



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

**TEREZINHA DE JESUS PERES GONDIM**

**A AÇÃO DO COORDENADOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO  
TECNOLÓGICA EM IES PRIVADA EM UM AMBIENTE DE  
GESTÃO ESTRATÉGICA**

**FORTALEZA**  
**2010**

TEREZINHA DE JESUS PERES GONDIM

A AÇÃO DO COORDENADOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO  
TECNOLÓGICA EM IES PRIVADA EM UM AMBIENTE DE  
GESTÃO ESTRATÉGICA

Dissertação submetida ao Mestrado em Políticas  
Públicas e Gestão da Educação Superior –  
POLEDUC da Universidade Federal do Ceará  
para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Maxweel Veras Rodrigues

Fortaleza  
2010

Gondim, Terezinha de Jesus Peres

A ação do coordenador de curso de graduação tecnológica em IES privada em um ambiente de gestão estratégica / Terezinha de Jesus Peres Gondim. – 2010.

144 f. ; il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2010.

Orientação: Prof. Dr. Maxweel Veras Rodrigues.

1-COORDENADOR ACADÊMICO. 2-BALANCED SCORECARD–BSC. 3-IES. I- Rodrigues, Maxweel Veras (Orient.). II-Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. III-Título.

TEREZINHA DE JESUS PERES GONDIM

A AÇÃO DO COORDENADOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO  
TECNOLÓGICA EM IES PRIVADA EM UM AMBIENTE DE  
GESTÃO ESTRATÉGICA

Dissertação submetida ao Mestrado em Políticas  
Públicas e Gestão da Educação Superior –  
POLEDUC da Universidade Federal do Ceará  
para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2010.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Maxweel Veras Rodrigues (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profª. Dra. Maria de Fátima de Souza  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Samuel Façanha Câmara  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

À memória imortal do meu amado pai José Santiago Gondim, que foi exemplo de professor, pai, esposo e avô. Hoje, o que tenho de melhor aprendi com ele. Eu te amo e jamais te esquecerei. Saudades e gratidão eterna.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que há muito tempo atrás sondou o meu coração e o meu pensamento, viu o quanto eu desejava estar nesse mestrado. O que poderei fazer, dizer e sentir para expressar todo o meu amor e gratidão por ter me proporcionado a realização de mais um sonho em minha vida.

Agradeço a minha mãe Maria Eugênia Peres Gondim, a minha irmã Liduina Gadelha, a meu irmão Aquilino Gondim, a meus sobrinhos Weber, Victor e Beatriz, ao meu cunhado Weber Gadelha e minha cunhada Flavia Gondim pelo incentivo e por estarem ao meu lado a cada conquista.

A meu orientador, Maxweel Veras Rodrigues, por ter aceitado o tema da dissertação, pelas valiosas orientações e por ter também acreditado que era possível a concretização dessa pesquisa.

Agradeço aos membros da banca por terem aceitado o convite e pelas salutares intervenções.

A todos os amigos e professores do POLEDUC que contribuíram para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal, em especial ao amigo Antonio Aroldo Lins Soares.

A todas as coordenadoras da Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro que contribuíram para a realização dessa pesquisa.

Aos meus amigos do Instituto Dom José de Educação e Cultura – IDJ, em especial a Herisangela de Santiago Matos e ao professor Pedro Henrique Chaves Antero por terem me incentivado e acreditado que eu seria capaz de conquistar esse objetivo.

Agradeço à Universidade Federal do Ceará por ter oportunizado esse mestrado àqueles que buscam aperfeiçoamento.

“E conhecer o amor de Cristo, que supera todo conhecimento. Assim estareis totalmente repleto da plenitude de Deus. Àquele que, agindo eficazmente em nós, pode realizar muitíssimo mais do que pedimos ou pensamos, receba da Igreja e de Cristo Jesus a glória em todas as gerações, pelos séculos dos séculos. Amém”.

(São Paulo, Efésios 4, 19-21)

## RESUMO

A presente pesquisa visou analisar as ações do coordenador acadêmico de curso de graduação em uma IES privada, sob as dimensões política, acadêmica, institucional e gerencial. Para analisar suas ações foi necessário compreender os modelos organizacionais em paralelo ao surgimento das IES no Brasil. A partir do entendimento de sua práxis, foi desenvolvido um método de gerenciamento estratégico que se fundamenta nos estudos de Kaplan e Norton (1997). Diante da abordagem dos autores, optou-se pelo *Balanced Scorecard* – BSC, visto que é um instrumento que corresponde a um sistema de avaliação de desempenho organizacional, pois busca o equilíbrio de quatro perspectivas, no caso da pesquisa em questão, a perspectiva do cliente, dos processos internos, o aprendizado e o crescimento e por fim, os processos acadêmicos. De acordo com o exposto, foi definido o método proposto do estudo, dividido em 9 (nove) etapas: definir a unidade organizacional; elaborar a missão, visão, valores e estratégias do setor; identificar as dimensões; análise do cenário- SWOT que busca identificar os pontos fortes, pontos fracos, ameaças e oportunidades da instituição; definir as perspectivas; estabelecer objetivos, metas e indicadores, mapa estratégico; relação de causa-e efeito e definir ações mediante o 5W1H (o que, por que, como, quem, onde e quando). A aplicação do método possibilitou a coleta de dados, a definição de indicadores que influenciam nas ações do coordenador acadêmico de curso de graduação, e o desenvolvimento de uma proposta de BSC setorial para o setor da coordenação de curso na IES. Essa proposta visa possibilitar que as ações do coordenador de curso de graduação possam ser desenvolvidas para que tenham resultados positivos na instituição que está atuando, mediante a análise, o controle e a execução de uma gestão estratégica eficiente, eficaz e efetiva.

**Palavras-Chave:** Coordenador acadêmico. Balanced Scorecard – BSC. IES

## ABSTRACT

This research aims to analyze the actions of the academic coordinator of the undergraduate course in a private institution, under the political, academic, institutional and managerial. To analyze their actions were necessary to understand the organizational models in parallel to the emergence of the IES in Brazil. From the understanding of their practice, we developed a method of strategic management that is based on studies of Kaplan and Norton (1997). Given the approach of the authors, it was decided by the Balanced Scorecard - BSC, since it is an instrument that is a system for assessing organizational performance, for it seeks the balance of four perspectives, in the case of this research, the customer's perspective, internal processes, learning and growth and finally, the academic processes. According to the above, was defined in the proposed method in this thesis, this would consist of nine (9) steps: defining the organizational unit; develop the mission, vision, values and sector strategies; identification of dimensions; analysis Scenario-SWOT that try identify the strong points, weak points, threat's and opportunities of the instituion; defining perspectives; targets and indicators; strategy map; relationship between cause and effect and to analysis actions meantime the 5W1H (What, Why, How, Who, Where and When). The application of the method got the data's collect, the definition of indicators that influence in the actions of the coordinator of gradation course, and the development of a proposal of BSC in setors for the coordination department of the IES'course. This proposition direct to possibility which the actions of gradation course'coordinator can be increase to have positive results in the instituion that's working, through the analysis, the control and the execution of a strategic 'management efficient, efficacious and efetive.

**Keywords:** Academic coordinator. Balanced Scorecard – BSC. IES

**LISTA DE FIGURAS**

1 – Esquema do planejamento estratégico .....	60
2 – Esquema gestão baseada no BSC .....	62
3 – Mapa estratégico .....	65
4 – Esquema “Se, então” .....	67
5 – 5W1H .....	68
6 – Esquema do procedimento metodológico .....	79
7 – Relação de equilíbrio a partir do BSC .....	80
8 – Perspectiva do BSC para uma IES privada .....	82
9 – Etapas do método proposto .....	83
10 – Influencia do ambiente interno e externo .....	101
11 – Relação de causa-e-efeito .....	117

## LISTA DE GRÁFICOS

1	– Visão das coordenadoras sobre sua ação na dimensão 1: política .....	92
2	– Avaliação dos alunos sobre a ação do coordenador na dimensão 1: política .....	93
3	– Visão das coordenadoras sobre sua ação na dimensão 2: acadêmica .....	94
4	– Avaliação dos alunos sobre a ação do coordenador na dimensão 2: acadêmica .....	95
5	– Visão das coordenadoras sobre sua ação na dimensão3: institucional .....	97
6	– Avaliação dos alunos sobre a ação do coordenador na dimensão3: institucional ...	98
7	– Visão das coordenadoras sobre sua ação na dimensão 4: gerencial .....	99
8	– Avaliação dos alunos sobre a ação do coordenador na dimensão 4: gerencial .....	100
9	– Ações do coordenador que fidelizam o cliente .....	105
10	– Ações do coordenador na perspectiva dos processos internos que influenciam o cliente .....	106
11	– Percepção dos discentes em relação a perspectiva processos acadêmicos .....	109

**LISTA DE QUADROS**

1 – Aplicação do 5W1H .....	69
2 – SWOT do setor de coordenação acadêmica .....	102
3 – Mapa estratégico: perspectiva do cliente .....	111
4 – Mapa estratégico: perspectiva financeira .....	112
5 – Mapa estratégico: perspectiva dos processos internos .....	113
6 – Mapa estratégico: perspectiva aprendizado e crescimento .....	114
7 – Mapa estratégico: perspectiva dos processos acadêmicos .....	115
8 – 5W1H .....	120

## LISTA DE SIGLAS

5W1H	– What (O quê), Who (quem), How (Como), Why (porquê), Where (Onde) e When (quando)
BSC	– Balanced Scorecard
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CONAES	– Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
EAD	– Educação à distância
ENADE	– Exame de Desempenho dos Estudantes
IES	– Instituições do Ensino Superior
INEP	– Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
OSPB	– Organização Social e Política Brasileira
PDI	– Plano de desenvolvimento institucional
PPC	– Projeto pedagógico de curso
PPI	– Plano de pedagógico da instituição
SECAD	– Secretaria acadêmica
SEED	– Secretaria de Educação a Distância
SESU	– Secretaria de Educação Superior
SETEC	– Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SWOT	– Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats
UFC	– Universidade Federal do Ceará
UNE	– União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	16
1.1	Justificativa .....	16
1.2	Objetivos .....	18
1.2.1	Geral .....	18
1.2.2	Específico .....	18
1.3	Metodologia .....	18
1.4	Estrutura .....	20
2	AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL E A INFLUÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: BREVE RESGATE HISTÓRICO .....	22
2.1	A educação superior e as influências dos modelos organizacionais na gestão da IES .....	22
2.1.1	O patrimonialismo e o ensino superior no Brasil .....	24
2.1.2	A universidade brasileira e o burocratismo weberiano .....	27
2.1.3	O gerencialismo em tempos democráticos influencia o Ensino Superior .....	33
2.2	Considerações sobre a influência dos modelos organizacionais nas IES .....	36
3	AS AÇÕES DO COORDENADOR ACADÊMICO DE CURSO DE GRADUAÇÃO .....	39
3.1	O Coordenador acadêmico de curso de graduação e as políticas públicas brasileiras .....	39
3.2	O perfil do coordenador acadêmico de curso .....	43
3.3	A relevância do planejamento na ação do coordenador acadêmico de curso .....	54
4	O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E O <i>BALANCED SCORECARD</i> : CONCEITO, INSTRUMENTO E APLICAÇÃO PARA O COORDENADOR ACADÊMICO DE CURSO DE GRADUAÇÃO .....	55
4.1	O planejamento estratégico: fundamentos e estrutura .....	55
4.2	O Balanced Scorecard - BSC e a gestão do coordenador de curso de graduação: adaptação das perspectivas do Kaplan .....	61
4.3	Algumas experiências de adaptação do Balanced Scorecard (BSC) .....	69
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	76

5.1	Fase 1: Revisão de literatura .....	76
5.2	Fase 2: Definição da abordagem do Estudo de Caso e da População Pesquisada .....	76
5.3	Fase 3: Instrumentos para a coleta e análise de dados .....	77
5.4	Método proposto para a gestão estratégica.....	80
5.4.1	Etapas do método proposto para a gestão estratégica.....	84
5.4.1.1	Etapa 1 - Definir a unidade organizacional .....	84
5.4.1.2	Etapa 2 - Elaborar a missão, visão e estratégias do setor .....	84
5.4.1.3	Etapa 3 – Identificação das dimensões .....	84
5.4.1.4	Etapa 4 - Análise do cenário – SWOT .....	85
5.4.1.5	Etapa 5 - Definir as perspectivas da proposta para a gestão estratégica.....	85
5.4.1.6	Etapa 6 - Estabelecer os objetivos, metas e indicadores .....	87
5.4.1.7	Etapa 7 - Mapa estratégico .....	87
5.4.1.8	Etapa 8 - Relação de causa-e-efeito .....	87
5.4.1.9	Etapa 9 - Definir ações – 5W1H .....	88
6	APLICAÇÃO DO MÉTODO PROPOSTO .....	89
6.1	Apresentação da organização .....	89
6.1.1	Coordenação de curso da IES .....	90
6.2	Identificação das dimensões .....	91
6.3	Análise do cenário – SWOT .....	101
6.4	Definição das perspectivas da proposta para a gestão estratégica.....	104
6.5	Mapa estratégico .....	109
6.6	Relação de causa-e-efeito .....	116
6.7	Definição das ações – 5W1H .....	119
7	CONCLUSÃO .....	124
	REFERÊNCIAS .....	128
	APÊNDICE .....	138

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Justificativa

A Educação Superior vem passando por várias transformações nas últimas décadas, principalmente no que diz respeito à crescente demanda para esse nível de ensino, além da expansão e diversificação de instituições e cursos. Com isso, as políticas e a gestão da educação superior devem buscar acompanhar e atender a essas mudanças.

Em vista dessas modificações, as Instituições de Ensino Superior (IES) deverão adequar-se mediante a ação dos gestores que necessitarão de aprofundamento teórico e prático sobre os aspectos voltados às políticas públicas, à gestão estratégica e ao intercâmbio institucional necessário para o desenvolvimento da Educação Superior e fidelização de parcerias relevantes para estabelecer e concretizar a qualidade da IES.

Dentre os gestores que atuam na IES, o coordenador acadêmico de curso assume papel relevante na dinâmica da Educação Superior. Este assume várias ações no interior do Ensino Superior algumas delas: acompanhamento do curso, não só como gestor, mas inclusive como professor, fazendo com que se compreenda a dinâmica da ação pedagógica e assume também funções burocráticas essenciais para o desenvolvimento do curso que gerencia. Deve fazer acompanhamento da legislação da Educação Superior, do projeto do curso e da IES para com isso, direcionar sua ação na concretização das metas assumidas no planejamento estratégico.

Na IES, o planejamento é essencial, visto que define o contorno da ação da instituição. Portanto, o coordenador acadêmico do curso precisa não só agir de acordo com sua formação e perspectiva da profissão, mas também deverá contribuir para a elaboração, execução e avaliação do planejamento na instituição.

O planejamento de uma instituição desvela as intenções e as diretrizes políticas, culturais, financeiras, sociais e pedagógicas necessárias para a excelência da IES. E a falta deste numa sociedade competitiva e canalizada para a globalização sinaliza a estagnação e a falência em médio prazo (EYNG, 2007), isso conduz a refletir que a vitalidade da IES está intrinsecamente relacionada ao planejamento, sua elaboração, execução, controle e avaliação, por todos os envolvidos na sua concretização.

Na instituição esse planejamento deve estar raigado de estratégias, bem definidas, para que esta possa alcançar a sua missão, sua visão, seus objetivos e metas, e o Balanced

Scorecard-BSC poderá ser uma ferramenta para organizar esses elementos em um conjunto de medidas de desempenho que servirá de base para uma gestão estratégica por parte do coordenador de curso de graduação.

Ante tal perspectiva, é relevante investigar a relação entre o desempenho do coordenador acadêmico de curso, bem como sua função e ação, e o BSC, desde o processo de elaboração, execução até a avaliação, diante do atual contexto educacional brasileiro.

A escolha desse tema surgiu da necessidade de compreender a dinâmica da atuação de alguns coordenadores acadêmicos de curso, os pontos fortes e fracos de sua gestão, o processo de gerencia, bem como os desafios da execução do seu planejamento e o alinhamento com a missão e a visão da IES que está inserido.

Atualmente, com a expansão das IES em todo território nacional, intriga o processo que o coordenador acadêmico de curso pode e deve desenvolver para atingir as metas e os objetivos traçados pela instituição seguindo as determinações das políticas públicas brasileiras.

Também existem poucas pesquisas vinculadas a esse profissional, por isso é relevante que a comunidade acadêmica pesquise sobre sua atuação, os desafios que encontra para desempenhar o seu papel e os objetivos e as metas para o futuro a curto, médio e longo prazo.

Considerando que para ele desenvolver um trabalho com eficiência, eficácia e efetividade é necessário que planeje suas ações, diante do modelo organizacional gerencialismo, das pesquisas de Kaplan e Norton (1997) e sobre as pesquisas sobre o planejamento estratégico, percebeu-se que esse tipo de planejamento, bem como o instrumento *Balanced Scorecard*, tem sido aplicado na gestão de empresas públicas e privadas com resultados significativos.

No desenvolvimento desta pesquisa, foi analisado o instrumento *Balanced Scorecard*, como uma proposta para que o coordenador de curso de graduação possa aplicá-lo no seu cotidiano, e através disso conseguir resultados positivos com eficiência, eficácia e efetividade.

A temática é relevante para as pesquisas científicas, visto que busca aprofundar estudos sobre a prática do coordenador acadêmico de curso e o planejamento estratégico, que é de profunda relevância acadêmica, social e ainda em vias de consolidação. É, também, um assunto extremamente atual, mediante as novas abordagens legais, administrativas e sociais com relação às políticas educacionais vinculadas à Educação Superior.

Vale ressaltar que essa pesquisa servirá de referencial teórico para futuras pesquisas sobre gestão de ensino superior.

Desta forma, o presente estudo busca responder a seguinte indagação: Como definir um método de gestão estratégica utilizando indicadores de ações para o coordenador de curso de graduação visando resultados eficientes, eficazes e com efetividades em uma IES privada, diante da atual política educacional brasileira?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Geral**

Propor um método de gestão estratégica com base em indicadores representativos das ações do coordenador acadêmico de curso de graduação, que possibilitem o desenvolvimento do *Balanced Scorecard* para que tenha uma gestão eficaz e eficiente diante da política educacional brasileira.

### **1.2.2 Específico**

- Descrever as políticas educacionais e as leis que direcionam a prática do coordenador acadêmico de curso de graduação na Educação Superior ascendendo sobre o planejamento;
- Identificar as ações dos coordenadores acadêmicos de curso de graduação em que estão atuando na Educação Superior relacionados com a gestão estratégica da IES;
- Propor um *Balanced Scorecard* setorial como uma ferramenta de gestão, a partir da definição de indicadores das ações do coordenador acadêmico de curso para a concretização de uma gestão eficiente e eficaz na IES.

## **1.3 Metodologia**

A pesquisa foi desenvolvida seguindo o método de estudo de caso. De acordo com Yin (2005), o método de estudo de caso trata-se de uma estratégia para desenvolver a pesquisa. Segundo o teórico, existem três condições que a caracterizam:

As três condições consistem (a) no tipo de questão de pesquisa proposta, (b) na extensão de controle que o pesquisador tem sobre eventos comportamentais atuais e (c) no grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos em oposição a acontecimentos históricos. (YIN, 2005, p.23).

No caso da pesquisa em questão, ela atende a essas três condições, inclusive pelo problema que ela esta inserida.

A pesquisa será de natureza qualitativa segundo Minayo et al (1999, p.21-22): “ A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.”

Os sujeitos da investigação foram os coordenadores de curso de graduação tecnológica da Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro em cinco cursos diferentes: Curso Tecnológico em Gestão em Turismo, Curso Tecnológico em Processos Gerenciais (Empreendedorismo), Curso Tecnológico em Gestão de Recursos Humanos, Curso Tecnológico em Marketing e Curso Tecnológico em Gestão Financeira. Também participaram da pesquisa 83 alunos dos cursos acima citados.

Na fase da coleta de dados, foi utilizada a entrevista e um questionário (ver apêndice) para os coordenadores e um questionário para os discentes.

Durante a pesquisa, foi analisada a prática do coordenador acadêmico e sua ação diante do planejamento aplicado na IES, esta foi comparada à proposta dos métodos aplicados para atuar de acordo com a missão, as metas, traçadas no planejamento do BSC, bem como a observação do cotidiano do gestor, seus avanços e desafios, proposta de intervenção nas ações da IES, acompanhamento do processo de atualização, as decisões tomadas pelo MEC, base legal que fundamenta sua atividade, definição e acompanhamento pedagógico.

A entrevista foi desenvolvida mediante um encontro de pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, através de uma conversação de âmbito profissional (MARCONI e LAKATOS, 2003). Ela foi do tipo estruturada, pois o entrevistador desenvolveu um planejamento e um roteiro de perguntas abertas, mas terá liberdade de acordo com as situações de explorar mais amplamente uma questão.

O foco da entrevista foi à busca das informações por parte do entrevistado com relação aos seguintes aspectos: visão política, econômica e social da gestão na Educação Superior, a compreensão da relevância do planejamento estratégico na sua ação, o significado do que seja educação superior de qualidade, sua percepção quanto aos aspectos relativos às

políticas públicas e à gestão estratégica, às vantagens e possíveis desvantagens no trabalho da gestão do coordenador acadêmico, entre outros aspectos que serão abordados diante do desenvolvimento da pesquisa.

Após a aplicação das entrevistas, foram desenvolvidos e aplicados dois questionários, um para o coordenador de curso e outro para os alunos, tendo como objetivo ajudar a definir indicadores, que possibilita assim elaborar a relação de causa-e-efeito nas ações do coordenador acadêmico de curso de graduação.

O questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. ((MARCONI e LAKATOS, 2003, p.201).

Para desenvolver a análise e a interpretação dos dados, foi a análise dos textos escritos, construídos no processo de pesquisa, mediante das transcrições de entrevistas e registros de observações, possibilitou o processo de categorização e tabulação de respostas abertas. Foi realizada uma comparação dos dados coletados do período da observação com as informações coletadas durante a entrevista, para poder ter uma visão sistêmica da realidade analisada.

Pretende-se divulgar a dissertação em publicações de artigos, em periódicos e artigos em eventos científicos na área da educação superior. Vale ressaltar que a investigação será apresentada às IES envolvidas na investigação, bem como aos entrevistados que contribuirão para a coleta dos dados. Espera-se que a investigação contribua para futuros estudos que envolvam o tema.

## **1.5 Estrutura**

A pesquisa apresentada possui uma estrutura definida por capítulo que são distribuídos da seguinte forma:

O capítulo um trata da introdução da pesquisa, contendo a justificativa, o problema, os objetivos gerais e específicos e a metodologia, além da estrutura do trabalho de dissertação.

Iniciando o referencial teórico, especificamente no capítulo dois, buscou-se descrever os modelos organizacionais, contextualizando-os segundo as políticas públicas da educação superior desde o Brasil Colônia até os dias atuais.

Seguindo uma diretriz, o capítulo três faz um levantamento teórico das bases legais, das ações do coordenador acadêmico de curso nas IES, bem como os desafios de sua práxis educativa e função profissional.

Para facilitar a compreensão da relevância e dos desafios da gestão do coordenador acadêmico de curso de graduação, foi destinado o capítulo quatro para a análise dos estudos relacionados com o planejamento, bem como o instrumento *Balanced Scorecard*, para a utilização por este profissional no gerenciamento da IES.

O capítulo cinco foi destinado à metodologia da pesquisa bem como às etapas do trabalho desenvolvido. Também está exposto o método proposto da pesquisa, que define as nove etapas da pesquisa que foi desenvolvida.

A aplicação do método está expressa no capítulo seis, que contém as análises dos dados, abordando os resultados do estudo de caso mediante a aplicação de entrevistas e dos questionários.

O capítulo sétimo foi destinado para as considerações finais e a aplicabilidade do que foi aprendido mediante a pesquisa.

No final dessa dissertação de mestrado, encontram-se a bibliografia e os apêndices.

## **2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL E A INFLUÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: BREVE RESGATE HISTÓRICO**

### **2.1 A educação superior e as influências dos modelos organizacionais na gestão da IES**

A educação brasileira, especificamente a superior, vem passando por inúmeras mudanças que influem diretamente na gestão das IES. Esse nível de ensino vem passando por várias transformações nas últimas décadas, principalmente no que diz respeito à crescente demanda, além da expansão e diversificação de instituições e cursos.

Essa crescente demanda de IES pública e privada justifica-se pela tentativa de atender à atual conjuntura educacional e política brasileira que após a sanção da LDB nº 9394/96 teve maior destaque, visto que a lei dedica um capítulo especial ao Ensino Superior, com 15 artigos sobre o assunto: do 43 ao 57. Esses artigos definem as finalidades, formas de organização, estrutura, autorização e reconhecimento, duração, diplomação, transferência, matrícula, critérios de seleção, quadros profissionais, atribuições, autonomia e gestão.

Após a sanção da LDB nº9394/96, surgiu a necessidade de expandir o Ensino Superior não só nas capitais, mas, principalmente, no interior dos estados, assumindo assim uma política de interiorização. O Ensino Superior vai até o aluno, principalmente aquele para quem as condições de deslocamento eram as mais difíceis. Esse fato demonstra uma característica relevante, visto que, na história da educação brasileira, até então, essa política não havia sido concretizada. Portanto, a ida da IES às cidades e municípios isolados é considerada um dos focos de transformação cultural que influenciou consideravelmente o desenvolvimento dessas regiões.

Outro aspecto da expansão das IES é que, no Brasil, o Ensino Médio passa por um crescimento considerável, com isso, percebe-se um maior número de jovens e adultos buscando capacitar-se e firmar-se no mercado de trabalho, buscando garantir seu futuro, mediante o ingresso no Ensino Superior.

O Ensino Superior vem crescendo e tentando atender a essa demanda de alunos que saem do Ensino Médio e também à demanda da atual conjuntura do mercado de trabalho, que busca profissionais qualificados e proativos. Com a LDB nº 9394/96, as perspectivas e o acesso ao Ensino Superior também se modificaram, surge uma grande abertura à expansão das universidades públicas e principalmente das faculdades privadas. Afirma Colombo et al.:

[...] O ensino superior está no meio de um processo de crescimento sem igual na história do país: em 1997, apenas 1,8 milhão de brasileiros estudavam no ensino superior. Atualmente, já são 3,2 milhões de alunos, e até o final da década

estimativas tanto do governo como do setor privado falam em seis a sete milhões de alunos cursando o ensino superior em todo o país. (COLOMBO et al., 2004, p.137).

De acordo com a teórica, pode-se perceber que o crescimento é bastante considerável não só no que diz respeito à demanda de discentes que saem do ensino médio, mas também da estrutura e cursos ofertados pelas IES.

Existe uma preocupação considerável dos órgãos que regulamentam o Ensino Superior, bem como dos gestores, com relação à qualidade do serviço que se está oferecendo, no que diz respeito à estrutura física das instituições, aspectos voltados à perspectiva acadêmica e pedagógica, administrativa, orçamentária e avaliativa da IES, além dos recursos humanos e materiais (COLOMBO et al., 2004).

Com isso, as políticas e a gestão da educação superior devem buscar acompanhar e atender a essas transformações na organização, visto que a expansão gera vantagens e podem gerar desvantagens principalmente à qualidade de ensino das IES, perspectivas de formação e de gestão educacional, além da necessidade de compreender a cultura organizacional e sua atual perspectiva de transformação.

Contudo, é necessário analisar não só a qualidade do ensino e dos serviços oferecidos para a demanda de alunos, mas também avaliar o corpo técnico de profissionais envolvidos: professores e funcionários, como também as políticas públicas em que está inserida a IES (EYNG, 2007).

Com esse contexto, para que a IES ofereça um serviço de excelência, é fundamental que se busque uma gestão que articule os segmentos: financeiro, ensino, extensão, pesquisa, administração, contexto social, político e cultural.

Entretanto, para que desempenhe seu papel com competência e habilidade, “de direito e de fato”, é preciso que o gestor tenha o mínimo de conhecimento sobre os modelos gerenciais que influenciaram e influenciam a gerência nos dias atuais (EYNG, 2007). Também deve compreender a cultura brasileira e como esta está articulada com a cultura organizacional.

Assim, o gestor poderá ter uma visão fundamentada em pressupostos científicos, para que compreenda sua gerência e possa desenvolvê-la com eficiência, além de compreender as políticas públicas, o processo de globalização e o mercado no qual as IES estão inseridas.

Portanto, é relevante fazer um elo entre a história do desenvolvimento das IES e da gestão com os três modelos organizacionais: o patrimonialismo, o modelo burocrático weberiano e o gerencialismo, para que se possa ter uma visão mais concreta do contexto atual.

### 2.1.1 O patrimonialismo e o ensino superior no Brasil

Para compreender as políticas públicas brasileiras relacionadas com a Educação Superior, é necessário analisar, dentre os vários fatores que compõem a história da criação das universidades, a cultura e a mudança organizacional que esta vem passando.

Antes da família real instalar-se no Brasil, a burguesia enviava seus filhos para estudarem na Europa, o que era extremamente caro, por isso, somente a elite tinha acesso às universidades. Não havia universidades no Brasil, apenas escolas sob a direção dos jesuítas.

Nesse contexto histórico, o modelo organizacional era essencialmente patrimonialista. Este se caracteriza por um Estado que não possui distinções entre os limites do público e os limites do privado. Vale ressaltar que modelo era praticado em todos os absolutismos.

A gestão dos jesuítas era bastante patrimonialista (MARTINS, 2006), visto que os mesmos decidiam o que os educandos teriam que estudar, como, quando, onde e quem iria ensinar. Eles se utilizavam da fé para manter o poder e o controle através da educação brasileira, além de utilizar castigos para disciplinar os alunos que não estavam nos padrões estabelecidos pela igreja católica, um exemplo deste fato era o uso da palmatória<sup>1</sup>.

Em 1808, com a vinda da família real, alguns fatos sociais começaram a mudar. Primeiro, a família real traz um modelo organizacional essencialmente patrimonialista que reforça os ideais centralizadores e que tende a disputar espaço com a igreja que tinha muita influência sobre a sociedade civil. Segundo, ela não tinha os mesmos interesses da igreja católica embora precisasse da sua influência perante a sociedade civil (FREITAG, 1990).

Naquela época, a política educacional no Brasil era feita quase que exclusivamente pela igreja católica que até então era poderosa e dominava a sociedade civil, com isso conseguia penetrar na sociedade política. É relevante compreender que essa disputa de poder entre a família real e a igreja sofre mudanças ao longo do período de 1500 a 1930.

A escola, nesse período, tinha duas funções: a de reprodução das relações de dominação e de reprodução da ideologia dominante, fato que irá refletir no ensino superior, que assume a mesma postura. Portanto, os jesuítas tinham que atender a esses interesses da colônia, assim afirma Freitag:

[...] As escolas de jesuítas, especialmente os colégios e seminários em funcionamento em toda a colônia, preenchiam perfeitamente essas funções, ajudando e assegurando dessa maneira a própria reprodução da sociedade

---

<sup>1</sup> Não no Ensino Superior, visto que nesse período não havia sido implantado no Brasil.

escravocrata. Os jesuítas além de prepararem os futuros bacharéis em belas-artes, direito e medicina, tanto na Colônia como na Metrópole, fornecendo assim os quadros dirigentes da administração colonial local, formavam ainda os futuros teólogos, reproduzindo os seus próprios quadros hierárquicos, bem como os educadores, recrutados quase que exclusivamente do seu meio. (FREITAG, 1990, p.47).

Mediante essas ações nesse período, a Igreja Católica, através da educação, detinha não só a hegemonia da sociedade civil como penetrava na sociedade política. E com isso permanecia o patrimonialismo (MARTINS, 2006) e a influência nas decisões políticas e econômicas. Ela utilizava a escola para pacificar a população indígena e tornava dócil o convívio com os escravos, além de controlar as classes subalternas nas relações de produção implantadas.

Mesmo com a expulsão dos jesuítas no século XVIII, a Igreja não perdeu sua força na sociedade civil, ainda nas fases do Império e da I República (FREITAG, 1990). Somente no período que inicia em 1930 é que a Igreja Católica lentamente começa a perder poder.

Ainda com a influência da Igreja Católica, D. João VI, em 1808, trouxe inovações provenientes da Europa, pois surgiu a necessidade da formação de quadros técnicos e administrativos: criou academias, fundou escolas técnicas, instalou laboratórios, entre outros procedimentos (CAREGNATO, 2004).

Com a independência política, era necessário fortalecer a sociedade política, justificando a criação de várias escolas militares de nível superior, ao longo do território nacional, além das escolas não-confessionais que, em conjunto com a Igreja Católica, tinham a função de reproduzir a ideologia dominante.

A família real cria também as primeiras escolas superiores com cursos isolados, voltados para a formação de bacharéis nas áreas de medicina, direito e áreas politécnicas. Essa formação tinha com objetivo manter a lógica patrimonial do poder, segundo Caregnato (2004, p.2):

O século XIX foi marcado por um tipo de profissional oriundo do meio acadêmico e conhecido como ‘doutor’, o bacharel em direito. As primeiras escolas superiores no Brasil foram as de Olinda e de São Paulo, em 1827, e trabalharam com o ensino jurídico. A formação jurídica, que num período inicial servia para dispor de magistrados e juristas, passou a priorizar o fornecimento de quadros para o Estado, dirigentes, políticos e administradores, obedecendo à lógica de distribuição patrimonial do poder.

Portanto, a segmentação e a formação de bacharéis fez surgir um estamento próprio, a nível de estado, interligado aos chefes políticos locais, conseqüentemente mantendo

o patrimonialismo. Essa afirmação é corroborada com Martins (2006, p. 175): “O Estado e a administração pública brasileira nasceram patrimonialistas.”

Surgem iniciativas para a criação da universidade, elas aconteceram após o ato adicional de 1934. As Reformas do Império, e a Reforma da I República, além da Reforma de Francisco Campos, que foram iniciativas para se concretizar a criação da universidade, porém, ainda com interesses de manter os traços patrimonialistas (FREITAG, 1990).

No final do século XIX, quando o império entra em crise e inicia-se a república, a medicina e outras áreas, como a engenharia e a educação começam a ganhar espaço. A primeira desenvolveu-se como ciência, e de atuação profissional voltada para a sociedade nacional, as outras duas citadas tinham como objetivo auxiliar a reorganização social mediante a atuação do Estado.

Vale ressaltar que essa reorganização social e estatal teve traços de ideais positivistas. Segundo Oliven (1990, apud CAREGNATO, 2004, p.2): “a influência do patrimonialismo, no grupo de oficiais que proclamou a república no final do século passado, foi um fator importante que contribuiu para o atraso da criação da universidade no Brasil.” Com isso, as escolas técnicas foram, para aquela época, um exemplo da valorização de um profissional do progresso, que expressava o ideário positivista e a ideologia da modernidade.

A escola politécnica, durante toda a primeira república em São Paulo, foi considerada uma instituição de ensino superior, mas não universidade. Essa instituição depois constituiu parte da Universidade de São Paulo- USP, expressou a relevância do ensino técnico especializado e também investiu em pesquisas e construção de conhecimento (CAREGNATO, 2004)

O Estado, essencialmente patrimonialista, tinha intenção de estimular a promoção da formação em nível superior de bacharéis, para que eles ingressassem no serviço público (MARTINS, 2006). Uma das características do patrimonialismo é a centralização do poder e a não distinção entre público e privado, em que o poder privado ganha precedência frente ao poder público. Portanto, os bacharéis tinham que corroborar com os ideais patrimonialistas e com os ideais positivistas, que tinham como característica a centralização do poder e a manutenção do *status quo*.

Esse modelo organizacional patrimonialista contribuiu para tornar as políticas públicas educacionais brasileiras estáticas e lentas, visto que não se tinha interesse de tornar o ensino um direito de todos.

As primeiras instituições superiores eram isoladas e a primeira universidade pública brasileira surgiu com a fusão das Escolas Politécnicas, de Medicina e de Direito, já

existentes em meados de 1920 no Rio de Janeiro (CAREGNATO, 2004). Esse fator social marca uma nova perspectiva cultural, política e organizacional no ensino superior, sobretudo porque ela é fundada em um período de transição entre o patrimonialismo e a burocracia (MARTINS, 2006).

### **2.1.2 A universidade brasileira e o burocratismo weberiano**

O desenvolvimento do ensino superior no Brasil foi marcado por várias mudanças e disputas entre os católicos, o liberalismo idealista e a centralização do poder político.

Na década de 20, surge a primeira universidade brasileira no Rio de Janeiro, esse fato histórico marcou uma nova perspectiva social, cultural e política no Brasil. Ela surge com as seguintes características: conserva o caráter elitista do ensino, mantêm-se distante dos interesses da maioria da população e não investe no desenvolvimento da pesquisa e da ciência (FREITAG, 1990). Nasce em um clima autoritário, em que os militares preparam-se para tomar o poder e também surge diante de uma conjuntura política e econômica extremamente delicada, pois entre a década de 20 e a ditadura do Estado Novo, de 1937 a 45, é evidente o interesse do Estado sobre a educação, sobretudo quanto ao ensino superior.

Nesse período, os ideais patrimonialistas tomam nova forma, visto que as universidades públicas passam a ter uma intenção relevante no controle e na manutenção do status quo (MARTINS, 2006). Porém, para que as universidades pudessem se expandir era necessário um modelo organizacional que além de contribuir para a expansão também pudesse proporcionar elementos para o controle do poder público, conseqüentemente a consolidação de seus interesses.

Ainda na década de 20, ocorreram fenômenos relevantes para a concretização da universidade, segundo Caregnato (2004, p.4):

[...] (1) a expansão do ensino superior fragmentado com importante liberdade em termos de organização institucional (início das instituições privadas dá-se a partir de 1891); (2) surgimento de universidades concebidas como soma de escolas e faculdades; (3) surgimento da crítica a esse tipo de concepção de universidade e (4) defesa de instituições universitárias que tivessem autonomia administrativa e intelectual e que investissem em pesquisa.

Esses fenômenos vieram contribuir para a implantação do burocratismo, visto que a expansão só poderia acontecer mediante uma organização institucional que o patrimonialismo não poderia proporcionar.

A criação da universidade deveria passar por transformações, pois o modelo universitário não poderia acontecer sem regras, criação de funções, a delimitação do poder, o registro das ações entre outras características que encontravam sentido com a burocracia, enfim a autonomia naquela época dava-se pelo afastamento e diminuição do poder e idéias patrimonialistas.

A burocracia foi uma temática pesquisada por Marx Weber (WEBER, 1999), que a definiu como um conjunto de órgãos e procedimentos de uma administração pública ou privada que é regida por forte hierarquia.

Portanto, dentro da conjuntura da década de 20 em diante, era o melhor e o único modelo a se adotar, visto que havia a necessidade de expansão e controle das universidades públicas e privadas. A burocracia distingue-se do patrimonialismo por vários fatores, dentre eles: a definição de hierarquia, a divisão do trabalho, a competência técnica para o cargo, criação e execução de normas, autoridade vinculada ao cargo, formalidade no trabalho, distinção entre administração e propriedade, registro, além do disciplinamento (WEBER, 1976). Além desse modelo organizacional ser aplicável nas universidades públicas e privadas, um fenômeno causa estranhamento com a Igreja Católica, “[...] O fato é bem ilustrado pela função administrativa do clero na igreja moderna que desapropriou quase todos os benefícios da igreja antiga que estavam, então, em larga escala sujeitos à apropriação privada.” (CAMPOS, 1976, p.21).

Em 1930, surge uma revolução que significou um rearranjo do poder político no Estado, Vargas assume o poder e implanta, em 1937, o Estado Novo com traços ditatoriais (FREITAG, 1990). Ao contrário do período anterior em que a Igreja Católica dominava a sociedade civil e invadia sociedade política, nesse período, a sociedade política invade a sociedade civil e consegue diminuir o poder e a ação da igreja.

Em 1930, é criado o primeiro ministério que foi intitulado Ministério de Educação e Saúde que estabelece inúmeras mudanças na educação, principalmente no Ensino Superior. Essas mudanças vêm de encontro à burocracia implantada na época.

A Constituição de 1934 traz a necessidade de elaborar um Plano Nacional de Educação, com o intuito de estabelecer normas nacionais de educação, característica bem típica da burocracia. Como um dos fatores encontrados nesse plano pode-se citar a regulamentação das formas de financiamento da rede oficial, que estabelece: níveis administrativos para cada nível de ensino, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e o ensino religioso, que antes era obrigatório, passa a ser facultativo (FREITAG, 1990). A

Igreja passa a ter menos influência sobre a educação. E surge um incentivo da expansão de escolas não–confessionais desde o ensino primário.

Com a Constituição de 1937, novas mudanças surgem, dentre elas, a introdução do ensino profissionalizante, que privilegia a classe subalterna, a inclusão obrigatória em todos os níveis de ensino, da disciplina de educação moral e cívica e política como foi à disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) (FREITAG, 1990). Isso demonstra um regime centralizador, autoritário e controlador do Estado e as universidades estavam inseridas nesse contexto, em que tinham como missão auxiliar a manutenção desse sistema.

Embora o Estado se organizasse em um modelo burocrático de gestão, ainda existia “enraizado” na administração do Estado, o patrimonialismo, visto que a disputa pelo poder estava cada vez mais aguçada diante dos conflitos sociais criados pelo regime militar.

As universidades, nesse período, assumiam mais um caráter de faculdade profissionalizante do que realmente uma comunidade universitária (CAREGNATO, 2004).

Já, em meados da década de 1945 a 1964, o Brasil sofre mudanças que irão influenciar consideravelmente o ensino superior, de acordo com Caregnato (2004, p.6):

[...] o ensino superior esteve entre a práxis da esquerda e a ação do autoritarismo liberal. O período da democracia populista, iniciado em 1946, registrou importantes conflitos entre classes e segmentos engajados na defesa de posições sociais e, outros, fazendo frente a limites impostos pela ordem economicossocial e político-cultural vigente. Duas vertentes de pensamento político enfrentaram-se: uma de liberais - formados um grupo heterogêneo desde democratas por desenvolvimentistas, populistas, estudantes e nacionalistas. Ao final, os enfrentamentos ideológicos foram intensos e, na disputa mais nítida, aparece a concepção de universidade vinculada à cultura popular – com Álvaro Vieira Pinto- e o ainda difuso liberalismo autoritário. Este último com combinação típica forjada no âmbito da prática política dos liberais brasileiros.

Diante dessa conjuntura, a universidade está no aguardo da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em meados da década de 50, surgem os debates de dois grupos, um representado por Anísio Teixeira e Fernando Azevedo que defendiam a escola pública e outro grupo representado por Carlos Larceda e inúmeros católicos que defendiam a liberdade de ensino (FREITAG, 1990). Esses debates influenciaram a universidade, que era palco de várias discussões, um exemplo desse fato é que a UNE (União Nacional dos Estudantes) criada em 1938, foi um centro de debates que propunha a reforma do ensino superior no início dos anos 80 (CAREGNATO, 2004).

A constituição de 46 havia incluído em um dos seus parágrafos a necessidade de elaboração de uma LDB e uma Campanha da Escola Pública.

Antes da sanção da LDB nº4024/61, surgiram debates acerca dos interesses do estado com relação ao sistema de ensino, dentre eles, o Estado queria: reduzir ao máximo o controle da sociedade política sobre a escola, a educação deveria ser ministrada em instituições particulares e somente completada pelo Estado (sociedade política), omissão quanto à gratuidade do ensino no Brasil, também se esquivou da obrigação de fiscalizar a rede particular e entregava a responsabilidade para os pais. Esses aspectos geraram um conflito entre intelectuais, pedagogos e liberais em todo o Brasil que exigiam maior atuação por parte do Estado (FREITAG, 1990).

Mesmo com os conflitos, a LDB nº4024 foi promulgada em 1961 com as seguintes características: o ensino deveria ser ministrado tanto no setor público como no privado e a gratuidade do ensino fica omissa. Em concordância ao modelo burocrático, a LDB- nº 4024/61 veio ordenar e impor regras para o sistema de ensino em que professores alunos e profissionais de ensino era moldado sob as prescrições e currículos definidos, segundo Pinho (1998, p.60):

a implantação de uma burocracia moderna representava por outro lado o deslocamento de uma burocracia patrimonialista que dominava o Brasil compatível com suas estruturas políticas. Colocava-se um “desafio de criar uma administração pública moderna, burocrática, sintonizada com os novos tempos que se previa para o País, capaz, portanto, de desempenhar papéis relevantes na regulamentação econômica, no fomento ao crescimento industrial, no atendimento das crescentes demandas sociais e dos novos encargos impostos ao Estado pelo sistema produtivo nacional.

Nesse período, as universidades passam por algumas mudanças influenciadas pela criação de institutos (CAREGNATO, 2004) como, por exemplo: o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), o Instituto Superior de Estudo Brasileiros -1955 e o Instituto Tecnológico de Aeronáutica e a Universidade de Brasília, criado pelos idealizadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

No período entre 1964 a 1975, as políticas públicas brasileiras passam por uma nova transformação organizacional, principalmente no que diz respeito ao ensino superior, uma dessas mudanças diz respeito às instituições de ensino superior que, após a reforma de 1968, que define que as IES deverão ser organizadas em instituições privadas expandindo-se o número de vagas. De acordo com Caregnato (2004, p.9): “Em termos de vagas e de número de instituições, a expansão do setor privado nesse período foi capaz de garantir uma massificação do ensino superior no Brasil, constituindo-se na estratégia de resposta à reivindicação estudantil por vagas na universidade.”

Vale ressaltar que esse período foi marcado pelo autoritarismo da ditadura militar. Novamente, na história do Brasil, o público e o privado se confundem em uma perspectiva patrimonialista em paralelo ao uso do burocratismo para manter a hegemonia da classe dominante, com isso, a política educacional era a expressão da reordenação das formas de controle social e político (FREITAG, 1990).

A primeira diretriz formulada no governo de Castelo Branco tinha como objetivo estabelecer a ordem e a tranquilidade entre estudantes, operários e militares. Nesse governo, é promulgada a Constituição de 1967 que, sendo aprovada em tempos de ditadura militar, traz consigo algumas mudanças significativas para a gestão do ensino superior (FREITAG, 1990). Dentre as transformações que as políticas públicas educacionais<sup>2</sup> sofreram, pode-se citar: novas áreas de atuação para o ensino particular como: o ensino propedêutico para as universidades, o ensino supletivo e o ensino superior de graduação e pós-graduação e a gratuidade de ensino até a 8ª série, uma meta do governo a ser atingida nos anos 80, entretanto sabia-se que não seriam alcançadas.

Com as mudanças no contexto político, social e econômico, e pelos vários conflitos de resistência que o regime militar estava passando, o governo necessitava realizar uma mudança radical e autoritária, utilizando-se do poderio burocrático mediante decretos para manter o controle da sociedade civil, criando uma lei que reformasse o ensino superior em todo o território nacional. A Lei da Reforma do Ensino Superior – nº 5540/68 vem trazendo as seguintes mudanças, conforme Freitag (1990, p.83):

[...] Assim são sugeridos cursos de curta duração (2 anos), a licenciatura (4 anos) e pós-graduação entre 2 a 4 anos adicionais, implantação dos cursos básicos, sistema de créditos (o que implicava a dissolução dos cursos feitos em classe seriada e a matrícula por série). Propõe-se a departamentalização e, com isso, a extinção da cátedra, sugere-se a forma jurídico-administrativa da fundação, restringe-se a participação estudantil nos processos de decisão interna. Idéias originais, como as “Casas Nacionais de Língua e Cultura” e emissora universitária, foram basicamente abandonadas. O mesmo ocorreu com a idéia de fazer da UnB um centro de treinamento de estudos superiores que tivesse repercussão em todo território nacional.

Essas mudanças foram efetivadas mediante necessidade do controle da sociedade civil pelos militares. O Ministro da Educação, à época, Suplicy de Lacerda, dizia que os estudantes devem estudar os professores ensinar e não fazer política (FREITAG, 1990). Essa característica do governo demonstra claramente de um lado a alta concentração de poder,

<sup>2</sup> O Decreto- lei Nº869 de 1969, torna clara a função da escola como um dos aparelhos ideológicos do estado como definiu Althusser.

característica do patrimonialismo e do autoritarismo, e do outro a concretização desse poder através do burocratismo presente na departamentalização, na criação do sistema de créditos, na extinção da cátedra e na criação das disciplinas, e o jubramento mediante o Decreto- lei nº477 (FREITAG, 1990).

A Lei da Reforma do Ensino Superior- nº5590/68 se baseia no modelo americano de ensino, pois adota o sistema de créditos, a matrícula por matéria, a estrutura do ensino básico e profissional com dois níveis de pós-graduação, mestrado e doutorado, adota avaliações por notas, obrigatoriedade de frequência de professores e alunos, introduz-se o vestibular unificado e classificatório, cria-se a figura do monitor, surge o sistema de bolsas estudantis para alunos e uma forma hierárquica de pagamento das taxas de estudo (FREITAG, 1990), essas inovações foram trazidas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília.

Essas ações com o tempo fizeram surgir uma “crise universitária”. Nesse período, a reforma causava uma contradição profunda entre eficácia e desperdício do dinheiro público e autoritarismo exacerbado e a tentativa de democratização. Com isso, gerou um descontentamento estudantil, que, por sua vez gerava uma ameaça para o governo militar, pois estava perdendo o controle.

Em 1971, o governo sanciona a Lei da Reforma de 1º e 2º graus, sob o nº 5692, com o intuito de diminuir a “crise universitária”, desviando o aluno antes de prestar o vestibular. A lei traz transformações relevantes na história das políticas públicas brasileiras, dentre elas: a profissionalização de nível médio, retendo o aluno antes de chegar à universidade encaminhando-o para o mercado de trabalho, cria-se o mecanismo de expulsão do aluno da universidade dentre eles, jubramento, diminuição de vagas e unificação do padrão do vestibular por regiões (FREITAG, 1990).

O Decreto-Lei nº477, segundo Freitag (1990, p.88), tinha como característica: “o poder de desligar e suspender estudantes envolvidos em atividades que fossem consideradas subversivas, isto é, perigosas para a segurança nacional”. Durante o prazo de 3 anos de suspensão, o aluno ficaria impedido de matricular-se em qualquer universidade. Os docentes e servidores encontrados em atividades suspeitas eram suspensos de suas funções durante 5 anos, caso mantivessem as mesmas atitudes suspeitas era prevista a demissão.

Nesse período, o autoritarismo patrimonialista era exarcebado e visível, e os governos se utilizavam da burocracia para conter qualquer ação contrária aos seus interesses. Vale ressaltar que a burocracia autoritária e patrimonialista era para se fazer cumprir os interesses do Estado. Ainda de acordo com Freitag:

[...] As medidas tomadas tanto no interesse econômico quanto no político trocam quantidade por qualidade. A racionalização do ensino superior vai em detrimento da qualidade do ensino e, portanto, da capacidade dos futuros profissionais. Por isso, se tornam necessárias medidas irracionais (jubilamento, 477), para assegurar um nível mínimo de qualidade. (FREITAG, 1990, p.89).

Portanto, a Lei da Reforma Universitária demonstra uma contradição, embora o contexto autoritário fosse o momento de expansão da graduação e da pesquisa nas universidades públicas, principalmente porque de acordo com Caregnato (2004, p.10) “entre 1968 e 1972, surgiram 948 pedidos de novos cursos de graduação”. As IES privadas continuavam se expandindo, e surgem as primeiras discussões sobre a mudança organizacional mediante as perspectivas gerenciais, ainda que as iniciativas fossem “tímidas”.

Durante o período de 1930 a 1985, o Brasil passou por inúmeras transformações que contribuíram para que hoje seja um país democrático, é bem verdade, também, que as raízes patrimonialistas e as perspectivas burocráticas, construíram a história brasileira e influenciaram o desenvolvimento das universidades públicas e privadas. No período pós Constituição de 1988, o Brasil sofre uma nova mudança, que novamente irá influenciar a IES pública e privada, iniciando um novo modelo de gestão que conflitará com os antigos modelos (patrimonialismo e o burocrativismo): o gerencialismo.

### **2.1.3 O gerencialismo em tempos democráticos influencia o Ensino Superior**

Em 1985, o Brasil passa por mais uma transformação extremamente relevante para a história do país, sobretudo porque sai de um longo período ditatorial e autoritário e inicia um período democrático que se estende até os dias atuais.

Após as “Diretas Já”, em 1985, o Brasil passou três anos aguardando a sanção da Nova Constituição que foi promulgada em 1988, pelo presidente José Sarney. Segundo Carneiro (2002, p.21), ela “significou a reconquista de cidadania sem medo. Nela, a Educação ganhou lugar de altíssima relevância.” Havia o desejo e uma luta dos cidadãos e representantes da população de que a educação fosse um direito de todos e que deveria ser universal, gratuita, democrática e de qualidade.

Portanto, com o fim do regime militar, o modelo econômico, também em processo de transformação, e o promulgação da Constituição de 1988, suscitam a necessidade de se discutir os rumos da educação no país.

Em 1996, após oito anos da promulgação da Constituição de 1988, é aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 9394/96. Ela foi

sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e com ela surge uma nova expansão do Ensino Superior e uma larga discussão sobre a qualidade de ensino.

Em paralelo às mudanças políticas no país, também em termos mundiais, havia uma forte tendência às transformações do modelo organizacional adotado pelo burocratismo e do patrimonialismo. As políticas organizacionais mundiais caminhavam para um modelo gerencial, visto que, em meados dos anos 80, algumas crises agravaram a situação do modelo burocrático de gestão, como por exemplo: a “crise econômica mundial”, a crise fiscal que enfraquecia os alicerces do burocratismo, a dificuldade do governo de resolver seus problemas internos e a globalização com as inovações tecnológicas afetavam o Estado (ABRUCIO, 2001), além de ser um modelo estático e inflexível.

A Constituição Nacional de 1988 foi promulgada diante desse contexto de crises mundiais que afetaram o Brasil, visto que o Governo do Presidente José Sarney tinha que, além de gerenciar os problemas refletidos pelas crises mundiais, tenha que resolver os problemas internos, principalmente no que diz respeito à dívida interna e externa.

Consequentemente, a LDB – nº 9394/96, trazia consigo inovações que tiveram que se adequar à nova realidade do contexto brasileiro, dentre as várias inovações com relação ao Ensino Superior, pode-se citar a educação superior em quatro modalidades: os cursos sequenciais, os cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e cursos superiores de tecnologia), cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado - *stricto sensu* e especialização - *lato sensu*) e cursos de extensão abertos a comunidade, a lei também define que os cursos deverão ser ministrados em universidades, centros universitários e nas faculdades, como também denominados Institutos Superiores, escolas superiores e faculdades integradas (CARNEIRO, 2002).

As IES podem ser públicas e privadas: as públicas mantidas pela esfera federal, estadual e municipal e as privadas são criadas e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado, sendo que nem todas as instituições privadas têm fins lucrativos.

Após a LDB- nº9394/96 e com as inovações trazidas, as IES públicas e privadas expandem-se em todo território nacional e com essa transformação, o modelo organizacional burocrático patrimonialista não atende às necessidades da gestão da atual conjuntura do Ensino Superior no Brasil, visto que o modelo burocrático e patrimonialista, principalmente nos tempos democráticos, demonstra ser ineficiente: não evita a corrupção, o clientelismo, apresenta dificuldade de promover com qualidade bens públicos e semi-públicos, além de manter quadros de funcionários desqualificados em suas funções (BRESSER PEREIRA, 2001).

Atualmente as IES continuam submetidas ao controle do Estado, por meio da política, em que se assume como gerenciador. Segundo Caregnato (2004, p.12):

[...] Entre 1996 e 2003, era nítida a posição política estatal no sentido de manter a distinção entre instituições que investem em pesquisa e outras que trabalham essencialmente com o ensino. Contudo, não há garantias sobre o investimento público no campo das pesquisas, o que, de fato, tende a acirrar a dependência dos interesses de mercado ou de padrões alheios ao conhecimento e à formação acadêmica.

Contudo, as IES, públicas e privadas, transformaram-se, seguindo as determinações do Ministério da Educação, e adotaram uma postura mais arrojada, ampliando seu acesso, assumindo uma política de interiorização, propondo novos cursos que atendam ao mercado, principalmente os cursos tecnológicos e os cursos sequenciais desenvolvendo métodos de ensino inovadores utilizando as novas tecnologias. Para a concretização desses aspectos, é necessária a implantação de um novo modelo organizacional que é o gerencialismo.

A administração pública gerencial assume algumas características que são essenciais para a sua concretização, dentre essas características pode-se citar: busca obter resultados, diminui a confiança dos políticos e burocratas pelos “anéis burocráticos”, procura a descentralização, incentiva a criatividade e utiliza os contratos para o controle dos gastos públicos (BRESSER PEREIRA, 2001).

Vale ressaltar que o gerencialismo choca-se ainda, nos dias atuais, com algumas posturas e decisões “enraizadas” no burocratismo patrimonialista. É um dos maiores desafios das IES hoje: concretizar uma gestão sem traços burocráticos ou patrimonialistas.

A política do governo Lula, em seu segundo mandato apresenta sinais de que o Ensino Superior no Brasil está em processo de mudanças, ainda que após 200 anos de transformação, a educação superior apresenta dilemas que permaneceram até hoje, dentre eles: a superação do dilema quantidade vs qualidade, racionalidade administrativa vs racionalidade política, educação superior para todos vs educação superior para a elite e as novas perspectivas quanto ao serviço educacional que é oferecido (COLOMBO et al., 2004).

A demanda de alunos saídos do ensino médio e que buscam o ensino superior na última década aumentou consideravelmente, principalmente no interior do país (COLOMBO et al., 2004), com isso surge a necessidade de estruturar arquitetônica, financeira, administrativa e academicamente os cursos ofertados pelas IES.

Por esse motivo, é necessária a busca de um modelo organizacional que atenda a esses interesses, além do contexto econômico, político e social do Brasil.

Essa discussão quanto ao modelo gerencial e o ensino superior não se esgotam nessa dissertação, visto que ainda existe muito que fazer para a sua concretização e, sobretudo, porque a história brasileira está repleta de ideais patrimonialistas e burocráticos e que fazem parte da cultura, portanto é lenta a sua a transição (BRESSER PEREIRA, 2001).

Atualmente, o momento histórico remete análise e investigação, buscando a compreensão dos limites e possibilidades quanto à dimensão pública da universidade, que dentre suas várias funções uma delas é, sobretudo, a contribuição para a formação da sociedade.

## **2.2 Considerações sobre a influência dos modelos organizacionais nas IES**

A temática da história do ensino superior no Brasil em paralelo com os modelos organizacionais é um recorte de um grande fenômeno, visto que é apenas uma tentativa de conduzir a outra percepção histórica.

A história da educação superior no Brasil, como foi exposta, passa por vários momentos políticos, econômicos, sociais e culturais que geram essa riqueza de problemáticas a serem pensadas e analisadas sob vários aspectos.

Dentre esses aspectos, buscou-se discutir sobre o desenvolvimento das IES de acordo com os modelos organizacionais existentes, visto que a evolução das IES perpassa por esses modelos que são: o patrimonialismo, o burocratismo e o gerencialismo.

É relevante a busca constante da compreensão desses três modelos inseridos na atual conjuntura política, econômica e educacional do país, para que se possam compreender as decisões e a “malha” ideológica que as IES brasileiras estão inseridas.

Antes do surgimento da primeira IES até meados de 1934 (FREITAG, 1990), havia uma forte influência do patrimonialismo, nas estruturas educacionais brasileiras, visto que durante muito tempo não existia a necessidade de proporcionar o ensino de qualidade para a população, pois as elites deslocavam-se para outros países para obterem a formação adequada. Também havia uma grande confusão entre o que era público e o privado. A cultura escravocrata influenciava de forma significativa para a demora na quebra do paradigma do patrimonialista.

Somente após a década de 20, é que surge a primeira universidade no Brasil na cidade do Rio de Janeiro, esta tinha uma grande influência burocrática que se chocava com o modelo patrimonialista enraizado na sociedade (CAREGNATO, 2004).

O Brasil passou por várias crises políticas a partir da década de 1930, visto que os militares extremamente patrimonialistas, tomavam o poder, mas se utilizavam do aparato burocrático para o status quo. E isso influenciou consideravelmente as IES e sua expansão, que era lenta, visto que os dois modelos, por serem diferentes tornavam difícil a gestão.

Algumas reformas foram realizadas no intuito de conduzir as IES para atender aos interesses patrimonialistas e burocráticos dos militares. Dentre essas reformas, pode-se citar a Lei da Reforma do Ensino Superior nº 5590/68 que estabelece várias mudanças burocráticas nesse nível de ensino, com a intenção de manter o *status quo*, controlar atitudes consideradas subversíveis e o ensino, bem como os conteúdos nas diversas IES do território nacional (FREITAG, 1990).

Somente após a queda do regime militar, a promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB- nº 9394/96, é que as IES começaram a desenvolver uma política de expansão, pesquisa, extensão e de interiorização do ensino superior.

Contudo, essa expansão foi realizada e ainda continua sendo aplicada, mas com certa resistência. Visto que, ainda que o poder público admita essa necessidade, as raízes patrimonialistas e burocráticas, enrijecem a educação superior, sobretudo porque tornar o processo mais lento (CAREGNATO, 2004).

Portanto, para que essa expansão aconteça com eficiência, eficácia e efetividade, surge a necessidade da implantação de um novo modelo organizacional: o gerencialismo.

Este presume uma gestão mais proativa, que busca resultados, assume uma postura descentralizada, rompe com os “anéis burocráticos”, incentiva a criatividade, estabelece vínculos de liderança e não de chefia, além de utilizar contratos para o controle dos gastos públicos, dentre outras ações.

Porém, para esse modelo ser realmente concretizado em todas as IES, é necessário o rompimento com as raízes patrimonialistas e burocráticas que estão na cultura brasileira. Segundo Silveira (2008, p.19): “[...] o patrimonialismo impera, naqueles âmbitos institucionais em que o indivíduo age “privatizando a coisa pública”, não distinguindo a separação necessária entre a esfera individual e a pertencente a toda uma coletividade [...]”. Nesse sentido, enquanto o patrimonialismo imperar, o burocratismo cristalizar as ações, ficará distante a concretização de uma gestão gerencial nas IES.

Diante dos contextos abordados serão aprofundadas as perspectivas vinculadas ao gerencialismo em uma IES. Contudo, dentro da sistemática desse modelo organizacional de

gestão, delimita-se a ação do coordenador de curso, visto que este assume em uma instituição de ensino superior, o papel de um gestor, que deverá ter ações administrativas.

A temática do gerencialismo põe em voga vários temas que compõem as características desse modelo, como por exemplo: o contexto financeiro, a estruturação da IES, a hierarquização dos recursos humanos, a política vinculada nesse modelo de gestão, o planejamento, execução e controle dos resultados esperados.

Analisando os aspectos acima citados, pode-se perceber que o coordenador de curso está inserido em todos esses aspectos, visto que influencia e é influenciado por eles.

Cabe ao coordenador de curso conhecer as nuances da gestão no contexto gerencial, visto que existe como já foi citada, a gestão sob a perspectiva patrimonial e burocrática.

Por esses motivos, busca-se a compreensão da origem, função, ação e perspectiva administrativa do coordenador de curso inserido em um modelo organizacional vinculado ao gerencialismo.

### 3 AS AÇÕES DO COORDENADOR ACADÊMICO DE CURSO DE GRADUAÇÃO

#### 3.1 O Coordenador acadêmico de curso de graduação e as políticas públicas brasileiras

A figura do coordenador acadêmico de curso de graduação surgiu em meados da década de 60, sob um contexto histórico repleto de conflitos sociais, econômicos e políticos, sobretudo por ser marcada pela ditadura militar e pela insatisfação social. Esta causou uma pressão sobre o governo que gerou uma crise que se expandiu e atingiu a educação brasileira, principalmente o Ensino Superior com aspectos apresentados no capítulo anterior.

O ano de 1967 foi marcado pela promulgação da Constituição sancionada pelo presidente Castelo Branco em tempos ditatoriais. Um ano mais tarde, em 1968, foi aprovada, em 28 de novembro, a Lei da Reforma do Ensino Superior sob nº 5540, essa lei em seus artigos propunha a criação dos departamentos nas universidades, com isso surge a figura dos chefes de departamento e coordenadores de cursos. Vale ressaltar que estes tinham que administrar o curso adequando-o às novas exigências da legislação da época, bem como à política e à economia de um regime ditatorial. De acordo com DIAS (2009a, p.1):

A coordenação de cursos no ensino superior surgiu com a reforma universitária na década de 60, mais precisamente em 1968, em substituição aos Conselhos Administrativos e Congregações. Algumas denominações diferentes foram utilizadas, mas o termo Coordenação prevaleceu. Por muito tempo, as Coordenações funcionaram com “funções” ou “atribuições” especificadas nos Regimentos e Normas internas das IES, sempre privilegiando o aspecto didático-pedagógico.

Nesse período, a gestão do coordenador centralizava-se na função apenas didático-pedagógico, ou seja, sua função era vinculada à mediação das ações entre alunos e professores, sua atuação deveria exclusivamente atender às demandas dos discentes e dos docentes e com isso o curso era bem sucedido.

Somente em 1981, o MEC reconhece que o coordenador deveria atuar como um gerente de um projeto de aprendizagem. A partir dessa perspectiva surgem às primeiras iniciativas de definir sua função, segundo Cantídio (1981 apud DIAS, 2009a), as diretrizes para uma boa coordenação de curso são:

- Divisão/supervisão do ensino;
- Estudo e formulação de currículos;
- Aprovação dos programas;
- Acompanhamento da execução dos planos de ensino;
- Avaliação da produtividade do processo de ensino-aprendizagem;
- Poder de atuar em áreas físicas utilizadas em atividades didáticas;

- Articulação com o CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) através de representantes docentes. (CANTÍDIO, 1981 apud DIAS, 2009a, p.2).

Contudo, novamente o Brasil passou por mais uma mudança significativa na década de 80. As Diretas-Já, que marcou a queda do regime militar e gerou um movimento no Congresso Nacional que resultou na promulgação da Nova Constituição em 1988. Todas essas mudanças influenciaram na missão e na visão das universidades brasileiras que tiveram que reformular todo o seu projeto educacional.

O coordenador de curso manteria as funções estabelecidas anteriormente em 1981, mas era acrescentada a função de gerente, contudo essa função estava sendo marcada por inúmeros desafios que limitavam a adequação da sua ação. Em 1995, a Universidade Federal do Ceará- UFC, promoveu o IV Encontro de Coordenadores de Cursos de Graduação, que resultou em debates e questões norteadoras sobre os limites ou as dificuldades da atuação desse profissional na universidade, dentre os vários aspectos discutidos podem-se citar segundo Dias (2009a, p.2):

- Redução do apoio aos coordenadores por parte dos Centros e Departamentos no que diz respeito à infra-estrutura, pessoal e participação nas decisões;
- Pouco reconhecimento da importância da Coordenação por parte das instâncias acadêmicas;
- Apoio dos Coordenadores nos órgãos Colegiados Superiores;
- Existência de conflitos de natureza política e administrativa entre os Coordenadores e os Departamentos em questões como: currículo, lotação de professores, aprovação de programas, oferta de disciplinas e supervisão de atividades docentes em sala;
- Desarticulação entre os Coordenadores de Curso e o órgão responsável pelo ingresso de alunos;
- Falta de uma infra-estrutura adequada para os coordenadores.

Todos esses pontos citados no IV Encontro de Coordenadores de Cursos de Graduação promovido pela UFC foram discutidos como um entrave na atuação do coordenador de curso, e esses aspectos, embora não tenham sido resolvidos no decorrer do evento, marcaram um momento relevante na formação e na atuação do coordenador de curso diante das políticas públicas, sobretudo porque um ano após o encontro, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394 – LDB.

Com a LDB- nº 9394/96, o coordenador de curso passa a assumir uma nova característica, visto que o Curso toma uma forma de unidade acadêmico-administrativa dentro da IES e o coordenador passa a ser visto como um gestor nessa unidade.

Os antigos departamentos passam por uma mudança no que diz respeito à organização de Curso, sobretudo porque a gestão é baseada em colegiados que são formados

por professores especialistas. A LDB- nº 9394/96 no Art. 56 determina que a gestão deva ser democrática, nas universidades estatais, será exercida pelos “docentes, que ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão.” Essa gestão democrática deve ser definida pelo estatuto da universidade.

A LDB - nº 9394/96 não aborda diretamente sobre a figura do coordenador de curso, mas deixa subentendido a sua função, visto que deverá ser um professor-gestor e o seu perfil e função deve ser contemplada no estatuto da IES em que está inserido. No Art. 52 determina que:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I- produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II- um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III- um terço do corpo docente de regime integral. (BRASIL, 2009).

Diante da análise do Art. 52, pode-se concluir que o coordenador de curso deverá antes de ser coordenador, ser um professor, sobretudo porque deverá prestar concurso público para essa função e somente depois assumir o cargo de coordenador de curso.

Deverá ter a titulação de mestre ou doutor, exigência visível nos atuais concursos públicos para esse cargo, além das exigências sobre as quantidades de publicações antes e depois do ingresso efetivo na universidade. Para garantir a produção científica dos professores e professores-gestores, o inciso III, desse mesmo artigo, determina regime integral, para que possam promover ciência na Universidade, mediante a publicação de artigos acompanhados por seus orientados, ou colegas professores da mesma universidade ou de outras IES.

Essa determinação da LDB- nº9394/96 estende-se para os Centros Universitários sob o Decreto nº 5786/ 2006 no parágrafo único do Art. 1º. De acordo com Frauches e Fagundes (2007, p.167):

O Decreto nº2306/97, em seu art. 19, fixou o prazo de um ano, contado da publicação da Lei nº 9394/96, para as universidades apresentassem à SESu/ MEC plano para cumprimento do disposto no referido art. 52. O inciso II do art. 52 exige para as universidades um terço docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado. O inciso III, um terço do corpo docente em regime de tempo integral (40h semanais). O prazo estabelecido neste parágrafo expirou em dezembro de 2004.

Diante do Art. 1º, fica evidente a exigência da LDB- nº 9394/ 96 sobre a titulação, tempo dedicado à IES e seu envolvimento com pesquisa do professor-gestor. Em 9 de maio de

2006, é aprovado o Decreto nº5773, que dispõe sobre o exercício das funções da regulação, supervisão, e avaliação das IES, nesse documento de lei, subtende-se a relevância da figura do coordenador de curso no processo de reconhecimento, credenciamento e renovação de curso.

Caberá ao coordenador de curso ter conhecimento dos seguintes atos de competência abordados no Decreto nº5773/ 2006: atos de competência do Ministro da Educação; Atos de competência da Secretaria de Educação Superior (SESu); Atos de competência da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); Atos de competência da Secretaria de Educação à Distância- SEED; Atos de competência do Conselho Nacional de Educação- CNE; Atos de competência do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Atos de competência da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES); Atos autorizativos: caracterização, alterações, prazos; Credenciamento de IES: tipos, credenciamento, prazos, fases, documentos necessários; Plano de desenvolvimento institucional (PDI), Plano de pedagógico da instituição (PPI), Projeto pedagógico de curso (PPC), o currículo, tramitação, credenciamento, credenciamento de curso ou de campus fora da sede, credenciamento de educação à distância (EAD); Avaliação institucional e de cursos, entre outros (FRAUCHES; FAGUNDES, 2007).

Sobre o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), lei aprovada em 14 de abril de 2004, o CONAES aprovou as diretrizes gerais e o INEP elaborou um instrumento único de avaliação das condições de ensino dos cursos de graduação. O instrumento contempla três grandes categorias, a primeira avalia a organização didático-pedagógica; a segunda, o corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo e por fim, a terceira, que avalia as instalações físicas. Todas essas categorias são de responsabilidade do gerenciamento do coordenador de cursos. Ele é quem irá, durante sua gestão, buscar a qualidade desse tripé, caso tenha uma má avaliação, terá um grau de responsabilidade do conceito estabelecido pelo INEP.

Os indicadores de avaliação dessas categorias para que fique evidente a importância desse profissional na IES, são segundo Frauches e Fagundes:

A categoria 1 é composta pelos seguintes Grupos de indicadores:

- Administração acadêmica: coordenação e colegiado de curso;
- Projeto Pedagógico do Curso: concepção, currículo e avaliação;
- Atividades acadêmicas articuladas à formação: prática profissional e/ou estágio, TCC e atividades complementares;
- ENADE

A categoria 2 é integrada pelos seguintes Grupos de indicadores:

- Perfil docente;

- Atuação nas atividades acadêmicas;
- Corpo discente: atenção aos discentes e egressos;
- Corpo técnico-administrativo: atuação no âmbito do curso.

A categoria 3 tem os seguintes Grupos de indicadores;

- Biblioteca;
- Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários e ambientes-laboratórios para a formação geral e básica. (FRAUCHES; FAGUNDES, 2007, p.257).

Portanto, diante do que foi exposto o coordenador de curso, além do conhecimento acadêmico-pedagógico, precisa conhecer a legislação do setor, precisa conhecer e adequar a sua realidade às técnicas de gestão, sobretudo porque passa a ser responsabilizado diretamente pelo mau desempenho nas avaliações oficiais, o que pode gerar o descredenciamento do curso em que está gerenciando.

Atualmente, uma grande preocupação dos coordenadores de cursos é a de promover a validade do curso que gerencia, e essa rotina é equivalente a dois terços de sua ocupação. O que pode comprometer as outras funções que desempenha, e que serão expostas no tópico 3.2 desse capítulo.

O MEC alterou o sistema de avaliação das IES e conseqüentemente o curso e o próprio coordenador, que agora deverá definir e administrar o Projeto Pedagógico do Curso-PPC sob o alinhamento do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI). Segundo Canetti (2006) o coordenador de curso possui quatro competências exigidas pelo SINAES: conhecimento de legislação, compromisso institucional, gestão da viabilidade econômica-financeira e desenvolvimento comportamental.

Diante de tais especificações sobre o profissional coordenador de curso, desde a sua criação, atribuições e exigências legais, é de suma importância definir o perfil e a função desse profissional dentre as várias competências citadas acima, bem como as dimensões por ele assumidas.

### **3.2 O perfil do coordenador acadêmico de curso**

O perfil do coordenador acadêmico de curso durante muito tempo teve a única função da gestão acadêmica, sobretudo porque sua atuação era apenas no contexto didático-pedagógico.

Após a promulgação da LDB- nº9394/96, as universidades, faculdades e centros universitários expandiram-se em todo o território nacional, a política de interiorização do

ensino concretizou-se em vários estados da federação, e com isso gerou no contexto universitário um cenário cada vez mais competitivo, exigindo do coordenador de curso um novo perfil, que vise não somente o aspecto didático-pedagógico, mas, sobretudo que tenha uma visão administrativa, política e institucional da IES em que está inserido. Deverá ser flexível, diversificado e à frente das demandas sociais, segundo Santos (2008, p.1):

As mudanças no contexto da sociedade vêm provocando mudanças significativas na Educação Superior no Brasil e, conseqüentemente, redefinindo o seu papel. Essas mudanças vêm sendo introduzidas nas instituições de ensino superior através dos conteúdos ensinados e do processo de ensino-aprendizagem, visando adequar a realidade que se configura à nova realidade da sociedade do conhecimento. Essas mudanças provocam ainda a necessidade de se buscar profissionais de educação com novos perfis de formação que dêem conta de atender a essa nova demanda social. A sociedade busca por profissionais que apresentem cada vez mais um perfil mais diversificado e flexível. E, para esse novo perfil, é preciso ter um novo profissional à frente da formação. É preciso ter docentes mais preparados para enfrentarem esse contexto de mudanças. Capazes de se prepararem para uma demanda em que o perfil pretendido requer que nele sejam apresentados indícios de que busca continua por uma melhor formação, onde possam incorporar novas habilidades e competências que o instrumentalize na tarefa de ensinar.

Em concordância com a autora, é necessário um novo perfil de coordenador acadêmico, capaz de analisar o contexto social, sua influencia na IES e, a partir desse cenário, buscar estratégias flexíveis, criativas e estimulantes para enfrentar e superar os desafios propostos pela sociedade e pelas políticas públicas que estão em vigor.

Diante dessa perspectiva, tem crescido a cobrança sobre os coordenadores de curso, visto que, além de mediador entre professores e alunos, entre professores e diretoria, atualmente precisa ter conhecimento administrativo, visando canalizar recursos financeiros e materiais para o curso, promover e envolver o curso em eventos de investigação científica, atualizar-se constantemente nos aspectos legais e das políticas públicas propostas pelo MEC.

Também deverá manter-se atualizado no que diz respeito a sua formação profissional, precisa compreender que cada curso é uma unidade estratégica e que necessita gerar resultados, e com isso desenvolver “um papel de liderança para fazer com que, nessa unidade – que vai reunir alunos e docentes –, se possa aglomerar todos para alcançar os resultados de qualidade que se espera”, afirma Sergio Lazzarini (2006 apud MARQUES (2006, p.1).

Cabe à IES estruturar-se para essa nova demanda de profissionais para a docência, visto que poderão assumir o papel de gestores de curso, que deverão buscar estratégias criativas e executáveis para conquistarem a “sustentabilidade dos cursos de graduação; atratividade para os seus cursos superiores; diferencial competitivo; estratégias de retenção de

alunos; estratégias de retenção de talentos de docência, através de estratégias de formação e remuneração compatíveis” (SANTOS, 2008).

Como se pode perceber, a função do coordenador de curso é ampla e complexa, sobretudo por que deve favorecer a construção de uma equipe coesa, engajada, focada em objetivos e metas consensualmente definidas e vinculadas aos planos e projetos da instituição.

O papel do coordenador é peça-chave no gerenciamento do curso, exige autonomia para articular e mobilizar a equipe, tendo em vista o fazer pedagógico. Vale ressaltar que o objetivo central da ação do coordenador é a melhoria do processo ensino-aprendizagem e o gerenciamento será o elemento indispensável para atingir esse objetivo. Todo cenário construído pelo coordenador de curso será definido para concretizá-lo.

Contudo, é necessário ainda que se estabeleçam outros objetivos, outras estratégias e metas que darão sustentabilidade e diretriz para o alcance do objetivo definido. Segundo Suhr (2006, p.1):

[...] a contínua aproximação deste objetivo tratará de contribuir inclusive, para o marketing do curso e da instituição. Dito de outra forma: alunos satisfeitos com a qualidade do processo ensino-aprendizagem, que se sintam sujeitos de sua própria aprendizagem e que percebam a real preocupação da instituição em lhes oferecer o melhor curso possível nas condições dadas, são a melhor referência do curso na comunidade.

Um dos maiores desafios do coordenador de curso é conseguir conciliar sua função pedagógica com a função de gestor, vinculado ao contexto burocrático, aspecto já discutido no capítulo 2, subitem 2.1.2. Esse desafio tem estreita relação com o objetivo central da ação do coordenador que é a melhoria do processo ensino-aprendizagem, visto que sua ação, não sendo eficiente e eficaz poderá comprometer consideravelmente o curso que gerencia.

Vale ressaltar que a função pedagógica e a função de gestor requerem tempo, disciplinamento e planejamento estratégico de suas ações, com falta desses elementos o profissional correrá o risco de perder o foco de sua própria ação, que é favorecer um curso de qualidade e com isso o sucesso acadêmico dos discentes.

Por fim, é preciso que o coordenador de curso em uma IES, seja pública ou privada, compreenda e se aproprie do conhecimento que exige sua função. De acordo com Franco (2002), o coordenador assume quatro funções bem definidas, cada função possui responsabilidades, atribuições e os encargos.

Contudo, o mesmo autor define requisitos essenciais para assumir tais funções, primeiro, que seja indicado por ter a titulação de mestre e/ou doutor, visto que é uma

exigência do MEC, e, sobretudo porque poderá gerenciar docentes com similar titulação. Segundo, em uma instituição privada, seja contratado em regime mensalista com no mínimo quarenta e quatro horas semanais de dedicação, isso garantirá uma dedicação maior ao curso. O terceiro requisito, que o coordenador ministre aulas para os alunos do curso que dirige para que tenha aproximação da realidade existente, a atuação do coordenador como professor deverá acontecer em pelo menos duas turmas. O quarto, que tenha eficaz competência gerencial para fazer com que o curso seja eficiente e efetivamente bem administrado (FRANCO, 2002).

Tendo esses requisitos, o coordenador de curso poderá assumir suas funções nas seguintes dimensões: política, gerencial, acadêmica e institucional.

Na dimensão política, são definidas cinco funções essenciais na atuação do coordenador de curso, a primeira deve assumir o papel de um líder competente na área de conhecimento do curso segundo Franco (2002, p.15):

É certo que essa liderança a que aludimos resultará do conceito atribuído pelos pares do Coordenador, considerados os pares internos e os pares externos. O grau de reconhecimento poderá ser local, regional, nacional ou até mesmo internacional. Ele será reconhecido como líder na medida em que se transforma em referência na área profissional do Curso que dirige. Claro que deve ser reconhecido pelos artigos que publique, pelas conferências para as quais seja convidado a proferir, pela sua ação junto ao conselho profissional de sua categoria, enfim, pela sua ação política externa, se pensa na área central de conhecimento do Curso.

A segunda função política é que deverá estimular professores e alunos do curso. Na terceira ele deve ser um representante do curso, a “[...] representatividade é conseqüente da liderança que o Coordenador exerça em sua área de atuação profissional [...]” (FRANCO, 2002, p.17).

A quarta função, o coordenador deverá promover o marketing do curso, ou seja, conhecendo o curso que coordena, poderá divulgá-lo, promovê-lo e, com isso atrair e manter o discente, estando atento as oportunidades, poderá descobrir talentos.

A quinta e última função política, é que o coordenador é responsável pela vinculação do Curso com anseios e desejos do mercado. Essa função é de extrema relevância para que o curso possa atender às necessidades dos discentes em relação ao mercado de trabalho, segundo Franco:

Em vista disto, haverá de manter articulação com empresas e organizações de toda natureza que possam contribuir para o desenvolvimento do Curso, para o desenvolvimento da prática profissional, através dos estágios, para o desenvolvimento do próprio currículo do Curso. Neste sentido, além de ser uma

pessoa para dentro da Universidade, terá de ser uma pessoa para fora da Universidade, proporcionando visibilidade plena do Curso diante do mercado. Como não há de se preparar o alunado simplesmente para o emprego, mas também para o empreendedorismo, é fundamental que o Coordenador de Curso tenha presente esta linha de trabalho, proporcionando aos alunos idéias de nichos de mercado onde os mesmos poderiam atuar profissionalmente na condição de empreendedores. Vale dizer também que, ao cogitar da vinculação do Curso com os anseios e desejos do mercado, deve o Coordenador do Curso sintonizar-se, através dos professores, com as atividades de iniciação científica ou de pesquisa e as atividades de extensão e especialmente com as peculiaridades da Amazônia, sob pena de sermos uma universidade em qualquer lugar. (FRANCO, 2002, p.20).

Analisando a dimensão política fica evidente o grau de responsabilidade que o Coordenador de Curso assume no seu pleno exercício, por isso é relevante que busque atender o máximo possível das funções que requer essa dimensão para que se concretize o ensino de excelência na IES seja pública ou privada.

Na dimensão acadêmica, o coordenador assume cerca de oito funções segundo Franco (2002) são elas: responsável pela elaboração e execução do PPC, pelo desenvolvimento das atividades escolares, pela qualidade e pela regularidade das avaliações desenvolvidas em seu Curso, deve cuidar do desenvolvimento das atividades complementares no curso que coordena, deve estimular a iniciação científica e a pesquisa entre professores e alunos, assume a responsabilidade pela orientação e pelo acompanhamento dos monitores, também compete o processo de engajamento de professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária e por fim o sucesso ou não dos estágios supervisionados e não-supervisionados, são de sua inteira responsabilidade.

Para assumir o papel de elaborar e executar o PPC da IES, é necessário que o coordenador tenha domínio e clareza das diretrizes didático-pedagógicas, essenciais para desenvolver o planejamento. De acordo com Suhr (2006, p.2) cabe ao coordenador de curso:

Traçar as diretrizes de natureza didático-pedagógica, necessárias ao planejamento e ao integrado desenvolvimento das atividades curriculares do curso. Grande parte das instituições de ensino superior tem diretrizes pedagógicas definidas. Cabe conhecê-las, compreendê-las e adaptá-las às especificidades do curso. Assim, há alguns direcionamentos específicos a cada curso, que precisam ser definidos em colegiado. Cabe ao coordenador o papel de explicitar e favorecer a adequação do corpo docente a essas diretrizes. Isto significa inclusive, cobrar dos professores posturas e ações coerentes com essas mesmas diretrizes.

Mediante o planejamento, o coordenador de curso poderá direcionar e acompanhar as atividades escolares, bem como a avaliação do desempenho dos discentes. Afirmo Franco (2002) que

[...] a junção entre teoria e prática é de responsabilidade do professor e, para que isto seja estimulado por ocasião da discussão do desenvolvimento do conteúdo programático pelo Coordenador e é fundamental que aquele procure convencer o professor da necessidade de trazer para o campo prático o conhecimento ministrado [...]. (FRANCO, 2002, p.35).

Diante dessa presença do coordenador na prática do docente, gerando debates a cerca do conteúdo programático e das atividades práticas em sala ou em campo, será possível e pertinente a orientação quanto às avaliações que visam verificar o desempenho ensino-aprendizagem dos seus educandos. O coordenador de curso compreendendo a proposta pedagógica do professor, será mais eficiente e eficaz na sua gestão acadêmica. Afirma Suhr (2006, p.2) que cabe ao coordenador de curso:

Aprovar, os planos de ensino das disciplinas do curso, cabendo-lhe o direito de rejeitá-los ou de lhes sugerir alterações em função de inadequação aos objetivos do curso. Novamente fica clara a necessidade de haver um direcionamento claro, alicerçado no perfil do egresso e, conseqüentemente, nos objetivos do curso. No sentido de favorecer a construção de uma equipe coesa, mais do que aprovar ou rejeitar o plano de curso, é importante discuti-lo com os docentes. Este é um momento de formação continuada de cada professor, no qual o coordenador pode ajudá-lo a melhor compreender os objetivos do curso e os conteúdos e estratégias mais adequadas para atingi-los. Também nesse sentido é importante acompanhar a execução dos planos de ensino e programas pelos docentes. Não se trata de instituir mecanismos burocráticos de cobrança, mas sim de, periodicamente, estar conversando com os docentes e com os alunos verificando a operacionalização do que foi proposto. E, caso necessário, apontar a necessidade de mudanças ou retomada na rota inicial proposta. Para isso, a existência de reuniões periódicas com os docentes e com os estudantes pode ser de grande valia.

Outra função de mesmo grau de relevância e extremamente necessária para a execução de uma gestão competente é conduzir professores e alunos para desenvolverem pesquisa. Vale ressaltar que é uma das exigências do MEC no Art. 52 da LDB nº 9394/96 a formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa e extensão, caberá ao coordenador buscar desenvolver projetos junto com os docentes para conseguir parcerias com instituições que possam financiar as pesquisas, dar bolsas para estudantes e patrocínios para envolver tanto professores quanto os alunos em eventos nacionais e internacionais de iniciação científica.

Assim, caberá ao coordenador também envolver a comunidade universitária em ações que visem promover programas e projetos de extensão abertos à comunidade não universitária. Segundo Franco (2002, p.42): “É a extensão que vira a face da universidade para a sociedade, seja por meio de cursos, seja por meio de programas especiais, seja através da prestação de serviços. O Coordenador de Curso não pode passar ao largo desta função”. Portanto, deverá se envolver e contagiar os docentes e discentes no processo de extensão

universitária tão importante para a divulgação das ações da IES, além de prestar serviços necessários à sociedade.

Por fim, o coordenador de curso na dimensão acadêmica deverá promover e acompanhar o programa de monitoria, desde a elaboração do projeto, edital de seleção, atuação do monitor, acompanhamento do docente em relação ao aluno, análise dos relatórios do monitor até a sua saída do programa. E deverá com o mesmo empenho acompanhar os estágios supervisionados e não-supervisionados, estabelecendo o apoio institucional e pedagógico que os estágios necessitam.

Na dimensão institucional, o coordenador de curso deve assumir, segundo Franco (2002), as seguintes funções: ser responsável pelo sucesso dos alunos de seu Curso no exame nacional – ENADE; verificar e analisar a situação acadêmica do discente no antigo curso; verificar a empregabilidade dos alunos; buscar fontes alternativas de recursos para o seu Curso e para a Universidade; ser responsável pelo reconhecimento de seu Curso e pela renovação periódica desse reconhecimento junto ao MEC; como também empenhar-se pelo sucesso de seus alunos nos Exames de Ordem, Testes Profissionais e assemelhados.

Além de todos esses elementos, é responsável pelo vínculo da regionalidade do curso, assim advoga Franco (2002, p.50):

É impossível definir a regionalidade de um Curso sem o conhecimento da própria região. Tal definição não se faz somente pelo fato da inclusão de uma disciplina do tipo cultura amazônica, cultura nordestina, cultura sulista. Ela se faz pela consciência que se inocula nos alunos quanto ao seu compromisso profissional para com a região em que atuarão, buscando soluções para os problemas existentes. Nenhum Projeto Pedagógico de Curso poderá estar dissociado da realidade.

Portanto, cabe ao coordenador do curso, diante da autonomia da IES, desenvolver um PPC, que atenda às necessidades do discente na região que ocupa, inclusive analisando e percebendo o crescimento do mercado de trabalho e sua demanda.

O coordenador de curso tem um papel preponderante para a efetividade institucional da IES, visto que, precisa estar atento às exigências legais de todos os exames que o aluno poderá vir a realizar, principalmente os exames de ordem, testes profissionais e o Exame Nacional de Curso.

Vale ressaltar que deverá conhecer os princípios, as exigências e as ações previstas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), consequentemente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), do Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE) e, por fim, os critérios de avaliação do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que visa

avaliar quatro categorias: a organização didático-pedagógica, o corpo docente, discente e técnico-administrativo e as instalações (FRAUCHES; FAGUNDES, 2007).

O coordenador deverá analisar junto com os demais gestores da IES as dez dimensões dos SINAES, para decidirem e desenvolverem um planejamento estratégico que vise atender a cada dimensão que são: Missão e plano de desenvolvimento institucional: Perspectiva científica e pedagógica formadora: política, normas e estímulos para o ensino, a pesquisa e a extensão; Responsabilidade social da IES; Comunicação com a sociedade; Política de pessoal, carreira, aperfeiçoamento, condição de trabalho; Organização e gestão da instituição; Infra-estrutura física e recursos de apoio; Planejamento e avaliação; Política de atendimento aos estudantes; Sustentabilidade financeira (TRINDADE, 2007).

Mediante a análise dos elementos de avaliação, o coordenador terá condições de conhecer e avaliar a situação acadêmica do aluno, bem como identificar as necessidades institucionais do curso e com isso buscar meios para supri-las, mediante a elaboração e a execução de um planejamento estratégico que vise atingir os objetivos definidos pelos gestores da IES.

Outro aspecto relevante, e essencial para o sucesso da dimensão institucional, sobretudo porque está inter-relacionada com as outras dimensões citadas, é o envolvimento do coordenador de curso com a rede de cooperação interuniversitárias. Segundo Stallivieri (2004, p.43):

O trabalho das redes de cooperação interuniversitárias tem sua repercussão percebida em diferentes campos: desde a criação de centros de excelência até o fortalecimento da mobilidade entre professores, pesquisadores, alunos e gestores acadêmicos; o desencadeamento de projetos de pesquisa; o mútuo reconhecimento de pontos fortes e de carências de comunidades dos diferentes países; o aproveitamento de massa crítica oriunda de diferentes fontes, juntamente com a recolocação de profissionais no mercado de trabalho; a permuta de informações e a viabilidade de publicações científicas para difusão do conhecimento em nível mundial, além da projeção institucional, visando à conquista de novos benefícios.

Em corroboração com a autora, o trabalho das redes de cooperação interuniversitária perpassa pelas ações do coordenador de curso, visto que precisa estar atento e estimular os docentes e os discentes em pesquisa a se envolverem nos programas que visem o intercâmbio institucional, com isso, conseguirá elevar o conceito do curso e da IES.

De acordo com Sebastián (2006) é fundamental que o coordenador de curso tenha conhecimento sobre as temáticas voltadas ao planejamento estratégico, visto que as metas institucionais e os objetivos devem estar condizentes com a política de cooperação internacional:

Esse plano estratégico para a cooperação internacional deve ser tratado como uma forma de contribuir para o desenvolvimento da instituição, oferecendo elementos para a melhoria dos programas de qualificação, análise curricular, formação docente, ofertas de cursos de pós-graduação, mobilidade acadêmica entre outros.

Se a internacionalização é considerada uma meta institucional, deve-se ter clareza dos objetivos que a instituição pretende atingir, explicitando-os num plano estratégico de ações. (SEBASTIÁN, 2006, p 3.).

Portanto, o gestor, para concretizar a cooperação internacional, deverá ser atuante, possuir formação para agir com eficiência, eficácia e efetividade, buscando alcançar as metas definidas na instituição de ensino superior em que está inserido.

O coordenador de curso voltado às ações de cooperação internacional deverá, sobretudo, ser um articulador das relações acadêmico-científicas internacionais, captando, implementando e acompanhando projetos e parcerias inter-universitárias.

Deve agir junto com os demais órgãos relacionados a instituições exteriores conveniadas com a CAPES e com a instituição em que está inserido.

Deve incumbir-se da construção de parcerias de qualidade com instituições estrangeiras, da captação, implementação, avaliação e acompanhamento de acordos vigentes, convênios e programas inter-universitárias internacionais, do gerenciamento de programas de intercâmbio acadêmico, externos à universidade que está inserido, além de promover o apoio logístico e operacional necessário à viabilização do projeto (CORRÊA, 2004).

Enfim, o coordenador de curso envolvido na rede de cooperação internacional é um elemento indispensável na política institucional na IES, sem este seria inviável e quase que impossível a concretização dos financiamentos, da logística e das metas definidas nos programas de intercâmbio.

Por fim, na dimensão gerencial o coordenador de curso é responsável, segundo Franco (2002), pela supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos do Curso; pela indicação da aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do Curso; também é responsável pelo estímulo e controle da frequência docente e discente; indicação da contratação e demissão de docentes, com relação a IES privada é de sua competência acompanhamento da adimplência contratual dos alunos do curso que coordena.

O universo, instalações, recursos materiais e humanos, além de biblioteca e laboratórios são aspectos avaliados pelo MEC, e, portanto, exigidos pelo SINAES. Cabe ao coordenador de curso buscar meios para que esses elementos estejam de acordo com as exigências legais, para que o conceito do curso não seja prejudicado.

É evidente que o coordenador não poderá ter o controle de tudo dentro de cada universo citado, mas deverá estar atento para que estejam em pleno funcionamento. Segundo Franco (2002, p.22):

Os alunos (e os professores também) sentem prazer por contar com condições adequadas para o estudo presencial. Assim, instalações escolares, compreendendo salas de aula, laboratórios, auditórios e equipamentos em bom estado de funcionamento são considerados essenciais à boa aceitação do Curso. Portanto, supervisionar sistematicamente as instalações, laboratórios e equipamentos disponíveis para o funcionamento do Curso é tarefa gerencial essencial da qual não pode descurar o Coordenador de Curso. Não é que tenha de trocar lâmpadas ou consertar aparelhos e equipamentos. Nada disto. No entanto, ele precisará testar ou mandar testar tudo antecipadamente e providenciar a solução de eventuais pendências constatadas. Às vezes, um simples ranger de porta é suficiente para dificultar a concentração de alunos e professores numa sala de aula. É certo que se contássemos com espaços exclusivos, disponíveis para cada Curso, seria muito melhor do que nas condições atuais. Todavia, é possível, pela supervisão sistemática, promover a melhor ocupação dos espaços e equipamentos.

Com relação à biblioteca, caberá ao coordenador de curso realizar reuniões com os professores para que os mesmo possam semestralmente atualizar a bibliografia das disciplinas, para que se possa indicar a compra dos livros.

Diante das exigências do MEC, com relação ao desempenho didático-pedagógico, caberá ao coordenador de curso acompanhar a freqüência dos alunos e dos professores, visto que o ENADE visa avaliar o desempenho do aluno e a boa freqüência, por ambas as partes, contribuirá consideravelmente para um resultado satisfatório (FRAUCHES; FAGUNDES, 2007).

Outro aspecto citado por Franco (2002), que é delicado, é a contratação e demissão dos docentes. O MEC exige que os docentes tenham mestrado e doutorado, mas o artigo de lei, não aborda a formação didática, que é um aspecto essencial no processo ensino-aprendizagem, portanto caberá o coordenador acompanhar o desempenho do processo em sala de aula, mediante a avaliação sistemática dos discentes e dos docentes pelos discentes, sobretudo por que é o aluno que tem o contato direto com o professor e que sua má atuação irá influenciar diretamente o seu crescimento acadêmico.

Por fim, é responsável pela tomada de decisão com relação aos interesses do curso, portanto cabe aos gestores da IES deliberar autonomia para que possa agir com eficiência e eficácia atendendo às necessidades do curso. E em caso de IES privada, pelo acompanhamento da adimplência contratual dos alunos. De acordo com Franco (2002):

[...] Afinal, são os alunos que nos mantém a todos contratados e recebendo regularmente nossos salários. Quando referimos da necessidade de conhecer o alunado no sentido macro e no sentido micro, estamos cogitando da aplicação deste

princípio funcional. Isto evitará dificuldades na matrícula e na eventual confirmação semestral de estudos. Evitará a freqüência de pessoas não matriculadas em sala de aula. Os casos cruentos merecem ser do conhecimento da Administração Financeira da Universidade, mediante relatórios preparados pelo Coordenador de Curso. Conhecer os critérios de negociação é fundamental e saber explicitá-los é mais importante ainda pois sempre há forma de negociar e o Coordenador de Curso pode encaminhar a negociação com maior conhecimento de causa. (FRANCO, 2002, p.31).

De acordo com o exposto sobre as dimensões das funções do coordenador de curso, é perceptível a sua grande responsabilidade, e quanto a sua atuação na IES pode contribuir ou não para a excelência da mesma.

Os desafios para a concretização de tudo que foi exposto é bastante considerável, sobretudo porque o coordenador de curso não tem recebido a devida atenção pelas IES. Segundo Silva e Pereira (2003 apud JACOBUCCI, 2008, p.84):

[...] o Ministério da Educação tem preconizado, através das comissões de avaliação dos cursos de graduação, a importância do papel do coordenador de curso, tanto nos aspectos acadêmicos quanto nos pedagógicos. Entretanto, observa-se que o aspecto gerencial do curso restringe-se a uma direção da atividade docente de maneira simplista.

Jacobucci (2008) ainda afirma que o MEC reforça os setores administrativos das IES e que o coordenador de curso possui apenas três funções: a) executar atribuições formalmente definidas na instituição sobre o cargo; b) atender às demandas do corpo discente e docente; e c) conduzir bem o curso.

Essas três funções definidas pelo MEC são realmente atribuições da coordenação, inclusive apresentadas ainda nesse capítulo, contudo ao “generalizá-las, não ficam explicitadas as inúmeras tarefas realizadas pelo coordenador para conseguir desenvolver essas três funções.” (JACOBUCCI, 2008, p.85).

É importante analisar o papel do coordenador de curso como um gestor, ou melhor, como um administrador, visto que deverá desenvolver planos de atuações, analisar e gerar resultados e controlar e executar ações que visem o crescimento do curso.

Por esses motivos é necessário que os gestores da IES reconheçam o papel desenvolvido pelo coordenador de curso e que promovam encontros de formação profissional administrativa para esses gestores.

É relevante compreender os motivos que definem o coordenador de curso como um administrador, pois caso não tenha uma visão gerencial da IES, poderá cometer erros que talvez comprometam a excelência da universidade, faculdade ou centro universitário em que está inserido.

### 3.3 A relevância do planejamento na ação do coordenador acadêmico de curso

O coordenador acadêmico de curso de graduação, desde as políticas públicas que o influenciam até o perfil profissional e as devidas funções, delimitadas em quatro dimensões: política, acadêmica, institucional e gerencial, é necessário compreender a relevância do planejamento estratégico para a contribuição na execução de sua ação.

O planejamento estratégico visa definir ações que busquem o alcance de objetivos e metas, além de analisar o ambiente interno e externo, as relações de causa e efeito e com isso desenvolver e aplicar instrumentos de gestão, no caso da pesquisa o *Balanced Scorecard* (BSC).

Todo o planejamento desenvolvido pelo coordenador acadêmico de curso deverá estar alinhado com a missão e a visão da IES, inclusive a execução do planejamento estratégico, e a avaliação de desempenho mediante ao BSC, pois sua aplicação deverá atender aos interesses do coordenador e também da instituição, visto que os resultados os influenciarão.

Nenhuma instituição pública ou privada fica à margem das perspectivas do mercado. Vale ressaltar que evidentemente a IES é uma empresa com características diferentes de outras, pois o serviço prestado é por excelência o ensino. Contudo, sendo pública ou privada, a instituição possuem objetivos e metas a curto, médio e longo prazo e para alcançá-los precisa definir as perspectivas financeiras, os processos internos envolvidos, além de prever as perspectivas de crescimento e aprendizagem das pessoas envolvidas na IES.

Todos esses aspectos citados são elementos do BSC e que podem contribuir para que a atuação do coordenador acadêmico de curso de graduação seja eficiente, eficaz e que tenha efetividade. Visto que o coordenador precisa administrar os recursos financeiros que a ele são destinados, precisa compreender e estar atento às necessidades dos alunos, dos funcionários que o cercam, bem como a comunidade interna e externa que compõe o curso que coordena, também necessita estar sensível aos processos internos envolvidos na cultura organizacional em que está inserido, enfim, deverá promover o incentivo do aprendizado e do crescimento das pessoas que estarão envolvidas no processo.

Portanto, o capítulo 4 abordará o conceito de planejamento estratégico seus elementos estruturantes, bem como o *Balanced Scorecard*, seus fundamentos, perspectivas, a elaboração e a execução do mesmo. O capítulo fará um paralelo com a gestão da IES e da atuação do coordenador acadêmico de curso.

## **4 O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E O *BALANCED SCORECARD*: CONCEITO, INSTRUMENTO E APLICAÇÃO PARA O COORDENADOR ACADÊMICO DE CURSO DE GRADUAÇÃO**

### **4.1 O planejamento estratégico: fundamentos e estrutura**

Para se compreender a relevância do BSC é necessário compreender o planejamento estratégico, visto que esses dois conceitos estão vinculados.

O planejamento estratégico é um procedimento anterior ao BSC, e é através deste que o BSC terá um maior embasamento para a sua aplicação.

Portanto, o coordenador compreendendo os conceitos e a aplicação tanto do planejamento estratégico como do BSC, ele poderá desempenhar uma gestão com tomadas de decisão claras e precisas.

O termo estratégia vem do grego *strátegos*, designava uma posição, especificamente de um general de comando de exército, contudo com o passar dos anos, o termo passou a ter significação com a aplicação das competências do general do exército, definia a arte da guerra (COLOMBO et al., 2004). Depois, em 450 a.c, a estratégia passou a vincular-se com as habilidades gerenciais de administração, liderança, oratória e poder.

Nos dias atuais, o termo estratégia passa a estar vinculado com o comportamento adaptativo da organização, com o futuro, por isso precisa ser planejada, direcionada e vinculada com a missão e a visão da instituição.

Responde a uma demanda ambiental em que a instituição está inserida, e precisa ser elaborada e compreendida por todos os envolvidos no processo de planejamento, além de exigir uma aplicação bem-sucedida, segundo Kaplan e Norton (2004 apud HERREIRO FILHO, 2005, p.18):

1 - O conceito de estratégia

Conceituamos estratégia como a escolha dos segmentos de mercado e clientes que as unidades de negócio pretendem servir, identificando os processos internos críticos nos quais a unidade deve atingir a excelência para concretizar suas propostas de valor aos clientes dos segmentos-alvo, e selecionando as capacidades individuais para atingir os objetivos internos, dos clientes e financeiros.

Portanto, a estratégia precisa ser planejada cuidadosamente para que a instituição tenha resultados positivos após sua aplicação e que os objetivos e as metas traçadas sejam atingidas satisfatoriamente. A estratégia é uma questão relevante para empresas e instituições,

pois possibilita a sua sobrevivência ou a sua ruína (HERREIRO FILHO, 2005). Ratificando é necessário definir a estratégia de uma instituição mediante a um planejamento.

O planejamento estratégico é um processo sistemático que visa organizar e direcionar a instituição para a tomada de decisões que busquem atingir objetivos claros e precisos definidos pelas pessoas envolvidas na empresa. Herreiro Filho (2005, p.24) afirma que:

O processo estratégico exige que os executivos tenham sensibilidade e discernimento para tratar tanto com aspectos qualitativos e sutis da gestão estratégica (como a criação de novos conhecimentos) quanto com os fatores mais quantitativos e explícitos (como as informações financeiras). Este aspecto da gestão estratégica nos lembra a advertência feita por Einstein sobre o espírito científico, quando afirmou: “Nem tudo que pode ser contado importa, e nem tudo que importa pode ser contado.” Dessa forma, um dos maiores desafios da equipe do projeto de Balanced Scorecard, como veremos, será a criação de um conjunto de objetivos estratégicos, qualitativos e quantitativos, integrados entre si.

O planejamento estratégico deverá minimizar as deficiências e maximizar os resultados, deverá buscar a ação com eficiência, eficácia e efetividade. Compreende-se por eficiência o ato de fazer as coisas da maneira correta, resolvendo problemas, reduzindo os custos e utilizando os recursos de maneira adequada. A eficácia é fazer as coisas de forma criativa, obtendo resultados, diminuindo o tempo e aumentando o lucro. A efetividade busca manter o negócio sustentável ao ambiente, apresentando os resultados a longo do tempo e coordenando a manutenção dos resultados.

O coordenador acadêmico de curso de graduação, para desenvolver um planejamento estratégico da IES que está inserido, para a posteriori um BSC, precisa compreender o processo que norteia o planejamento estratégico, este passa pelos seguintes momentos:

- **Definição da missão:** a missão explica a razão da existência da organização, segundo Niven (2007, p.90) “[...] define o propósito central da organização, o motivo da sua existência. A missão examina a razão de ser da organização além de simplesmente gerar riqueza para o acionista, e reflete a motivação dos funcionários para engajarem-se ao trabalho executado na empresa.”
- **Visão de negócio:** a visão “é um modelo mental de um estado ou situação altamente desejável, de uma realidade futura possível para a organização” (COSTA, 2007, p.36).

É necessário que o coordenador de curso de graduação compreenda e esteja ciente da missão e da visão definida pela IES em que presta serviço, visto que buscará meios para a sua concretização com eficiência, eficácia e efetividade.

- **Diagnóstico estratégico:**

- **Diagnóstico interno:** Busca compreender e analisar o ambiente interno da instituição, “são as forças e as fraquezas dos processos acadêmicos e administrativos, da tecnologia, da estrutura, do marketing, das finanças e das pessoas que compõem a organização escolar.” (COLOMBO et al., 2004, p.23). Os fatores positivos da instituição, tangíveis ou não, podem impactar positivamente seu desempenho, e os fatores negativos, também tangíveis ou não, interferem na performance, são os pontos fracos que proporcionam desvantagem no mercado essencialmente competitivo (COSTA, 2007).
- **Diagnóstico externo:** busca analisar o ambiente externo, antecipando as ameaças e as oportunidades para a concretização da missão, da visão e dos objetivos definidos. Analisa o ambiente competitivo e os diversos setores. A análise da estratégia competitiva está baseada no modelo proposto por Potter (2004): o poder da batalha entre compradores e fornecedores, a ameaça de produtos ou serviços substitutos e os novos concorrentes entrantes e a rivalidade entre os concorrentes existentes.

Diante do diagnóstico interno e externo da instituição, é possível realizar um alinhamento estratégico que segundo Kaplan e Norton (2004, p.205) “[...] é o princípio dominante na criação de valor pelos ativos intangíveis”. Os ativos intangíveis são tudo aquilo que sozinho não cria valor. Eles não têm valor se isolados do contexto da instituição e da estratégia. Os ativos tangíveis são aqueles que por si só criam valores, ou seja, tem valor de mercado. Um exemplo, segundo os autores, é que empregados treinados são ativos intangíveis, contudo sua produção transforma o valor potencial dos ativos intangíveis em valor tangível, visto que será mensurado por um valor, um serviço que gerará um custo seja para empresa ou para o cliente.

Depois de alinhar o ambiente interno e o ambiente externo, é possível definir o cenário em que a instituição está inserida. O cenário possibilita que a organização identifique os desafios de negócio que ela deverá enfrentar. De acordo com Herreiro Filho (2005, p.48) “os cenários não são adivinhações: eles representam uma ferramenta para ordenar a percepção sobre ambientes alternativos futuros. Cenários são histórias sobre como o mundo poderá se transformar no futuro e que impacto isso terá na vida das pessoas, grupos e organizações”.

A criação de cenário da IES pelo coordenador de curso de graduação é relevante porque possibilitará que busque a melhoria da qualidade do curso, a atualização junto ao mercado, alinhado com as necessidades dos alunos, bem como das políticas públicas atuais e os custos para a realização do planejamento estratégico definido.

- **Definição dos fatores-chaves de sucesso:** procuram evidenciar as problemáticas realmente críticas para a organização, identificadas mediante a análise do modelo SWOT (pontos fortes, pontos fracos, ameaças e oportunidade), cuja solução dependerá da missão e da ação dos gestores.

Cabe ao coordenador de curso de graduação saber os fatores-chave de sucesso, se não da instituição, pelo menos do curso que coordena, analisando mediante o modelo SWOT, e com isso definindo ações para a melhoria da sua gestão.

- **Definição de objetivos e metas:** podem ser quantitativos ou qualitativos, que se pretende atingir ou manter, definidos para um momento ou um dado futuro. De acordo com Costa (2007, p.210): “[...] devem ser observáveis e verificáveis: é necessário haver mecanismos que permitam medir e verificar, ao longo do tempo, se os objetivos e metas previamente combinados estão sendo cumpridos, superados ou não atingidos”.

Como foi visto no capítulo anterior, o coordenador de curso de graduação precisa definir os objetivos e as metas que deseja atingir no decorrer da sua gestão, também deverá envolver a comunidade acadêmica para o alcance destes. Vale ressaltar que é uma competência da gerência do coordenador.

- **Análise dos públicos de interesse:** A instituição deve identificar os grupos e os seus interesses e além dos poderes de influência com respeito à missão da instituição. Segundo Costa (2007, p.90):

Assim, um stakeholder, ou parte interessada, pode ser definido como qualquer instituição, pessoa, grupo de pessoas, formal ou informalmente organizado, que tenha algum tipo de interesse que possa afetar ou ser afetado pelo funcionamento, operação, comercialização, desempenho, resultados, presentes ou futuros da organização em questão.

Esse aspecto é relevante e inclusive tratado nos capítulos anteriores, o coordenador de curso de graduação deverá identificar os *stakeholders* de sua gestão, visto que também sofrerá influência das políticas públicas, da opinião pública sobre o curso que

coordena, sobre sua gestão e sobre a instituição, receberá influência dos dirigentes, dos funcionários e dos discentes, enfim também terá influência dos agentes financeiros.

- **Formalização do plano:** um plano estratégico é um plano de ação. É necessária a execução desse plano, por meio de projetos específicos, é preciso à definição dos modelos metodológicos para tomada de decisão da organização. É importante a identificação dos modelos de concorrência e a sistematização dos mesmos (COLOMBO et al., 2004).

É necessário que o coordenador de curso de graduação defina o plano de ação. Não basta apenas planejar, é preciso aplicar aquilo que foi definido no plano, e também controlar e avaliar a execução deste.

- **Implementação estratégica:** é a aplicação das estratégias definidas no plano. Também define a governança corporativa, ou seja, identifica as pessoas que estão envolvidas no processo de gestão e de implementação, bem como delimita o processo de liderança estratégica (COSTA, 2007).

A liderança estratégica define como deverá ser aplicado o plano, as pessoas envolvidas e suas funções. Identifica a gestão de pessoas e a motivação para a concretização do planejamento estratégico.

É importante que o coordenador de curso de graduação possa delegar funções para as pessoas que estão em seu entorno e que estejam envolvidos no processo de planejamento, de execução e de avaliação.

- **Avaliação e reavaliação estratégica:** trata-se de rever o que foi planejado e implementado para poder decidir novos rumos a serem tomados.

O coordenador de curso de graduação deverá definir uma programação para a realização da avaliação das estratégias estabelecidas, e com isso, corrigir possíveis entraves no processo de aplicação do planejamento.

Vale ressaltar que o processo estratégico representa o resultado de um longo aprendizado organizacional. Portanto, pode-se definir um esquema para a compreensão dos elementos que compõem o planejamento estratégico.

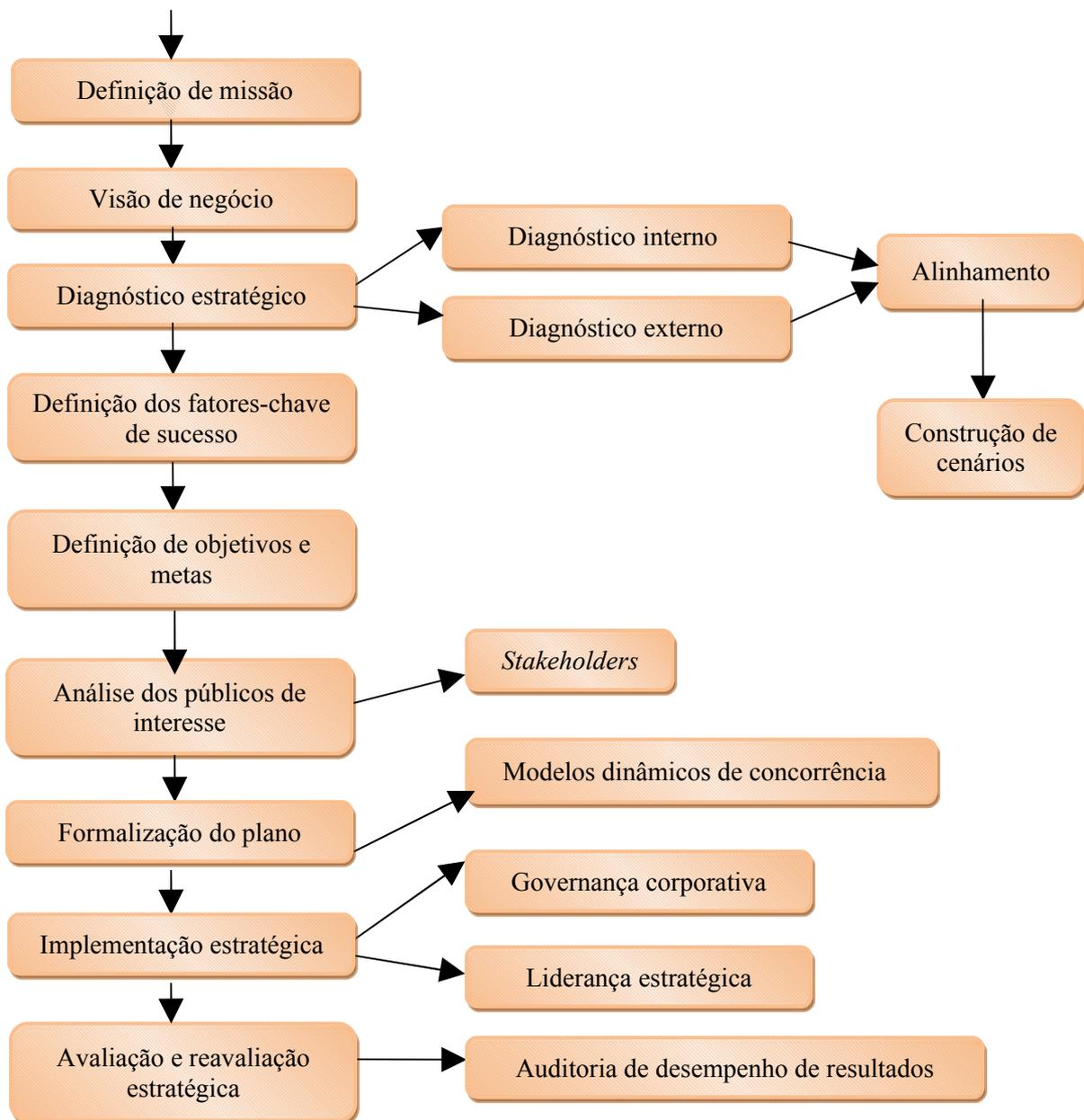


Figura 1 - Esquema do planejamento estratégico

Fonte: Baseado em HERREIRO FILHO (2005).

Diante de um planejamento estratégico bem definido, é relevante estabelecer uma gestão estratégica que possa aplicá-lo. Sem uma gestão com maior eficiência, eficácia e efetividade, não será possível implementar um planejamento estratégico que gere resultados positivos.

No capítulo 3 dessa dissertação, foi apresentada a função do coordenador de curso de graduação na dimensão gerencial, também fundamentada no capítulo 2 quanto tratou-se do modelo organizacional que é o gerencialismo. Na perspectiva do planejamento estratégico,

essa dimensão toma outra conotação que não se limita apenas à indicação e à aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos, pela supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos, pelo estímulo e controle da frequência docente e discente, à indicação da contratação e demissão de docentes e, com relação à IES privada, o acompanhamento da adimplência contratual dos alunos (FRANCO, 2002).

Nessa perspectiva, o coordenador acadêmico de curso de graduação assume dentro da dimensão gerencial uma ação estratégica, que exigirá deste uma postura condizente a uma gestão estratégica, segundo Herreiro Filho (2005, p.3):

A gestão estratégica é um processo contínuo porque a estratégia realizada de uma organização nem sempre coincide com a estratégia pretendida, devido às constantes mudanças verificadas na sociedade e no ambiente dos negócios. [...] Assim, a gestão estratégica precisa realizar um contínuo monitoramento dos resultados da organização, para executar as constantes adaptações da empresa, requeridas pelo seu meio ambiente. Dessa forma, a estratégia é emergente, precisando ser flexível e criativa para superar as incertezas, os riscos e aproveitar as novas oportunidades nos mercados.

Diante desse pressuposto, o coordenador de curso de graduação poderá em sua gestão estratégica utilizar instrumentos para aplicar o planejamento estratégico estabelecido, no caso específico da pesquisa o *Balanced Scorecard*.

Esse tópico buscou fundamentar o planejamento estratégico, pois mediante ele é possível desenvolver o BSC e conseguir equilibrar as dimensões que fazem parte da ação do coordenador acadêmico de curso de graduação e as perspectivas cliente, financeiro, processos internos e processos acadêmicos.

#### **4.2 O Balanced Scorecard - BSC e a gestão do coordenador de curso de graduação: adaptação das perspectivas do Kaplan**

O coordenador de curso de graduação poderá em sua gestão estratégica utilizar o Balanced Scorecard como uma ferramenta que o auxiliará na tomada de decisão, no controle das variáveis estratégicas, e no aperfeiçoamento de sua ação. Contudo, é relevante compreender e analisar essa ferramenta, sobretudo porque ela não é para ser aplicada de qualquer jeito, precisa do engajamento de todas as pessoas que direta ou indiretamente estarão envolvidas.

O Balanced Scorecard (BSC) não é um instrumento que está inserido no planejamento estratégico tradicional que separa o pensamento da ação. Também não é um

instrumento fácil de aplicação, visto que necessita de estratégias bem definidas e principalmente de uma excelente implementação.

O BSC não é uma ferramenta de gestão, também não é segundo Herreiro:

- Um sistema de controle gerencial;
- Um conjunto de indicadores financeiros;
- Um painel de informações gerenciais; ou ainda;
- Uma lista de KPIs – Indicadores-Chaves de Performance. (HERREIRO FILHO, 2005, p.21).

Para desenvolver o BSC na instituição, algumas condições devem ser aceitas e aplicadas. Primeiro, precisa da participação de toda a organização na criação das estratégias; segundo, as discussões sobre as estratégias devem abranger todos os setores da organização, inclusive os parceiros de negócio; e terceiro, as pessoas somente estarão envolvidas no processo se identificarem oportunidades de crescimento e recompensa.

A gestão estratégica baseada no BSC durante a sua implementação precisa desenvolver estratégias competitivas que superem os stakeholders utilizando os seguintes elementos, segundo Herreiro Filho (2005):

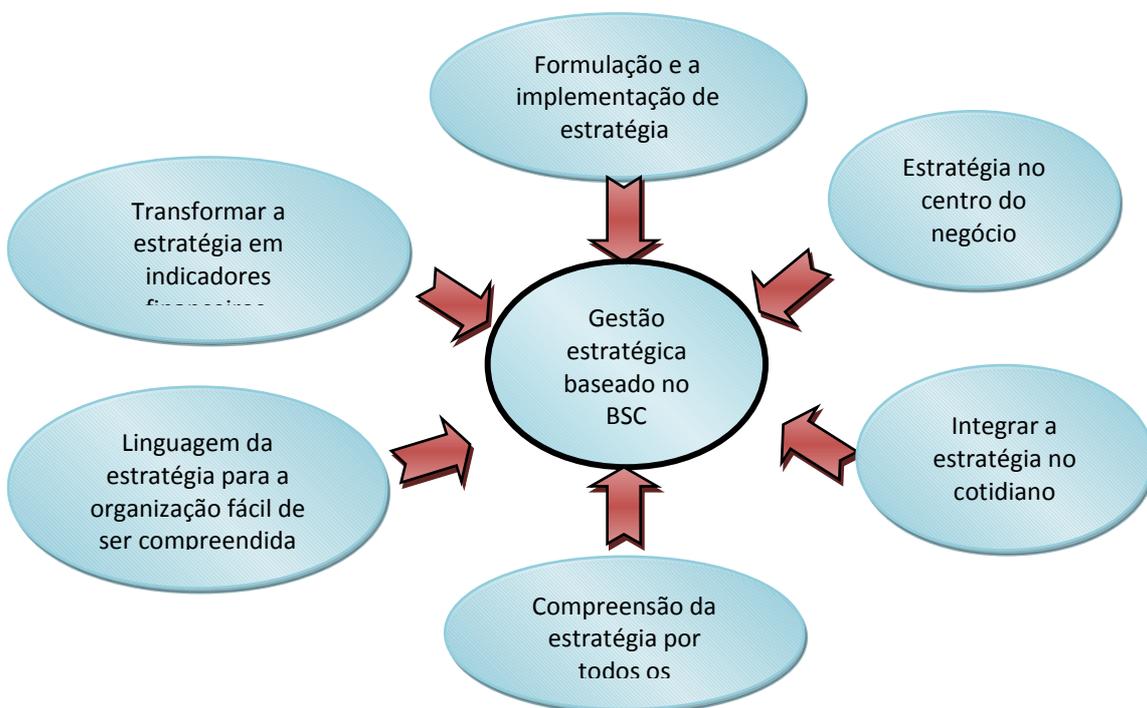


Figura 2 - Esquema gestão baseada no BSC  
Fonte: Baseado em HERREIRO FILHO (2005)

O BSC é uma ferramenta que foi desenvolvida por Robert Kaplan, professor da Universidade de Harvard e David Norton, um consultor da região de Boston. Eles

desenvolveram uma pesquisa em 12 empresas aplicando o BSC e durante quatro anos tiveram resultados imediatos. Segundo Niven (2007, p.16):

Podemos descrever o Balanced Scorecard como um grupo de medidas cuidadosamente selecionadas que se originam da estratégia de uma empresa. As medidas selecionadas para o Scorecard são informações que os líderes usarão para comunicar aos funcionários e interessados os resultados e motivadores de desempenho através dos quais a organização atingirá sua missão e seus objetivos estratégicos. No entanto, uma mera definição não é capaz de exprimir tudo que envolve o Balanced Scorecard. Pelo trabalho que realizei em várias empresas pesquisando as melhores práticas de utilização do Scorecard, considero que esta ferramenta cumpre três finalidades: é um sistema de medição, um sistema de gerenciamento estratégico e uma ferramenta de comunicação.

Portanto, o BSC corresponde a um sistema de avaliação de desempenho organizacional, que visa equilibrar a instituição, mediante ao balanceamento entre quatro diferentes perspectivas. Visto que, somente a perspectiva financeira não determinará o sucesso e a estabilidade da empresa, de acordo com Kaplan e Norton (1997, p.2):

[...] O *Balanced Scorecard* traduz a missão e a estratégia das empresas num conjunto abrangente de medidas de desempenho que serve de base para um sistema de medição e gestão estratégica. O Balanced Scorecard continua enfatizando a busca de objetivos financeiros, mas também inclui os vetores de desempenho desses objetivos. O *scorecard* mede o desempenho organizacional sob quatro perspectivas equilibradas: financeira, do cliente, dos processos internos da empresa, e do aprendizado e crescimento. O BSC permite que as empresas acompanhem o desempenho financeiro, monitorando, ao mesmo tempo, o progresso na construção de capacidades e na aquisição dos ativos intangíveis necessários para o crescimento futuro.

O BSC é considerado um sistema balanceado porque visa o equilíbrio entre as principais variáveis estratégicas, é o elo de sustentação da empresa, de acordo com Kaplan e Norton.

Para cada perspectiva se deve definir os objetivos e as metas, além das medidas e das iniciativas para o alcance. Seguem as perspectivas:

- **Perspectiva financeira:** De acordo com Kaplan e Norton (1997, p.26):

O BSC conserva a perspectiva financeira, visto que as medidas financeiras são valiosas para sintetizar as conseqüências econômicas imediatas de ações consumidas. As medidas financeiras desempenho indicam se a estratégia de uma empresa, sua implementação e execução estão contribuindo para a melhoria dos resultados financeiros.

- **Perspectiva do cliente:** os indicadores devem mostrar como a organização está prestando os serviços sendo fiel à missão da organização. Nessa perspectiva, deverá ter excelência operacional, liderança no produto e intimidade com o cliente (NIVEN, 2005).
- **Perspectiva dos processos internos:** “identifica se os principais processos de negócios definidos na cadeia de valor da empresa estão contribuindo para a geração de valor percebido pelos clientes e atingimento dos objetivos financeiros da empresa.” (HERREIRO FILHO, 2005, p.30).
- **Perspectiva de aprendizagem e crescimento:** “[...] identifica a infra-estrutura que a empresa deve construir para gerar crescimento e melhoria a longo prazo. [...] identifica os fatores mais críticos para o sucesso atual e futuro (KAPLAN; NORTON, 1997, p.29). Os indicadores devem mostrar como a organização pode aprender e se desenvolver para garantir o crescimento com eficiência, eficácia e efetividade.

Portanto, o BSC visa, mediante essas quatro perspectivas, traduzir a missão, a visão e os objetivos da organização em estratégias articuladas e interligadas em um sistema bem definido, utilizando indicadores que expressem os resultados de sucesso atual e futuro.

Diante do que foi exposto, o coordenador acadêmico de curso poderá utilizar o BSC, em contexto setorial, ou seja, na coordenação em que gerencia definido objetivos, metas, indicadores para todas as perspectivas definidas. Podendo desenvolver um mapa estratégico para essa aplicação e controlando os resultados.

Kaplan e Norton, em 1996, criaram um mapa estratégico envolvendo as quatro perspectivas, que, definidas, orientam e sistematizam as idéias da organização em objetivos, indicadores, metas e iniciativas. Segue o mapa estratégico dos autores:

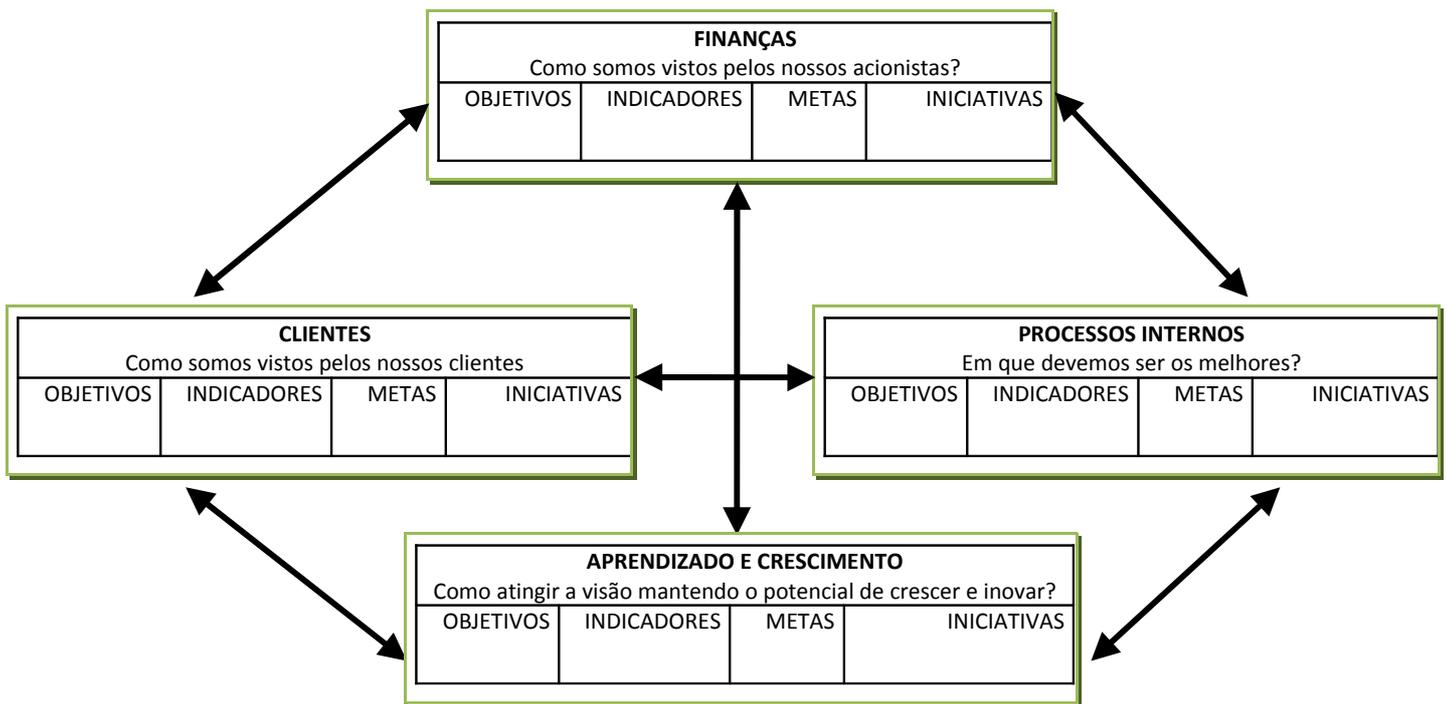


Figura 3 - Mapa estratégico

Fonte: Robert S. Kaplan e David P. Norton (1996).

O coordenador de curso de graduação, em pleno desempenho de sua função gerencial através do BSC, poderá desenvolver em conjunto com seus colaboradores, sejam professores, funcionários, alunos, pró-reitores, reitor entre outros, objetivos para cada perspectiva estabelecida pela ferramenta, e a partir desta, os indicadores, as metas e as iniciativas para cada objetivo.

O mapa estratégico desempenha diferentes funções no processo de planejamento do BSC, é necessário compreender sua principal finalidade que segundo Herreiro Filho (2005, p.202):

[...] é descrever, de forma dinâmica, como a organização irá criar valor ao longo do tempo. Nesse sentido, o mapa estratégico estabelece uma interação entre as atividades de formulação e de implementação, mostrando o caminho através do qual a estratégia será executada pela alta administração e pela equipe de colaboradores da empresa.

O mapa estratégico, de acordo com Kaplan e Norton baseia-se em alguns princípios: primeiro, a estratégia traçada pelo coordenador de curso de graduação deverá equilibrar as forças contraditórias, assim, segundo os autores, “[...] o ponto de partida da descrição da estratégia é equilibrar e articular os objetivos financeiros de curto prazo de

redução de custos e de melhoria da produtividade com o objetivo de longo prazo de aumento lucrativo da receita” (KAPLAN; NORTON, 2004, p.12).

Segundo, a estratégia baseia-se em proposição de valor diferenciado para os clientes (KAPLAN; NORTON, 2004), pois a satisfação do cliente é uma fonte de valor sustentável, assim, para o trabalho do coordenador de curso de graduação, a satisfação dos alunos é de extrema importância para a concretização da gestão estratégica eficiente, eficaz e efetiva.

Cria valor mediante aos processos internos, é o terceiro princípio, visto que no mapa estratégico e no BSC, descrevem-se os resultados que a organização busca atingir, nesse caso, o coordenador de curso de graduação. E o quarto princípio, é que a estratégia compõe-se de temas complementares e simultâneos, que fornecem benefícios em diferentes momentos, por fim, o quinto e último princípio o alinhamento estratégico determina o valor dos ativos intangíveis. Afirmam Kaplan e Norton (2005, p.13):

[...] A quarta perspectiva do mapa estratégico do Balanced Scorecard, aprendizado e crescimento, trata dos ativos intangíveis da organização e de seu papel na estratégia. Os ativos intangíveis podem ser classificados em três categorias:

- Capital humano: Habilidades, talento e conhecimento dos empregados.
- Capital da informação: Banco de dados, sistemas de informação, redes e infraestrutura tecnológica.
- Capital organizacional: Cultura, liderança, alinhamento dos empregados, trabalho em equipe e gestão do conhecimento.

Portanto, o mapa estratégico fornece um modelo que expõe como a estratégia liga os ativos intangíveis a processos que criam valores (KAPLAN; NORTON, 2005). A *perspectiva financeira* descreve os resultados tangíveis da estratégia em termos de valores financeiros tradicionais. A *perspectiva do cliente* expõe a proposição de valor para os clientes-alvo, no caso da coordenação de curso, os alunos. A *perspectiva dos processos internos* define os aspectos e processos críticos que se visualizam exercer maior impacto sobre a estratégia. Por fim, a *perspectiva de aprendizado e crescimento*, estabelece os ativos intangíveis mais relevantes para a estratégia. Todas essas ações deverão ser alinhadas para que o gestor possa de fato equilibrar as variáveis de estratégia.

A estratégia a princípio se apresenta como um conjunto de hipóteses, depois necessita de escolhas para promover a integração entre os diversos objetivos, por fim, busca estabelecer relações de causa e efeito entre os diferentes objetivos das quatro perspectivas. Então, as perspectivas e seus objetivos se influenciam mutuamente. De acordo com Herreiro Filho (2005, p. 207):

As relações de causa e efeito funcionam como uma espécie de filtro para avaliar se o Balanced Scorecard está realmente refletindo a estratégia da organização. As relações de causa e efeito significam o uso de determinados objetivos para se atingirem objetivos de ordem superior, que, por sua vez, permitirão o atingimento dos objetivos da organização. É através dessa relações de causa e efeito entre os objetivos que a história da estratégia é contada aos principais personagens da empresa: acionistas, clientes, líderes de processos e demais membros da equipe de colaboradores.

As relações de causa e efeito levam os gestores a tomarem decisões importantes para a organização. O processo de causa e efeito é a relação de uma serie de questões do tipo “*se, então*”, exemplo:

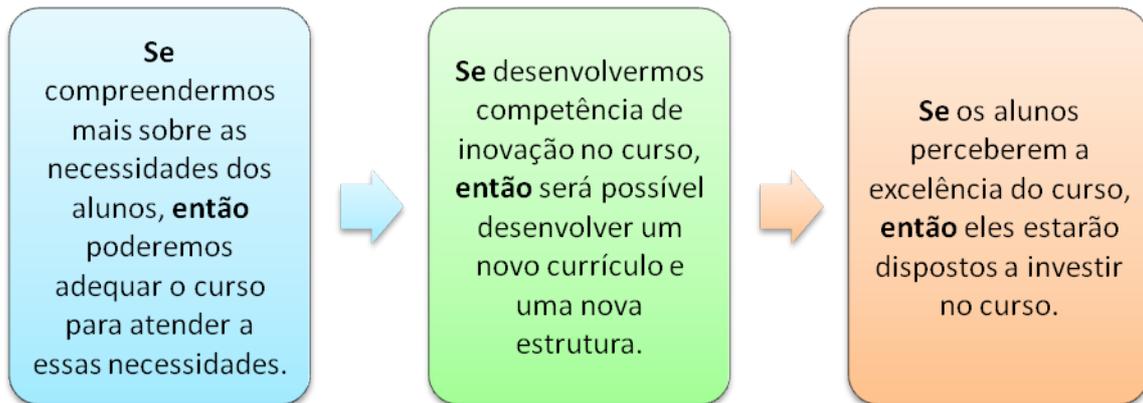


Figura 4 - Esquema “Se, então”  
Fonte: Elaboração própria (2010).

Outro aspecto a ser profundamente refletido pelo coordenador acadêmico de curso de graduação, é a análise do SWOT (pontos fortes, pontos fracos, ameaça e oportunidade). Vale ressaltar que os pontos fortes e os pontos fracos definem a análise do ambiente interno, no entanto, as ameaças e as oportunidades definem a análise do ambiente externo. De acordo com Costa (2007, p.113): “[...] os pontos fortes são aquelas características positivas de destaque, na instituição, que a favorecem no cumprimento do seu propósito; os pontos fracos são características negativas, na instituição, que a prejudicam no cumprimento do seu propósito”. As ameaças são aspectos que estão presentes fora do ambiente da organização, mas que poderão influenciar negativamente para o seu desenvolvimento. As oportunidades são tendências no mercado que podem ajudar a instituição a crescer e se qualificar.

A análise do SWOT possibilitará que o coordenador de curso de graduação possa estabelecer um diálogo e um aprendizado entre a equipe do projeto Balanced Scorecard se ela for suplementada pela análise do impacto das forças macroambientais (HERREIRO FILHO, 2005).

A concretização da elaboração do Balanced Scorecard, do mapa estratégico, das relações de causa e efeito, o coordenador acadêmico de curso que é um gestor da instituição, deverá colocar em prática, contudo, para que isso ocorra de uma forma eficiente e eficaz é necessário que elabore um plano de ação que trace todas as ações envolvidas no processo de implementação e execução do BSC.

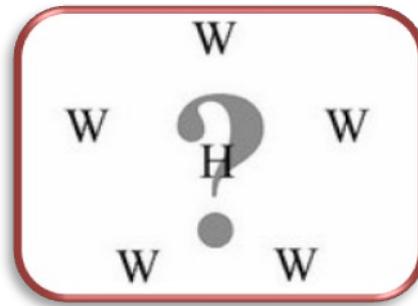


Figura 5 - 5W1H  
Fonte: Antonio (2009).

O plano de ação do 5W1H é o planejamento de todas as ações necessárias para atingir um resultado desejado, permite que as tarefas definidas sejam executadas de forma clara e objetiva, concretizando sua implementação de maneira organizada. Para a organização do 5W1H deve-se elaborar uma tabela sobre determinada ação e responder às seguintes questões: What (O quê), Who (quem), How (Como), Why (porquê), Where (Onde) e When (quando). Depois deve-se especificar cada ação. O plano de ação pronto, deverá ser exposto pela gestão em um local visível para que a equipe possa acompanhar a execução. Segundo Antonio (2009, p.1):

Para atingir um objetivo, uma meta, precisamos fazer alguma coisa, precisamos agir – realizar uma ou geralmente várias ações. Até “não fazer nada” pode ser uma ação necessária para atingir um objetivo. E, exceto nos casos de urgência máxima, precisamos definir uma data para concluir – um prazo. Como para ir a qualquer lugar desconhecido **precisamos saber qual o caminho ou ter um mapa**, para chegar a um objetivo também precisamos de uma orientação, ou de um plano – o Plano de Ação.

Quanto maior a quantidade de pessoas envolvidas no processo de execução, maior a necessidade de elaborar e executar um plano de ação, sobretudo porque permitirá segurança na aplicabilidade e concretização das metas definidas. Exemplo:

META: AVALIAR O RESULTADO DAS AÇÕES DO COORDENADOR ACADEMICO					
5W1H					
O QUE?	POR QUE?	COMO?	ONDE?	QUEM?	QUANDO?
Desenvolver acompanhamento mediante ao diálogo e o registro de ocorrência.	Estabelecer um diálogo intencional para conhecer o cliente e o registro tem a utilidade de documentar aspectos relevantes.	Agendando entrevistas de acompanhamento em horários adequados.	Coordenação acadêmica	Coordenadoras Acadêmicas	A cada 3 meses.

Quadro 1 - Aplicação do 5W1H  
Fonte: Baseado em Antonio (2009).

O plano de ação do 5W1H ajudará o Balanced Scorecard a ser implementado com eficiência, eficácia e efetividade, visto que interrelaciona as ações com as perspectivas de finanças, do cliente, aprendizado e crescimento e processos internos, além de também ligar-se ao mapa estratégico e às relações de causa e efeito.

O coordenador acadêmico de curso de graduação para desenvolver o BSC setorial, que é a proposta desta pesquisa, deverá analisar algumas experiências aplicadas por outros pesquisadores, em instituições ou setores, pois adaptaram o Balanced Scorecard de Kaplan e Norton em realidades específicas.

O tópico seguinte desse capítulo visa abordar essas experiências para fundamentar a adequação que o coordenador acadêmico de curso deverá realizar para desenvolver e executar o BSC.

### 4.3 Algumas experiências de adaptação do Balanced Scorecard (BSC)

Para desenvolver a pesquisa foi necessário realizar uma pesquisa sobre algumas experiências de adaptação do Balanced Scorecard (BSC) em realidades em contexto empresarial, ou apenas, nos aspectos setoriais de instituições.

Em 2008, o pesquisador Edson Luis Flores desenvolveu uma pesquisa no programa de mestrado na Universidade de Caxias do Sul, sob o título de “O alinhamento do pensamento estratégico: O Balanced Scorecard como condutor do processo na Caixa Econômica Federal”.

Nessa pesquisa, Flores concluiu que mediante o BSC a Caixa Econômica Federal conseguiu alinhar, com maior êxito o pensamento estratégico.

Essa pesquisa estava focada também na atuação dos gestores da Caixa Econômica e através do BSC, conseguiu-se desenvolver uma escala de aferição do alinhamento do pensamento estratégico da instituição nos vários níveis gerenciais da organização. Segundo Flores (2008, p.130):

[...] a aplicação da pesquisa nesse trabalho junto com as demais Superintendências Regionais da Caixa Econômica Federal, pode contribuir para aferir o grau de alinhamento do pensamento estratégico nos vários níveis gerenciais e disponibilizar os gestores estratégicos informações importantes para avaliar melhor o modelo de gestão da organização. Acredita-se que o aprimoramento do modelo proposto neste estudo, pode servir de base para o desenvolvimento de escalas adequadas para avaliar o grau de alinhamento do pensamento estratégico também em outras organizações.

A pesquisa de Flores contribui cientificamente para a compreensão da relevância e da aplicação do BSC em uma instituição bancária pública, além de expor a importância do alinhamento no processo de gestão estratégica.

Mediante a implantação do BSC, a Caixa Econômica Federal teve um crescimento significativo com relação aos resultados líquidos em comparação com outros concorrentes do segmento bancário brasileiro de varejo, assim afirma Flores (2008, p.130):

[...] O resultado líquido da Caixa Econômica Federal, em valor, evolui 384,31% na comparação dos resultados obtidos no período 2 (anos de 2003 a 2006) em relação ao resultado no período 1 (anos de 1999 a 2002 – quatro anos anterior a implantação do BSC na empresa). A média de evolução, no mesmo período, dos maiores concorrentes do segmento, foi de 165,03%. Esse fato fornece forte indicação de que a adoção dos princípios do BSC, junto ao sistema de avaliação do desempenho das unidades de negócios da Caixa Econômica Federal, reflete-se também na melhoria da performance empresarial em relação à concorrência.

Segundo Flores (2008) é possível a implantação do BSC em outras organizações, sejam públicas ou privadas.

Algumas experiências foram realizadas em instituição de ensino, especificamente em IES. Essas implantações tiveram êxito e passaram a ser elemento de fundamento para outras pesquisas. Assim como a tese desenvolvida no Doutorado de Maria Naiula Monteiro Pessoa no programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção na Universidade Federal de Santa Catarina sob o título “Gestão das Universidades Federais Brasileiras – um modelo fundamentado no *Balanced Scorecard*”.

Nessa pesquisa, o objetivo foi:

[...] propor um modelo de gestão para as universidades federais brasileiras, fundamentado no *Balanced Scorecard*, voltado ao monitoramento, de forma integrada, das diversas iniciativas organizacionais, no sentido de auxiliar na racionalização do uso dos recursos humanos e materiais disponíveis. (PESSOA, 2000, p.10).

Flores (2008) abordou com profundidade os fundamentos que caracterizam a universidade no Brasil, o conceito e os fatores que estão intrinsecamente relacionados com a avaliação do desempenho das instituições federais de ensino superior, o gerenciamento de processos, o custeio baseado em atividade e os elementos estruturante do BSC.

Flores (op.cit.) focou o setor de contabilidade das universidades federais e constatou-se a possibilidade de aplicação do BSC, contudo com alguns desafios a serem superados nesse contexto, dentre os desafios pode-se citar: a restrita autonomia dos gestores, a inexistência, a remuneração variável dos ocupantes dos cargos de gerência e dos funcionários da “linha de frente” atrelada às estratégias de longo prazo e em relação à dotação orçamentária das universidades federais é outro efeito prejudicial à aplicação do modelo (PESSOA, 2000).

Mesmo diante dos desafios encontrados pela pesquisadora no contexto das IES Federais para a implantação do BSC, cita a aplicação piloto da Universidade Federal do Ceará como uma realidade positiva, assim afirma:

Apesar das dificuldades enumeradas, a aplicação piloto na UFC possibilitou também que se constatasse a viabilidade de um modelo dessa natureza para as universidades federais. Esse resultado é uma consequência do firme propósito que se assumiu, quando do desenho do modelo, de promover a modernização universitária, através de uma racionalização dos recursos e uma maior satisfação dos clientes, sem contudo desprezitar suas peculiaridades, em termos sócio-culturais, sua autonomia e seu caráter público.

Dentre as vantagens detectadas, poder-se-ia ressaltar o fato de que as universidades, com o uso do modelo, procurarão trabalhar no sentido de prevenir o surgimento de problemas, no lugar de tentar, constantemente, remediar falhas, ou seja, passarão a adotar uma postura muito mais preventiva. Nesse processo de trabalho, a visão sistêmica aí inserida, por sua vez, além de proporcionar o entendimento das relações de causa e efeito, funciona no sentido de impedir que a melhoria em certos aspectos seja obtida às custas da deterioração de outros. Ao mesmo tempo, o modelo oferece um novo foco e responsabilidade a essas organizações que, em termos financeiros, são avaliadas exclusivamente pelo fato de seus gastos ficarem dentro do orçamento. Reconhece-se que muitos desses caminhos, julgados possíveis de serem seguidos no âmbito da universidade federal brasileira, são considerados polêmicos, principalmente por se admitir a existência de um rigor indiscutível no meio universitário que bloqueia o processo decisório. (PESSOA, 2000, p.278).

A autora também ressalta que é possível mediante aplicação do BSC, adotar iniciativas empreendedoras, minimizando ou até mesmo eliminando cursos de baixo

rendimento acadêmico sem, contudo, infringir as normas e regulamentos da universidade (PESSOA, 2000).

Outra experiência de pesquisa de mestrado foi realizada por Paulo José Sponchiado (2006), sob o título “Construção e validação de mapa estratégico com ênfase na dimensão aprendizagem e crescimento: estudo de caso em uma unidade de uma instituição de ensino superior com características comunitárias”, defendida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos no Programa de pós-graduação em Administração.

Essa pesquisa tinha como objetivo “[...] a construção e a validação de um mapa estratégico, com ênfase na dimensão aprendizagem e crescimento aplicável em uma unidade de uma Instituição de Ensino Superior privada, de característica comunitária, tendo como base o Balanced Scorecard”. (SPONCHIADO, 2006, p.26).

Na pesquisa desenvolvida, Sponchiado abordou os conceitos e fundamentos da gestão estratégica, o modelo de avaliação de desempenho e indicadores de desempenho, os conceitos de mensuração, características dos indicadores, os ativos intangíveis, o BSC e sua construção e a lógica Fuzzy.

Para desenvolver a pesquisa foi necessário que o autor aplicasse o SWOT que possibilitou que analisasse o ambiente interno e externo da instituição. A partir dessa análise o autor constatou que:

[...] a aplicação do método proposto de construção e validação do Balanced Scorecard, apresentou viabilidade de adaptação para o tipo de instituição em estudo, como também os desdobramentos nas diversas perspectivas. Para tanto se realizaram ajustes necessários com base nas peculiaridades deste ambiente. O conjunto de indicadores elaborados e ordenados nas diversas perspectivas, ligados aos objetivos da instituição permitirá um controle mais amplo e efetivo, possibilitando desta forma que os integrantes da instituição possam conhecer as estratégias e resultados esperados, como também as suas relações de causa e efeito. (SPONCHIADO, 2006, p.221).

Outro aspecto positiva nessa pesquisa foi a estruturação de indicadores de forma balanceada, facilitando o controle, a visualização e a avaliação do desempenho da instituição pesquisada (SPONCHIADO, 2006).

O autor baseou o BSC nos conceitos de causa-e-efeito, também utilizou os princípios de lógica fuzzy para o planejamento estratégico para validar o BSC, considerou os graus de pertinência entre diferentes variáveis de estratégias.

Enfim, a pesquisa de Sponchiado é mais uma pesquisa que evidencia a relevância e a possibilidade de aplicação do BSC em uma instituição de Ensino Superior, nesse caso em perspectiva setorial, pois tratou de uma característica comunitária de uma instituição privada.

A pesquisa desenvolvida por Eliene Gomes Vieira Nascimento intitulada “Método de Gestão para Biblioteca Universitária Baseado no *Balanced Scorecard*” para o Mestrado Em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior na Universidade Federal do Ceará, tem por objetivo “Desenvolver um método de gerenciamento estratégico para bibliotecas universitárias apoiado no *Balanced Scorecard*, a partir da utilização dessa ferramenta na Biblioteca de Ciências da Saúde da UFC”. (NASCIMENTO, 2009, p.19).

Na pesquisa de Nascimento, além de ter desenvolvida uma vasta análise sobre as bibliotecas universitárias e o *Balanced Scorecard*, desenvolver a missão, a visão e traçou estratégias para esse setor.

Também definiu os objetivos e medidas de desempenho para cada perspectiva para a Biblioteca de Ciência da Saúde da UFC na construção do BSC. Segundo Nascimento:

[...] a importância do uso desta ferramenta na Biblioteca de Ciência da Saúde por possibilitar um debate de pontos vitais executados na rotina desta biblioteca que antes não eram claramente entendidos como fundamentais ao processo de gestão estratégica desta organização. (NASCIMENTO, 2009, p.106).

A autora definiu e elaborou vários elementos que fazem parte do BSC setorial, no caso da pesquisa para as bibliotecas universitárias da Universidade Federal do Ceará, dentre esses elementos pode-se citar: a unidade organizacional selecionada; a visão e a missão; a análise *swot*; as estratégias globais; as perspectivas; os objetivos estratégicos; indicadores e metas para cada objetivo; ações estratégicas e o mapa estratégico.

No desenvolvimento do BSC setorial para a biblioteca de Ciência da Saúde da UFC, a pesquisadora deparou-se com alguns desafios dentre eles: “a Biblioteca de Ciências da Saúde não possuía planejamento estratégico oficialmente; a falta de uma cultura de planejamento estratégico na universidade e muito menos no sistema de bibliotecas, trouxe dificuldade na implementação piloto do método.” (NASCIMENTO, 2009, p.107).

Além dessas dificuldades Nascimento teve que desenvolver estratégias para suprir a falta de conhecimentos por partes dos sujeitos da pesquisa sobre o significado e a relevância da gestão estratégica, bem como do planejamento estratégico, assim advoga:

O fato de ter selecionado uma unidade dentro do sistema de bibliotecas exigiu do pesquisador o entendimento de como funcionava a gestão do sistema para visualizar o gerenciamento de uma biblioteca setorial. Outros fatores que dificultaram o desenvolvimento do método foi à falta de conhecimento do conceito de gestão estratégica por parte dos envolvidos, a falta de um planejamento estratégico claro e consolidado. Esses fatores exigiram esclarecimentos de alguns conceitos e a formulação de algumas etapas do planejamento estratégico desta instituição. (NASCIMENTO, 2009, p.107).

Embora as dificuldades encontradas, a autora conseguiu desenvolver um modelo de BSC para o setor de Biblioteca especificamente da Ciência da Saúde, visto que foi a sua amostra na pesquisa.

Outra pesquisa de igual relevância foi desenvolvida por Maurício Cassol no Mestrado em Administração e Negócio pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul intitulada “Uma proposta de *Balanced Scorecard* e mapa estratégico para a gestão estratégica de uma instituição de ensino superior privada”, tinha por objetivo “elaborar uma proposta de *Balanced Scorecard* ajustado à gestão estratégica de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada.” (CASSOL, 2006, p.23).

Cassol fez uma vasta análise bibliográfica sobre a estratégia empresarial, visto que sua pesquisa trata de uma IES privada, expôs os conceitos e relevância do planejamento estratégico e da gestão estratégica, bem como os fundamentos do BSC, mediante a gestão de indicadores, definindo as perspectivas, as relações de causa-e-efeito, o processo de construção do BSC e o mapa estratégico.

Na conclusão de sua pesquisa, constatou que:

O mapa estratégico, construído nesta pesquisa, é a representação gráfica que fornece visibilidade à estratégia da IES, mostrando, em um único diagrama, a integração entre os objetivos nas quatro perspectivas do BSC, descrevendo, portanto, a estratégia da instituição. Assim, se o mapa estratégico proposto nesta pesquisa for efetivamente implantado, proporcionará a visualização e a difusão da estratégia em todos os níveis da instituição. Isso faz com que todos os membros da IES compreendam a missão e os objetivos, percebendo, assim, claramente, a sua importância para o desenvolvimento da estratégia, gerando ações consistentes no sentido de cumprir esses objetivos e dar continuidade à missão da IES. Dessa forma, o mapa estratégico da IES, além de fornecer a representação visual para a integração dos objetivos da instituição nas quatro perspectivas do BSC proposto, serve como uma espécie de guia de ações que levam os membros da instituição a um único objetivo, ou seja, à execução da estratégia, e, conseqüentemente, o cumprimento da missão. (CASSOL, 2006, p. 166).

Evidentemente, assim como as outras pesquisas apresentadas nesse tópico, surgiram alguns desafios a serem superados, visto que trata de uma adequação do BSC, dentre elas identificadas por Cassol: Os objetivos foram retidos do Plano estratégico da instituição de 2001-2010, portanto os objetivos não foram elaborados sob perspectivas estratégicas de desempenho, não foram previstas relações de causa-e-efeito entre os objetivos, causa de restrições na disposição dos objetivos nas quatro perspectivas (CASSOL, 2006).

Mesmo diante dessas dificuldades com relação aos objetivos, Cassol (2006, p.167) afirma que:

[...] apesar desta pesquisa ter desenvolvido um BSC e mapa estratégico com base em objetivos já existentes, observa-se, no mapa estratégico proposto para a IES, que, na medida do possível, os objetivos dispuseram-se de forma balanceada entre as perspectivas de aprendizado e crescimento, processos internos e clientes. Somente a perspectiva financeira apresentou uma disparidade de objetivos com as demais, seguido a tendência apontada pela literatura de que a maioria das organizações que não utiliza o BSC concentra-se mais em objetivos financeiros.

A pesquisa de Cassol (2006) demonstra que é possível e necessário a implantação do BSC, bem como desenvolver um mapa estratégico para IES privada, aspecto semelhante a pesquisa que esta sendo desenvolvido, contudo em contexto setorial, especificamente na coordenação de curso de graduação.

Essa pequena amostra de pesquisas desenvolvidas teve como objetivo expor algumas experiências de adequação do BSC em realidades diversas seja esta pública ou privada. Algumas pesquisas apresentadas estão em consonância com a pesquisa que esta sendo desenvolvida, visto que trata de uma instituição de ensino superior privada, e que busca-se elaborar um modelo de BSC setorial para a coordenação acadêmica de curso da Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro.

Portanto, diante do que foi exposto no capítulo 4, que aborda os elementos estruturantes do planejamento estratégico, bem como o instrumento Balanced Scorecard, o mapa estratégico e o plano de ação 5W1H, estes elementos funcionam como uma perspectiva de gestão para coordenador acadêmico de curso de graduação.

O capítulo também expor algumas experiências concretas de elaboração e aplicação do BSC, fator que fundamenta a possibilidade de elaboração e aplicação em perspectivas setoriais.

Agora é possível, através do estudo de caso, verificar como esse tipo de planejamento pode ou não contribuir na ação desse gestor, mediante a um método de investigação que possibilite, através dos dados coletados, analisá-los e com os resultados propor um BSC para a gestão do coordenador da IES privada.

O capítulo cinco é destinado à descrição da metodologia e o método que possibilita a coleta de dados do estudo de caso da IES privada que será focado no coordenador de curso de graduação tecnológica visto que é a realidade da Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro.

## **5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente capítulo apresenta a estrutura da metodologia para determinar uma gestão estratégica através de indicadores que possibilitaram desenvolver uma proposta de BSC, como uma ferramenta de avaliação de desempenho que poderá contribuir na gestão do coordenador acadêmico de curso de graduação.

Para desenvolver a pesquisa foi necessário definir estratégias e ações que serão expressas em fases estruturadas e sistematizadas.

### **5.1 Fase 1: Revisão de literatura**

A primeira estratégia para desenvolver a pesquisa foi realizar um levantamento bibliográfico sobre as variáveis da temática, que são: modelos organizacionais, coordenador acadêmico, planejamento estratégico e BSC.

Considerando essas variáveis, foi necessário investigar os livros e os artigos publicados que pudessem proporcionar o embasamento teórico de que a pesquisa precisava.

### **5.2 Fase 2: Definição da abordagem do Estudo de Caso e da População Pesquisada**

Para desenvolver a pesquisa, foi definida a abordagem de estudo de caso. Esta oportunizou o recorte do objeto de estudo. Segundo Dias (2009b, p.1): “O método de estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo”. Visa investigar detalhadamente uma ou mais organizações, com o objetivo de promover uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo. Segundo Yin (2005, p.32):

Um estudo de caso é uma investigação empírica que:

- Investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando
- Os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

No caso da pesquisa em questão, ela atende a pesquisa porque investiga um fenômeno contemporâneo e este está dentro do contexto da vida real que no caso é a gestão do coordenador acadêmico de curso, e os limites não estão claramente definidos pelo fato de que não está clara a forma que esse gestor administra a realidade que atua.

A pesquisa foi desenvolvida na Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro pelo fato de ser uma instituição que abriu o espaço para o desenvolvimento da pesquisa, e, também o diretor executivo, que gerenciou a instituição até o ano de 2009, interessou-se pela pesquisa, visto que tinha intenções de analisar os resultados e aplicar a proposta. Contudo, ainda nesse ano citado, ocorreu uma mudança de gestão, o diretor executivo, bem como a direção acadêmica, além de três coordenadores saíram da faculdade, no entanto participaram da pesquisa, já que esta analisa a realidade do ano de 2009, sobretudo porque a nova gestão, atualmente, encontra-se em período de adaptação à realidade, e também demonstraram interesse em analisar os resultados dessa pesquisa.

Foi delimitada a população de coordenadores de curso da Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro, e os sujeitos da pesquisa são 5 (cinco) coordenadores de curso de graduação tecnológica e uma amostra de 83 alunos que cursavam o último semestre de seu curso na faculdade, por exemplo, os discentes do Curso Tecnológico em Marketing que participaram da pesquisa cursavam o 3º semestre, não existia nenhuma outra turma que estivesse cursando um semestre depois deles, portanto eles estavam aptos a participarem, sobretudo porque tinham elementos para avaliar as ações do coordenador de curso.

A justificativa pela escolha da população de coordenadores da faculdade é que esta somente possuía até o ano de 2009 essa quantidade de gestores, e todos tinham experiência profissional na faculdade mais de 2 anos, fato que contribuiu com a pesquisa, sobretudo porque suas ações tem influenciado no mínimo 3 anos o desempenho dos cursos, já que esse é o tempo mínimo exigido do INEP/MEC.

A necessidade de analisar a visão dos discentes sobre as ações dos coordenadores de curso é para verificar o quão suas ações atendem às necessidades dos clientes (alunos), e para definir os pontos fortes e fracos sobre suas ações, através da visão deles, e com isso elaborar estratégias de intervenção mediante a elaboração de indicadores e do mapa estratégico.

Essa meta temporal é suficiente para o coordenador elaborar um plano de ação, implementar e avaliar, novamente reelaborar e assim sucessivamente.

### **5.3 Fase 3: Instrumentos para a coleta e análise de dados**

A coleta dos dados é uma das fases mais relevantes da pesquisa, visto que tem por objetivo reunir as informações da pesquisa de campo, na presente dissertação, o estudo de caso. Segundo Yin (2005):

Não existem mecanismos como esses para avaliar as habilidades necessárias a um estudo de caso. No entanto, uma lista básica de habilidades comumente exigidas incluiria o seguinte:

- Um bom pesquisador de estudo de caso deve ser capaz de fazer boas perguntas – e interpretar as respostas.
- O pesquisador deve ser um bom ouvinte e não ser enganado por suas próprias ideologias e preconceitos.
- O pesquisador deve ser adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças.
- O pesquisador deve ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório. Essa noção tem como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas a proporções administráveis.
- O pesquisador deve ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, a pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias. (YIN, 2005, p.83).

No caso da pesquisa em questão, serão seguidas fielmente essas habilidades para que os resultados sejam fidedignos e realmente respondam à pergunta de partida.

Para coletar os dados foram utilizadas duas técnicas: a entrevista e o questionário.

A entrevista foi do tipo estruturada. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.195) é caracterizada por ser “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional [...]”. O tipo estruturada possibilita a liberdade do entrevistador de desenvolver situações que foram contempladas no roteiro. Em geral, as perguntas são abertas podendo ser respondidas através do diálogo. De acordo com Yin (2005), uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas. Pode-se ficar surpreso com essa observação, por causa da associação usual que se faz entre as entrevistas e o método do levantamento de dados. As entrevistas, não obstante, também são fontes essenciais de informação para o estudo de caso.

[...] Observe que isso significa que, ao longo do processo de entrevista, você tem duas tarefas:

- a) Seguir sua própria linha de investigação, como reflexo do protocolo de seu estudo de caso, e
- b) Fazer as questões reais (de uma conversação) de uma forma não tendenciosa que também atende às necessidades de sua linha de investigação. (YIN, 2005, p.116).

Foi focalizada na entrevista, a visão de gestão do coordenador de curso, a relação política, educacional, institucional e gerencial de suas ações diante do curso, o tipo de

planejamento desenvolvido na IES, a percepção de qualidade na educação superior, o perfil da função do coordenador entre outros aspectos relevantes.

O questionário teve como objetivo estruturar as informações coletadas e através deste poder utilizar as informações como base para estabelecer indicadores que possibilitem a elaboração do mapa estratégico e suas relações de causa-e-efeito, bem como proporcionar informações estatísticas para a pesquisa.

Para desenvolver a análise e a interpretação dos dados, realizou-se categorizou-se as variáveis de texto (palavra ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem.

Na pesquisa, foram analisados, nas interpretações dos dados, os registros realizados na observação e as transcrições das entrevistas que possibilitarão a categorização dos conteúdos correlatos e a tabulação das respostas abertas.

Espera-se, mediante os procedimentos metodológicos, responder à pergunta de partida da pesquisa e atingir os objetivos propostos, sendo coerente e coeso diante das informações coletadas.

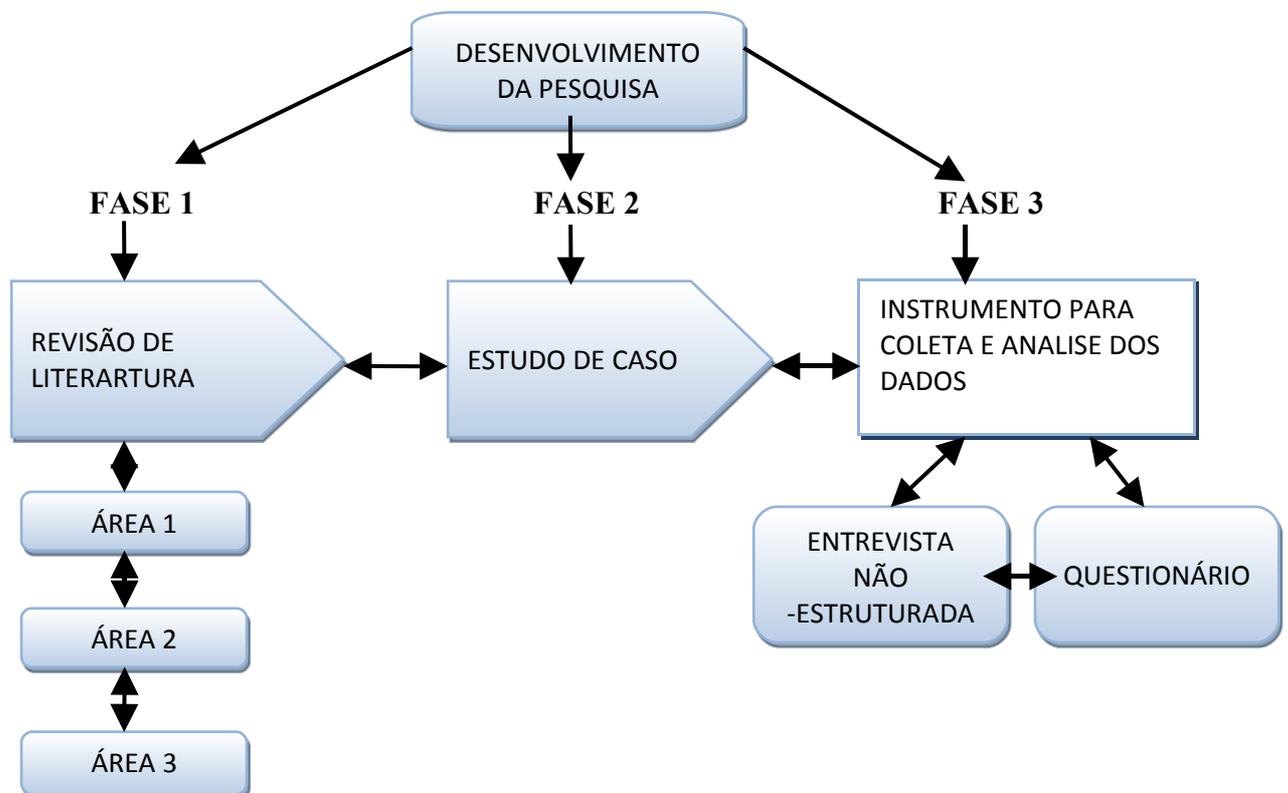


Figura 6 - Esquema do procedimento metodológico  
Fonte: Baseado em MARCONI e LAKATOS (1992)

#### 5.4 Método proposto para uma gestão estratégica

Diante dos modelos organizacionais abordados nessa pesquisa, especificamente o gerencialismo que é o foco desta, e que foi amplamente discutido no capítulo 2, considerando a atuação do coordenador acadêmico de curso de graduação como gestor essencial para a execução de uma educação de qualidade em uma IES e o planejamento estratégico como processo que visa organizar a instituição para a tomada de decisão, percebe-se a necessidade de definir uma ferramenta que possa comportar as três abordagens em uma gestão estratégica. Analisando essa perspectiva, o BSC vem corroborar com esse aspecto, pois é uma ferramenta que concretizará as três abordagens de maneira sistêmica, coesa e articulada em objetivos, metas e ações interrelacionadas e gerando relações de causa e efeitos que refletirão na organização da atuação do gestor.

O BSC é um sistema balanceado em via de “mão dupla”, a partir da elaboração, aplicação e avaliação deste será possível equilibrar o gerencialismo, a atuação do coordenador acadêmico de curso de graduação e o planejamento estratégico.

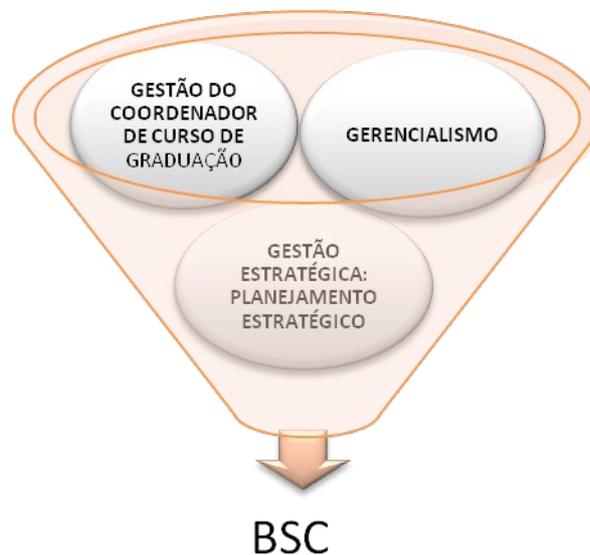


Figura 7 - Relação de equilíbrio a partir do BSC

Fonte: Baseado em NIVEN (2007)

O BSC permite o equilíbrio dessas variáveis a partir de quatro perspectivas: “financeira, cliente, processos internos e aprendizado e crescimento” Kaplan e Norton (1997). No caso da presente pesquisa, foram definidas as seguintes perspectivas: financeira, cliente, processos internos, aprendizado e crescimento e além dos processos acadêmicos.

Os processos internos do BSC que foi elaborado na Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro, são definidos por todos “os processos críticos que poderão afetar os resultados estabelecidos nas perspectivas do cliente” (SILVA, 2009, p. 112) e os processos acadêmicos. Entre os processos críticos pode-se citar a inovação, identificando e antecipando as necessidades atuais e futuras dos alunos e as decisões que deverão ser tomadas para o atendimento dessas.

A perspectiva do cliente está definida pela sociedade, especificamente no caso da presente pesquisa o aluno. Nessa perspectiva, o gestor deverá conhecer o cliente, buscar sistematicamente, atender as suas necessidades, e com isso fidelizá-lo.

A perspectiva financeira está definida pela relação dos elementos tangíveis especificamente o número de alunos matriculados em cada curso pela IES, número de alunos adimplentes e inadimplentes e números de alunos trancados e transferido. Esses três fenômenos que ocorrem na instituição impactam no desempenho financeiro do curso, conseqüentemente na sua rentabilidade.

A perspectiva de aprendizado e crescimento “[...] indica a infra-estrutura que a empresa deve construir para gerar crescimento e melhoria a longo prazo. O aprendizado e o crescimento organizacional provêm de três fontes principais: pessoas, sistemas e procedimentos organizacionais.” (SILVA, 2009, p.118).

Portanto, nessa perspectiva, foram identificadas essas três fontes e aprimorar as capacidades organizacionais, através da potencialidade dos funcionários que estão trabalhando em conjunto com o coordenador de curso de graduação, do sistema de informações adequadas que esteja alinhado com as três perspectivas: clientes, processos internos e processos acadêmicos, por fim, a motivação dos funcionários que será propulsor de resultados positivos.

Na perspectiva dos processos acadêmicos, foram abordados todos os procedimentos relacionados aos alunos, desde a sua chegada à IES, mediante o vestibular, até sua saída, que será efetivado na cerimônia de colação de grau ou em casos de transferência externa.

Os aspectos institucionais também estarão em voga nessa perspectiva, bem como os documentos que fundamentam a faculdade como PDI, PPC, Regimento interno entre outros.

Essa perspectiva contempla os aspectos relacionados com os procedimentos do setor de atendimento ao aluno, o setor de controle acadêmico, o setor de arquivo, o setor de coordenação acadêmica e por fim, a direção acadêmica.

Todos esses setores definem em conjunto os melhores procedimentos acadêmicos para atender com excelência o cliente (aluno), sendo assim deverá estar em equilíbrio com as demais perspectivas citadas anteriormente.



Figura 8 - Perspectiva do BSC para uma IES privada  
Fonte: Baseado em Kaplan e Norton (2004)

Considerando que a elaboração do BSC em uma instituição passa por algumas etapas bem definidas, segundo Kaplan e Norton (1997), no caso de uma IES privada, essas etapas serão adequadas à realidade proposta.

Essas etapas foram definidas segundo o modelo baseado por Kaplan e Norton (1997), que visa mediante o BSC encontrar o equilíbrio entre as perspectivas definidas anteriormente.

Ratifica-se que é necessário definir essas etapas para que a instituição não se perca no processo de elaboração, implantação, execução e avaliação do BSC. Assim, todos os envolvidos saberão como está o processo e o que fazer para que seja concretizado, no caso da pesquisa, o coordenador acadêmico de curso de graduação será a peça chave dessa elaboração, execução e aplicação.

O método proposto visa, mediante 9 (nove) etapas bem definidas e articuladas de forma sistêmica, responder à problemática da pesquisa, sugerindo um modelo de

planejamento estratégico que utiliza o BSC para a sua execução. Cada uma será apresentada e exposta para a compreensão do método.



Figura 9 - Etapas do método proposto  
Fonte: Baseado em Kaplan e Norton (2004)

## **5.4.1 Etapas do método proposto para a gestão estratégica**

### **5.4.1.1 Etapa 1 - Definir a unidade organizacional**

Nessa primeira etapa, foi definida a unidade organizacional desejada no setor de coordenação de graduação, visto que mediante essa ação se estabeleceu todo o processo de elaboração do BSC.

Essas definições visam abordar a forma da organização, sua estrutura, característica e identidade.

Foi necessário estabelecer critérios para a definição da unidade organizacional, e estes foram desenvolvidos durante o estudo de caso em conjunto com os sujeitos da pesquisa, mediante a observação e as entrevistas aplicadas.

### **5.4.1.2 Etapa 2 - Elaborar a missão, visão e estratégias do setor**

Nessa etapa, a princípio, foram analisados em conjunto com os coordenadores de curso de graduação da IES, a missão, a visão e os valores já existentes. Após essa análise, será apresentada a relevância desses elementos na organização de uma instituição e propor a elaboração desses elementos em caráter setorial.

A missão, segundo Niven (2007, p. 91), “[...] examina a razão de ser da organização além de simplesmente gerar riqueza para o acionista, e reflete a motivação dos funcionários para engajarem-se ao trabalho executado na empresa.”

A visão define o que a instituição almeja ser no futuro. Já os valores são princípios eternos que orientam uma organização. As estratégias são planos de gerenciamento de alto nível criados para orientar a faculdade no futuro (NIVEN, 2007).

A missão, visão e estratégias foram desenvolvidas para uma perspectiva setorial e em colaboração com os coordenadores de curso de graduação da Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro.

### **5.4.1.3 Etapa 3 – Identificação das dimensões**

Esta etapa é relevante, pois conduz o coordenador de cursos de graduação compreender as quatro dimensões que poderá desenvolver nas IES, que são: dimensão política, dimensão acadêmica, dimensão institucional e dimensão gerencial (FRANCO, 2002).

As dimensões contribuem para a construção do BSC, visto que possibilita a compreensão da função do coordenador acadêmico em uma IES.

A primeira está vinculada a questões de cunho representativo e de liderança, assim como foi exposto no capítulo três.

A segunda dimensão está voltada às ações do coordenador de curso em aspectos acadêmicos e pedagógicos.

A terceira expõe o trabalho do coordenador de curso em aspectos correlatos ao desempenho pedagógico e profissional dos alunos, além do desempenho da instituição de ensino que trabalha.

A última dimensão está vinculada aos aspectos de gerência do coordenador de curso de graduação, nessa existe a preocupação com relação aos aspectos de cunho arquitetônico da IES, das instalações, do funcionamento organizacional dos recursos humanos e materiais.

#### **5.4.1.4 Etapa 4 - Análise do cenário- SWOT**

A análise do cenário da instituição foi desenvolvida, como todas as etapas do método, com a colaboração do coordenador acadêmico de curso de graduação, através da participação destes mediante as respostas da entrevista e da aplicação do questionário.

Essa etapa é extremamente relevante, visto que visa identificar os pontos fortes, os pontos fracos, as ameaças e as oportunidades do setor mediante a aplicação do SWOT.

O SWOT é uma ferramenta que busca analisar o cenário em que está inserida a instituição ou o setor, mediante a análise do ambiente interno e externo.

A análise do ambiente externo visa segundo Herreiro Filho (2005) analisar o impacto das forças macro-ambientais (ameaças e oportunidades) e o ambiente interno, o impacto das forças micro-ambientais (forças e fraquezas).

#### **5.4.1.5 Etapa 5 - Definir as perspectivas da proposta para a gestão estratégica**

Como já foi mencionada, a pesquisa foi desenvolvida estabelecendo perspectivas sob a visão de Kaplan e Norton (1997). Essas perspectivas fornecem um modelo amplo e suficiente que se encaixam aos objetivos, indicadores e metas que facilitam a gestão dos negócios da instituição (SILVA, 2009).

Nessa etapa, foi sugerido que, além das quatro perspectivas, fosse acrescentada a perspectiva dos processos acadêmicos. Os processos acadêmicos são amplos, contudo específicos, dentre esses processos pode-se citar:

- *Controle acadêmico*: acompanhamento sistemático da vida do aluno na instituição; inscrição do aluno no vestibular para o curso que coordena; acompanhamento do resultado do vestibular; acompanhamento da matrícula do aluno no curso; bem como seu cadastro no sistema de controle acadêmico da IES; análise e acompanhamento da lotação dos professores por turma; curso e disciplina; acompanhamento do lançamento das notas das disciplinas; verificação do preenchimento do diário de classe por parte do professor; acompanhamento das turmas concludentes; acompanhamento das defesas das dissertações monográficas quando o projeto do curso e a matriz curricular exigem; análise de aproveitamento de disciplinas; transferências internas e externas; trancamento de disciplina ou de matrícula; análise de solicitações diversas por parte dos alunos e professores;
- *Arquivo*: o coordenador acadêmico deve conhecer esse setor, porque o auxiliará a atender com eficiência o seu aluno, pois contém toda a documentação do discente, desde o momento do seu ingresso na instituição até a solicitação de colação de grau, transferência, trancamento, cancelamento de curso, entre outros.
- *O atendimento ao aluno*: é importante o coordenador saber como funciona esse setor e no que interfere no seu desempenho, porque é nesse que o aluno recebe o primeiro atendimento antes de chegar ao coordenador, portanto são setores que precisam estar constantemente alinhados.
- *Secretaria acadêmica*: é outro setor de extrema relevância para a atuação do coordenador de curso, visto que toda a solicitação impressa ou manuscrita pelo aluno, a princípio é encaminhada para a secretaria, filtrada e posteriormente encaminhada para o coordenador para que este possa prestar o despacho à solicitação.
- *Orientação dos professores*: é uma atuação do coordenador acadêmico de curso que é relevante, visto que o projeto do curso será efetivado conforme a orientação prestada pelo coordenador aos professores, que colocará em prática a missão, sua filosofia, bem como as perspectivas científicas e profissionais vinculadas ao curso.

Foram desenvolvidos junto com os coordenadores de curso de graduação da Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro, os objetivos e as estratégias para cada perspectiva.

#### **5.4.1.6 Etapa 6 - Estabelecer os objetivos, metas e indicadores**

Após estabelecer as perspectivas, os objetivos e as estratégias foram desenvolvidos as metas e os indicadores.

Nessa etapa, foi necessário alinhar as metas e os indicadores com as iniciativas estratégicas, e com isso, a concretização dos procedimentos. Corroborando com Silva (2009, p.103): “[...] O processo gerencial de planejamento e metas permitirá a quantificação dos resultados pretendidos em longo prazo.”

Para fazer esse alinhamento foram necessárias duas reuniões com os coordenadores, a primeira com o intuito de unificar as informações acerca das metas e dos indicadores do setor e a segunda para estabelecer as metas e os indicadores.

#### **5.4.1.7 Etapa 7 - Mapa estratégico**

A sexta etapa visou elaborar o mapa estratégico com o intuito de expor as medidas das quatro perspectivas definidas no modelo proposto: cliente, financeira, aprendizado e crescimento, processos internos e processos acadêmicos.

O mapa estratégico baseia-se, segundo Kaplan e Norton (2004), em alguns princípios: a estratégia equilibra forças contraditórias, define valores diferenciados para os clientes, cria valor por meio dos processos internos, compõem temas complementares e simultâneos e realiza alinhamento estratégico que estabelece valores intangíveis. Portanto, de acordo com os autores: “[...] O mapa estratégico acrescenta uma segunda camada de detalhes que ilustra a dinâmica temporal da estratégia; também adiciona um nível de detalhe que melhora a clareza e o foco [...]” (KAPLAN; NORTON, 2004, p.10).

#### **5.4.1.8 Etapa 8 - Relação de causa-e-efeito**

Essa etapa foi realizada após a criação do mapa estratégico e da relação de causa-e-efeito.

Essa relação demonstra os aspectos influenciadores das estratégias. Advoga Niven (2007, p.200): “As vinculações de causa e efeito definem a trilha específica que você percorrerá para conquistar sua estratégia. Sem contar com esta série de conexões, você terá nada além de uma coleção especial de medidas financeiras e não-financeiras [...]”

Por esse motivo é tão relevante para o processo de elaboração, implantação e execução do BSC, a pesquisa setorial.

#### **5.4.1.9 Etapa 9 - Definir ações – 5W1H**

É relevante que se estabeleça como o BSC será aplicado. Esse planejamento foi realizado mediante a definição do 5W1H, que o coordenador do curso de graduação deverá estruturar.

Nessa etapa, o coordenador precisará compreender a necessidade de desenvolver um trabalho em equipe, visto que um componente dessa ferramenta. Contudo, é importante que direcione com clareza e precisão as funções daqueles funcionários que estarão em seu gerenciamento.

## 6 APLICAÇÃO DO MÉTODO PROPOSTO

A proposta tem por objetivo desenvolver um método de gestão estratégica para o setor de coordenação acadêmica de curso de graduação da Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro, mediante os preceitos do *Balanced Scorecard*.

O objetivo deste capítulo é definir uma gestão estratégica através de indicadores que possibilitem a elaboração de uma proposta de BSC setorial, para que as coordenadoras possam aplicar na instituição que atuam, e com ele ter elementos que possam avaliar o desempenho de suas ações e com isso buscar melhorias, sobretudo para manter uma gestão eficiente, eficaz e efetiva.

Ressalta-se que a Faculdade possui cinco profissionais do sexo feminino na gestão acadêmica de curso de graduação.

A escolha da Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro, dentre as demais IES privadas, foi pelo fato de ser uma instituição nova, em crescente expansão e, também por seus gestores estarem abertos a sugestões que possam melhorar ainda mais o seu desempenho em um mercado competitivo. A escolha do foco da pesquisa que são os coordenadores de curso de graduação foi devida aos seguintes critérios:

- 1- A experiência vivida pelo pesquisador, visto que também exerce essa função há quase sete anos;
- 2- Constatação das poucas pesquisas que explorassem esse foco, fato que instigou o desejo de pesquisar sobre o assunto;
- 3- O diferencial da pesquisa que é a relação entre coordenação acadêmica de curso com o BSC;
- 4- Facilidade do pesquisador em obter as informações no estudo de caso, mediante o acesso à Faculdade, e à abertura e interesse do núcleo gestor em participar da pesquisa.

O método proposto na pesquisa busca definir uma nova visão para a IES, permitindo ao gestor analisar a realidade e suas ações a partir dos elementos coletados com os instrumentos da pesquisa.

### 6.1 Apresentação da organização

A Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro é uma instituição privada situada no centro da cidade de Fortaleza, tem como missão “Realizar pessoal e profissionalmente alunos

e egressos, fortalecendo as organizações parceiras e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa humana e feliz”, e como visão de “Tornar-se um centro de excelência como escola de negócio do Estado do Ceará.”

Diante dessa missão e visão, a Faculdade definiu seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com vistas a oferecer cursos tecnológicos atendendo a LDB - Nº 9394/96.

A Faculdade até o ano de 2009 estava sendo dirigida por: um diretor geral, um diretor financeiro, uma diretora acadêmica e cinco coordenadoras de curso de graduação. Os cursos oferecidos de graduação pela IES são: Curso Tecnológico em Gestão em Turismo, Curso Tecnológico em Processos Gerenciais (Empreendedorismo), Curso Tecnológico em Gestão de Recursos Humanos, Curso Tecnológico em Marketing e Curso Tecnológico em Gestão Financeira. Vale ratificar que a Faculdade oferece cursos de pós-graduação *lato sensu*, porém, como não é o foco da pesquisa, não serão expostas as especificações destes.

### **6.1.1 Coordenação de curso da IES**

O setor de coordenação de curso de graduação até o ano de 2009 da Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro, era formado por cinco coordenadoras, cada uma atendendo a um curso de graduação tecnológica.

Segundo as entrevistas aplicadas em outubro de 2009, as atividades desenvolvidas na coordenação da Faculdade visam os trabalhos práticos, e aproximam a realidade do curso com a prática diária exigida no mercado de trabalho.

O setor de coordenação trabalha em conjunto com a direção acadêmica e a secretaria acadêmica, de acordo com as entrevistadas.

Os aspectos relevantes no trabalho desenvolvido na coordenação de curso nessa instituição segundo as coordenadoras são: comprometimento com o ensino de qualidade; a oferta de cursos, seminários, palestras; o cumprimento de tarefas cada vez mais complexas; busca constante em motivar os alunos a se apropriarem de conhecimento; planejamento; apoio ao aluno no desenvolvimento do plano de negócio; integração do corpo docente e a coordenação; atendimento ao aluno; acompanhamento do conteúdo ministrado pelo professor; e acompanhamento de mercado, verificando sempre novas tendências.

A coordenação de curso de graduação busca atender à missão e à visão da IES, portanto o setor não possui missão e visão setorial, acreditam que não é necessário elaborar, sobretudo porque afirmam procurar acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos, manter contato com os egressos, busca motivar os discentes e docentes em relação ao curso,

avaliam sempre os professores, visto que visam a qualidade de ensino, além de criar, elaborar, e organizar palestras como por exemplo o Projeto Saber para Todos.

No capítulo 4, foi discutida a relevância da missão em uma instituição, que é a razão de existência da organização. Com base no que foi exposto pela coordenadora o setor busca atender à missão da IES, esta já citada no item acima. Quanto à visão, que é o desejo a ser realizado no futuro da instituição, não ficou muito claro se atendem ou não à visão da faculdade.

É relevante ratificar que, em entrevistas aplicadas, as coordenadoras afirmaram que desenvolvem planejamentos pedagógicos, contudo não apresentaram consenso em relação à frequência da sua elaboração e na avaliação de sua execução.

Diante da caracterização do setor de coordenação pelas coordenadoras e pelo fato de fazer parte do método proposto a identificação das dimensões, a mesma será explicada no próximo item.

## **6.2 Identificação das dimensões**

No capítulo 3 desse estudo, foi amplamente discutida a função do coordenador acadêmico de curso de graduação, bem como a definição das dimensões segundo Franco (2002). Ressalta-se que a definição das dimensões ajudou a desenvolver o BSC visto que possibilita a compreensão da função do coordenador.

Para dissertar sobre tal item, será necessário analisar os dados coletados nas entrevistas e nos questionários aplicados às coordenadoras e aos alunos da Faculdade.

As ações do coordenador de curso de graduação estão divididas em quatro dimensões: política, acadêmica, institucional e gerencial. Na pesquisa, foram colocados alguns itens sobre cada uma das dimensões para que as coordenadoras e os alunos pudessem responder, contudo algumas perguntas feitas para as gestoras, não foram feitas para os discentes, porque os alunos não teriam elementos para responder, visto que trata do processo operacional da ação da coordenação.

A dimensão política está direcionada às ações que exigem do coordenador que aja como um representante e líder do curso, divulgando-o e atualizando-o atendendo às exigências do MEC e do mercado de trabalho. Algumas coordenadoras nas entrevistas aplicadas confundiram o papel de líder com o trabalho desenvolvido de cunho acadêmico, apenas uma afirmou que faz intervenções na sala de aula a respeito do comportamento

discente, mediando conflitos, buscando manter sempre um clima harmonioso e unido entre todos.

Os questionários apresentam um cenário que demonstra essa confusão ou pouca ação conforme visto na dimensão 1.

Os gráficos a seguir expõem as respostas das gestoras e dos alunos, sobre a dimensão política.

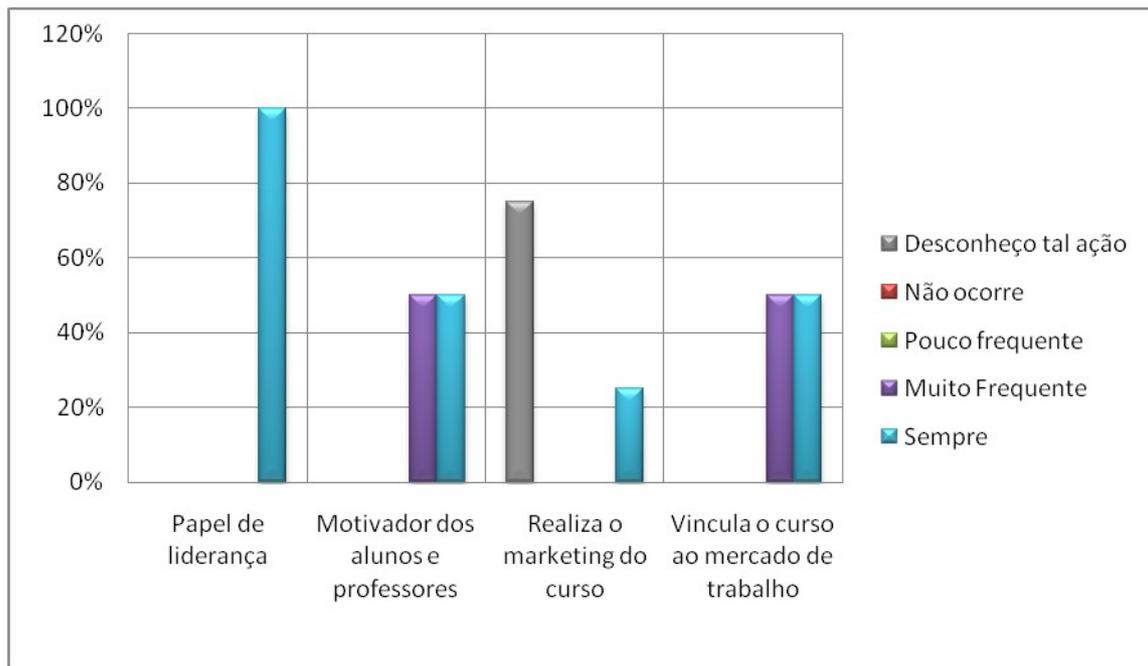


Gráfico 1 - Visão das coordenadoras sobre sua ação na dimensão 1: política

Fonte: Baseado nos questionários aplicados (2010)

É visível que 100% das gestoras concordam que exercem o papel de líder do curso que coordena, contudo os demais itens apresentaram um pouco de divergência visto que a grande maioria das respostas está em torno de 50%. Os itens *não ocorre* e *pouco freqüente* não foram marcados, por isso não aparecem no gráfico. É evidente, diante da análise do gráfico, que todas as coordenadoras acreditam estar cumprindo com a sua atribuição com relação à dimensão 1 a contento, no entanto não é o que se percebe quando analisasse a mesma resposta pelos alunos.

Verificando as respostas dos 83 alunos com relação à dimensão 1, que está relacionada com o papel político do coordenador de curso, pode-se perceber que os resultados dessa dimensão não são tão animadores, visto que comparando com as respostas das coordenadoras pode-se encontrar itens com 100% de ação. Quando se analisa as respostas dos alunos, demonstra-se que as coordenadoras estão colocando em prática tal dimensão, no

entanto os resultados não estão satisfazendo parte aos discentes, e também não estão realmente avaliando tais resultados como foi apresentado na entrevista e já citado acima.

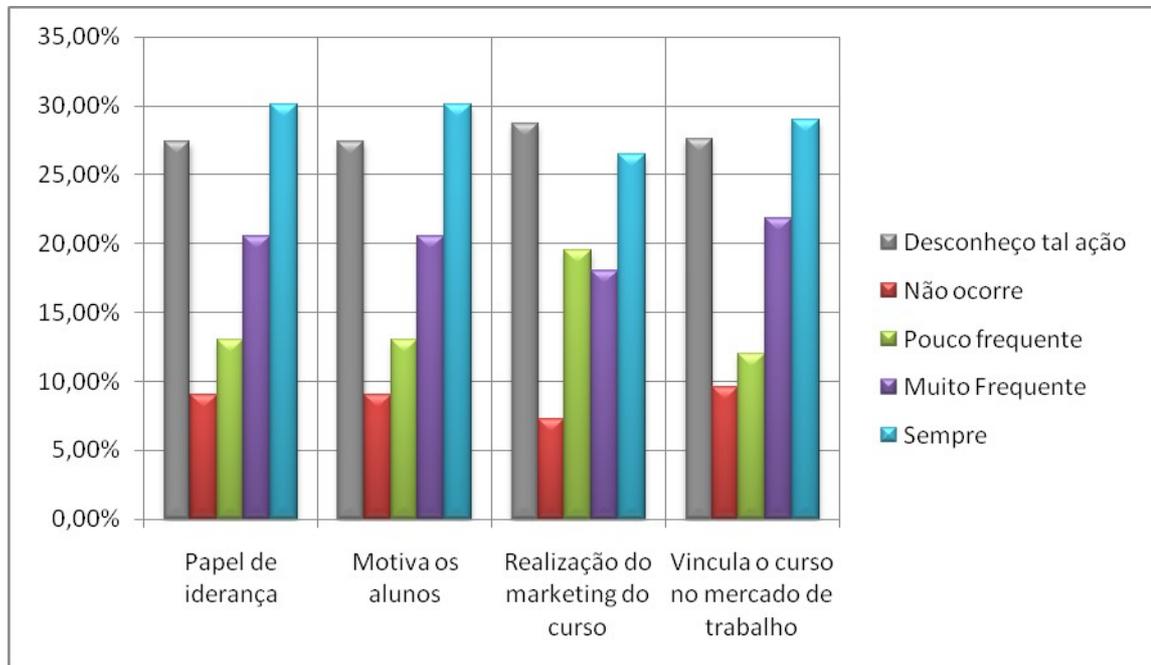


Gráfico 2 - Avaliação dos alunos sobre a ação do coordenador na dimensão 1: política

Fonte: Baseado nos questionários aplicados (2010)

As categorias foram definidas conforme a frequência identificadas pelo discente em relação à ação do coordenador na dimensão citada.

Na dimensão 2, que é destinada aos aspectos acadêmicos, foi questionado se as gestoras haviam participado da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e todas afirmaram que não participaram, mas que conheciam o projeto. Em entrevista, duas coordenadoras avaliam o desempenho do curso, através da verificação do diário de classe do professor, pois podem analisar a frequência da turma e o conteúdo programático ministrado, também conversam com os alunos em sala ou individualmente, além de estar em contato com os representantes de sala. As demais coordenadoras afirmaram que avaliam mediante um relatório, mas não ficou claro quem elabora os relatórios, e como coletam informações para compor tal instrumento de avaliação.

Os questionários aplicados apresentam apenas um item com 100% de frequência, significando que todas as coordenadoras buscam a qualidade do curso, no entanto as demais categorias apresentaram discrepâncias em suas respostas, visto que dois itens **Estimula a iniciação científica** e **Estimula projeto de extensão** apresentaram indecisão na informação e

também desconhecimento por parte de uma coordenadora, assim como se pode perceber logo abaixo.

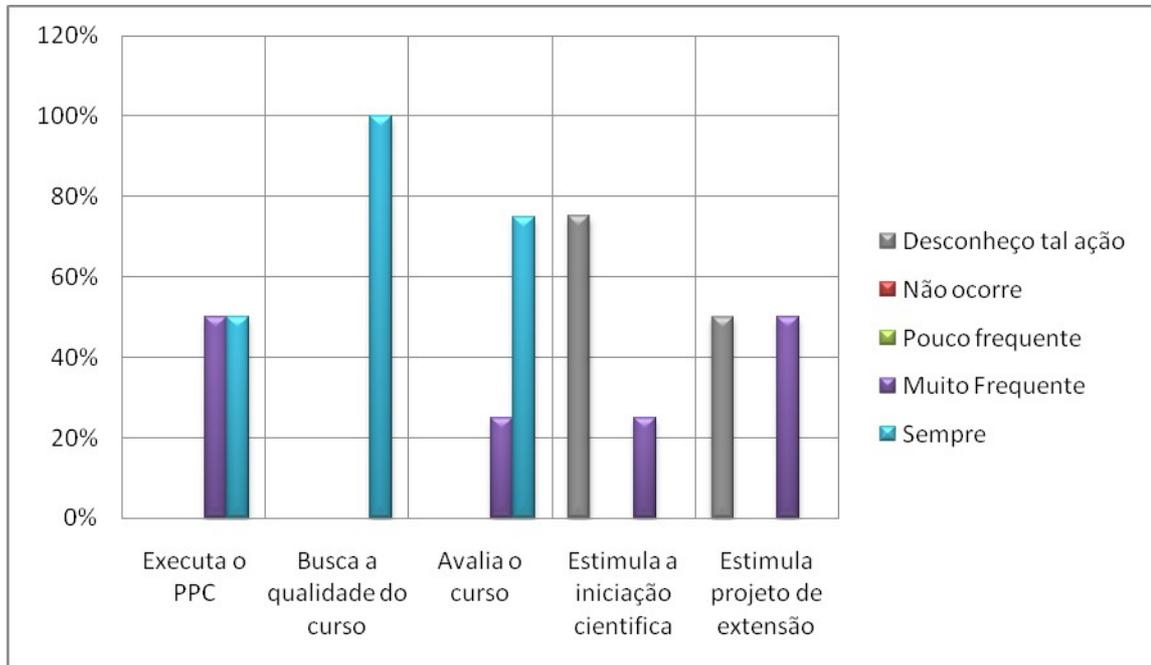


Gráfico 3 - Visão das coordenadoras de acordo com a dimensão 2: acadêmica

Fonte: Baseado nos questionários aplicados (2010)

Dois itens não foram expostos no gráfico porque todas as coordenadoras afirmaram essa ação não ocorriam na IES, que são: **Assume a responsabilidade pela orientação e pelo acompanhamento dos monitores e realiza acompanhamentos nos estágios supervisionados.**

Com relação ao questionário respondido pelos 83 alunos, é possível analisar o seguinte cenário a partir do gráfico 4:

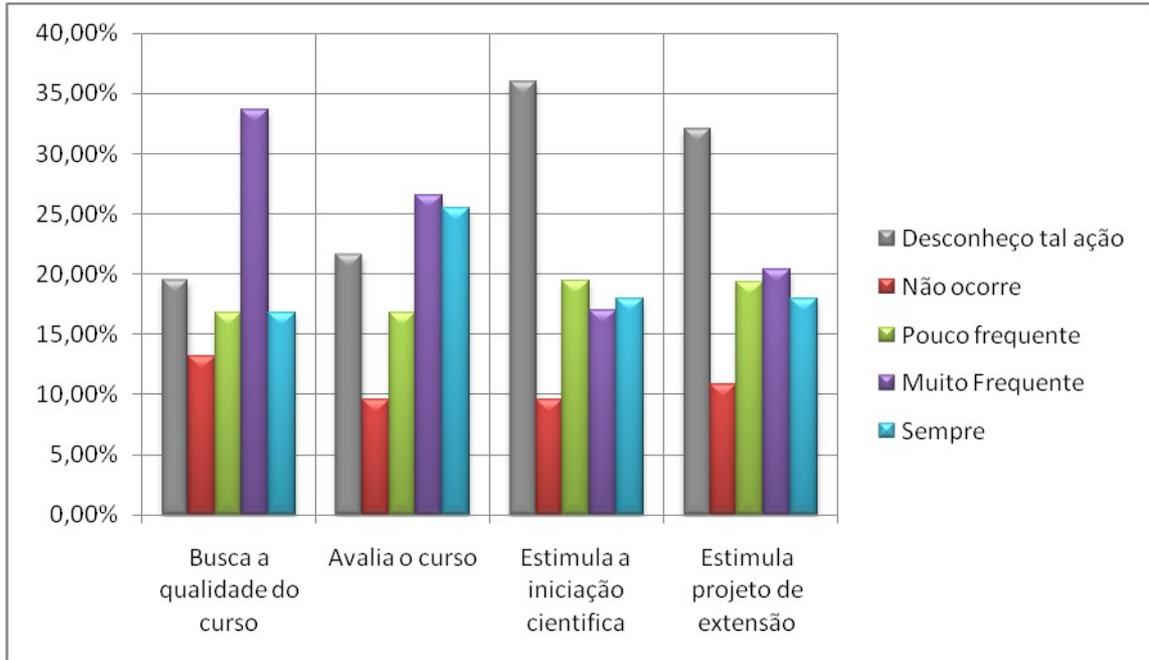


Gráfico 4 - Avaliação dos alunos sobre a ação do coordenador na dimensão 2: acadêmica  
 Fonte: Baseado nos questionários aplicados (2010)

Segundo a observação do gráfico acima, somando as porcentagem das categorias **muito freqüente e sempre** cerca de 50,8% dos alunos afirmam que é freqüente a busca pela qualidade do curso pelas coordenadoras, no entanto 30% advogam que não ocorre ou é pouco freqüente e 19,5% **desconhecem que tal ação**.

Com relação à avaliação do curso, fato que as coordenadoras afirmaram através das entrevistas e dos questionários, o que se observa é que os itens **muito freqüente e sempre** foram os mais indicados, contudo o **pouco freqüente** demonstra que os alunos não percebem essa ação por parte das coordenadoras, e os itens **não ocorre e desconheço tal ação**, que somando os dois chega-se a um total de 31,2% dos participantes, é observável pelo gráfico que os alunos não tiveram contato com as avaliações ou não sabem dos resultados das avaliações e ou nunca participaram de um processo avaliativo que não fosse o didático-pedagógico.

O item **Estimula a iniciação científica universitária** causa estranhamento, pelo fato das coordenadoras afirmarem não trabalhar com a iniciação científica na IES, e mesmo com a discrepância da informação, os alunos afirmam que é freqüente ou que é pouco freqüente, uma ação que não existe na faculdade. Isso demonstra pouca informação sobre o assunto que proporcionasse aos discentes elementos avaliativos fidedignos.

No que diz respeito a última categoria que trata sobre **O programa de extensão universitária**, o gráfico expõe que a maioria dos alunos encontra-se 'desconhecendo tal

ação’, isso quer dizer que na verdade não sabem se a faculdade tem ou não tal ação, enquanto que a maioria das coordenadoras também demonstraram também desconhecer tal ação na IES, poucas responderam que é freqüente tal programa na instituição.

Vale ratificar que os itens **Assume a responsabilidade pela orientação e pelo acompanhamento dos monitores** e **Realiza acompanhamento nos estágios supervisionados**, foram categorias que as coordenadoras afirmaram não trabalhar na IES, contudo os alunos demonstraram ter dúvida se tais ações são realizadas ou não.

Nesse cenário, é perceptível que os alunos não detêm informações concretas com relação às ações realizadas na IES no que diz respeito à dimensão acadêmica.

A dimensão 3 intitulada institucional, trata do desempenho pedagógico e profissional dos alunos, além do desempenho da instituição de ensino que trabalha foi também explorado nas entrevistas e nos questionários.

Nas entrevistas, foi questionado como as coordenadoras fazem o acompanhamento do ENADE, e elas informaram que entregam um caderno com informações e também realizaram em junho de 2009 uma prova simulada.

Também foi questionado nas entrevistas às gestoras, como elas fazem o acompanhamento do processo de reconhecimento dos cursos, e informaram que em maio de 2008, a Faculdade passou pelo reconhecimento, e agiram em conjunto com a direção acadêmica, preparando os documentos exigidos pelo MEC, além de ficarem atentas aos prazos estabelecidos, apresentando os projetos, ficando disponíveis às visitas dos avaliadores, por fim, orientando os alunos e professores que iriam conversar com os avaliadores.

Nos questionários aplicados às coordenadoras, foram analisadas 9 (nove) categorias de grande importância nessa dimensão institucional. Segue abaixo o gráfico que representa tal dimensão.

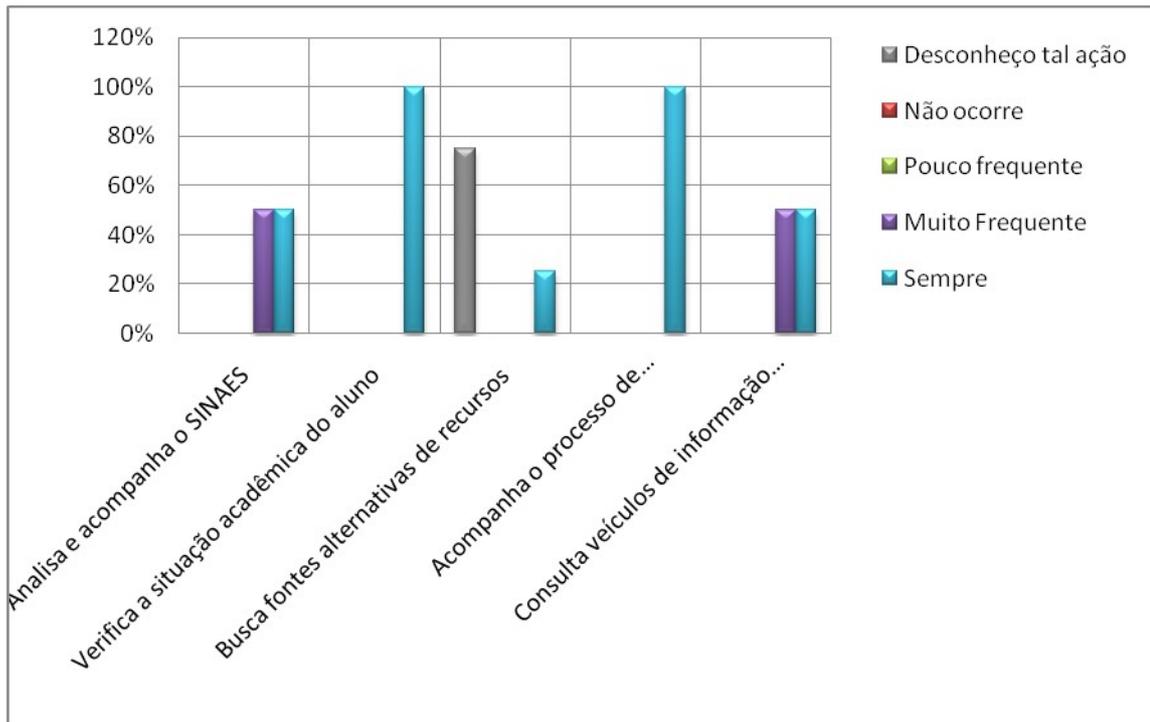


Gráfico 5 - Visão das coordenadoras de acordo com a dimensão 3: institucional

Fonte: Baseado nos questionários aplicados (2010)

No gráfico acima, pode-se analisar que na maioria das categorias, as coordenadoras afirmam estarem agindo com frequência, apenas com exceção da categoria **Busca fontes alternativas de recursos**, onde a grande maioria apresenta-se desconhecer tal ação.

O questionário apresenta duas categorias que não foram exploradas pelo gráfico que foram: a primeira **Verifica e acompanha a empregabilidade dos alunos**, uma das coordenadoras afirma que não existe tal ação na IES, as demais afirmaram que acompanham. Uma coordenadora afirmou na entrevista que verifica quando é solicitada e tem acesso à informação, por isso acompanha somente às vezes.

A segunda categoria não explorada no gráfico questiona se a gestora **Relaciona o planejamento da IES com os princípios das dimensões do SINAES**, e o resultado foi que uma afirma que essa ação não existe na IES, três apresentaram indecisão em responder sobre tal assunto, e apenas uma afirma que é sempre freqüente essa relação.

No questionário dos alunos, foram exploradas apenas três categorias da dimensão institucional, sobretudo porque alguns assuntos abordados pela dimensão os discentes não teriam informações para responder com clareza e precisão.

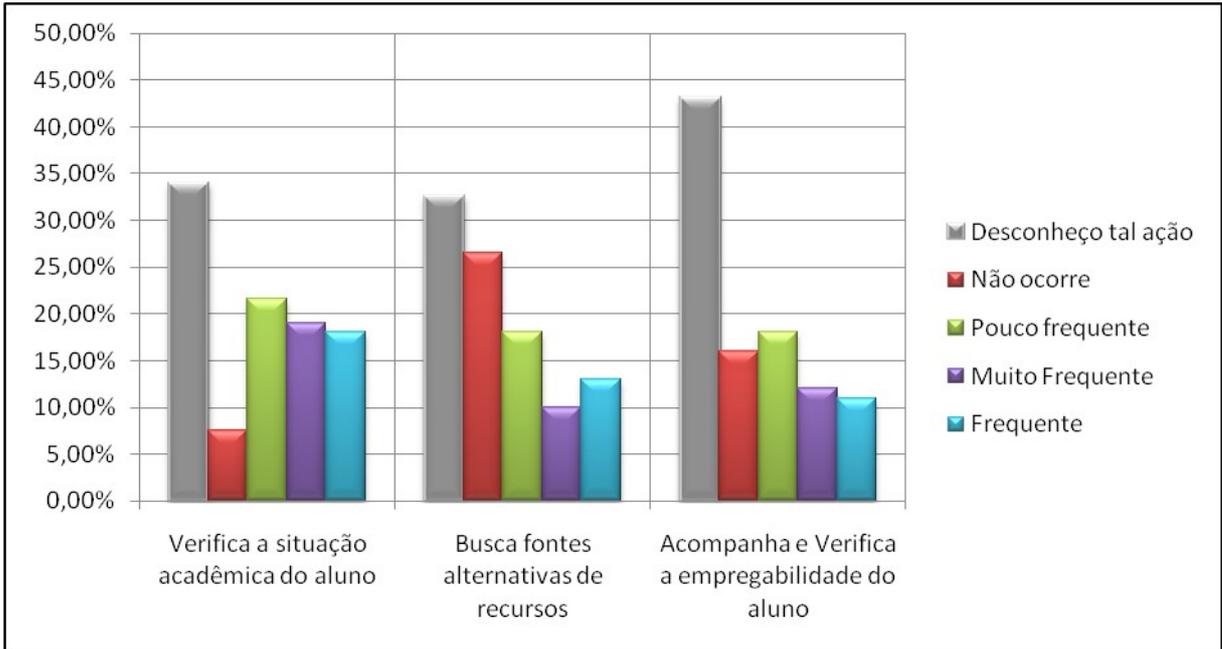


Gráfico 6 - Avaliação dos alunos sobre a ação do coordenador na dimensão 3: institucional

Fonte: Baseado nos questionários aplicados (2010)

Esse gráfico deixa claro que, na avaliação dos alunos as coordenadoras agem com pouca frequência ou simplesmente não ocorre a verificação da situação acadêmica do aluno, a busca de alternativas de recursos e o acompanhamento da empregabilidade dos alunos.

As categorias **muito frequente** e **sempre** receberam poucas indicações pelos alunos em relação às outras.

Com relação ao que foi informado pelas coordenadoras, as discrepâncias nas informações estão na **Verificação da situação acadêmica do aluno** e a **Busca de alternativa de recursos**, visto que as gestoras afirmaram que agem com frequência nessas duas categorias, o que se pode perceber é que às ações não estão atendendo as expectativas dos alunos que afirmam desconhecer tal ação ou que suas ações são pouco frequentes.

A última dimensão trata dos aspectos de gerência do coordenador de curso de graduação, segundo Franco (2002) o gestor de curso deve preocupar-se com os aspectos de cunho arquitetônico da IES, das instalações, do funcionamento organizacional dos recursos humanos e materiais.

De acordo com as entrevistas, as coordenadoras afirmam que embora sua autonomia seja limitada, verificam sempre as instalações da instituição, também avaliam os livros da biblioteca, que por sinal precisam ser atualizados, analisam o funcionamento organizacional, além de fazerem reuniões sistemáticas com os professores em que são tratadas as normas da Faculdade, orientações sobre o conteúdo programático e o nível de interesse e

aproveitamento do discente, a assiduidade dos alunos e o compromisso com os horários e geralmente ouvem sugestões por parte dos docentes.

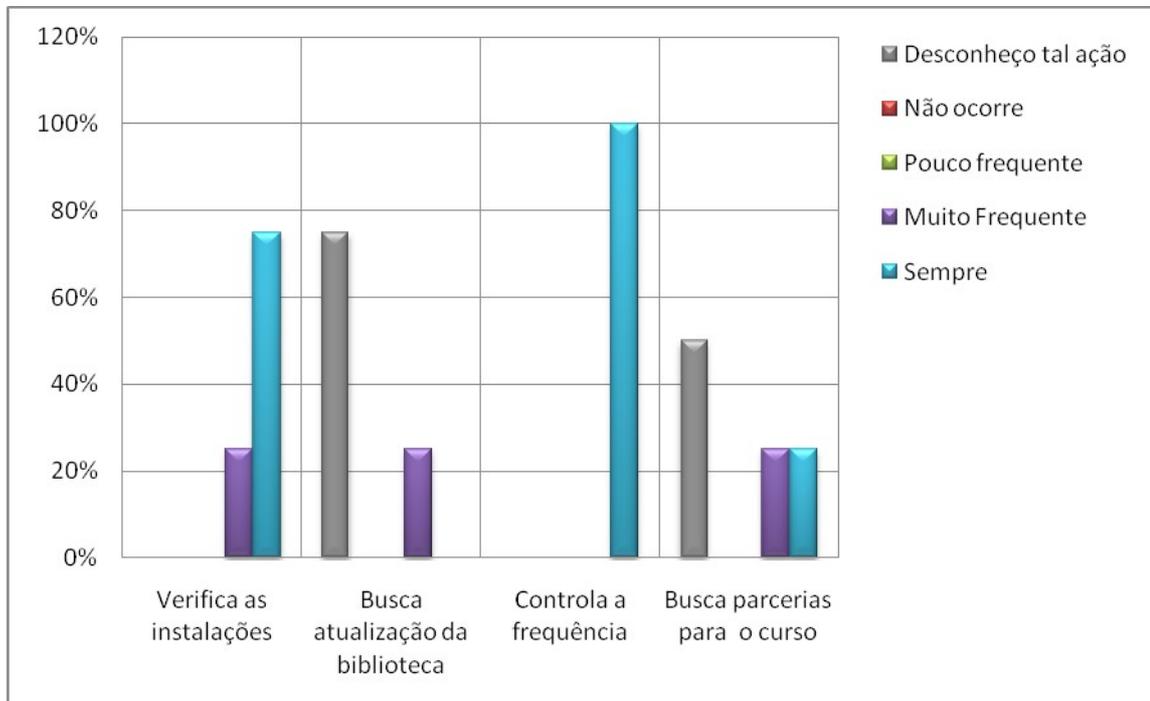


Gráfico 7 - Visão das coordenadoras sobre sua ação na dimensão 4: gerencial

Fonte: Baseado nos questionários aplicados (2010)

Analisando-se o gráfico acima nessa dimensão gerencial duas categorias em que as coordenadoras agem com frequência têm elevado percentual que são: **Verificação das instalações** com 75% e o **Controle da frequência** que foi de 100%. No entanto as outras categorias apresentaram um maior número de desconhecimento da ação, com relação à frequência de suas ações. Apenas uma coordenadora afirmou que não realiza a **Buscar atualização da biblioteca**.

O questionário aplicado para os alunos buscou verificar as mesmas categorias do questionário das coordenadoras, segue abaixo o gráfico:

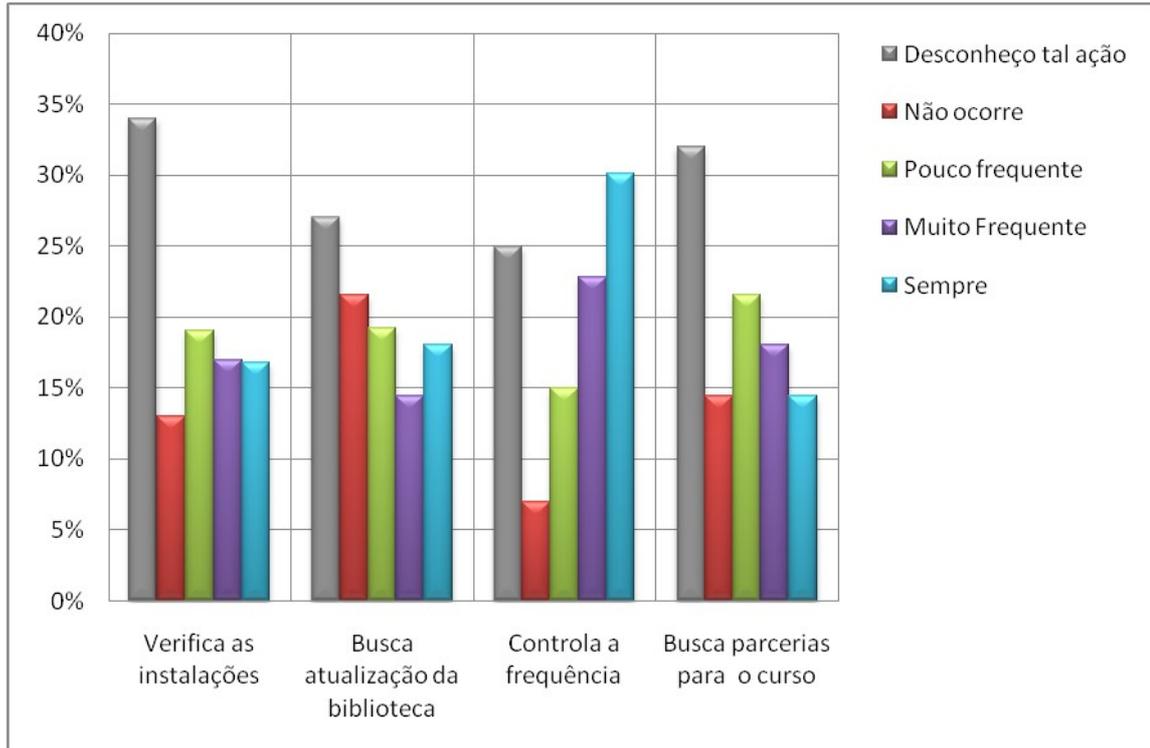


Gráfico 8 - Avaliação dos alunos sobre a ação do coordenador na dimensão 4: gerencial  
 Fonte: Baseado nos questionários aplicados (2010)

É possível verificar que uma parte dos alunos concorda com as coordenadoras no que diz respeito ao controle de frequência, no entanto as demais categorias tiveram o maior número em porcentagem nos itens **Desconheço tal ação**, **Não ocorre** e **Pouco frequente**. Isso demonstra que, novamente, assim como em outros gráficos analisados em outras dimensões, as ações das coordenadoras ficam ocultas para o maior número de discentes, ou seja, eles não conseguem ver os resultados, ou quando vêm não são suficientes para satisfazer suas exigências como cliente.

É necessário que os resultados das ações das coordenadoras de curso de graduação, sejam de alguma forma divulgados para os discentes, para que possam acompanhar e analisar o crescimento da IES, mediante o trabalho desenvolvido. Caso não divulguem, os alunos nunca irão saber com clareza e precisão sobre as ações estratégicas realizadas pelas gestoras na coordenação, e isso afetará na relação de satisfação, fidelização e no processo de desempenho dos professores e alunos.

O tópico seguinte irá analisar o cenário em que está inserida a coordenação acadêmica de curso de graduação da Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro.

### 6.3 Análise do cenário – SWOT

A análise do cenário foi realizada pelas observações realizadas pela pesquisadora na Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro, pelas conversas informais com os seus gestores da faculdade, pelas entrevistas e questionários aplicados às coordenadoras e pelos questionários direcionados aos alunos.

A pesquisa iniciou quando a faculdade estava passando por algumas modificações, visto que estava passando por desafios que comprometiam o seu desenvolvimento, desanos estes que consistiam em busca de parcerias, novos cursos, além de está em busca de aperfeiçoamento interno para atender aos alunos com excelência.

Diante dos dados coletados, foi possível desenvolver um SWOT para a área da coordenação acadêmica, sobretudo porque é o foco da pesquisa, e também porque para desenvolver o SWOT para a Faculdade seria necessário conhecer mais profundamente os outros setores, como o setor financeiro, o setor do controle acadêmico, o setor de recursos humanos, o setor de atendimento, enfim toda a estrutura.

Para compreender o SWOT a seguir é necessário que se compreenda que o setor de coordenação acadêmica recebe influência interna e externa e também os influencia. Portanto o que se pretende é fazer compreender o setor mediante a exposição de suas fraquezas, e também de sua fortaleza, das ameaças que sofrem, e das oportunidades.

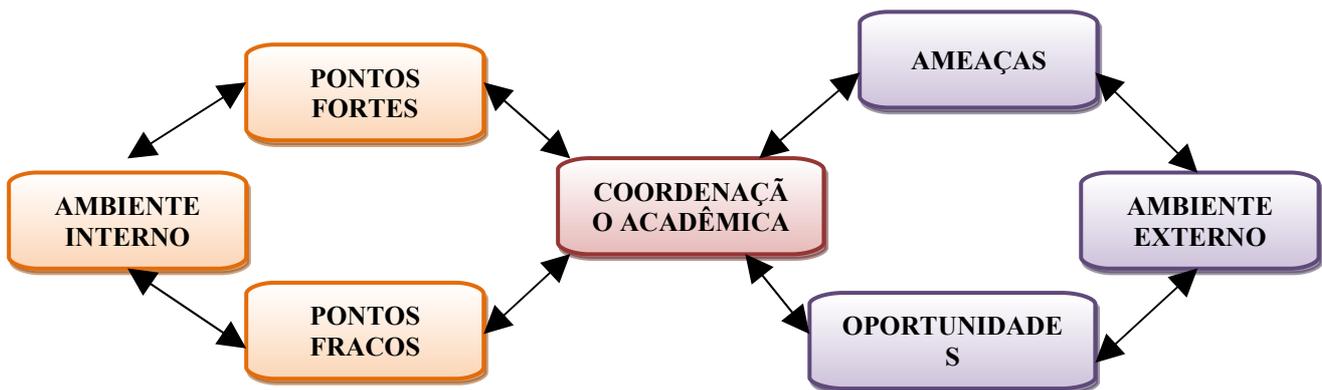


Figura 10 - Influência do ambiente interno e externo  
Fonte: Baseado em POTTER (2004)

<b>SWOT DO SETOR DE COORDENAÇÃO ACADÊMICA</b>			
<b>ANÁLISE DO AMBIENTE INTERNO</b>		<b>ANÁLISE DO AMBIENTE EXTERNO</b>	
<b>PONTOS FORTES STRENGTHS</b>	<b>PONTOS FRACOS WEAKNESS</b>	<b>AMEAÇAS THREATS</b>	<b>OPORTUNIDADES OPPORTUNITIES</b>
Atividades práticas profissionais.	Falta de incentivo para divulgação dos cursos.	Constante divulgação de faculdades concorrentes.	Realizações de parcerias com instituições.
Responsabilidade por parte dos coordenadores.	Egressos sem embasamento teórico.	Investimento que as faculdades concorrentes fazem em seus cursos.	Programa de capacitação para os funcionários da faculdade e para os alunos;
Comprometimento por parte dos coordenadores.	Investimento nos cursos.	Oferta de cursos novos nas faculdades concorrentes.	Palestras com profissionais de mercado.
Trabalho em equipe.	A estrutura da faculdade.	O número de oferta de vagas nas faculdades concorrentes.	Abertura de novos cursos de extensão e pós-graduação
Capacitação com os colaboradores.	O espaço impede que se abram outros cursos por falta de salas.	Falta de conhecimento sobre os cursos tecnológicos por parte dos clientes potenciais.	A procura de cursos tecnológicos tem crescido a cada semestre.
Nível acadêmico e didático dos professores.	Falta de recursos e equipamentos.		Utilizar a imprensa para divulgar a estrutura dos cursos tecnológicos.
Todos os cursos reconhecidos pelo MEC.	Baixo valor da hora/aula dos professores.		
Ambiente de trabalho harmonioso.	Pouca segurança para os alunos na entrada e na saída da faculdade.		
Organização da coordenação.	O limite de vagas que a faculdade pode oferecer – 100 vagas, por curso/ano.		
Proximidade com os alunos.	Inadimplência dos alunos.		
Conhecimento da clientela.	Falta de atualização da biblioteca.		
Localização da faculdade.			
Responsabilidade social.			
Incentivo à pesquisa e constante busca de conhecimento.			

QUADRO 2 - SWOT do setor de coordenação acadêmica

Fonte: Baseado nas entrevistas (2010)

Diante do quadro 2 que trata do SWOT do setor de coordenação acadêmico, é possível analisar o cenário da faculdade, mediante a verificação do ambiente interno e externo.

O gestor, após a análise do SWOT, é capaz de estabelecer estratégias, com seus devidos objetivos, metas e iniciativas para manter os pontos fortes, minimizar os pontos fracos, tornar as ameaças em oportunidades, e concretizar as oportunidades identificadas.

Em entrevista, as coordenadoras tiveram que responder à seguinte indagação: o que fariam para manter os pontos fortes minimizando os pontos fracos? Elas responderam que deveriam continuar trabalhando com compromisso e incentivar os gestores a melhorarem a estrutura da IES, através de um investimento alto atingindo todos os segmentos necessários, inclusive aumentando a hora/aula do professor.

Também foi questionado às gestoras o que fariam para minimizar as ameaças aproveitando as oportunidades, e elas responderam que deveriam qualificar os profissionais da instituição, divulgar os cursos tecnológicos e buscar inovações para a fidelização dos alunos atraindo novos discentes.

Como foi apresentado no capítulo 4 e concretizado nesse capítulo, o SWOT é uma ferramenta indispensável para os gestores que buscam analisar o cenário que sua instituição ou o setor está inserido, assim como afirma Herreiro Filho (2005), analisando o impacto das forças micro-ambientais e macro-ambientais possibilita uma tomada de decisão clara e precisa.

Tais forças influenciam a instituição ou pelo setor da instituição, assim como foi representado na Figura 11- Influência do ambiente interno e externo, ainda desse tópico. Nessa figura, fica claro que o setor de coordenação acadêmica sofre influencia dos dois ambientes, interno e externo, por isso a necessidade do equilíbrio dessas forças, sobretudo porque a dinâmica existente é uma “via de mão dupla”. Uma coordenação equilibrada tomará decisões equilibradas, mesmo que algum fator tente desequilibrar, estando os coordenadores dominando o cenário que está inserido, saberão tomar decisões que minimizem os conflitos internos ou externos.

É relevante salientar que nessa análise do cenário, foi preciso questionar as coordenadoras sobre quais os fatores-chaves de sucesso da Faculdade e responderam: responsabilidade, comprometimento, compromisso, capacitação com os colaboradores, trabalho em equipe, nível de professores, coordenação, cursos reconhecidos, didática, ambiente de trabalho, proximidade das coordenadoras vs alunos, parceria entre coordenadoras vs docentes, o valor baixo das mensalidades, localização da IES, por fim ética. Como se pode

perceber são fatores que no SWOT foram considerados pontos fortes, contudo acredita-se que seria interessante apresentar nesse tópico.

O próximo tópico desse capítulo que trata da aplicação do método será exposto e discutida a definição das perspectivas que darão suporte para a elaboração do mapa estratégico, nesse tópico também serão definidos os objetivos, as metas e iniciativas para cada perspectiva.

#### **6.4 Definição das perspectivas da proposta para a gestão estratégica**

Para estabelecer as perspectivas foi necessário analisar as entrevistas e os questionários aplicados. De acordo com Kaplan e Norton (2004), para desenvolver um BSC, é necessário que se definam as perspectivas que serão o ponto de equilíbrio da instituição, no caso da pesquisa do setor de coordenação acadêmica de curso de graduação, após essa definição, identifica-se os indicadores para cada um e a partir desse momento é possível construir o mapa estratégico.

Foram estabelecidas, no capítulo do método proposto, cinco perspectivas, que são: cliente, financeiro, processos internos, aprendizado e crescimento e procedimentos acadêmicos. Para definir essas perspectivas, bem como os seus indicadores é necessário compreender o que significa ativos intangíveis e tangíveis, segundo os preceitos de Kaplan e Norton. “Os ativos intangíveis são a fonte definitiva de criação de valor sustentável. Os objetivos de aprendizado e crescimento descrevem como pessoas, tecnologia e clima organizacional se conjugam para sustentar a estratégia” (KAPLAN; NORTON, 2004, p.7). Já os ativos tangíveis são expressos pelos resultados dos ativos intangíveis, tornam indicadores de crescimento que impactam diretamente nas perspectivas clientes, e nos resultados financeiros, enfim, são dados que o gestor pode mensurar com indicadores (KAPLAN; NORTON, 2004).

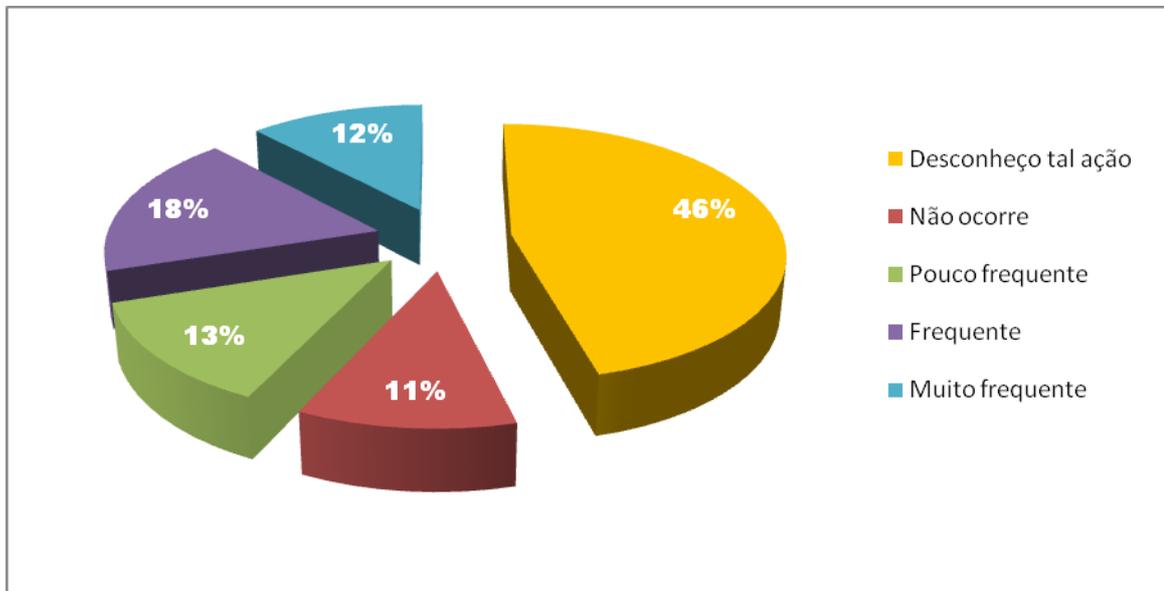
Na perspectiva a seguir, serão apresentados alguns ativos intangíveis que influenciam o trabalho do coordenador acadêmico de curso de graduação e que podem também influenciar nos ativos tangíveis.

A primeira a ser analisada é a perspectiva do cliente, nas entrevistas foi questionado que percepção as coordenadoras tem dos alunos que estudam na Faculdade, e elas responderam que o perfil dos discentes é que são pessoas que já estão no mercado de trabalho e buscam qualificação, por isso são exigentes, possuem poder aquisitivo financeiro baixo e são determinados.

Foi questionado ainda nessa perspectiva o que o setor de coordenação acadêmica de curso realiza para atender o cliente (aluno) com eficiência, eficácia e efetividade, e responderam que acreditam está atendendo bem o discente quando oferecem um ensino de qualidade, escolhem os melhores docentes, desenvolvem atividades práticas, palestras e seminários.

Também quando são procuradas pelos alunos, atendem com agilidade e pontualidade, ao receber requerimentos preenchidos pelos alunos, buscam dar respostas no máximo em 48 horas, tiram suas dúvidas de forma segura e clara, e sempre os tratam com respeito.

O gráfico a seguir demonstra as ações das coordenadoras na visão dos alunos sobre os resultados de suas ações no tocante a fidelização do cliente.



**Gráfico 9 - Ações do coordenador que fidelizam o cliente**

Fonte: Baseado nos questionários aplicados (2010)

Como se pode perceber, para o cliente os resultados das ações das coordenadoras não são suficientes para atender às necessidades dos alunos, visto que somando a categoria **freqüente** e **muito freqüente**, que dá um total de 30%, não se superam as categorias **desconheço tal ação**, **não ocorre** e **pouco freqüente** que totalizam 70% das respostas. Vale ratificar que demonstra a necessidade de uma ação mais intensiva por parte das coordenadoras para atender ao cliente (aluno) com eficiência, eficácia e efetividade ou, pelo menos, levar ao conhecimento dos alunos as ações das coordenadoras, como forma de conscientização dos seus direitos.

Com relação à **perspectiva dos processos internos**, nas entrevistas as coordenadoras tiveram dificuldades em responder às perguntas, no entanto uma gestora ao ser questionada sobre o que realiza para contribuir com o crescimento dos processos internos da Faculdade, informou que busca agir de forma ética, sempre em prol da equipe da IES, ajudando a todos, sugerindo e criticando quando é necessário e buscando novos conhecimentos a fim de melhorar os cursos.

Nos questionários, o que se percebe com as respostas das coordenadoras é que concordam que frequentemente buscam inovações para o curso, verificam as necessidades atuais e futuras dos alunos e buscam vincular o curso ao mercado de trabalho. No entanto, ao serem questionadas quanto à autonomia para decidir quais ações devem ser tomadas para atender às necessidades dos alunos, elas afirmaram que essa autonomia não é tão frequente.

Como a perspectiva dos processos internos influencia diretamente na vida do aluno, foram questionados dois aspectos de relevância para sua vida acadêmica que serão expostos no gráfico a seguir:

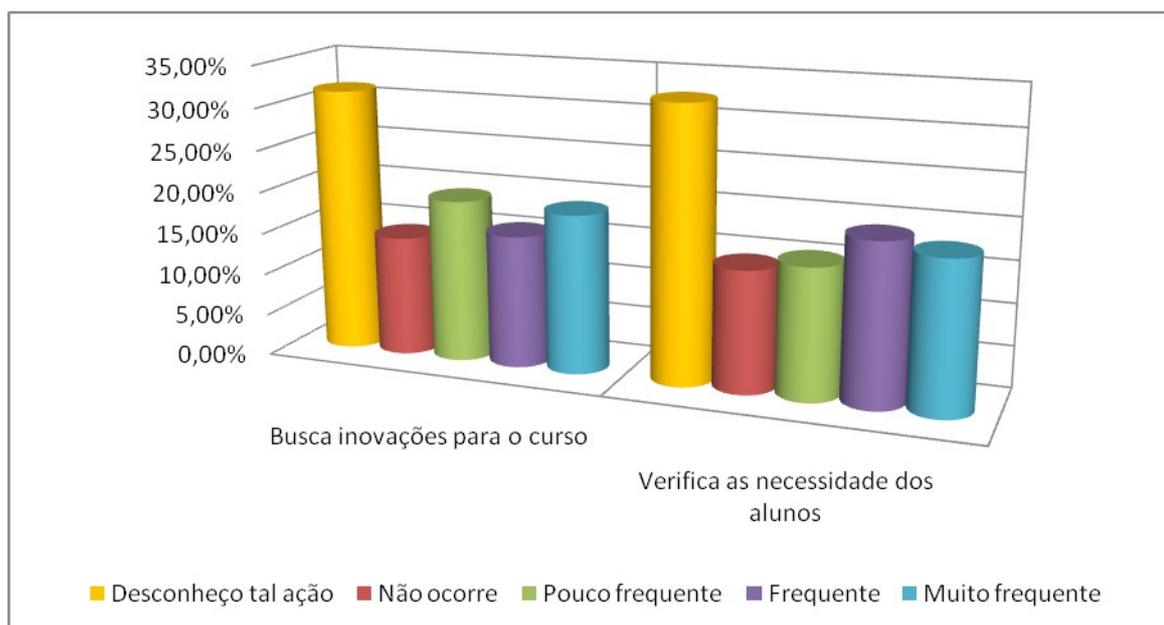


Gráfico 10 - Ações do coordenador na perspectiva dos processos internos que influenciam o cliente

Fonte: Baseado nos questionários aplicados (2010)

Diante do gráfico, o item “Desconheço tal ação” é muito superior à frequência nas ações das coordenadoras na percepção dos alunos. O que se observa novamente é que falta divulgação dos resultados das ações ou uma ação mais intensiva por parte das gestoras para que os discentes possam perceber os resultados.

Na perspectiva financeira, nenhuma coordenadora pode explicitar com precisão e clareza sobre tal perspectiva, no entanto em entrevista, e exposto no quadro 2 que trata do SWOT, pode-se perceber que os problemas financeiros da IES, na visão das gestoras, está relacionado com a inadimplência dos alunos, a falta de investimento da Faculdade com relação a estrutura e dos recursos (equipamentos), hora/aula dos professores baixa, pouco investimento na biblioteca e segurança para os alunos.

Essa perspectiva não foi contemplada nos questionários dos alunos, porque eles não teriam informações precisas e nem parâmetros para responder.

Na perspectiva aprendizado e crescimento, as coordenadoras em entrevista afirmaram que as ações que realizam para estimular o seu aprendizado e o crescimento dos funcionários da IES, ocorrem mediante os constantes cursos que participam e das reuniões freqüentes com os professores e funcionários. Informaram que a direção da instituição libera os funcionários para fazerem curso, no entanto, a própria Faculdade até o momento não promove cursos para os colaboradores.

Foi questionado se havia alguma dificuldade para a concretização dessa perspectiva, e foi unânime a resposta de que falta interesse de alguns funcionários em se disponibilizarem para participar de cursos, o que é um empecilho para essa perspectiva.

Ressalta-se que a perspectiva aprendizado e crescimento não são focados apenas no crescimento dos funcionários, mas também da própria instituição, portanto quando todos que fazem parte da IES aprendem e crescem, a instituição também se desenvolve, mediante aos resultados da transição dos elementos intangíveis para os tangíveis.

Essa perspectiva não foi questionada para os alunos, porque eles não teriam informações e nem parâmetros claros e precisos para responder.

Na última perspectiva dos processos acadêmicos, foram questionados em entrevistas as coordenadoras de curso de graduação vários aspectos dos processos acadêmicos, que estes foram tratados no capítulo 5.

Dentre os questionamentos, pode-se perceber que a visão que elas possuem sobre os processos acadêmicos é que não podem ficar desalinhados com o trabalho que é desenvolvido na coordenação de curso.

O setor de controle acadêmico da Faculdade recebe o nome de Secretaria Acadêmica (SECAD), onde é organizada toda a vida do aluno, desde a documentação a simples atestado. Todo o fluxo é iniciado no SECAD e depois encaminhado à coordenação.

O setor de arquivo dá suporte à coordenação porque contem a vida acadêmica dos alunos, embora seja um setor que poucos freqüentam, pois não faz parte da rotina da coordenação. Quando necessário fazem consultas para atualizar os dados dos professores e dos alunos.

O setor de atendimento ao aluno é primordial para as coordenadoras. O trabalho que é desenvolvido é muito relevante, sobretudo porque é o local que o aluno freqüenta para solicitar histórico, trancamento, aproveitamento de disciplina, prestar exames de segunda chamada, entre outros procedimentos acadêmicos, nos casos em que não consigam resolver o que o discente solicita, o setor encaminha o aluno à coordenação acadêmica, para que sejam tomadas as decisões mais adequadas.

A secretaria da Faculdade, segundo as coordenadoras, faz o trabalho de triagem, mediante os requerimentos que os alunos preenchem. Geralmente, os assuntos são sobre pedido de 2ª chamada de prova, justificativa de faltas, trancamento de disciplinas, entre outros.

Por fim, sobre as orientações desempenhadas pela coordenação acadêmica, nas entrevistas afirmaram que suas orientações influenciam na abordagem dos conteúdos pelos docentes. Nessa abordagem, buscam orientar em relação à seqüência dos conteúdos, os objetivos de cada disciplina e a melhor didática de ministrar os conteúdos, e com isso, conseguem contribuir para o aprendizado do aluno.

No questionário em que os alunos responderam em relação à perspectiva dos processos acadêmicos, foi possível realizar três perguntas, em que os resultados estão expressos no gráfico abaixo.

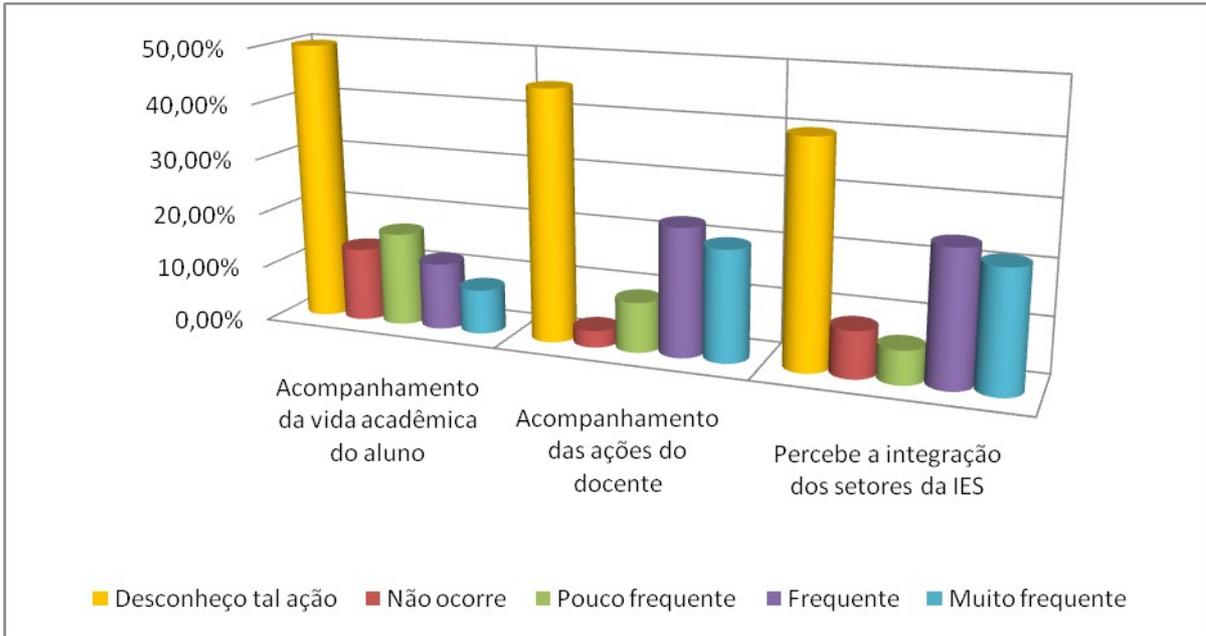


Gráfico 11 - Percepção dos discentes em relação a perspectiva processos acadêmicos

Fonte: Baseado nos questionários aplicados (2010)

Diante do gráfico, o que se pode perceber é que com relação ao ‘Acompanhamento da vida acadêmica do aluno’ muitos deles demonstram-se desconhecer tal ação tais ações por parte das coordenadoras. No caso do ‘Acompanhamento das ações do docente’, novamente o item mais indicado foi o desconhecimento de tal ação, e por fim a categoria ‘Percebe a integração dos setores’, muitos alunos afirmaram que percebem essa integração, embora os alunos que desconhecem tal ação, que demonstram possuírem pouca ou nenhuma informação para avaliar a atuação das coordenadoras nesse aspecto.

O tópico seguinte desse capítulo irá abordar o mapa estratégico para cada perspectiva apresentada.

### 6.5 Mapa estratégico

O mapa estratégico irá apresentar os objetivos estratégicos, as metas e os indicadores para cada perspectiva. Para desenvolver esse mapa foi necessário apresentar o SWOT das perspectivas, expostas anteriormente.

O BSC para a coordenação acadêmica está estruturado sob um conjunto de procedimentos operacionais que possibilitam traduzir as questões estratégicas da IES. De acordo com Silva (2009), os mapas estratégicos auxiliam as instituições a verem suas

estratégias de maneira sistêmica e concreta, possibilitando a construção das bases do sistema gerencial.

O mapa estratégico, segundo Kaplan e Norton (2004), baseia-se em alguns princípios: a estratégia equilibra forças contraditórias, a estratégia baseia-se em proposição de valor diferenciada para os clientes, cria-se valor por meio dos processos internos, a estratégia compõe-se de temas complementares e simultâneos e por fim o alinhamento estratégico determina o valor dos ativos intangíveis.

Ressalta-se que para definir o mapa estratégico foi necessário utilizar das informações coletadas nas entrevistas e nos questionários, principalmente nos blocos classificados pelas perspectivas cliente, processos internos, financeiro, procedimentos acadêmicos e aprendizado e crescimento.

No caso da pesquisa em questão, será apresentado o mapa estratégico das cinco perspectivas traçadas para o setor de coordenação da Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro.

<b>MAPA ESTRATEGICO</b>			
<b>PERSPECTIVA DO CLIENTE</b>			
<b>OBJETIVOS ESTRATÉGICOS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>METAS</b>	<b>INICIATIVAS Ações estratégicas</b>
Conhecer os alunos através do acompanhamento sistemático.	Número de alunos veteranos e novatos.	Atingir 100% dos alunos	Desenvolver acompanhamentos mediante o diálogo e o registro de ocorrências.
Promover formação complementar para os egressos com dificuldades de acompanhar o curso.	% de alunos com dificuldades.	Atingir no mínimo 80% dos discentes.	Abrir cursos de português e matemática para fundamentos básicos.
Ofertar novos cursos de graduação tecnológica, de pós-graduação e de extensão para atender a demanda.	Número de pré-inscrições para determinado curso.	Atender no mínimo 70% da demanda.	Desenvolver pesquisa de mercado e do MEC.
Desenvolver programas que vinculem a faculdade em ações de responsabilidade social.	Tempo médio de elaboração, execução e avaliação dos programas.	Inicialmente envolver no mínimo 50% dos clientes internos e atingir até 70% dos clientes externos.	Realizar reuniões de planejamento para definir quais focos sociais atingir.
Melhorar a qualidade no atendimento ao aluno por parte da coordenação acadêmica e demais setores.	% de alunos satisfeitos com o atendimento.	Atingir 100% dos discentes.	Participar de cursos de qualificação de atendimento.

Quadro 3 – Mapa estratégico: perspectiva cliente

Fonte: Baseado nas entrevistas e nos questionários aplicados (2010)

<b>MAPA ESTRATEGICO</b>			
<b>PERSPECTIVA FINANCEIRA</b>			
<b>OBJETIVOS ESTRATÉGICOS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>METAS</b>	<b>INICIATIVAS Ações estratégicas</b>
Manter o valor baixo na mensalidade sem prejudicar a qualidade da Faculdade.	Índice do poder aquisitivo financeiro dos alunos.	Atingir 100% dos alunos.	Fazer pesquisas de preço das mensalidades de outras IES.
Melhorar a hora/aula dos professores.	Valor da hora/aula dos professores em comparação ao mercado.	Aumentar em 50% o valor da hora/aula em até um ano.	Fazer pesquisa de mercado sobre o valor da h/a do docente.
Aumentar o número de vagas no vestibular.	% de crescimento financeiro com o aumento das vagas.	Aumentar o número de vagas em 80%.	Solicitar junto ao MEC o aumento do nº de vagas.
Desenvolver ações para minimizar a inadimplência.	% do número de inadimplentes e o impacto financeiro.	Diminuir a inadimplência em 90%.	Realizar negociações junto aos alunos inadimplentes.
Investir na estrutura física da Faculdade.	% do orçamento destinado a investimento.	Aplicar 10% do orçamento anual em investimento.	Verificar as necessidades e desenvolver um plano de ação.
Investir nos recursos didáticos e áudio-visuais.	Número de equipamentos necessários e seus custos.	Comprar 100% dos equipamentos necessários.	Verificar as necessidades e fazer a pesquisa de custos dos equipamentos.
Investir na biblioteca através da compra de livros atualizados e periódicos e mídias.	% de orçamento destinado a compra de livros, periódicos e mídias.	Comprar livros e mídias, e fazer assinatura de periódicos em 80%.	Solicitar uma relação atualizada dos livros de cada disciplina dos cursos.
Divulgar a Faculdade nos diversos meios de comunicação.	% do orçamento destinado à divulgação.	Aumentar a divulgação em 100%.	Fazer pesquisa de preço e horário junto aos meios de comunicação.

Quadro 4 – Mapa estratégico: perspectiva financeira

Fonte: Baseado nas entrevistas e nos questionários aplicados (2010)

<b>MAPA ESTRATEGICO</b>			
<b>PERSPECTIVA DOS PROCESSOS INTERNOS</b>			
<b>OBJETIVOS ESTRATÉGICOS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>METAS</b>	<b>INICIATIVAS Ações estratégicas</b>
Promover processos internos da coordenação acadêmica que atendam às necessidades dos clientes.	% de processos modificados.	Atingir 100% dos processos internos.	Verificar as necessidades dos alunos e adequar os processos acadêmicos.
Desenvolver instrumentos que mensure à satisfação dos alunos.	Índice de reclamações.	Atingir o índice de 0% das reclamações.	Elaborar instrumentos de avaliação institucional atendendo o SINAES e aplicar na Faculdade.
Estabelecer parcerias que melhorem a qualidade da faculdade.	Número de parcerias concretizadas.	Aumentar em 50% o número de parcerias.	Definir o foco das parcerias e os objetivos para cada uma.

Quadro 5 – Mapa estratégico: perspectiva processos internos

Fonte: Baseado nas entrevistas e nos questionários aplicados (2010)

<b>MAPA ESTRATEGICO</b>			
<b>PERSPECTIVA APRENDIZADO E CRESCIMENTO</b>			
<b>OBJETIVOS ESTRATÉGICOS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>METAS</b>	<b>INICIATIVAS Ações estratégicas</b>
Desenvolver cursos de qualificação profissional para os coordenadores e demais funcionários dos diversos setores.	Número de cursos oferecidos, números de cursos concretizados e números de funcionários participantes.	Aumentar em 80% o número de funcionários qualificados.	Elaborar projetos de cursos de qualificação profissional.
Incentivar o crescimento do nível acadêmico dos docentes.	Números de docentes qualificados.	Atingir 100% dos docentes.	Motivar os professores a fazerem cursos de especialização, mestrado e doutorado.
Oferecer cursos de extensão abertos a comunidade.	% de inscrições para determinados cursos.	Aumentar em 50% o número de cursos de extensão.	Elaborar projetos de cursos de extensão e divulgar na comunidade.
Promover eventos de cunho acadêmico como palestras, seminários, encontros e roda de debates, para a comunidade interna e externa.	Número de eventos.	Em um ano oferecer um evento a cada semestre.	Definir quais eventos poderão ser realizados na Faculdade e desenvolver projetos de execução.
Desenvolver grupo de estudo das mais diversas áreas para alunos e funcionários.	% de alunos e funcionários interessados em participar dos grupos de estudo.	Aumentar o número de interessados em participar de grupo de estudo em 40%.	Motivar os funcionários, alunos e professores a participarem de grupo de estudo sobre temática sobre o Ensino Superior.

Quadro 6 – Mapa estratégico: perspectiva aprendizado e crescimento  
 Fonte: Baseado nas entrevistas e nos questionários aplicados (2010)

<b>MAPA ESTRATEGICO</b>			
<b>PERSPECTIVA DOS PROCESSOS ACADÊMICOS</b>			
<b>OBJETIVOS ESTRATÉGICOS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>METAS</b>	<b>INICIATIVAS Ações estratégicas</b>
Desenvolver projetos pedagógicos que promova a qualidade do ensino para o curso e para a Faculdade.	Número de projetos desenvolvidos durante o semestre.	Aumentar em até 50% os projetos pedagógicos durante um ano.	Elaborar, executar e avaliar os projetos pedagógicos.
Analisar a matriz curricular dos cursos de graduação.	Tempo médio de elaboração, execução e avaliação dos matrizes curriculares.	Aperfeiçoar a cada três anos a matriz curricular dos cursos de graduação seguindo as exigências do MEC.	Analisar as exigências atuais do MEC para cada curso e atualizar a matriz curricular de cada um.
Promover a atualização contínua dos procedimentos acadêmicos.	Número procedimentos acadêmicos que precisam ser atualizados e divulgados.	Atingir 100% dos procedimentos acadêmicos.	Verificar quais processos acadêmicos estão desatualizados.
Desenvolver a contínua atualização da tecnologia da informação necessária para os processos acadêmicos.	Número de aplicativo na tecnologia da informação disponível para o setor.	Melhorar em 90% os aplicativos.	Contratação de técnicos em TI que sejam especialistas em programas voltados a IES.
Incentivar a formação dos funcionários no setor de arquivo, secretaria acadêmica, controle acadêmico e atendimento aos alunos.	Horas de formação em cada setor.	Aumentar em 80% a formação.	Atualizar os processos acadêmicos mediante a formação do conhecimento técnico de cada setor.
Promover reuniões sistemáticas de alinhamento das informações na coordenação acadêmica e nos demais setores.	% de reuniões realizadas a cada semestre.	Atingir 100% o alinhamento das informações.	Desenvolver um cronograma de reuniões de alinhamento das informações.

Quadro 7 – Mapa estratégico: perspectiva processos acadêmicos

Fonte: Baseado nas entrevistas e nos questionários aplicados (2010)

Todos os objetivos estratégicos, indicadores, metas e iniciativas foram traçados a partir das experiências vividas pelas coordenadoras de curso, expostas em entrevista e questionários aplicados.

O mapa estratégico definido e as perspectivas apresentadas influenciam diretamente no trabalho desenvolvido no setor de coordenação acadêmica, por isso o equilíbrio dessas perspectivas contribuirá para o desempenho das ações das coordenadoras de curso de graduação

No próximo tópico, serão abordados as relações de causa-e-efeito do mapa estratégico.

## **6.6 Relação de causa-e-efeito**

A relação de causa-e-efeito no mapa estratégico demonstra os aspectos que influenciam a estratégia de cada perspectiva.

Por esse motivo é indispensável que se trace essa relação, pois o mapa estratégico como já foi citado anteriormente busca o equilíbrio das forças contraditórias que expressam o cenário da instituição. Segundo Kaplan e Norton (1997 p.30):

Estratégia é um conjunto de hipóteses sobre causas e feitos. O sistema de medição deve tornar explícitas as relações (hipóteses) entre os objetivos (e as medidas) nas várias perspectivas, para que elas possam ser gerenciadas e validadas. A cadeia de causa e efeito deve permear todas as quatro perspectivas de um Balanced Scorecard.

Esse mapa estratégico definido para o setor de coordenação acadêmica da Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro, foi desenvolvido seguindo os fundamentos do BSC, mediante a definição dos objetivos estratégicos, dos indicadores, das metas e por fim, das iniciativas (ações estratégicas). No entanto, o que irá fazer dessas perspectivas estarem diretamente relacionadas, influenciadoras recíprocas, é a definição dos vetores articulados sistematicamente na relação de causa-e-efeito.

De acordo com Silva (2009, p.98), um BSC bem planejado, deve explicitar a história da estratégia, “identificando e tornando explícita a sequência de hipóteses sobre as relações de causa e efeito entre as medidas de resultados e vetores de desempenho”.

A relação de causa-e-efeito a seguir busca expor essa sequência de hipóteses sobre o mapa estratégico definido no item anterior.

**RELAÇÃO DE CAUSA- E-EFEITO**

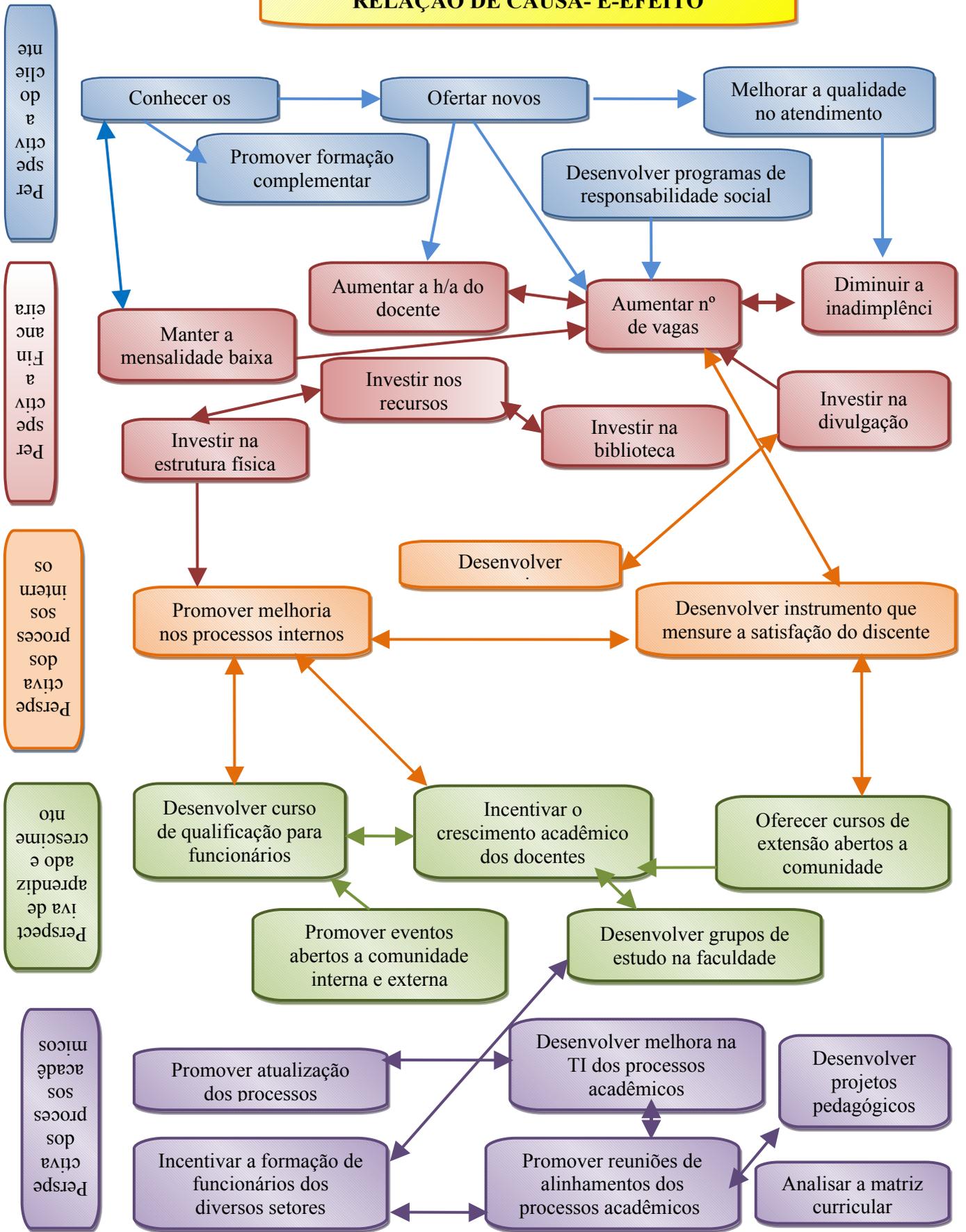


Figura 11 - Relação de causa-e-efeito  
 Fonte: Baseado nas entrevistas e nos questionários aplicados (2010)

Nesse estudo, foram apresentadas as perspectivas e as estratégias para cada uma, compondo o mapa estratégico segundo os pressupostos de Kaplan e Norton (1997).

A relação de causa-e-efeito demonstra como já foi citado, a influencia que cada estratégia definida causa em cada perspectiva.

No caso da pesquisa em questão, pode-se analisar que os objetivos estratégicos estão interrelacionados, tanto dentro da perspectiva que está inserido, como também em relação as outras perspectivas que compõem a proposto do BSC para o setor de coordenação acadêmica de curso de graduação.

Na perspectiva do cliente, o objetivo estratégico “Conhecer os alunos” gera uma relação de causa e efeito com vários outros objetivos, como “Ofertar novos cursos”, “Melhorar a qualidade no atendimento”, “Promover formação complementar” e por fim “Promover melhoria nos processos acadêmicos”. Todos esses objetivos somente poderão ser executados com eficiência e eficácia se a instituição, bem como o setor de coordenação acadêmica de curso de graduação, conheça seu cliente. Os outros objetivos estratégicos dessa perspectiva causam efeito nas outras perspectivas.

Os objetivos da perspectiva financeira, geram causa-e-efeito em muitos objetivos estratégicos, não só na própria perspectiva como também nas outras. Os objetivos estratégicos “Diminuir a inadimplência” e “Aumentar o número de vagas”, influencia consideravelmente em vários objetivos, visto que os dois estão relacionados com a receita da IES, esta sendo bem controla, será possível aplicar os rendimentos nos outros objetivos, como “Aumentar a hora/aula do professor”, “Investir na biblioteca”, “Investir nos recursos”, “Investir na estrutura física” e “Investir na divulgação”.

A relação de causa-e-efeito na perspectiva dos processos internos demonstra que o objetivo estratégico “Promover melhoria nos processos internos” influencia consideravelmente em objetivos que compõem outras perspectivas como o “Desenvolver curso de qualificação para os funcionários”, “Incentivar o crescimento acadêmico dos docentes”, “Oferecer cursos de extensão abertos a comunidade” e por fim “Desenvolver instrumento que mensure a satisfação do cliente”.

Na perspectiva de aprendizado e crescimento, os objetivos estratégicos geram entre si uma relação de causa-e-efeito, no entanto o objetivo “Desenvolver grupos de estudo na faculdade” gera influência nos objetivos de outras perspectivas que são “Desenvolver parcerias” e “Incentivar a formação de funcionários dos diversos setores”.

Por fim, a perspectiva dos processos acadêmicos pode-se perceber que o objetivo estratégico “Promover atualização dos processos acadêmicos” sofre a maior influencia dos

outros objetivos em relação a causa-e-efeito. Todos os objetivos nessas perspectivas relacionam-se com esse objetivo, no entanto o objetivo “promover melhoria nos processos internos” que é de outra perspectiva, causa influencia nesse.

O importante na figura 12, é que possibilita que o coordenador de curso de graduação, analise possíveis cenários mediante a compreensão das relações de causa-e-efeito que cada os objetivos geram a partir de sua implantação.

Para um gestor que procura desenvolver uma gestão estratégica o fato de pode utilizar essa ferramenta para controlar as conseqüências da execução dos objetivos estratégicos definidos, possibilita que realize uma avaliação sistemática e que promoverá a correção e/ ou avanço em seu planejamento estratégico, assim gerando resultados concretos e positivos.

Contudo somente a definição dos objetivos estratégicos não determinará o sucesso na gestão estratégica, por isso é necessário o estabelecimento de ações para que se possa concretizar tais objetivos, no caso da pesquisa, propõem-se o 5W1H, para que se execute os objetivos traçados.

### **6.7 Definição das ações – 5W1H**

Diante da elaboração do mapa estratégico e da relação de causa-e-efeito, e da definição das ações estratégicas intitulada de iniciativas tornou-se necessário a elaboração do 5W1H.

O 5W1H estabelece como o BSC será executado, que ações (o que), a justificativa para cada ação (por que), a descrição da ação (como), os executores (quem), tempo destinado para a execução (quando) e por fim, que local (onde).

O interessante na definição do 5W1H é que leva os executores a trabalharem em equipe, no caso da pesquisa as coordenadoras de curso.

Buscou-se, no planejamento do 5W1H (quadro 8), direcioná-lo com clareza e precisão, contudo não se tem intenções de cristalizar as ações através dessa ferramenta, mas proporcionar uma diretriz que conduza o coordenador acadêmico para que as ações estratégicas definidas no mapa estratégico sejam concretizadas.

No entanto, é necessário ratificar que o “quando” do 5W1H das ações expostas a seguir será realizado durante todo o ano de 2010, visto que a faculdade mudou a gestão por isso é necessário que as ações sejam implantadas durante todo o ano.

5W1H				
AÇÕES (O que?)	JUSTIFICATIVA (Por que?)	DESCRIÇÃO DA AÇÃO (Como?)	EXECUTORES (Quem?)	LOCAL (Onde?)
Desenvolver acompanhamentos mediante o diálogo e o registro de ocorrências.	Estabelecer um diálogo intencional para conhecer o cliente e o registro tem a utilidade de documentar aspectos relevantes.	Agendar entrevistas de acompanhamento em horários adequados.	Coordenadoras acadêmicas	Coordenação acadêmica
Abrirem cursos de português e matemática para fundamentos básicos.	Melhorar o rendimento educacional dos alunos nas diversas disciplinas acadêmicas.	Oferecer os cursos aos alunos em horários diferentes do turno que estuda regularmente.	Coordenadoras acadêmicas	Coordenação acadêmica
Desenvolver pesquisa de mercado e do MEC.	Oferecer novos cursos que atendam a demanda e ao MEC.	Verificar os cursos oferecidos pelo MEC e em outras IES.	Coordenadoras acadêmicas	Coordenação acadêmica
Realizar reuniões de planejamento para definir quais focos sociais atingir.	Contribuir com a sociedade mediante aos programas de responsabilidade social.	Definir quais programas atenderiam as necessidades da comunidade.	Coordenadoras acadêmicas	Coordenação acadêmica
Participar de cursos de qualificação de atendimento.	Promover atendimento de qualidade para os clientes internos e externos.	Oferecer cursos sobre qualidade no atendimento.	Coordenadoras acadêmicas	Coordenação acadêmica
Fazer pesquisas de preço das mensalidades de outras IES.	Oferecer cursos de qualidade com preço acessível à demanda	Realizar pesquisa de preços das mensalidades e de demanda por curso.	Coordenador financeiro	Setor financeiro
Fazer pesquisa de mercado sobre o valor da h/a do docente.	Equiparar o preço da h/a dos docentes a outras IES, para torna-se competitivo.	Realizar pesquisa de preços da h/a por curso, titulação e IES.	Coordenador financeiro	Setor financeiro
Verificar junto ao MEC meios de aumentar o nº de vagas.	Aumentar a demanda de clientes na faculdade, oferecendo mais vagas e cursos.	Estabelecer contato com representantes do MEC para verificar a possibilidade do aumento o nº de vagas.	Coordenadoras acadêmicas	Coordenação acadêmica
Realizar negociações junto aos alunos inadimplentes.	Minimizar o nº de inadimplentes para aumentar o fluxo de caixa e os investimentos.	Acompanhar e agendar entrevistas de negociação com os alunos mediante a proposta de quitação da dívida.	Coordenador financeiro	Setor financeiro
Verificar as necessidades e desenvolver um plano de ação.	Melhorar a infra-estrutura da IES para atender com competência os clientes.	Contratar arquiteto para desenvolver um projeto de infra-estrutura.	Diretor/Diretor financeiro	Direção/Direção financeira
Verificar as necessidades e fazer a pesquisa de custos dos equipamentos.	Melhorar os equipamentos para qualificar as aulas e os serviços.	Pesquisar preços e definir um cronograma de compra.	Coordenador financeiro	Setor financeiro
Solicitar uma relação atualizada dos livros de cada disciplina dos cursos.	Melhorar a biblioteca mediante a compra de livros, periódicos e mídias.	Pesquisar preços e definir um cronograma de compra.	Coordenador financeiro	Setor financeiro
Fazer pesquisa de preço e horário junto aos meios de comunicação.	Divulgar a faculdade e suas melhorias a comunidade.	Pesquisar nos meios de comunicação: rádio, televisão e jornais os valores e forma de divulgação	Diretor/Diretor financeiro	Direção/Direção financeira
Verificação das necessidades dos alunos e adequar os processos acadêmicos.	Melhorar os processos acadêmicos para atender com eficiência e eficácia o aluno.	Definir quais processos acadêmicos precisa ser melhorado.	Coordenadoras acadêmicas/Secretária	Coordenação acadêmica/Secretaria
Elaborar instrumentos de avaliação institucional atendendo os SINAES e aplicar na faculdade.	Verificar o nível de satisfação dos discentes.	Criar instrumentos de avaliação de desempenho dos vários setores da IES.	Coordenadoras acadêmicas	Coordenação acadêmica

Definir o foco das parcerias e os objetivos para cada uma.	Dinamizar produtos e serviços que melhorem o atendimento.	Definir as parcerias que possam beneficiar a melhoria no atendimento.	Diretor/Diretor financeiro	Direção/ Direção financeira
Elaborar projetos de cursos de qualificação profissional.	Qualificar os profissionais da IES para que desenvolvam um atendimento de qualidade.	Definir os cursos, elaborar os projetos e executá-los estabelecendo um cronograma.	Coordenadoras acadêmicas/ Coordenador de RH	Coordenação acadêmica/ Setor de RH
Motivar os professores a fazerem cursos de especialização, mestrado e doutorado.	Oferecer curso de alto nível mediante a qualificação dos docentes.	Incentivar mediante ao aumento salarial que os docentes se qualifiquem.	Coordenadoras acadêmicas/ Coordenador financeiro	Coordenação acadêmica/ Coordenação financeira
Elaborar projeto de cursos de extensão e divulgar a comunidade.	Oferecer cursos que atendam a demanda da comunidade.	Definir e elaborar projetos de cursos de extensão para a comunidade.	Coordenadoras acadêmicas	Coordenação acadêmica
Definir quais eventos poderá ser realizado na faculdade e desenvolver projetos de execução.	Promover eventos que divulguem a proposta educacional da IES.	Definir os eventos que aconteceram a cada semestre, e elaborar os projetos de execução.	Coordenadoras acadêmicas	Coordenação acadêmica
Motivar os funcionários, alunos e professores a participarem de grupo de estudo sobre temática sobre o Ensino Superior.	Atender as demandas de qualificação profissional mediante aos grupos de estudos que envolva os alunos e funcionários.	Reunir os grupos através dos temas de interesse e elaborar um cronograma de encontro.	Coordenadoras acadêmicas	Coordenação acadêmica
Verificar quais são os processos acadêmicos estão desatualizados.	Identificar os procedimentos acadêmicos que necessita serem atualizados para atender os alunos com qualidade.	Analisar os procedimentos acadêmicos através da verificação um a um, e modificá-los conforme as necessidades.	Coordenadoras acadêmicas/ Secretária	Coordenação acadêmica/ Secretária
Contratação de técnicos em TI que sejam especialistas em programas voltadas a IES.	Melhorar os programas de informática da faculdade para o oferecimento de melhores serviços.	Reunir como os especialistas em TI, e explicar as necessidades para que seja desenvolvido softwares adequados.	Diretor/Diretor financeiro	Direção/ Direção financeira
Atualizar os processos acadêmicos mediante a formação do conhecimento técnico de cada setor.	Promover treinamentos nos setores para melhorar o atendimento do aluno.	Organizar os treinamentos para que todos os setores melhorem o serviço.	Coordenadoras acadêmicas/ Secretária	Coordenação acadêmica/ Secretária
Desenvolver um cronograma de reuniões de alinhamento das informações.	Promover reuniões de alinhamentos para que todos os setores compreendam a dinâmica da IES.	Apresentar para os setores as melhorias, os novos procedimentos, e as ações estratégicas.	Coordenadoras acadêmicas/ Secretária / Direção	Coordenação acadêmica/ Secretária / Direção
Desenvolver projetos pedagógicos que promova a qualidade do ensino da Faculdade.	Oferecer cursos de qualidade e que atendam a exigência do mercado de trabalho.	Realizar reuniões periódicas com a direção acadêmica para desenvolver os projetos acadêmicos.	Coordenação acadêmica/ Direção acadêmica	Coordenação acadêmica
Analisar a matriz curricular dos cursos de graduação	Melhor a qualidade do curso e atender as exigências do MEC.	Analisar a matriz curricular e a diretriz curricular do MEC, caso o curso tenha.	Coordenação acadêmica	Coordenação acadêmica

### Quadro 8 - 5W1H

Fonte: Baseado nas entrevistas (2010).

Como é perceptível, o Quadro 8 expressa as ações para que seja executado os objetivos estratégicos traçados no mapa estratégico, e também foram apresentados mediante a figura 12 que trata da relação de causa-e-efeito.

Todos os objetivos traçados que consta no quadro 8, estão classificados por cor que representa uma perspectiva do mapa estratégico.

Cada ação estratégica está relacionada com sua justificativa (Por que?), com a descrição da ação (Como?), a definição dos executores (Quem?) e por fim, o local que irá ser aplicado (Onde?), no entanto “o quando” irá ser executado, ficou em aberto, sobretudo porque a pesquisa propõe um modelo de BSC, mas serão as próprias coordenadoras da instituição que definirá quando será executado cada objetivo estratégico.

O 5W1H deixa o BSC mais estruturado, visto que responde a sua execução, principalmente porque não existiria sentido a elaboração uma proposta de BSC, se não se definisse como ele será executado.

Na proposta em questão dessa pesquisa, buscou-se relacionar o mapa estratégico, com a relação de causa-e-efeito, ao 5W1H, e com isso mostrar que é possível desenvolver um BSC para o setor de coordenação acadêmica de curso de graduação.

Não desmerecendo os outros setores da Faculdade, mas por ser o foco da pesquisa, quase todas as ações são executadas pelas coordenadoras acadêmicas, visto que os objetivos foram definidos por elas.

No entanto, se a IES tiver interesse em desenvolver um BSC para a instituição como um todo, com certeza os executores iriam mudar, ratifica-se que nessa pesquisa o foco é o setor de coordenação acadêmica de curso de graduação, portanto o principal local de aplicação do BSC.

Outro aspecto a ser analisado, é que se todos os envolvidos nesse setor compreender e se apropriar do 5W1H definido, é possível controlar e avaliar o andamento do processo de implantação, inclusive verificar possíveis entraves no processo.

É possível realmente mediante ao 5W1H desenvolver um trabalho em equipe, em que esta possa se auto-gerenciar, visto que o sucesso de um será o de todos. Ele também possibilita que todos os envolvidos no processo, acompanhem e cobrem resultados da equipe, e esse fato em empresas privadas é de fundamental importância no gerenciamento de pessoas.

Por fim, o quadro 8, demonstra a interrelação existentes em todo o processo de planejamento, execução e controle do BSC, principalmente porque caso haja mudança em um

objetivo estratégico ou na exclusão ou acréscimo, todo o mapa irá mudar, as metas, as iniciativas, os indicadores, a relação de causa-e-efeito, e por fim, o 5W1H.

Foram definidos 25 objetivos estratégicos que proporcionará uma mudança no que diz respeito ao processo de gestão, visto que as ações, não serão mais aplicadas conforme os problemas forem surgindo, não que isso não possa acontecer, mas toda a empresa que busca crescer e se manter no mercado, precisa agir com previsão, planejamento, metas e visão para onde quer chegar, e isso o BSC pode dar uma resposta para uma gestão estratégica eficiente.

Ressalta-se o salto qualitativo na ação do coordenador acadêmico que utilizará do 5W1H para desenvolver seu trabalho, pois estará seguro de suas ações e dos resultados que buscará atingir.

## 7 CONCLUSÃO

Para desenvolver o trabalho foi necessário definir o foco, e no caso dessa pesquisa, foi escolhido o foco da gestão estratégica, especificamente o instrumento de avaliação de desempenho o BSC. Após essa definição foi estabelecido o problema que iria direcionar a pesquisa que foi: Como definir um método de gestão estratégica utilizando indicadores de ações para o coordenador de curso de graduação visando resultados eficientes, eficazes e com efetividades em uma IES privada, diante da atual política educacional brasileira?

Durante toda a pesquisa, buscou-se responder a essa problemática, no entanto foram definidos os objetivos para que se pudesse respondê-la. O objetivo geral da pesquisa está intimamente relacionado com a pergunta que impulsiona o trabalho científico, que foi definir os indicadores mediante as ações do coordenador acadêmico de curso de graduação, que possibilite o desenvolvimento do *Balanced Scorecard* para que tenha uma gestão eficaz e eficiente diante das políticas públicas brasileiras.

É possível perceber que no objetivo geral delimita-se o campo de investigação, visto que se buscou definir indicadores, mas que possibilitassem o desenvolvimento de uma proposta de gestão estratégica baseada no BSC para a gestão do coordenador acadêmico de curso de graduação.

Para atingir o objetivo geral da pesquisa foi necessário escolher o local da investigação que no caso desta a Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro, especificamente no setor de coordenação acadêmica de curso de graduação. Nesse setor foi possível estabelecer os indicadores de desempenho da ação das gestoras, mediante a observação, a análise de entrevistas e questionários.

Foram estabelecidos três objetivos específicos para estreitar mais ainda o foco da pesquisa.

O primeiro objetivo teve o intuito de descrever as políticas públicas que influenciaram no Ensino Superior, conseqüentemente direcionavam a prática do coordenador acadêmico de curso de graduação. Para atender a esse objetivo foi necessário desenvolver uma pesquisa bibliográfica a cerca da questão e foi elaborado um capítulo da dissertação que expôs o elo existente entre a história do desenvolvimento das IES com os modelos organizacionais, visto que o BSC está vinculado a um modelo organizacional chamado

gerencialismo, portanto foi preciso fazer um breve resgate histórico para poder explicar sobre as políticas públicas no Ensino Superior.

O segundo objetivo dessa pesquisa teve a intenção de identificar as ações dos coordenadores acadêmicos de curso de graduação relacionados com a gestão estratégica da IES.

Para atender esse objetivo buscou-se pesquisar sobre a relação existente entre a ação desse coordenador acadêmico e as políticas públicas, depois foi dissertado sobre o perfil desse profissional na IES identificando quatro dimensões: institucional, acadêmica, política e gerencial. Para concluir foi discutida a relevância do planejamento na ação do coordenador de curso de graduação, com isso o segundo objetivo foi alcançado.

O terceiro objetivo dessa pesquisa tinha o intuito de propor um *Balanced Scorecard* setorial através da definição de indicadores. O BSC serve como uma ferramenta que poderá contribuir para a concretização de uma gestão estratégica na IES, por parte do coordenador acadêmico de curso.

Para atender a esse objetivo, primeiro foi preciso pesquisar referências bibliográficas que pudessem fundamentar esse objetivo. No presente estudo foi exposto a relevância do planejamento estratégico para a concretização de uma gestão estratégica, depois foram dissertados sobre o foco principal da pesquisa os fundamentos do *Balanced Scorecard*.

Por fim, foi preciso pesquisar alguns trabalhos desenvolvidos por outros teóricos que como nessa dissertação, fizeram adaptações dos preceitos de Kaplan e Norton sobre o BSC em outras realidades ou setores de uma empresa, no caso da pesquisa o setor de coordenação acadêmica de curso de graduação.

O segundo passo para atingir o terceiro objetivo foi traçar uma metodologia científica e um método de investigação para coletar os dados que seriam utilizados para definir os indicadores.

A princípio foi definido que a pesquisa seria um estudo de caso na Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro, e que os instrumentos para a coleta de dados foi a entrevista e a aplicação de questionários nos coordenadores e alunos, para analisar os dados utilizou-se a técnica da análise de conteúdo.

Quanto ao método proposto foi definido em nove etapas bem estruturadas e articuladas entre si. Nessa etapa, é possível visualizar a proposta do BSC para o setor de coordenação acadêmica de curso.

No método, foi definida a unidade organizacional da IES, através da especificação da estrutura, das características que a compõe e com isso em conjunto com os sujeitos da pesquisa estabelecer uma identidade do seu setor.

Essa identidade foi delimitada mediante a análise da missão e visão da faculdade, visto que o setor de coordenação acadêmica de curso não possui e os sujeitos da pesquisa acreditam que é interessante aplicar o da IES.

As estratégias de ação do setor foram estabelecidas após a análise do cenário em que a instituição está inserida. Através da aplicação do SWOT, os coordenadores puderam ter elementos para definir as perspectivas do BSC, os objetivos, as metas, os indicadores e as iniciativas.

A partir dessas ações, já na etapa seis do método, foi possível elaborar um mapa estratégico e desenvolver neste as relações de causa-e-efeito. Nessa etapa, as ações do coordenador foram expostas e interrelacionadas entre setas que indicaram essas relações de causa-e-efeito.

O 5W1H finalizou a proposta através da definição de que, quem, como, porque, onde e quando, as ações deverão ser realizadas.

Como se pode perceber aos dados da entrevista como do questionário, proporcionaram meios de definir indicadores para elaboração do mapa estratégico necessário no BSC, que contribuísse para a prática do coordenador acadêmico de curso de graduação em uma instituição privada, esse fato ocorreu porque se buscou seguir as etapas descritas no estudo de caso.

Os aspectos negativos ou que dificultaram a pesquisa foi o fato de se ter selecionado a coordenação acadêmica de curso de graduação dentro do sistema das faculdades privadas, esse aspecto exigiu do pesquisador que compreendesse como funcionava a gestão nesse sistema para visualizar o gerenciamento de uma coordenação acadêmica. Outro fator que dificultou o desenvolvimento do método foi o pouco conhecimento sobre o conceito de gestão estratégica por parte dos entrevistados, a falta de alinhamento e de divulgação dos resultados do trabalho desenvolvido na coordenação acadêmica, dificultou que os discentes respondessem o questionário de maneira clara e precisa.

Vale ressaltar que o fato do núcleo gestor da faculdade ter modificado no final de 2009, também causou certo desconforto na pesquisa, visto que todo o sistema gerencial da faculdade estava passado por reajuste e continua passando, sobretudo no que diz respeito ao setor acadêmico, pois mudou a direção e com isso muda toda a perspectiva gerencial para o setor de coordenação acadêmica. No entanto com tantas mudanças, a nova direção mostrou-se

interessada em ter contato com os resultados da pesquisa, mesmo sabendo que a série história vai de 2008 a 2009, com a intenção de analisar a realidade exposta na pesquisa.

Outro aspecto desafiador é a mudança de cultura, que pode ser o maior desafio para a implantação do BSC, sobretudo no que diz respeito aos diversos setores da faculdade, pois se trata de uma ferramenta de controle de desempenho das ações estratégica não só da coordenação, mas também de outros segmentos da IES. Como a gestão atual está em plena adaptação e reajuste seria um bom momento de implantar novas formas de gestão, e com isso implantar o BSC setorial na coordenação como um projeto piloto, e depois em toda a instituição.

O que se refere aos aspectos positivos se pode afirmar que as coordenadoras acadêmicas, apresentam disposição a mudança e desejo em contribuir para o crescimento organizacional da faculdade. Outro aspecto positivo é o fato da instituição está em expansão, com isso fomentando mudanças, principalmente porque precisa tornar-se competitiva em relação a outras IES, mais um motivo que justifica a implantação de uma gestão estratégica e a utilização do BSC como ferramenta de controle das estratégias estabelecidas. Outro aspecto relevante que justificariam a implantação do BSC é que a instituição tem poucos funcionários e é possível fazer um trabalho de mudança de cultura organizacional para que se tenha uma gestão estratégica eficiente, eficaz e efetiva.

Buscou-se, nessa pesquisa, expor que o BSC pode ser uma ferramenta gerencial na atuação do coordenador acadêmico de curso de graduação, visto que o mesmo é um gestor por excelência e que para agir com eficiência, eficácia e efetividade é fundamental a elaboração e a execução de um planejamento estratégico.

Conclui-se, portanto, que a realização dessa pesquisa foi fundamental para despertar o interesse no estudo desse gestor de Ensino Superior, também expor um diferencial na administração das IES, considerando como a iniciativa a implementação de uma gestão estratégica baseada no BSC setorial. Com isso, espera-se de alguma forma ter contribuído para quem tem interesse em investigar sobre essa área, ratifica-se que a pesquisadora aprendeu muito no decorrer dessa dissertação, no entanto acredita-se que é apenas um começo de novos conhecimentos que irão surgir.

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. K. (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. p.173-199.
- ANTONIO, Charbel Atalla C. **Como fazer um plano de ação**. Disponível em: <<http://operandobien.blogspot.com/2007/07/5w1h-como-fazer-um-plano-de-acao.html>>. 2009. Acesso em: 22 maio 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N°9394/96**. Disponível em: <<http://www.pucminas.br/imagedb/documento/pdf>>. 2009. Acesso em: 22 maio 2009.
- BRESSER PEREIRA, L. C. Gestão do setor público: estratégia e a estrutura para o novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. K. (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. p. 21-38.
- CAMPOS, E. **Introdução**. In: CAMPOS, E. (Org.). **Sociologia e burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. p.1-14.
- CANTÍDIO, W. M. **As coordenações de Curso e os Departamentos na Administração Setorial Escolar**. Fortaleza: UFC, 1981. Coleção Documentos Universitários.
- CANETTIERI, Ana Cristina. **Entrevista a diretora da CADEC (Consultores Associados de Educação)**. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia.jsp?id=11374>>. 2006. Acesso em: 19 jan. 2009.
- CAREGNATO, Célia Elizabete. **Ensino superior brasileiro e a relação entre público e privado: disputas históricas**. In: CONGRESSO LUSO-AFRO- BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. **Anais do ...** Coimbra, 2004.p. 1- 16.
- CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17.pdf>>. Acesso em 3 jul. 2009.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CASSOL, Maurício. **Uma proposta de Balanced Scorecard e mapa estratégico para a gestão estratégica de uma instituição de ensino superior privada**. Dissertação (Mestrado em Administração e Negócio) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- COLOMBO, Sonia Simões et al. **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CORRÊA, Edilson José. Cooperação internacional: a interface com a extensão universitária. In: ENCONTRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 7., 2004, Belo Horizonte. **Anais do ...** Belo Horizonte, 2004. p. 1-7.

COSTA, Eliezer Arantes de. **Gestão estratégica**: da empresa que temos para a empresa que queremos. São Paulo: Saraiva, 2007.

DIAS, Alexandre Martins. **Coordenação de curso no ensino superior**. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php/monografias-e-trabalhos/20508-coordenacao-de-cursos-no-ensino-superior.html>>. Acesso em: 22 mar. 2009a.

DIAS, Claudia. **Estudo de caso**: idéias importantes e referências. Disponível em: <[http://www.geocities.com/claudiaad/case\\_study.pdf](http://www.geocities.com/claudiaad/case_study.pdf)>. Acesso em 3 jul. 2009 b.

EYNG, Ana Maria et al. **Políticas e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

FLORES, Edson Luiz. **O alinhamento do pensamento estratégico**: o Balanced Scorecard como condutor do processo na Caixa Econômica Federal. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de pós-graduação em Administração, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2008.

FRANCO, Edson. **Funções do coordenador de curso**: como construir o coordenador ideal. Brasília: ABMES, 2002.

FRAUCHES, Celso da Costa Fernandes; FAGUNDES, Gustavo M. **LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior**. 2. ed. atualizada. Brasília: ILAPE, 2007.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1990.

HERRERO FILHO, Emílio. **Balanced Scorecard e a Gestão Estratégica**. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho; JACOBUCCI, Giuliano Buzá. **Correndo na esteira rolante – a experiência de coordenar um curso de graduação em uma instituição de ensino superior privada: olhar de professor**. Ponta Grossa, 2008. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 15 fev. 2009.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **Mapas Estratégicos**: convertendo ativos intangíveis em resultados tangíveis. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

\_\_\_\_\_. **A estratégia em ação**: Balanced Scorecard. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

\_\_\_\_\_. **Using the Balanced Scorecard as a strategic management system**. Harvard Business Review, v. 71, n. 1, p. 75-85, jan./fev. 1996.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 1992.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Humberto Falcão. A ética do patrimonialismo e a modernização da administração pública brasileira. In: CALDAS, M. P.; MOTTA, F. C. P. (Org.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: ATLAS, 2006.

MARQUES, Renato. **Coordenador com visão de gerente**: cada vez mais, diretores de curso vão além da gestão acadêmica. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=10822>>. 2006. Acesso em: 22 mar. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Eliene Gomes Vieira. **Método de gestão para biblioteca universitária baseado no *Balanced Scorecard***. 2009. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas da Educação e Gestão do Ensino Superior) - Programa de Pós-Graduação POLEDUC, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

NIVEN, Paul R. **Balanced Scorecard**: passo-a-passo: elevando o desempenho e mantendo resultados. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007.

PESSOA, Maria Naiula Monteiro. **Gestão das universidades federais brasileiras**: um modelo fundamentado no *Balanced Scorecard*. 2000. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

PINHO, J. A. G. Reforma do aparelho do Estado: limites do gerenciamento frente ao patrimonialismo. **Revista Organizações & Sociedade**, Salvador, v.1, n. 1, p.59-71, 1998.

POTTER, Michael E. **Estratégia competitiva**: técnicas para análise de indústrias e da concorrência. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

SANTOS, Maria Célia Calmon. **Coordenação de curso no Ensino Superior**: o contexto de mudanças e o novo perfil de formação docente. Disponível em: <[http://www.abrafi.org.br/arquivo/artigos/coordenacao\\_cursos.pdf](http://www.abrafi.org.br/arquivo/artigos/coordenacao_cursos.pdf)>. 2008. Acesso em: 19 jan. 2009.

SEBASTIÁN, Jesús. **La Cooperación Universitaria para el fomento de la cultura científica**. Disponível em: <[www.oei.es/pensariberoamerica/ric08a04.htm](http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric08a04.htm)>. 2006. Acesso em: 22 mar. 2009.

SILVA, Renato. **Balanced Scorecard**: gestão do Ensino Superior: gestão profissionalizada e qualidade de ensino para instituições de Ensino Superior Privado. Curitiba: Juruá, 2009.

SILVEIRA, Daniel Barile da. **Patrimonialismo e a formação do estado brasileiro**: uma releitura do pensamento de Sérgio Buarque de Holanda, Raymundo Faoro e Oliveira Vianna. Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade de Brasília (Unb), 2008. p. 1-20. Disponível em: [www.conpedi.org/manaus/.../Daniel%20Barile%20da%20Silveira.pdf](http://www.conpedi.org/manaus/.../Daniel%20Barile%20da%20Silveira.pdf). Acessado em 15 de março. 2009.

SPONCHIADO, Paulo José. **Construção e validação de mapa estratégico com ênfase na dimensão aprendizagem e crescimento**: estudo de caso em uma unidade de uma instituição de ensino superior com características comunitárias. 2006. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de pós-graduação em Administração, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

STALLIVIERI, Luciane. **Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

SUHR, Inge Renate Frose. **A função pedagógica do coordenador de curso**. 2006.  
Disponível em: <[http://www.producao.uff.br/pos/site\\_professores/hq/Downloads/A%20fun%20E7%E3o%20pedag%F3gica%20do%20coordenador%20de%20curso.doc](http://www.producao.uff.br/pos/site_professores/hq/Downloads/A%20fun%20E7%E3o%20pedag%F3gica%20do%20coordenador%20de%20curso.doc)>. Acesso em: 15 fev. 2009.

TRINDADE, Hélió. **Desafios, institucionalização e imagem pública da CONAES**: Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento de métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WEBER, Marx. **Os fundamentos da organização burocrática**: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, E. (Org.). Sociologia da burocracia. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Ed. UnB, 1999.

## APÊNDICE

### *1- Roteiro de entrevista*

#### **1ª Etapa – Definir a unidade organizacional**

1. Na sua visão como a Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro está organizada academicamente?
2. O setor de coordenação acadêmica como está estruturada e organizada?
3. Quais são as características do trabalho desenvolvido na coordenação acadêmica de curso de graduação na Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro?
4. Que curso de graduação você coordena? Quanto tempo desenvolve esse trabalho?
5. Como você define o coordenador de curso de graduação?
6. Diante das diversas ações desenvolvidas na coordenação de curso de graduação, que ações são executadas que o identifica? Cite pelo menos cinco características centrais.
7. Identifique cinco aspectos relevantes no seu trabalho que influencia diretamente no desempenho do curso que coordena.
8. Que tipo de planejamento você desenvolve ou participa na IES?
9. Você desenvolve planejamentos para sistematizar as suas ações na coordenação de curso de graduação.
10. Como você avalia as suas ações?

#### **2ª Etapa – Elaborar a missão, visão, valores e estratégias do setor**

11. Você conhece a missão, a visão, os valores e as estratégias de crescimento da Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro?
12. O que tem realizado para concretizar a missão, a visão, os valores e as estratégias de crescimento da IES? Cite pelo menos cinco aspectos.
13. O setor de coordenação acadêmica de curso de graduação possui uma missão, visão, valores e estratégias setoriais? Caso tenha, quais são?
14. Caso o setor de coordenação acadêmica de curso de graduação tenha missão, visão, valores e estratégias, o que tem feito para a sua concretização? Cite pelo menos cinco aspectos.

#### **3ª Etapa – Identificar as dimensões**

### **DIMENSÃO POLÍTICA**

15. Você assume o papel de líder do curso que coordena?
16. Como você desempenha o papel de líder do curso? Cite pelo menos cinco aspectos.
17. Você divulga o curso que coordenada?
18. Como você realiza o marketing do curso?
19. Como você analisa o curso que coordena e os anseios e desejos do mercado de trabalho?

#### **DIMENSÃO ACADÊMICA**

20. Você participou da elaboração PPC? Como foi essa participação?
21. Como acompanha o desenvolvimento das atividades realizadas no curso, deste a aplicação dos conteúdos a avaliação do desempenho do aluno.
22. Realiza atividade de avaliação do curso que coordena?
23. Você estimula a iniciação científica por parte dos alunos e professores?
24. Como realiza o acompanhamento dos estágios supervisionados?
25. Como realiza o acompanhamento e a interrelação entre as ações que os docentes realizam e a missão, visão, os valores e as estratégias da IES?
26. A IES desenvolver projetos e ações voltadas ao programa de monitoria?
27. Caso a IES tenha projetos de programa de monitoria, como é realizado o acompanhamento pelo coordenador de curso de graduação?

#### **DIMENSÃO INSTITUCIONAL**

28. Você acompanha o discente nos exames vinculados ao ENADE?
29. Caso realize o acompanhamento, como é realizado?
30. Verifica a empregabilidade do aluno?
31. Busca fontes alternativas de recursos para o curso?
32. Caso tenha conseguido as fontes alternativas de recurso, como conseguiu e quais são?
33. Como você acompanha o processo de reconhecimento, ou de reavaliação do curso? Defina pelo menos cinco aspectos.
34. Você desenvolver ações para estreitar os vínculos quanto à regionalidade dos alunos com o curso?
35. Busca constantemente atualizar-se quanto às exigências do MEC em relação ao CONAES, ao SINAES, o ENADE e os critérios de avaliação do INEP?

#### **DIMENSÃO GERENCIAL**

36. Você supervisiona as instalações físicas, laboratoriais e de equipamento do curso?
37. Busca atualização da biblioteca, no que diz respeito à aquisição de livros, materiais especiais, e assinatura de periódicos?

38. Realiza o acompanhamento da frequência dos alunos e professores?
39. Participa do processo de seleção de professores?
40. Realiza o acompanhamento da adimplência ou inadimplência dos discentes?
41. Realiza reuniões sistemáticas com os professores? .
42. Caso tenha reuniões com os professores, qual o assunto que mais se repete na pauta?
43. Você tem autonomia para tomar decisões sobre aspectos vinculados ao curso que coordena?

#### **4ª Etapa – Análise do Cenário – SWOT**

44. Quais são os fatores-chaves de sucesso da Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro? Cite pelo menos cinco aspectos.
45. Quais são os pontos fortes do trabalho desenvolvido na coordenação acadêmica do curso que gerencia?
46. Quais são os pontos fracos do trabalho desenvolvido na coordenação acadêmica do curso que gerencia?
47. Que ações você realizar para manter os pontos fortes e superar os pontos fracos?
48. Quais são as ameaças existentes no trabalho que desenvolve?
49. Quais são as oportunidades existentes no trabalho que desenvolve?
50. Que ações você realizar concretizar as oportunidades?
51. Que ações você realizar para transformar as ameaças em oportunidades?

#### **5ª Etapa – Definir as perspectivas**

##### **PERSPECTIVA DO CLIENTE**

52. Como você analisa os seus clientes (alunos)?
53. O que a coordenação de curso de graduação realiza para atender os clientes com eficiência, eficácia e efetividade?
54. Existe a preocupação com a fidelização dos clientes?
55. Com que frequência, você atende os clientes?
56. Caso realiza atendimentos, quantifique de 0 a 10 a forma de atendimento realizado por dia?
  - ( ) POR TELEFONE
  - ( ) PESSOALMENTE
  - ( ) NA SALA DE AULA
  - ( ) POR EMAIL
  - ( ) OUTROS. \_\_\_\_\_ (especificar)

57. Como você avalia os resultados do atendimento realizado?

58. O que atrapalha e facilita o atendimento? Cite pelo menos cinco aspectos sobre cada um.

#### **PERSPECTIVA DOS PROCESSOS INTERNOS**

59. Na sua visão quais são os principais processos de negócios que a Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro tem ou precisa ter por excelência?

60. O que você como coordenador acadêmico de curso de graduação realiza para contribuir para o crescimento dos processos internos da IES?

61. Quais são os indicadores dos processos internos do setor de coordenação acadêmica de curso de graduação?

62. Os indicadores de excelência estão alinhados com a operação para gerar valores?

63. Os indicadores dos processos internos do setor de coordenação estão alinhados com os objetivos e as metas da IES?

#### **PERSPECTIVA DO APRENDIZADO E CRESCIMENTO**

64. Você se preocupa com o seu aprendizado e o crescimento e dos funcionários da instituição?

65. Quais ações são desenvolvidas no setor de coordenação acadêmica de curso de graduação que visa o melhoramento contínuo e a preparação para o futuro?

66. Na sua visão, o que impede o aprendizado e o crescimento dos profissionais da IES?

67. Na sua visão, o que estimula o aprendizado e o crescimento dos profissionais da IES?

68. O que você tem feito para desenvolver o próprio aprendizado e crescimento?

69. Na sua visão qual é a relação existente entre a perspectiva aprendizado e crescimento, e, a perspectiva do cliente e dos processos internos?

#### **PERSPECTIVA DOS PROCESSOS ACADÊMICOS**

70. Para você é relevante que as ações do coordenador acadêmico de curso de graduação estejam alinhadas aos processos acadêmicos?

71. Quais são os processos acadêmicos que você realiza com frequência?

72. O que você sente mais dificuldade de realizar com relação aos processos acadêmicos? Por que?

73. As ações realizadas na coordenação estão alinhadas com o controle acadêmico da IES?

74. Em que para você é relevante trabalhar alinhado com o setor de controle acadêmico?

75. Você costuma consultar o arquivo?

76. Em que para você é relevante trabalhar alinhado com o setor de arquivo?

77. Você costuma acompanhar o setor de atendimento ao aluno?

78. Em que para você é relevante trabalhar alinhado com o setor de atendimento ao aluno?
79. Você costuma consultar a secretaria acadêmica?
80. Em que para você é relevante trabalhar alinhado com o setor de secretaria acadêmica?
81. Você realiza orientações pedagógicas aos professores?
82. Para você em que essas orientações influenciarão o desempenho da coordenação acadêmica?

**6ª Etapa – Estabelecer objetivos, metas e indicadores**

83. Quais são os objetivos para o setor de coordenação acadêmica de curso de graduação tecnológica?
84. Quais são as metas para cada objetivo definido?
85. Quais são os indicadores para cada meta?
86. Como você vê o curso que coordena a curto, médio e longo prazo?

## 2- Roteiro do questionário aplicado ao coordenador de curso

### QUESTIONÁRIO

Este questionário deve ser respondido pelo **coordenador de curso de graduação** da Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro.

Solicitamos que antes de responder o questionário, seja feita uma **leitura cuidadosa** de todo o questionário, assim as respostas serão respondidas com clareza e precisão, visto que irá retratar a situação em que a coordenação de curso encontra-se dentro de cada questão.

---

#### Formulação das Questões

As questões são elaboradas de quatro formas:

➤ **Questões de múltiplas escolhas**, onde deve(m) ser marcada(s) uma ou mais respostas (conforme o caso).

➤ **Afirmações**, cujas respostas estão distribuídas em escalas de 5 (cinco) graus de intensidade. Cada escala deve ser marcada conforme a situação da IES ou do coordenador, se enquadra dentro da afirmação:

(5) **Concordo Totalmente**. Significa que o coordenador **aplica totalmente** o fundamento descrito na afirmação.

(4) **Concordo Parcialmente**. Significa que o coordenador aplica na maioria de suas ações.

(3) **Indeciso**. Significa que **existem dúvidas** se o fundamento é aplicado em sua **maioria ou minoria**.

(2) **Discordo Parcialmente**. Significa que o coordenador **não aplica o fundamento descrito em sua maioria**.

(1) **Discordo Totalmente**. Significa que o coordenador **não aplica** o fundamento descrito.

➤ Existem questões que deverão ser assinaladas de acordo com o nível de relevância, divididas em uma escala de 5(cinco) graus de intensidade. Cada escala deve ser marcada conforma a situação da IES ou do coordenador se enquadra dentro da afirmação.

(5) **Muito relevante**: significa que é extremamente importante.

(4) **relevante**: significa que é apenas importante.

(3) **Indeciso**: significa que existem dúvidas sobre a importância do fundamento exposto no item.

(2) **Pouco relevante**: significa que é possível ficar sem o fundamento exposto no item.

(1) **irrelevante**: significa que não é importante para a instituição.

➤ Existem questões que deverão ser assinaladas de acordo com a freqüência que é realizada alguma ação, divididas em uma escala de 5(cinco) graus de intensidade. Cada escala deve ser marcada conforme a situação da IES ou como o coordenador se enquadra dentro da afirmação.

(5) **Muito frequente**: significa que é realizada todos os dias.

(4) **Frequente**: significa que é realizada três vezes na semana.

(3) **Indeciso**: significa que existem dúvidas sobre a freqüência do fundamento exposto no item.

(2) **Pouco frequente**: significa que é realizada apenas uma ou duas vezes por semana.

(1) **Não ocorre**: significa que não é realizada.

**DADOS SOBRE O RESPONDENTE**

Curso que coordena: \_\_\_\_\_  
 Temo de coordenação: \_\_\_\_\_ anos  
 Formação acadêmica: \_\_\_\_\_  
 Titulação: \_\_\_\_\_

**DEFINIÇÃO DA UNIDADE ORGANIZACIONAL**

1- O coordenador de curso deve desenvolver o seu ofício com o objetivo apenas de caráter acadêmico (vinculados ao ensino).

- (1) ( ) Discordo totalmente
- (2) ( ) Discordo parcialmente
- (3) ( ) Indeciso
- (4) ( ) Concordo parcialmente
- (5) ( ) Concordo totalmente

2- O coordenador acadêmico hoje é visto como um gestor (administrador), com todas as peculiaridades da função:

- (1) ( ) Discordo totalmente
- (2) ( ) Discordo parcialmente
- (3) ( ) Indeciso
- (4) ( ) Concordo parcialmente
- (5) ( ) Concordo totalmente

3- Marque com um "X" a frequência de decisões tomadas por você e efetivamente executadas:

- (1) ( ) Não ocorre
- (2) ( ) Pouco frequente
- (3) ( ) Indeciso
- (4) ( ) Frequente
- (5) ( ) Muito frequente

**SOBRE PLANEJAMENTO**

4- Marque com um "X" o grau de frequência de **reuniões para elaboração de planejamentos** na coordenação de curso de graduação em uma escala de 0 a 5:

<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

5- Marque com um "X" o grau de frequência de **aplicação do planejamento** desenvolvidos na na coordenação de curso de graduação, em uma escala de 0 a 5:

<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

6- Assinale com um "X" o **nível de acompanhamento dos resultados da aplicação do planejamento** desenvolvidos na coordenação de curso de graduação, em uma escala de 0 a 5:

<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

7- Indique com um "X" em uma escala de 0 a 5, sobre o nível que representa **os resultados alcançados pelo planejamento** desenvolvido na coordenação de curso de graduação:

0	1	2	3	4	5

8-O coordenador acadêmico pode desenvolver sua práxis sem planejamento, resolvendo os desafios do seu ofício à medida que surgem:

- (1) ( ) Discordo totalmente  
 (2) ( ) Discordo parcialmente  
 (3) ( ) Indeciso  
 (4) ( ) Concordo parcialmente  
 (5) ( ) Concordo totalmente

9 – Assinale o tipo de planejamento no qual você participa ou participou na IES:

- Planejamento pedagógico  
 Planejamento estratégico  
 Planejamento setorial  
 Planejamento participativo  
 Desconheço tais planejamentos

10 - Na instituição que trabalha em sua opinião, você prefere:

- Desenvolver planejamentos em conjunto com os demais coordenadores;  
 Desenvolver planejamento sozinho, visto que os cursos são diferentes;  
 Desenvolver planejamentos seguindo as diretrizes dos administradores maiores;  
 Desenvolver planejamentos seguindo as diretrizes do curso;  
 Desenvolver planejamentos seguindo a visão do mercado;  
 Desenvolver planejamentos seguindo os próprios princípios;

### **SOBRE MISSÃO, VISÃO E PRINCÍPIOS**

11- As ações do coordenador de curso devem estar essencialmente ligadas à missão, a visão e os princípios da IES.

- (1) ( ) Discordo totalmente  
 (2) ( ) Discordo parcialmente  
 (3) ( ) Indeciso  
 (4) ( ) Concordo parcialmente  
 (5) ( ) Concordo totalmente

12- Na sua opinião, você considera importante que o setor de coordenação de curso tenha sua própria missão, visão e princípios.

- (1) ( ) Irrelevante  
 (2) ( ) Pouco relevante  
 (3) ( ) Indeciso  
 (4) ( ) Relevante  
 (5) ( ) Muito relevante

### **SOBRE AS AÇÕES DO COORDENADOR DE CURSO**

13- Na sua opinião, dentre as funções do coordenador acadêmico de curso de graduação, em que desempenha na IES que esta inserido, assinale as opções em uma escala de 5 a 1, referente ao grau de frequência que desempenha, a intensidade da ação ou o nível de importância que considera. O item *desconheço tal ação na IES* está designado para atividades que não são desempenhadas na IES:

Dimensão	Desconheço tal ação na IES	Grau de frequência, intensidade ou importância				
<b>POLÍTICA</b>						
Papel de liderança no curso que coordena.		5	4	3	2	1
Motiva alunos e professores.		5	4	3	2	1
Realiza o Marketing do curso.		5	4	3	2	1
Vincula o curso ao mercado de trabalho		5	4	3	2	1
<b>ACADÊMICA</b>						
Executa as ações do PPC do curso.		5	4	3	2	1
Desenvolve atividades que mantêm a qualidade do curso.		5	4	3	2	1
Desenvolve atividades que avaliam o curso.		5	4	3	2	1
Estimula a iniciação científica e a pesquisa de professores e alunos.		5	4	3	2	1
Assume a responsabilidade pela orientação e pelo acompanhamento dos monitores.		5	4	3	2	1
Estimula professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária.		5	4	3	2	1
Realiza acompanhamentos nos estágios supervisionados.		5	4	3	2	1
<b>INSTITUCIONAL</b>						
Analisa e acompanha as exigências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES		5	4	3	2	1
Verifica e analisa a situação acadêmica do discente no curso		5	4	3	2	1
Verifica e acompanha a empregabilidade dos alunos		5	4	3	2	1
Busca fontes alternativas de recursos para o seu Curso e para a IES.		5	4	3	2	1
Acompanha o processo de reconhecimento de seu Curso e pela renovação periódica desse reconhecimento junto ao MEC		5	4	3	2	1
Consulta do site ou demais veículos de informação sobre as exigências legais do MEC.		5	4	3	2	1
Relaciona o planejamento da IES com os princípios das dimensões do SINAES.		5	4	3	2	1
<b>GERENCIAL</b>						
Supervisiona as instalações físicas, laboratórios e os equipamentos do Curso.		5	4	3	2	1
Indica livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do Curso.		5	4	3	2	1
Estimula e controla a frequência dos docentes e discentes.		5	4	3	2	1
Busca e efetiva parcerias que favorecem o curso.		5	4	3	2	1

14- Na sua opinião, dentre as funções do coordenador acadêmico de curso de graduação, em que desempenha na IES que esta inserido, assinale as opções em uma escala de 5 a 1, referente ao grau de frequência que desempenha, a intensidade da ação ou o nível de importância que considera. O

item **desconheço tal ação na IES** está designado para atividades que não são desempenhadas na IES:

<b>Dimensão</b>	<b>Desconheço tal ação na IES</b>	<b>Grau de frequência, intensidade ou importância</b>				
<b>PROCESSOS INTERNOS</b>						
Busca de inovação do curso.		5	4	3	2	1
Verificação das necessidades atuais e futuras do curso e dos alunos		5	4	3	2	1
Autonomia para decidir quais ações devem ser tomadas para atender as necessidades do curso.		5	4	3	2	1
Vincula o curso ao mercado de trabalho		5	4	3	2	1
<b>PERSPECTIVA DO CLIENTE</b>						
Analisa a fidelização do aluno.		5	4	3	2	1
Desenvolve ações para a fidelização do aluno.		5	4	3	2	1
<b>PERSPECTIVA FINANCEIRA</b>						
Acompanha a inadimplência dos alunos		5	4	3	2	1
Nível de impacto dos alunos matriculados sobre a rentabilidade do curso.		5	4	3	2	1
Nível de impacto do trancamento dos alunos e a rentabilidade.		5	4	3	2	1
Nível de impacto dos alunos transferidos e a rentabilidade.		5	4	3	2	1
Acompanhamento da contratação e demissão dos professores		5	4	3	2	1
<b>PERSPECTIVA DE APRENDIZADO E CRESCIMENTO</b>						
Ações desenvolvidas pela IES para promover formação em serviço para os funcionários.		5	4	3	2	1
Ações desenvolvidas pela IES para promover formação a cerca da política da instituição		5	4	3	2	1
Ações desenvolvidas com relação à integração dos funcionários.		5	4	3	2	1
Preocupação com o alinhamento das informações a cerca dos alunos, procedimentos acadêmico, curso e normas da IES.		5	4	3	2	1
Ações que busquem a motivação dos funcionários.		5	4	3	2	1
<b>PERSPECTIVA DOS PROCESSOS ACADÊMICOS</b>						
Acompanhamento do processo do vestibular.		5	4	3	2	1
Acompanhamento da vida acadêmica do aluno.		5	4	3	2	1
Acompanhamento das ações dos professores.		5	4	3	2	1
Acompanhamento do aluno até a colação de grau.		5	4	3	2	1
Integração entre os setores coordenação, controle acadêmico, arquivo, secretaria e atendimento ao aluno.		5	4	3	2	1
Análise e acompanhamento da aplicação do PDI e PPC.		5	4	3	2	1

15- Responda as seguintes questões:

- a) Número de alunos matriculados no curso: \_\_\_\_\_
- b) Número de alunos inadimplentes: \_\_\_\_\_
- c) Número de alunos trancados: \_\_\_\_\_
- d) Número de alunos transferidos: \_\_\_\_\_

16-Marque as opções a seguir que na sua opinião representa o nível de satisfação dos alunos com relação ao curso que coordena de acordo com os seguintes indicadores:

NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS						
ASPECTOS	Não tenho informações para responder	Escala de satisfação				
		5	4	3	2	1
Estrutura física da IES		5	4	3	2	1
Biblioteca		5	4	3	2	1
Sala de aula		5	4	3	2	1
Recursos pedagógicos		5	4	3	2	1
Ação da coordenação		5	4	3	2	1
Matriz curricular		5	4	3	2	1
Expectativa em relação ao mercado de trabalho		5	4	3	2	1
Professores do curso		5	4	3	2	1

### 3 - Roteiro do questionário aplicado aos alunos

#### ALUNO DA FACULDADE DE TECNOLOGIA DARCY RIBEIRO DADOS SOBRE O RESPONDENTE

CURSO: \_\_\_\_\_ SEXO: ( ) M ( ) F  
 IDADE: \_\_\_\_\_ Nº DE SEMESTRES EM QUE É ALUNO DO CURSO: \_\_\_\_\_

#### SOBRE AS AÇÕES DO COORDENADOR DE CURSO

Na sua opinião, dentre **as ações do coordenador acadêmico de curso de graduação**, que são desempenhadas na IES, assinale as opções em uma escala de 5 a 1, referente ao grau de frequência que são desempenhadas, ou a intensidade da ação por esse profissional. O item *desconheço tal ação na IES* (faculdade) está designado para atividades que não são desempenhadas ou que você não tem informações para responder:

Dimensão	Desconheço tal ação na IES	Grau de frequência, intensidade				
		5	4	3	2	1
Papel de liderança no curso que coordena.		5	4	3	2	1
Motiva alunos e professores.		5	4	3	2	1
Realiza o Marketing do curso.		5	4	3	2	1
Vincula o curso ao mercado de trabalho		5	4	3	2	1
Desenvolve atividades que mantêm a qualidade do curso.		5	4	3	2	1
Desenvolve atividades que avaliam o curso.		5	4	3	2	1
Estimula a iniciação científica e a pesquisa de professores e alunos.		5	4	3	2	1
Assume a responsabilidade pela orientação e pelo acompanhamento dos monitores.		5	4	3	2	1
Estimula professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária.		5	4	3	2	1
Realiza acompanhamentos nos estágios supervisionados.		5	4	3	2	1
Verifica e analisa a situação acadêmica do discente no curso		5	4	3	2	1
Verifica e acompanha a empregabilidade dos alunos		5	4	3	2	1
Busca fontes alternativas de recursos para o seu Curso e para a faculdade.		5	4	3	2	1
Supervisiona as instalações físicas, laboratórios e os equipamentos do Curso.		5	4	3	2	1
Indica livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do Curso.		5	4	3	2	1
Estimula e controla a frequência dos docentes e discentes.		5	4	3	2	1

Busca e efetiva parcerias que favorecem o curso.		<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Busca de inovação do curso.		<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Verificação das necessidades atuais e futuras do curso e dos alunos		<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Desenvolve ações para a fidelização do aluno.		<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Acompanhamento da vida acadêmica do aluno.		<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Acompanhamento das ações dos professores.		<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Integração entre os setores coordenação, controle acadêmico, arquivo, secretaria e atendimento ao aluno.		<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>