informações nos canais de comunicação e divulgar o curso em outras instituições e na sociedade. Ao desenvolver tal habilidade, o coordenador de curso de graduação será capaz de selecionar os canais de comunicação mais eficientes, formular um texto coerente e se fazer compreender.

Outra competência com **muitas** referências foi ‘conhecer profundamente o curso sob sua coordenação, bem como o corpo docente, discente e o Projeto Político do Curso’ (comp. nº 3). Para os professores, conhecer todos os detalhes e peculiaridades do curso é essencial para a tomada de decisões ao longo do mandato de coordenador de curso. Ademais, de posse dessas informações, o coordenador poderá orientar o alunado, escolher as disciplinas/módulos que serão ofertadas e quais professores serão alocados para cada uma. Curiosamente, os professores que mais assinalaram esse conhecimento foram aqueles com tempo de experiência na função de coordenador acima da mediana (2 anos). A experiência os mostrou que conhecer esses dados possibilita ter domínio da situação atual do curso e argumentos para futuras negociações.

Com o mesmo número de entrevistados que citaram a competência anterior, encontra-se ‘conhecer e saber utilizar os mecanismos de divulgação do curso na sociedade e na UFC’ (comp. nº 4). De acordo com os entrevistados, a promoção do curso e a publicação das tecnologias desenvolvidas podem ser utilizadas tanto para conquistar quanto para manter

alunos, bem como para obter recursos. Dessa forma, é importante descobrir os meios de divulgação mais eficientes e instigar docentes, estudantes e técnicos a promover o curso através de projetos de extensão e de pesquisa que coloquem o curso em evidência.

Citada por **muitos** coordenadores/ex-coordenadores quanto às outras habilidades foi ‘saber ouvir’ (comp. nº 5). Segundo os entrevistados, essa habilidade diz respeito à capacidade de permitir que outras pessoas se exprimam, de demonstrar atenção a elas e, igualmente, escutar as demandas e opiniões dos estudantes, professores e técnicos. Embora tenham admitido ser muito difícil dar uma pausa na execução de determinada atividade para ouvir quem os procura, eles afirmaram que essa é uma das habilidades que mais utilizam no cotidiano. O Professor nº 16 relata o quanto é pertinente ouvir o aluno: “Uma coisa que o aluno mais detesta é não se ter atenção a ele. Quando você escuta ele – mesmo você não concordando com ele, mesmo você não fazendo aquilo que ele quer – mas quando você escuta ele, argumenta e explica o porquê do não, há até um amadurecimento da relação. O grande problema é você não atender o aluno, você não ouvir o aluno”.

Pouco acima da metade dos respondentes acreditam que é fundamental ‘ter poder de convencimento e capacidade de argumentação e negociação para dirimir conflitos e equilibrar vontades díspares’ (comp. nº 6). De fato, o Professor nº 18 afirmou: “O coordenador tem que trabalhar na medida do risco. Cada uma dessas classes (alunos, professores e técnicos) tem suas demandas. Você tem que atender o maior número de demandas sem ferir a legislação e o espaço do outro”.

Os entrevistados que enfatizaram essa habilidade tinham características comuns. Entre eles, estavam docentes que tiveram experiência na função de coordenador acima da mediana (2 anos), aqueles que foram o primeiro ou segundo coordenador do curso e professores que ainda estão no mandato de coordenador ou em outro cargo de gestão. Docentes incluídos neste perfil parecem mais sensíveis às dificuldades que os conflitos e os interesses individuais provocam no cotidiano da gestão, visto que participaram do processo de implantação do curso ou possuem maior experiência. Essa experiência pode indicar que os coordenadores vivenciaram diversas situações em que ter bons argumentos, saber negociar, persuadir e convencer as pessoas pode ser o diferencial na resolução de determinado conflito.

A maior parte das divergências relatadas estavam associadas ao desequilíbrio de vontades antagônicas nas decisões institucionais com o intuito de colher benefícios em detrimento do outro, sobretudo quando estava envolvido o choque entre interesses pessoais e institucionais, conforme ilustra o Professor nº 16: “O coordenador tem que pensar no curso em

primeiro lugar. Esse negócio de você dividir as disciplinas entre os docentes e fazer um horário é meio complicado porque alguns professores tendem a querer que a disciplina e os horários sejam adequados a eles". Assim também revela o Professor nº 17: "A maior dificuldade que você tem é com pessoas. Porque todo mundo pensa em si e não pensa em prol do curso. Então para fechar isso é muito difícil, muito complicado".

Segundo os respondentes, o coordenador tem de estar disponível para dialogar, pensar no curso como prioridade e separar o âmbito pessoal do âmbito profissional. Assim o coordenador fará menos esforço para tratar todos da mesma forma, conciliar os diversos interesses e harmonizar as relações.

Em virtude da gama de atribuições do coordenador, um outro ponto crítico lembrado por **pouco mais da metade** dos entrevistados foi relacionado à gestão do tempo. Novamente, os professores com maior experiência em gestão foram os que mais mencionaram o tópico 'saber administrar o tempo de forma que seja possível resolver as demandas administrativas do curso, atender os estudantes e os docentes e cumprir o papel de professor' (comp. nº 7).

Os entrevistados ressaltaram que, diante de tantas responsabilidades, é preciso o docente ser disciplinado na execução das atividades da coordenação, definindo os horários de atendimento e alinhando tempo e eficiência de modo que ele se mostre disponível para a comunidade acadêmica, acompanhe os assuntos burocráticos, seja assíduo e não deixe de executar as tarefas de professor.

A apreensão em relação ao gerenciamento do tempo foi narrada por alguns professores: "o que faz afastar algumas pessoas é a preocupação em relação à disponibilidade... [O medo] das atividades da coordenação tomarem muito tempo" (Professor nº 7); "Você fica totalmente encerrado cada vez mais nestas questões burocráticas. Daí o cargo de coordenador ser um cargo indesejável por todos os colegas" (Professor nº 13).

O Professor nº 7 complementa: "A coordenação dos *campi* do interior realiza algumas atividades que são de departamento. Então necessitamos de alguns conhecimentos a mais que os coordenadores de Fortaleza necessitam ter, com exceção dos institutos. Por conta disso, da demanda das aulas e de outras mais, o coordenador tem que ter um pouco mais de disciplina para atuar nas suas atividades porque vai ser exigido um tempo maior do que se fosse um coordenador de um curso de uma estrutura departamental".

A competência 'Conhecer a estrutura da universidade, bem como os principais procedimentos e processos de trabalho' (comp. nº 8) foi citada por **pouco mais da metade** dos

entrevistados. Esse conhecimento é primordial para compreender como a universidade funciona e como se estabelecem os trâmites dos processos. De acordo com os professores que participaram da pesquisa, o coordenador que possui o domínio desse tipo de informação age com maior celeridade, evita perda de tempo na correção de procedimentos e tem facilidade para tomar decisões e acompanhar os processos referentes ao seu curso.

Além de conhecimentos e habilidades, também foram citadas atitudes. **Pouco acima da metade** dos professores ressaltaram que ‘ser paciente’ (comp. nº 9) e ‘ser propositivo e resolutivo’ (comp. nº 10) são duas características que o coordenador de curso necessita exercitar. Um fato intrigante é que os docentes que citaram a paciência como uma virtude do coordenador, mencionaram-na fazendo referência ao relacionamento com os demais professores, estudantes e técnicos. Pode-se aludir como exemplo a fala do Professor nº 13: “Tem que ter muita paciência com o colega docente”.

De forma similar, o coordenador necessita empenhar-se na resolução das demandas e ter disposição e coragem para enfrentar desafios, conforme ressalta o Professor nº 16: “Um coordenador tem que ser sempre ativo. [...] Se o coordenador não for lá e pedir, ver as oportunidades de obter recursos, os recursos que irão chegar serão muito mais escassos. [...] Você não pode esperar que as soluções venham, você tem que buscar as soluções!”.

Na sequência, apontadas por **metade** dos entrevistados, estão as competências ‘Saber envolver os docentes nas diversas atividades do curso’ (comp. nº 12) e ‘Conhecer as demandas do mercado e saber adequá-las à realidade do curso e às normas do MEC’ (comp. nº 11). Como foi evidenciado anteriormente, uma das maneiras de minimizar a sobrecarga de trabalho do coordenador é dividir as atribuições não somente com os técnicos, mas também com o restante dos professores. Para os respondentes, isto somente é possível se houver relação amistosa e de confiança entre a coordenação e o corpo docente. O professor tem que se sentir parte do processo de construção e aprimoramento do curso. A narrativa de dois entrevistados explicita essa preocupação: “[...] às vezes as pessoas não estão interessadas, não querem participar, nem se envolver. Estão ali só para despejar conteúdo e isso dificulta. A grande habilidade seria puxar o professor para dentro.” (Professor nº 17) e “[...] você tem que encantar os outros professores.” (Professor nº 2).

Quanto ao conhecimento acerca das demandas do mercado, esse foi mencionado principalmente nas questões referentes ao gerenciamento do projeto político do curso e ao monitoramento dos estágios. O maior destaque nas interlocuções foi concatenar as necessidades

do mercado, alinhando-os às exigências da formação profissional e ponderando com as demandas da legislação.

Na sequência, **pouco abaixo da metade** dos respondentes apontou como pertinente ‘Conhecer leis, normas, diretrizes, resoluções, regulamentações e portarias relacionadas à educação e aos estágios, sobretudo as da UFC, do MEC e dos conselhos regionais que normatizam as profissões e aplicá-las no cotidiano’ (comp. nº 13). A inquietação demonstrada pelos entrevistados estava principalmente relacionada à segurança jurídica e a agir, por desconhecimento, em dissonância com as normas. Outro ponto colocado foi que se sentiam mais protegidos quando tomavam decisões fundamentadas na legislação. Ressalta-se que todos os que se pronunciaram a esse respeito estavam em cargos de gestão após o ano de 2010, quando intensificou-se a ação de órgãos de controle na UFC. O Professor nº 25 externa o seu empenho em ter domínio do assunto: “É interessante que os coordenadores tenham um minicurso sobre diretrizes curriculares, resoluções/normas da UFC e exigências do Conselho Regional”.

O mesmo número de professores indicou que no cotidiano é preciso ‘ser firme’ (comp. nº 14), principalmente ao anunciar decisões e no relacionamento com estudantes e docentes. O coordenador, portanto, deve guiar suas ações com determinação e segurança, utilizando a firmeza como mecanismo para impor limites e até mesmo para recusar um pedido ou coordenar falas durante uma reunião. Isso porque está entre os pontos mais embaraçosos, salientados nas entrevistas conseguir desenvolver uma convivência amigável e respeitosa e estar preparado para negar solicitações quando necessário. Em conformidade, o Professor nº 25 declarou: “Talvez a parte mais difícil é o relacionamento com os colegas de trabalho (docentes) porque eles não gostam de escutar um não. Eu aprendi uma coisa: você tem que estar preparado para dar uma resposta negativa, mas com um bom argumento”.

É também nesse contexto que surge a premência de ‘ter bom relacionamento interpessoal’ (comp. nº 15). Foram constantes as afirmações como as do Professor nº 13: “o mais difícil de coordenar são as pessoas”. Notava-se que os entrevistados se sentiam incomodados ao tocar no assunto e muitos fugiam do tema. Aqueles que se sentiam confortáveis relatavam exemplos: “o coordenador não pode fazer parte de panelinhas, nem ter reservas com nenhum colega. Ele tem que se relacionar bem com todo mundo. Caso contrário, as pessoas te travam e você não consegue fazer nada.” (Professor nº 15).

Pouco abaixo da metade dos respondentes recordaram-se da competência ‘Saber interpretar os resultados das avaliações e aplicá-los para melhoria do curso’ (comp. nº 16). Salienta-se que a mediana do tempo desse grupo em cargos de gestão é igual a 4 anos, o que

pode sinalizar que a maturidade é um fator que contribui para a valorização dos benefícios trazidos pela avaliação. Consoante os respondentes, avaliar continuamente o funcionamento do curso traz significativos avanços. Desse modo, é salutar fazer um bom uso das informações produzidas pelas avaliações, identificar os pontos que necessitam ser melhorados e implementar os reparos necessários.

‘Ser cauteloso’ (comp. nº 18) também foi citado por **pouco abaixo da metade** dos entrevistados. Os respondentes enfatizaram que não se deve tomar decisões precipitadamente, sempre refletir antes de agir ou responder questionamentos. Ter a percepção para saber a hora correta para falar e intervir, agindo sempre com bom senso, discrição e temperança. Foi mencionado ainda que é preciso ter cautela no relacionamento interpessoal, como pode ser observado a seguir: “Você tem que procurar conversar com os docentes de forma suave”. (Professor nº 5); “Tem que ter muito cuidado com o que vai falar; agir com muita cautela.” (Professor nº 20) e “[...] às vezes é preciso chegar para o professor e dizer que tem que mudar a disciplina, a maneira de dar aula, modificar as referências bibliográficas e isso nem sempre é aceito. Tem que saber conversar”. (Professor nº 10).

De forma semelhante, foi lembrada pelo mesmo número de docentes a competência ‘Saber organizar uma reunião, elaborar a pauta e ater-se a ela’ (comp. nº 17). As reuniões, de acordo com os comentários dos docentes, devem ser planejadas, eficientes e com pautas relevantes. Pois, na opinião dos entrevistados, a escolha de temas adequados, objetividade e foco na condução tornam as reuniões mais produtivas e participativas.

Também relacionada ao tema organização, a competência ‘ser organizado e planejar as ações’ (comp. nº 19) foi destacada por **pouco abaixo da metade** dos docentes. Dos 9 professores que a citaram, somente 2 tinham experiência como coordenador inferior a 2 anos. Os entrevistados reforçaram a importância de fazer o planejamento estratégico do curso e ter senso de organização. Esse último referente não somente ao espaço físico como também em relação aos processos de trabalho. O Professor nº 14 relatou sua experiência: “Eu não sou muito organizado, mas tive que aprender a ser para melhorar o trabalho aqui na coordenação. Isso é bom. Eu estou gostando. Está me ajudando muito!”

Na sequência, foram citadas as competências ‘conhecer as inovações na área do curso’ (comp. nº 20) e ‘ter visão global e visão estratégica’ (comp. nº 21). Ambas também apresentadas por **pouco abaixo da metade** dos docentes. O principal ponto levantado pelos docentes foi a necessidade de acompanhar as novas tecnologias e manter-se atualizado das necessidades do mercado, sempre com postura crítica, ponderando o que é conveniente e

oportuno incluir ou não no currículo do curso. Quanto a ter visão, de acordo com os entrevistados, está relacionado a saber identificar qual a melhor estratégia para o coordenador dirigir certas ações, colocando-se no lugar de todas as partes interessadas. É conseguir visualizar todas as possibilidades e prever os efeitos futuros das ações no presente. Também foi colocado que é interessante o coordenador ter uma visão sistêmica, ou seja, entender como se integram os processos internos e como eles se relacionam com o ambiente externo.

De modo análogo, foi apontada pelos entrevistados a competência ‘ter conhecimento aprofundado dos assuntos que serão discutidos numa reunião que irá presidir’ (comp. nº 22). Nesse caso, foi evidenciado pelos docentes que, para o coordenador, antes de conduzir reuniões de qualquer natureza, é relevante definir seu ponto de vista sobre cada ponto de pauta, bem como compreender e dominar os temas que serão discutidos, consoante ilustra o Professor nº 19: “[...] às vezes o voto de minerva é do coordenador e você tem que bater o martelo. Então, tem que chegar com uma opinião formada do que você quer como desfecho para aquela pauta. Às vezes a decisão é sua e você não pode ficar vacilando na hora de decidir”.

Também de acordo com **pouco abaixo da metade** dos respondentes, é preciso ‘estar atento’ (comp. nº 26) para não perder prazos e oportunidades. Para eles, o coordenador tem de estar alerta ao que está acontecendo administrativamente, acompanhar o calendário acadêmico e observar os indícios que possam indicar necessidade de intervenções.

Com o mesmo número de indicação de professores, foi colocado como relevante ‘saber dar feedback e cobrar resultados’ (comp. nº 23), ‘ter empatia’ (comp. nº 24) e ‘ser otimista e encorajador’ (comp. nº 25). Em conformidade com os docentes, é bastante tenso emitir um parecer sobre o desempenho da equipe de trabalho ou de um de seus membros. Isso porque há um temor de que os colegas se ofendam com os seus comentários. Contudo, para os entrevistados, não se pode relegar este tipo de avaliação, que pode auxiliar na correção de falhas e trazer benefícios ao curso. Basta tomar certos cuidados para que o ato de dar *feedback* e cobrar resultados não tenha efeitos indesejáveis. O Professor nº 9 abordou o tema: “É muito difícil executar um papel que lembre cobrança quando você está lidando com um par seu. Você está coordenador, você não é coordenador”.

Em relação ao sentimento de empatia, foi relatado que, ao ser procurado por um docente, técnico ou estudante que esteja com algum tipo de dificuldade, uma boa postura seria colocar-se no lugar do outro e buscar compreender a partir do ponto de vista do próximo. Já na resolução de algum conflito, o mais sensato é tentar entender as razões de ambos os lados para decidir da forma mais justa possível.

Mesmo diante das dificuldades, afirmaram os entrevistados, o coordenador tem que ser positivo, resiliente, e precisa encorajar a participação da comunidade acadêmica. Apenas um docente acredita que as pessoas estão dispostas a contribuir e que o papel do coordenador é apenas criar oportunidades e descentralizar as tarefas. Os demais supõem que há trabalho a ser feito e que é preciso muito estímulo para que haja cooperação.

As competências ‘ter conhecimento do processo de trabalho do profissional que está formando’ (comp. nº 40), ‘ter noções gerais de administração’ (comp. nº 27), ‘ter noções gerais de pedagogia’ (comp. nº 34), ‘possuir habilidades no uso da tecnologia da informação’ (comp. nº 29) e ‘estar disposto a aprender’ (comp. nº 38) foram citadas por **alguns** dos entrevistados. Para eles, a maior dificuldade é lidar com questões que não são próprias da sua formação profissional e que o coordenador deve estar determinado a aprender, a exemplo de conhecimentos de gestão, informática e pedagogia. Os Professores nº 9 e nº 2 comentam, respectivamente: “Tem uma competência que a gente não tem, enquanto profissional da nossa área, que é a questão do gerenciamento” e “O coordenador tem que ter uma formação em gestão inexoravelmente. [...] Eu fiz concurso para professor e não para gestor. É diferente. Eu não tenho experiência em gestão”. Os demais professores acreditam que não é fundamental para o coordenador dominar essas informações. Na opinião deles, o ideal seria haver um suporte técnico para as coordenações, segundo argumenta o Professor nº 16: “Deveria haver uma assessoria pedagógica em Sobral. Alguém lotado no *campus* que ficasse sempre atento às novas exigências do MEC, alguém que entendesse de legislação e que assessorasse as coordenações”.

Em continuidade, as competências ‘ser uma referência perante a comunidade acadêmica’ (comp. nº 30), ‘ser ético e justo’ (comp. nº 31), ‘ser humilde e autocritico’ (comp. nº 32), ‘ser aberto e transparente’ (comp. nº 33) e ‘saber respeitar as opiniões que divergem do seu ponto de vista e democratizar as decisões’ (comp. nº 36) também foram mencionadas por **alguns** entrevistados. De acordo com os respondentes, o coordenador, para amadurecer o seu modo de gerenciar, deve abrir espaço para estimular as críticas, respeitar as opiniões diversas, ter humildade para reconhecer quando está errado e pedir ajuda quando necessário. Do ponto de vista dos entrevistados, quem está à frente da coordenação deve inspirar os demais dando exemplo de seriedade e compromisso ao cumprir seus deveres como gestor e professor. Assim, trabalhando com idoneidade, ética e justiça, o coordenador terá credibilidade e conquistará o respeito da comunidade acadêmica.

Do mesmo modo, **alguns** professores apresentaram como competências ‘saber quando usar a autoridade e o poder da hierarquia’ (comp. nº 35), ‘comedir os anseios do grupo’

(comp. nº 28), ‘ser gentil’ (comp. nº 39) e ‘ser flexível’ (comp. nº 42). Conforme os respondentes, a maneira de agir do coordenador deve preferencialmente ser pautada pela gentileza, cordialidade, flexibilidade e tranquilidade, a fim de conter os ânimos e anseios de docentes, estudantes e técnicos. O Professor nº 9 exemplificou essa questão: “A gente tem uma dificuldade imensa de exercer essa liderança, essa autoridade, quando você está trabalhando com um par seu.”. Ademais, salientam os docentes, faz-se necessário exercitar a autonomia do coordenador para executar atividades operacionais, pois nem tudo precisa ser votado e decidido coletivamente, sob pena de tornar moroso processos simples e rotineiros.

Por fim, apontadas por **alguns** professores, todos com experiência mínima de 2 anos em coordenação de curso, as competências ‘ser comprometido’ (comp. nº 37), ‘ser criativo’ (comp. nº 43) e ‘ter atitude cooperativa’ (comp. nº 41): o coordenador, na visão dos respondentes, tem que se empenhar na busca por melhores resultados e usar a criatividade para propor soluções e novos caminhos, sempre com pensamento de solidariedade e parceria em relação aos colegas.

Uma particularidade observada é que não havia discrepância significativa entre a opinião dos professores com experiência em coordenação de curso de graduação igual ou superior a 2 anos em comparação com aqueles com pouca experiência. Isso porque, coincidentemente, os que tinham pouca experiência estavam na função de coordenação ou em outro cargo de gestão na universidade — logo, estão vivenciando no cotidiano as situações apresentadas.

Percebeu-se também a indicação de competências antagônicas como firmeza e flexibilidade. Curiosamente, os professores que citaram a flexibilidade também citaram a firmeza. Esses docentes que citaram tanto firmeza quanto flexibilidade foram coordenadores de um mesmo curso de graduação, ou seja, especificamente para este curso de graduação, há momentos em que é necessário ser firme, porém, em outras ocasiões, a melhor postura é ser flexível. Isso corrobora com o conceito de que o gestor deve reunir com *expertise* seus conhecimentos, habilidades e atitudes e aplicá-los da maneira que julgar adequada.

6. 1 Análise do uso e desempenho das competências

Após identificadas as competências dos coordenadores de curso de graduação, procedeu-se a análise do uso e desempenho somente daquelas competências citadas por mais da metade dos entrevistados, isto é, foi verificada a frequência com que eles colocam/colocaram

em prática as competências elencadas e identificada a necessidade de capacitação na execução de cada uma destas. O quadro 2 apresenta o resumo desta análise.

Quadro 2 – Resumo da análise do uso e desempenho das competências

	NECESSIDADE DE FORMAÇÃO		
	Sim	Parcialmente	Não
FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO	Nunca	--	--
Ocasionalmente	--	--	--
Moderadamente	Negociação ¹	--	--
Frequentemente	Liderança ² Conhecer o curso ³ Administrar o tempo ⁴ Procedimentos e processos ⁵ Legislação ⁶	Mecanismos de divulgação ⁷	--
Sempre	--	Relacionamento ⁸	Comunicar-se ⁹ Saber ouvir

Legenda:

1. Negociação: ter poder de convencimento e capacidade de argumentação e negociação para dirimir conflitos e equilibrar vontades díspares.
2. Liderança: ter espírito de liderança e habilidade para delegar atividades e trabalhar em equipe.
3. Conhecer o curso: conhecer profundamente o curso sob sua coordenação, bem como o corpo docente, discente e o Projeto Político do Curso.
4. Administrar o tempo: saber administrar o tempo de forma que seja possível resolver as demandas administrativas do curso, atender os estudantes e os docentes e cumprir o papel de professor.
5. Procedimentos e processos: conhecer a estrutura da universidade, bem como os principais procedimentos e processos de trabalho.
6. Legislação: Conhecer leis, normas, diretrizes, resoluções, regulamentações e portarias relacionadas à educação e aos estágios, sobretudo as da UFC, do MEC e dos conselhos regionais, que normatizam as profissões e aplicá-las no cotidiano.
7. Mecanismos de divulgação: Conhecer e saber utilizar os mecanismos de divulgação do curso na sociedade e na UFC.
8. Relacionamento: ter bom relacionamento interpessoal.
9. Comunicar-se: ter capacidade de se expressar com clareza, objetividade e assertividade, bem como saber escolher e utilizar as formas mais adequadas para se comunicar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na visão dos entrevistados, os conflitos são indubitavelmente uma das situações mais delicadas na gestão da coordenação de curso. Provavelmente, por esse motivo, ‘o poder de convencimento e a capacidade de argumentação e negociação para dirimir conflitos e equilibrar vontades díspares’ (comp. nº 6) sejam utilizados moderadamente. Contudo, eles reconhecem que a natureza da função requer o aperfeiçoamento na execução dessa competência, como salienta o Professor nº 5: “A especificidade desta nova estrutura organizacional é que o coordenador, apesar de não estar escrito oficialmente que tem mais funções, acaba desempenhando funções de chefia de departamento. Isso exige um pouco mais

desse trato pessoal com os colegas.” Vale ressaltar que, para os entrevistados, essa habilidade é válida para quaisquer situações onde há diferenças de opiniões e choque de interesses, seja em relação a técnicos, docentes, estudantes e até mesmo entes externos à universidade.

Ter espírito de liderança e habilidade para delegar atividades e trabalhar em equipe (comp. nº 1), conforme os respondentes, ainda que utilizada frequentemente, convém aprimorá-la. O Professor nº 8 relata a necessidade de delegar atividades: “Se você está considerando que a função de coordenador é uma das várias outras funções que o cargo de professor gera, não tem como você centralizar todas as informações e processos em você mesmo”.

De forma semelhante, os respondentes apontaram que a competência ‘Conhecer profundamente o curso sob sua coordenação, bem como o corpo docente, discente e o Projeto Político do Curso’ (comp. nº 3) é aplicada frequentemente e com necessidade de melhoria na execução. Foi também assim classificada pelos professores a competência ‘Conhecer leis, normas, diretrizes, resoluções, regulamentações e portarias relacionadas à educação e aos estágios, sobretudo as da UFC, do MEC e dos conselhos regionais, que normatizam as profissões e aplicá-las no cotidiano’ (comp. nº 13).

Segundo os respondentes, nessas duas esferas há sempre inovações, por isso a importância de reciclar-se continuamente nos dois temas. O Professor nº 25 ratifica: “É muito importante você conhecer o curso e as normas. Se você toma uma decisão bem fundamentada, não há como ser questionado. [...] As minhas três maiores preocupações são a interpretação das normas, o relacionamento interpessoal e o gerenciamento dos estágios.”

Outra competência utilizada frequentemente e que necessita de capacitação na área é ‘saber administrar o tempo de forma que seja possível resolver as demandas administrativas do curso, atender os estudantes e os docentes e cumprir o papel de professor’ (comp. nº 7). O Professor nº 16 relata a necessidade de desenvolver esta habilidade: “A UFC quer que você seja coordenador, mas não quer que você deixe de ser professor. Para você progredir na carreira não adianta você ser só professor. Você tem que ser pesquisador, tem que atuar numa série de situações e isso fica extremamente complicado. Isso porque se você se aprofundar na atividade de gestão, ela começa a consumir muito o seu tempo, porque tem muito trabalho operacional”. Dessa forma, para os docentes questionados, uma melhor gerência do tempo contribuiria para aumentar a eficiência e eficácia das suas atividades.

Na sequência, está a competência ‘conhecer a estrutura da universidade, bem como os principais procedimentos e processos de trabalho’ (comp. nº 8), que, de modo análogo, é de

uso frequente pelos entrevistados. A despeito de estar intrínseco nas atividades do cotidiano, o domínio dessa competência, destacam os entrevistados, possibilita maior celeridade aos processos, podendo até evitar prejuízos, como descreve o Professor nº 24: “A instituição deveria ofertar cursos para formar coordenadores porque a gente chega aqui no zero e essa competência vai sendo adquirida no dia-a-dia. Eu creio que muitos problemas que a gente teve no começo foi por conta da falta de informação e de estrutura”.

Consoante os respondentes, há interesse em melhorar na execução dessa competência, uma vez que, atualmente, o aprendizado é realizado no cotidiano: “Você assume a coordenação, começa a trabalhar e vai aprendendo aos poucos” (Professor nº 10); “Como não há curso de formação, nós acabamos aprendendo com a experiência dos outros, não só outros docentes como também técnicos que lidam com essas informações no dia-a-dia” (Professor nº 18).

A competência ‘conhecer e saber utilizar os mecanismos de divulgação do curso na sociedade e na UFC’ (comp. nº 4) foi indicada pelos entrevistados como de utilização frequente e com necessidade parcial de formação. Tal percepção se deu, provavelmente, porque a maioria dos professores, na atividade de coordenador, delegava as ações de divulgação para projetos de extensão ou as deixava a critério da Coordenadoria de Comunicação Social e Marketing Institucional da UFC.

É importante frisar que algumas competências não foram citadas explicitamente, contudo, no decorrer da interlocução, era possível percebê-las nas entrelinhas. O ponto crítico, sem dúvida, foi o relacionamento interpessoal (comp. nº 15), sobretudo em relação aos pares. Por ser um assunto embarracoso, essa competência foi citada por pouco abaixo da metade dos docentes. Eis algumas experiências acerca do tema: “Relacionar-se com os docentes: este é um dos pontos mais delicados que existe” (Professor nº 5); “Gerenciar a estrutura da coordenação e os técnicos é bem difícil” (Professor nº 10).

Todavia, em relação a necessidade de formação na referida competência, essa foi apontada como parcial, ainda que seja utilizada sempre; provavelmente, por não haver dificuldades para relacionar-se com os estudantes: “Lidar com o estudante é o mais fácil!”. (Professor nº 13).

O caráter efêmero da função e a rotatividade de professores no cargo são os maiores óbices no relacionamento com os pares, consoante narração do Professor nº 20: “É a parte mais difícil para mim. Conversar com aluno é fácil, conversar com técnico é fácil, mas com docente é difícil demais... Docente tem autonomia demais, nós somos iguais. Como é que eu vou ter

gestão no meu par? Eu não consigo pensar como eu vou fazer isso. Porque eu sou hoje e não sou amanhã. Eu estou coordenadora, eu não sou coordenadora. Eu estou coordenadora e amanhã 'esse' vai estar. E aí?".

A interferência das relações de amizade também dificulta o gerenciamento dos docentes, que nem sempre dissociam a esfera pessoal da esfera profissional: "A pior situação é quando são os meus amigos. Meus amigos me dão mais trabalho". (Professor nº 20).

Por último, de acordo com o resultado apresentado, as competências 'saber ouvir' e 'ter capacidade de se expressar com clareza, objetividade e assertividade, bem como saber escolher e utilizar as formas mais adequadas para se comunicar' são sempre utilizadas. Diferente das demais e considerando o entendimento dos docentes, não há necessidade de formação nessa área.

Diante dos resultados, deduz-se que há lacunas na formação dos docentes e, portanto, necessidades de cursos de aperfeiçoamento nos temas relacionados à negociação, à resolução de conflitos, ao gerenciamento do tempo, ao conhecimento aprofundado do curso gerenciado, aos procedimentos e processos da universidade, às normas da UFC e à legislação referente à educação e formação de profissionais.

7 CONCLUSÃO

O acúmulo de funções de coordenador e de chefe de departamento torna singular o modo de gerenciar coordenações de curso de graduação no *campus* de Sobral. Entretanto, as competências mencionadas pelo maior número de coordenadores/ex-coordenadores indicam um caminho a seguir. Aquilo que foi uníssono compõe um modelo geral que poderá servir como base para gestores de diversos cursos. As competências ideais apontadas pelos respondentes evidenciam a importância de ter liderança e conduzir as equipes de trabalho influenciando de forma positiva para que todos atuem em harmonia e em prol dos mesmos objetivos, minimizando a sobrecarga de tarefas.

Todavia, a rede de relações dos coordenadores não é composta apenas por um grupo específico de pessoas, mas por diversos *stakeholders* com necessidades e objetivos próprios. Nessa conjuntura, conforme os resultados desta pesquisa, o coordenador precisa saber se comunicar, equilibrar interesses dissonantes e gerir conflitos. É importante frisar que as relações humanas estão presentes num número expressivo de atribuições do coordenador; por isso, é de igual importância saber ouvir e ter bom relacionamento interpessoal.

O coordenador, na opinião dos respondentes, também necessita saber otimizar o seu tempo disponível, ser resoluto e ter iniciativa. Ao mesmo tempo, ele precisa ter paciência para compreender o ritmo das outras pessoas e para acompanhar processos que porventura sejam morosos.

Também apontado pelos respondentes, é substancial ter domínio da estrutura universitária, de seus principais processos e dos dados relevantes sobre o curso: perfil da comunidade acadêmica, habilidades de professores e técnicos, características dos estudantes, currículo, principais atividades, redes de relacionamento, estrutura, mercado e perfil do egresso. Assim, o coordenador terá informações que o auxiliarão no estabelecimento de parcerias e na busca por recursos e melhorias que possam vir a agilizar os procedimentos administrativos, bem como aprimorar o projeto político do curso.

Outra competência que não pode ser relegada, segundo as respostas coletadas, é saber promover e divulgar o curso. Essa pode ser utilizada como estratégia para controlar a evasão, conquistar novos estudantes, atrair alunos com bons rendimentos e firmar convênios.

Dante do cenário apresentado, percebe-se que, para o exercício da função de coordenador de curso de graduação no *campus* de Sobral, a quantidade de competências a serem desenvolvidas e aprimoradas é considerável, além das diversas exigências, atribuições e

responsabilidades inerentes ao cargo. Contudo, tão importante quanto possuir todas as competências mencionadas, é saber mesclá-las e colocá-las em prática no momento oportuno.

A coordenação, dado o seu dinamismo, não pode ser desempenhada de forma mecânica; não há uma maneira específica para conduzir cada situação. O docente, na posição de líder, necessita reunir competências que viabilizem o cumprimento de suas responsabilidades com celeridade, determinação e qualidade. A escolha e combinação de competências dependerão da área de conhecimento do curso, do perfil da comunidade acadêmica, da experiência de vida e de fatores que exerçam influência dentro de determinado contexto.

Possíveis deficiências podem ser sanadas com investimentos em capacitação e disponibilização de manuais. Os assuntos que carecem maior intervenção, na visão dos respondentes, são gerenciamento de conflitos, relacionamento com os pares, administração do tempo e elaboração e atualização do currículo e Projeto Político do Curso. Os temas relacionados à área jurídica e aos procedimentos, processos e estrutura da universidade podem ser contemplados num manual. Salienta-se que o Manual das Coordenações de Cursos de Graduação da UFC está em fase de reelaboração e atualização pela Pró-Reitoria de Graduação.

Ofertar cursos de formação no período logo após o processo de escolha do coordenador e antes do início de suas atividades, com vagas disponíveis para qualquer professor que tiver interesse em assumir uma coordenação seria um procedimento recomendado.

Conteúdos sobre gestão ainda são pouco explorados em cursos de graduação e pós-graduação. A inserção dessa disciplina, no longo prazo, poderia ensejar futuros coordenadores de curso com melhor preparo para assumir a função.

As principais limitações da pesquisa residem no fato de o estudo ser focado em apenas um *campus* da Universidade Federal do Ceará e na utilização de *software* para a análise das respostas obtidas que, embora computadorizada, não prescinde do codificador/intérprete humano, sujeito a erros e falhas.

A partir desse trabalho, outras investigações poderão ser realizadas para ratificar, ponderar, complementar ou questionar os resultados alcançados. Sugere-se, para futuras reflexões, a aplicação de questionário tipo *survey* para endossar as competências sugeridas nesta pesquisa. O instrumento seria aplicado para uma amostra maior e mais diversificada, que englobasse cursos de áreas de conhecimento iguais ou semelhantes, com parâmetros mais claros de comparação.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, Graziela Zambão; HOJAS, Viviani Fernanda; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: As diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p.399-419, jun. 2012. Semestral.
- ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1998.
- ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; AMBONI, Nério. **Teoria Geral da Administração**. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da ciência: Filosofia e prática da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- BARRETO, Angela Maria. Gestão da Informação: ferramenta da produção ou da significação?. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 16, n. 2, p.51-61, jul. 2006. Semestral.
- BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; SEIDEL, Thereza Toffano. O conflito nas organizações: a trajetória de sua abordagem pelas teorias organizacionais. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 27, n. 3, p.48-60, jul. 1992. Trimestral.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Tradução de Pedrinho A. Guareschi.
- BENEDICTO, Samuel Carvalho de et al. Metodologia qualitativa e quantitativa nos estudos em administração e organizações: lições da história da ciência DOI. **Revista de Ciências da Administração**, [s.l.], v. 13, n. 30, p.39-60, 23 ago. 2011. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). DOI: 10.5007/2175-8077.2011v13n30p39.
- BERTOLIN, Julio Cesar Godoy; DALMOLIN, Bernadete Maria. As universidades comunitárias e a emergência de mercados na educação superior: entre a pressão da competição e o diferencial dos valores acadêmicos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 30, n. 1, p.139-159, abr. 2014. Quadrimestral.
- BRANDÃO, Hugo Pena. Competências no trabalho: uma análise da produção científica brasileira. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 2, n. 12, p.149-158, maio 2007. Quadrimestral.
- BRANDÃO, Hugo Pena; BAHRY, Carla Patrícia. **Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências**. Revista do Serviço Público, Brasília, v. 2, n. 56, p.179-194, abr. 2005. Trimestral

BRANDÃO, Hugo Pena; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 8, n. 3, p.32-49, jul. 2007. Trimestral.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRIDGESTOCK, Laura. **Universidade de São Paulo Tops QS University Rankings: Latin America 2015**. 2015. Disponível em: <<http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/latin-american-university-rankings/universidade-de-sao-paulo-tops-qs-university-rankings-latin-america-2015>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

BRULON, Vanessa; OHAYON, Pierre; ROSENBERG, Gerson. A reforma gerencial brasileira em questão: contribuições para um projeto em construção. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 3, n. 63, p.265-284, jul. 2012. Trimestral.

CARDOSO, Antonio Semeraro Rito; VIEIRA, Paulo Reis. Além, muito além das convergências entre a administração e a gestão da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 11, p.135-152, abr. 2004. Quadrimestral.

CATAPAN, Anderson; MUNHOZ, Fernando Martins; SILVA, William Roberto Carvalho da. A gestão por competência na busca de uma organização eficaz: Estudo de caso em uma Universidade Brasileira. **Revista Globalização, Competitividade e Governabilidade**, v. 8, n. 2, p.102-120, ago. 2014. Quadrimestral. Georgetown University-Universia. DOI: 10.3232/GCG.2014.V8.N2.06.

CONSUNI/ UFC. Resolução nº 13, de 20 de abril de 2006. **Criação da Estrutura Administrativa e Acadêmica do Campus da UFC em Sobral**. Fortaleza, CE.

ÉSTHER, Angelo Brigato. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. **Cad. EBAPE.BR**, Jul 2011, vol.9, no.spe1, p.648-667. ISSN 1679-3951

DIRETORIA DO CAMPUS DA UFC EM SOBRAL. Universidade Federal do Ceará. **Relatório de Gestão 2014**. Sobral, 2014.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral**: previsão, organização, comando, coordenação, controle. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 138 p.

FAGUNDES, J. A., PETRI, M., LAVARDA, R. B., RODRIGUES, M. R., LAVARDA, C. E.; SOLLER, C. C.. Estrutura organizacional e gestão sob a ótica da teoria da contingência. **Gestão & Regionalidade**, São Caetano do Sul, v. 26, n. 8, p. 52-63, 2010.

FLECK, Carolina Freddo; PEREIRA, Breno Augusto Diniz. Professores e gestores: análise do perfil das competências gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do RS, Brasil. **Organ. Soc.**, Salvador , v. 18, n. 57, p. 285-301, June 2011 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302011000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-92302011000200005>.

FLEURY, Maria Tereza Leme. **A gestão de competência e a estratégia organizacional.** In: Maria Tereza Leme Fleury. (Org.). As pessoas na organização. As pessoas na organização. São Paulo: Editora Gente, 2002, v. 01, p. 51-61.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 5, n. spe, 2001 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 abr. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Em busca da competência.** In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 1., 2000, Curitiba. Anais... Curitiba: ENEO, 2000. 1 CD.

GALVÃO, Verônica Bezerra de Araújo; SILVA, Anielson Barbosa da; SILVA, Walmir Rufino da. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.131-147, jan. 2012. Trimestral.

GARCÍA, Dora Elvira. Reseña de "Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades" de Martha Craven Nussbaum. **Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública**, Santiago, v. X, n. 16, p.181-185, 2012. Disponible em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96024266010>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

GARDENAL, Isabel; SILVA, Luis Paulo. **Unicamp sobe no ranking da QS. 2013.** Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/09/11/unicamp-sobe-no-ranking-da-qs>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

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

GODOY, Arilda Schmidt; D'AMELIO, Marcia. Competências gerenciais desenvolvidas por profissionais de diferentes formações. **Organ. Soc.**, Salvador , v. 19, n. 63, Dec. 2012 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302012000400004&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Apr. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-92302012000400004>.

HORA, D. H. da. Democracia, educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea. **EcoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 65-87, jan./jun. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Governo Federal. **Cidades:** Guaramiranga. 2015. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=230510&search=ceara|guaramiranga>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. Secretaria do Planejamento e Gestão. **Índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM).** 2010. Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo3/31/images3x/Indice_de_Desenvolvimento_Humano_Municipal_2010.jpg>. Acesso em: 12 jan. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância.** 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_

superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_avaliacao_cursos_graduacao_presencial_distancia.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2015.

KWOK, Angus C. F.. The Evolution of Management Theories: A Literature Review. **Nang Yan Business Journal**, Hong Kong, v. 3, n. 1, p.28-40, 25 abr. 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LE BOTERF, Guy. La mise en place d'une démarche compétence: quelques conditions de réussite. **La Revue Personnel**, Paris, v. 9, n. 412, p.1-9, set. 2000. Mensal.

LEONI, Miriam Garcia; ANDRADE, Lúcia de Fátima Silva de; VASCONCELOS, Elizabeth Carla. Competências requeridas do diretor e do coordenador de curso de graduação em enfermagem da Universidade Estácio de Sá / RJ. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 2, n. 13, p.301-305, abr. 2008. Trimestral.

LOPES, Maurício Capobianco et al . Análise da relação entre aptidões cerebrais e competências gerenciais: o caso de uma empresa têxtil. **Gest. Prod.**, São Carlos , v. 17, n. 1, 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000100010&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Apr. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2010000100010>.

MATOS, Eliane; PIRES, Denise. Teorias administrativas e organização do trabalho: de Taylor aos dias atuais, influências no setor saúde e na enfermagem. **Texto contexto - enferm.** [online]. 2006, vol.15, n.3, pp. 508-514. ISSN 0104-0707. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072006000300017>.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria Geral da Administração**: Antônio Cesar Amaru Maximiano. 1.ed.; edição compacta. São Paulo, SP: Atlas, 2012. 353 p. ISBN 9788522445080 (broch.).

MCCLELLAND, David C.. Testing for competence rather than for "inteligence". **American Psychologist**, Washington, Dc, p.01-14, jan. 1973. Mensal.

MCCLELLAND, David C.; BOYATZIS, Richard E.. Leadership motive pattern and long-term success in management. **Journal of Applied Psychology**, Washington, Dc, v. 67, n. 6, p.737-743, nov. 1982. Bimestral.

MILAN, Gabriel Sperandio. Ampliando o Entendimento sobre a Emoção Existente nas Interações de Serviços. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 9, n. 23, p.51-60, jan. 2007. Quadrimestral.

MOURA, Maria Cristina Canovas de; BITENCOURT, Claudia Cristina. A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais. **Rae: Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 5, n. 1, p.1-20, jan. 2006. Semestral. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=3647&Secao=ARTIGOS&Volu; me=5&Numero=1&Ano=2006>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

MOREIRA, Mara et al. Percepção de clientes em encontros de serviços: Um olhar sobre os atributos intangíveis do atendimento. **Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1-2, p.24-36, jan. 2011. Semestral.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; VASCONCELOS, Isabella Freitas Gouveia de. **Teoria geral da administração**. 3. ed. rev. São Paulo: Thomson Learning, 2006. 428p. ; ISBN 852210381X (broch.)

MUNCK, Luciano; MUNK, Mariana Musetti. Gestão organizacional sob a lógica da competência: aplicação na pequena empresa. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 1, n. 9, p.64-85, jan. 2008. Bimestral.

PAIVA, Kely César Martins de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Competências, Gestão de Competências e Profissões: Perspectivas de Pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 12, n. 2, p.339-368, abr. 2008. Trimestral.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Psicanálise e Educação: o discurso capitalista no campo educacional. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 3, p.407-424, set./dez. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/5553>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

PENENGO, Michel. O papel do gerente público em processos de mudança. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 48, n. 1, p.79-89, jan. 1997. Quadrimestral.

PEREIRA, Aline Lucena Costa; SILVA, Anielson Barbosa da. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro , v. 9, n. spe1, July 2011 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512011000600010&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Apr. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512011000600010>.

PRAHALAD, Coimbatore Krishnarao; HAMEL, Gary. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, Boston, p.01-15, maio 1990. Bimestral.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. Universidade Federal do Ceará. **Manual das Coordenações de Cursos de Graduação**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2003. 43 p.

RADONS, Daiane et al. A qualidade dos serviços da coordenação de um curso de graduação e o nível de satisfação dos acadêmicos. **Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación**, Madrid, v. 10, n. 3, p.46-57, nov. 2012.

SANT'ANNA, Anderson de Souza; MORAES, Lúcio Flávio Renault de; KILIMNIK, Zélia Miranda. Competências individuais, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: um estudo diagnóstico comparativo. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 4, n. 1, p.2-23, jan. 2005. Semestral.

SANT'ANNA, Anderson de Souza. O movimento em torno da competência e a formação de administradores: algumas reflexões. **Revista Gestão & Tecnologia**, Pedro Leopoldo, v. 10, n. 1, p.01-13, jan. 2010. Semestral.

SANT'ANNA, Anderson de Souza. Profissionais mais competentes, políticas e práticas de gestão mais avançadas? Revista de Administração de Empresas - Eletrônica, São Paulo, v. 7, n. 1, p.01-26, jan. 2008. Semestral. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=3908&Secao=ARTIGOS&Volume=7&Numero=1&Ano=2008>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

SANTOS, Aleksandra Pereira dos. Conhecimentos, habilidades e atitudes: o conceito de competências no trabalho e seu uso no setor público. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 62, n. 4, p.369-386, out. 2011. Trimestral.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para um reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SARAIVA, Luiz Alex Silva; CAPELÃO, Luiz Gonzaga Ferreira. A nova administração pública e o foco no cidadão: burocracia X marketing?. **Revista de Administração Pública: RAP**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p.1-9, mar. 2000. Bimestral.

SECRETARIA DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO. Universidade Federal do Ceará. **Avaliação Institucional**: Manual do Usuário - Discente. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2014. 13 p.

SILVA, Fabiula Meneguete Vides da; CUNHA, Cristiano José Castro de Almeida. A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p.145-171, jan. 2012. Quadrimestral.

SILVA, Francielle Molon da; MELLO, Simone Portella Teixeira de. A noção de competência na gestão de pessoas: reflexões acerca do setor público. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 62, n. 2, p.167-183, abr. 2011. Trimestral.

SILVA, Paulo Roberto da. **O Coordenador de Curso**: atribuições e desafios atuais. 2006. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-coordenador-de-curso-atribuicoes-e-desafios-atuais>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

SOUZA, Edson Miranda de; AGUIAR, Afrânio Carvalho. Publicações póstumas de Henri Fayol: revisitando sua teoria administrativa. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie (Online)**, São Paulo, v. 12, n. 1, Feb. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712011000100008&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Apr. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-69712011000100008>.

TAVARES, Taís Moura; SOUZA, Ângelo Ricardo de. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 30, n. 2, p.269-285, maio 2014. Quadrimestral.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Ministério da Educação. **Anuário Estatístico UFC 2015: Base 2014**. Fortaleza, 2015. 495 p. Disponível em: <http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2015_base_2014.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Estatuto da Universidade Federal do Ceará.** Fortaleza: 2014a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Regimento Geral.** Fortaleza: 2014b.

VIEIRA, Sônia. **Sobre a análise de conteúdo.** 2016. Disponível em: <<http://soniavieira.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 09 fev. 2016.

ZARIFIAN, Philippe. **La politique de la compétence et l'appel aux connaissances à partir de la stratégie d'entreprise post-fordiste.** 2002. Disponível em: <<http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr/page64.htm>>. Acesso em: 4 ago. 2015.

ZARIFIAN, Philippe. **Les conflits temporels et les divergences stratégiques à l'épreuve de la gestion par les compétences.** 2005. Disponível em: <<http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr/page127.htm>>. Acesso em: 4 ago. 2015.

APÊNDICE A

1. Instrumento de coleta de dados

Caro(a) Professor(a),

Você está convidado(a) a participar desta entrevista, que faz parte da coleta de dados da pesquisa para conclusão do Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Universitária da Universidade Federal do Ceará (UFC). O objetivo deste estudo é conhecer quais as competências para o gerenciamento de cursos de graduação na perspectiva dos Coordenadores de cursos de graduação do *campus* da UFC em Sobral.

Por acreditar que sua participação é importante para o melhor entendimento da proposta da pesquisa, agradecemos sua colaboração em respondê-lo. Lembramos que: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO

1. Gênero: Feminino Masculino

2. Titulação: Doutorado Mestrado Especialização Graduação

3. Graduação: _____

4. Concluiu algum curso na área de gestão? SIM NÃO

Qual? _____

5. Tempo de experiência em cargos de gestão: _____

6. Tem experiência em outra instituição de ensino superior como docente? SIM NÃO

Caso sua resposta seja afirmativa. Quanto tempo? _____

7. Qual curso de graduação você coordenou?

- Ciências Econômicas
- Educação Musical
- Engenharia da Computação
- Engenharia Elétrica
- Finanças
- Medicina
- Odontologia
- Psicologia

8. Período na função de Coordenador de Curso: _____

Sabendo que

COMPETÊNCIAS são os conhecimentos e as habilidades relevantes para desempenhar as atividades com eficiência e eficácia. (CATAPAN, MUNHOZ E SILVA, 2014),

Indique quais as competências requeridas para a execução das atividades abaixo relacionadas:

1. Conduzir as reuniões da Coordenação de Curso.

Competência	O quanto você utiliza essa competência na sua atividade como coordenador?	Você acha que precisa melhorar na execução desta competência?
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não

2. Gerenciar e promover a atualização contínua do Projeto Pedagógico de Curso.

Competência	O quanto você utiliza essa competência na sua atividade como coordenador?	Você acha que precisa melhorar na execução desta competência?
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não

3. Gerenciar os processos e a estrutura da coordenação do curso, bem como os técnico-administrativos vinculados ao curso que coordena.

Competência	O quanto você utiliza essa competência na sua atividade como coordenador?	Você acha que precisa melhorar na execução desta competência?
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não

4. Promover a divulgação do curso no âmbito da IES e na sociedade a fim de conquistar e manter alunos.

Competência	O quanto você utiliza essa competência na sua atividade como coordenador?	Você acha que precisa melhorar na execução desta competência?
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não

5. Relacionar-se com os docentes que ministram aulas no curso que coordena com o intuito de acompanhar a execução dos planos de ensino e programas de disciplina.

Competência	O quanto você utiliza essa competência na sua atividade como coordenador?	Você acha que precisa melhorar na execução desta competência?
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não

6. Acompanhar e monitorar a qualidade dos estágios.

Competência	O quanto você utiliza essa competência na sua atividade como coordenador?	Você acha que precisa melhorar na execução desta competência?
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não

7. Atender, orientar, estimular e relacionar-se com os estudantes matriculados no curso que coordena.

Competência	O quanto você utiliza essa competência na sua atividade como coordenador?	Você acha que precisa melhorar na execução desta competência?
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não

8. Que outras competências você julga desejáveis para um coordenador de curso de graduação?

Competência	O quanto você utiliza essa competência na sua atividade como coordenador?	Você acha que precisa melhorar na execução desta competência?
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não

ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ / PROPEQ**



PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Titulo da Pesquisa: Competências Gerenciais de Coordenadores Acadêmicos no Campus da Universidade Federal do Ceará em Sobral.

Pesquisador: Aline Costa Araújo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 48231015.7.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.283.875

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de dissertação do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior que tem visa identificar se os coordenadores de curso de graduação do campus de Sobral da UFC aplicam os seus conhecimentos, habilidades e atitudes

gerenciais na execução das atividades de gestão da coordenação acadêmica. Para tanto será realizada uma pesquisa, a partir da abordagem de competências, desenvolvida pelos principais estudiosos do tema e utilizada como estratégia metodológica uma pesquisa aplicada, com estudo quanti-qualitativo e exploratório.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Destacar, analisar e comparar com as principais teorias gerenciais e normas vigentes, as competências gerenciais de coordenadores acadêmicos, definidas pelos próprios coordenadores dos cursos de graduação do Campus da Universidade Federal do Ceará em Sobral.

Objetivo Secundário:

1) Levantar, junto aos coordenadores acadêmicos do Campus de Sobral, nas teorias gerenciais e nos documentos oficiais da UFC e do Governo Federal quais competências gerenciais são mais relevantes para um coordenador acadêmico;

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

Fax: (85)3223-2903

E-mail: comepe@ufc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ**



Continuação do Parecer: 1.283.875

- 2) Identificar, na percepção dos gestores do referido Campus o grau de importância das competências gerenciais definidas em modelo teórico e estabelecer comparações entre estas e as definidas nos documentos oficiais;
- 3) Propor ações que contribuam para o aprimoramento das habilidades gerenciais de coordenadores acadêmicos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: segundo o autor o participante poderá sentir-se constrangido ao responder algumas perguntas, contudo será esclarecido no inicio da entrevista que o respondente é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas; que pode deixar de participar da pesquisa sem apresentar justificativas para isso e que sua identidade será mantida em sigilo.

Benefícios: a partir do estudo podem ser propostas ações que contribuam para o aprimoramento das habilidades gerenciais de coordenadores acadêmicos, como sugestão de temas para treinamentos e cursos de capacitação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa aplicada e adota como estratégia metodológica a realização de um estudo quantitativo e exploratório acerca das Competências Gerenciais de 30 (trinta) Coordenadores Acadêmicos no Campus da Universidade Federal do Ceará em Sobral. No âmbito das Instituições de, além de atuar em condições de incerteza, instabilidade e imprevisibilidade, as universidades são complexas e distintas de outros tipos de organizações em virtude de sua estrutura, sua organização, da diversidade de tipos de profissões em seu quadro de pessoal e da variedade de áreas de estudo que engloba. Desta forma, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), sendo componente deste sofisticado contexto, necessitam examinar continuamente seus modelos de gestão a fim de assegurar sua participação como agente fomentador da evolução técnica, científica, cultural e social do país e da região onde está localizada. Os gestores universitários necessitam conciliar a gestão administrativa à pedagógica, acadêmica e científica e, muitas vezes, ao assumir o cargo, não possuem conhecimento técnico sobre o gerenciamento de pessoas e recursos, o que pode gerar dificuldades e impactar nos resultados. Para a realização do estudo, os procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados são a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a pesquisa de campo. Por meio da pesquisa bibliográfica serão utilizado-se livros e outros documentos bibliográficos, podendo caracterizar um trabalho independente ou constituir-se no passo inicial de outra pesquisa. Na pesquisa documental serão empregados documentos oficiais que regulem, apresentem e caracterizem as competências e atribuições de coordenadores de curso de graduação. O terceiro

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000	CEP: 60.430-275
Bairro: Rodolfo Teófilo	
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344	Fax: (85)3223-2903
	E-mail: comepe@uol.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ**



Continuação do Parecer: 1.283.875

instrumento de coleta de dados é a pesquisa de campo que, ainda segundo as referidas autoras, tem como objetivo encontrar informações/ conhecimentos relacionados a investigação da concepção dos coordenadores acadêmicos do Campus da UFC em Sobral acerca das próprias competências gerenciais um problema, para o qual se procura uma solução.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados de forma adequada: folha de rosto, carta de encaminhamento ao CEP; orçamento; cronograma; termo de concordância dos pesquisadores; currículo da pesquisadora; termo de anuência do responsável pelo campus (vice-diretor). A pesquisadora refez o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme solicitado.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_558190.pdf	30/09/2015 20:54:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido_Aline_Araujo.pdf	30/09/2015 20:53:06	Aline Costa Araújo	Aceito
Outros	cv_1830159700366302.pdf	13/08/2015 09:20:49		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE - Aline Araújo.pdf	12/08/2015 15:50:15		Aceito
Outros	Orçamento financeiro - Aline.pdf	12/08/2015 15:48:58		Aceito
Outros	carta_encaminhamento.pdf	12/08/2015 15:46:41		Aceito
Outros	Autorização do local.pdf	12/08/2015 15:43:38		Aceito
Outros	Declaração de concordância_Liana Elias.pdf	12/08/2015 08:48:26		Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

Fax: (85)3223-2903

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESSQ



Continuação do Parecer: 1.283.875

Outros	Declaração de concordância - André Jalles.pdf	12/08/2015 08:46:57		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura <u>Investigador</u>	Projeto detalhado- Aline.pdf	12/08/2015 08:36:57		Aceito
Folha de Rosto	Folha de rosto - Aline.pdf	05/08/2015 14:25:18		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 16 de Outubro de 2015

Assinado por:

FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador)

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000	CEP: 60.430-275
Bairro: Rodolfo Teófilo	
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344	Fax: (85)3223-2903
	E-mail: comepe@uol.com.br