UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO ORGANIZACIONAL

MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO ORGANIZACIONAL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA AVALIAR AS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

ROSEANE DA SILVA SANT`ANA

CATALÃO, GO - BRASIL

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO ORGANIZACIONAL

MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO ORGANIZACIONAL

Roseane da Silva Sant`Ana

CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA AVALIAR AS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão organizacional, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Gestão Organizacional, área de concentração: Gestão Organizacional.

Orientador: Dr. André Vasconcelos Silva

Coorienatdor: Dr. Paulo Alexandre de Castro.

Catalão, GO - Brasil

2014

Ficha catalográfica elaborada
automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

da Silva Sant'Ana, Roseane
Construção de um instrumento para avaliar as competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação [manuscrito] / Roseane da Silva Sant'Ana. - 2014.
CLIV, 154 f.: il.

Orientador: Prof. André Vasconcelos Silva; co-orientador Paulo Alexandre de Castro.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão , Catalão, Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional (profissional), Catalão, 2014.
Bibliografia. Anexos.
Inclui lista de figuras, lista de tabelas.

1. Coordenador de curso. 2. Competências. 3. Gestão na Docência. 4. Alfa de Cronbach. I. Vasconcelos Silva, André, orient. II. de Castro, Paulo Alexandre, co-orient. III. Título.

ROSEANE DA SILVA SANT'ANA

"CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA AVALIAR AS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO"

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão Organizacional, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão Organizacional, área de concentração: Gestão Organizacional.

Aprovado em **04 de dezembro de 2014.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Vasconcelos da Silva
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Prof. Dr. Paulo Alexandre de Castro
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Profa. Dra. Helenides Mendonça
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Prof. Dr. Gleiber Couto Santos
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Prof. Dr. Lauro Eugênio Guimarães Nalini
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

DEDICATÓRIA

Ao Senhor Deus, pois somente por meio do seu amor e misericórdia foi possível iniciar e concretizar este projeto. Ele que sempre será a luz, a força e a verdade que me conduz na caminhada da vida e na concretização dos meus objetivos. *Não a nós, SENHOR, nenhuma glória a nós, mas, sim, ao teu Nome, por teu amor e por tua fidelidade!* (Salmos, 115:1).

AGRADECIMENTO

Aos meus orientadores, Dr. André Vasconcelos Silva e Dr. Paulo Alexandre de Castro, pela confiança em mim depositada, pela sabedoria na condução da construção deste estudo, pela paciência e pelas orientações incansáveis, da qual resultou esta produção e um crescimento pessoal e profissional exponencial.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional, pelas oportunidades de aprendizagens e orientações dadas desde o início da jornada.

À Universidade Federal de Goiás, em especial ao Centro de Gestão Acadêmica, por ter me oportunizado, enquanto servidora pertencente ao seu quadro, a realização desta pós-graduação *stricto sensu.*

À Dra. Valquíria da Rocha Santos Veloso. Meu muito obrigado pelo incentivo e apoio para a busca da concretização deste momento único de formação e descoberta de novos horizontes e, principalmente, por sua amizade maternal, manifestada nos momentos de ensinamento e aconselhamento.

Aos meus amados pais Maria Patrícia e Alfredo, que com suas sabedorias ajudaram-me a construir o alicerce para seguir em frente, em busca das minhas conquistas. Aos meus amados irmãos Luiz Alfredo e Ana Carolina, por compreenderem os momentos que eu não pude estar presente. A vocês meu amor eterno e incondicional.

Ao amor da minha vida, meu esposo Marinho Augusto, por compartilhar comigo momentos como este. Por todo apoio, amor, compreensão e paciência neste período de crescimento, meu muito obrigado.

Às minhas “flores”, Tatiane, Fernanda, Elem e Márcia. Obrigada pelo apoio, o cuidado e por todos os momentos compartilhados neste período. Essa jornada foi mais perfumada e colorida por tê-las junto a mim.

À banca de qualificação e defesa, aos professores Gleiber Couto Santos, Roselma Luchese

e Helenides Mendonça, pela disposição, contribuições e direcionamentos dados à pesquisa.

Por fim, a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram com este trabalho.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

O coordenador de curso de graduação possui importância estratégica para a consecução dos objetivos das instituições de ensino superior. Há, contudo, lacuna de conhecimentos científicos relacionados aos comportamentos, competências e atribuições para o exercício da função, assim como há a ausência de ações planejadas para o desenvolvimento de docentes para a gestão. O objetivo desta pesquisa é desenvolver um instrumento flexível e válido para mensurar as competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação de instituições de ensino superior. Em 10 (dez) etapas, esta pesquisa propõe a investigação das variáveis de competência necessárias ao desempenho da função de coordenador de curso, por meio da realização de uma ampla pesquisa bibliográfica, bem como elencar as competências essenciais, por meio da análise de especialistas, dividindo-as em dimensões. A coleta de dados foi desenvolvida com coordenadores de curso de graduação atuantes nas instituições federais de ensino superior do Estado de Goiás: UFG, IF Goiano e IFG. Para realizar a análise da confiabilidade dos resultados foi aplicado o método "Alfa de Cronbach", que mede a consistência interna do constructo. Para verificar a validade do instrumento foi realizada a Análise de Clusters, utilizando o software estatístico SPSS, visando o agrupamento dos itens similares, originando agrupamentos de competências. O teste "Alfa de Cronbach" demonstrou indício da confiabilidade das informações, na maioria das dimensões, com índices acima de 0,7. A Análise de Clusters apresentou 20 (vinte) agrupamentos, contudo, a maior parte dos itens que compõem os agrupamentos está inserida em uma mesma realidade dimensional proposta pela literatura, confirmando que as dimensões apresentadas pelo arcabouço teórico podem ser utilizadas. Os procedimentos para aplicação do instrumento demonstraram que o mesmo pode ser flexível e aplicável, levando-se em consideração as especificações e necessidades de cada instituição.

Palavras-chaves: coordenador de curso; competências; gestão na docência; alfa de cronbach.

ABSTRACT

The coordinator of the undergraduate program has a strategic importance for the achievement of the goals of higher education institutions. There are, however, related to the gap behaviors, competencies and duties to exercise due scientific knowledge, as there is a lack of planned actions for the development of faculty for management. The objective of this research is to develop a flexible and valid for measuring the managerial skills of engineers from undergraduate institutions of higher learning tool. Within ten (10) steps, this research proposes to investigate the variables of competence necessary to perform the function of coordinator course, by conducting an extensive literature search as well as list the essential skills through expert analysis, dividing them into dimensions. Data collection was developed with course coordinators of undergraduate acting in federal institutions of higher learning in the state of Goiás, UFG IF Goiás and IFG. To perform the analysis of the reliability of the results we used the "Cronbach Alpha" method, which measures the internal consistency of the construct. To check the construct validity of the cluster analysis was performed using SPSS statistical software, aimed at grouping similar items, yielding clusters of competencies. The "Cronbach Alpha" testing showed evidence of the reliability of information, in most dimensions, with ratios above 0.7. The cluster analysis showed 20 (twenty) groups, however, most of the items that make up clusters are inserted into the same dimensional reality proposed in the literature, confirming that the dimensions of the theoretical framework presented may be used. The procedures for application of the instrument have shown that it can be flexible and applicable, taking into account the specifications and requirements of each institution.

Keywords: course coordinator; competencies; management in teaching; Cronbach's alpha.

SUMÁRIO

1 **INTRODUÇÃO** 14

1.1 Contextualização do tema 14

1.2 Delimitação da pesquisa e problematização 16

1.3 Objetivos 18

1.4 Justificativa e perspectivas 18

2 **REFERENCIAL TEÓRICO** 20

2.1 Competências e trabalho: questões conceituais e desafios propostos pela reestruturação produtiva 20

2.1.1 Qualificações e transformações do mundo do trabalho 20

2.1.2 Conceito de Competência 23

2.2 Instituições de Ensino Superior como organizações do conhecimento 28

2.3 Coordenação de curso de graduação: um mister em construção 32

2.4 Identificando as competências necessárias para o desempenho da função de coordenador de curso 39

3 **METODOLOGIA** 47

3.1 – O caráter da pesquisa 47

3.2 – Método 47

3.2.1 Etapas 1 e 2 – Análise do referencial teórico e elaboração da lista de competências necessárias ao exercício da função de coordenador de curso superior. . 48

3.2.2 Etapas 3 e 4 – Diagnóstico e categorização das variáveis de competência e análise dos especialistas 50

3.2.3 Etapa 5 e 6 – Elaboração e pré-teste do instrumento 54

3.2.4 Etapa 7 - Coleta de dados 55

3.2.4.1 Amostra e sujeitos da pesquisa 55

3.2.5 Etapa 8 - Teste de confiabilidade 57

3.2.6 Etapas 9 e 10 – Análise e discussão dos resultados e procedimentos para o uso e aplicação do instrumento 61

4 **PROCEDIMENTOS PARA APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO** 62

5 **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS** 64

5.1 Etapas 1, 2, e 3 – Análise do referencial teórico, elaboração da lista de competências necessárias ao exercício da função, Diagnóstico e Categorização das variáveis de competência 64

5.2 Etapa 7 - Coleta de dados 74

5.2.1 Descrição geral e análise das questões 74

5.3 Etapa 8 - Teste de confiabilidade 78
5.3.1 Análise dos agrupamentos do constructo utilizando Análise de Clusters 79
5.3.2 Confiabilidade 95
6 **CONCLUSÕES** 104
7 **LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS** 107
8 **REFERÊNCIAS** 108
9 **ANEXOS** 121
9.1 Termo de consentimento livre e esclarecido 121
9.2 Instrumento aplicado na coleta de dados: proposto pelos especialistas 122
9.3 Instrumento proposto pela pesquisa 136
9.4 Tabelas complementares 146

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Descrição das fases investigativas para a construção do instrumento. 48
Figura 2. Representação das etapas 1, 2, 3 e 4. 49
Figura 3. Descrição das fases investigativas 1, 2, 3 e 4 da pesquisa. 52
Figura 4. Distribuição dos participantes para as medias atributo 57
Figura 5. Distribuição percentual das respostas para Macro Competência "Interagir com Pessoas" 75
Figura 6. Distribuição percentual das respostas para Macro Competência "Realizar Atividades Gerenciais e Administrativas do Curso" 75
Figura 7. Distribuição percentual das respostas para Macro Competência "Realizar Atividades de Gerencia do Curso" 76
Figura 8. Dendrograma geral 81
Figura 9. Dendrograma parte 1 – Agrupamentos 1, 8 e 7 81
Figura 10. Dendrograma parte 2 – Agrupamento 4 82
Figura 11. Dendrograma parte 3 – Agrupamento 18 83
Figura 12. Dendrograma parte 4 – Agrupamento 6 84
Figura 13. Dendrograma parte 5 – Agrupamento 16 85
Figura 14. Dendrograma parte 6 – Agrupamento 2 86
Figura 15. Dendrograma parte 7 – Agrupamento 11 87
Figura 16. Dendrograma parte 8 – Agrupamento 17 88
Figura 17. Dendrograma parte 9 – Agrupamento 3 89
Figura 18. Dendrograma parte 10 – Agrupamento 20 90
Figura 19. Dendrograma parte 11 – Agrupamento 19 90
Figura 20. Dendrograma parte 12 – Agrupamento 5 91
Figura 21. Dendrograma parte 13 – Agrupamento 15 e 9 92
Figura 22. Dendrograma parte 14 – Agrupamento 10 e 14 93
Figura 23. Dendrograma parte 15 – Agrupamento 12 e 13 94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Variáveis de competências eliminadas após análise pelos especialistas. 52

Tabela 2. Frequência (e percentuais) e médias ± 1 desvio padrão para as características da população 56

Tabela 3. Decisões baseadas na escala utilizada 62

Tabela 4. Competências necessárias ao desempenho da função de coordenador de curso de graduação categorizadas seguindo a modalidade de referencias de desempenho. 64

Tabela 5. Descrição dos agrupamentos pela Análise de Clusters 79

Tabela 6. Descrição dos índices de confiabilidade Alfa de Cronbach para o questionário geral e para as dimensões: Interagir com Pessoas, Realizar Atividades Gerencias e Administrativas do curso e Realizar atividades de Gerencia do Curso 95

Tabela 7. Descrição dos agrupamentos pela Análise de Clusters 95

Tabela 8. Relação de itens eliminados após revisão da escala original proposta pelos especialistas. 98

Tabela 9. Descrição dos índices de confiabilidade Alfa de Cronbach, após a eliminação dos itens da escala original 102

Tabela 10. Medidas de ajustes dos itens individuais - Macro Competência “Interagir com Pessoas ” 146

Tabela 11. Medidas de ajustes dos itens individuais - Macro Competência “Realizar Atividades Gerenciais e Administrativas” 148

Tabela 12. Medidas de ajustes dos itens individuais - Macro Competência “Realizar Atividades Gerenciais e Administrativas do curso” 150

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização do tema

Transformações sociais, econômicas, tecnológicas e políticas têm influenciado o mundo do trabalho criando novos cenários e projeções que vêm sendo tema de diversos estudos presentes na literatura acadêmica e gerencial (Bastos, 2006).

Segundo Howard (1995), pode se afirmar que essas transformações ocorridas no mundo do trabalho passaram a exigir dos indivíduos, para o desenvolvimento das atividades, maior habilidade cognitiva do que motora, visto que elas imputaram à atividade laborativa maior complexidade, fluidez, incerteza e dinamicidade.

Nas organizações, a reestruturação produtiva influenciou consideravelmente as estruturas e os modelos de gestão, assim como fez emergir os fenômenos da fragilização e do desemprego estrutural que, por sua vez, trouxeram à tona a questão da qualificação do trabalhador, alvos de intenso debate (Bastos, 2006).

Nesse contexto da reestruturação produtiva, características relacionadas à capacidade intelectual e formativa, à capacidade adaptativa, à capacidade relacional e ao senso de responsabilidade passam a compor o perfil do trabalhador (Howard, 1995), iniciando-se, na conjuntura do trabalho, a busca por profissionais com perfil polivalente, multifuncional, criativo, flexível e comprometido (Silva, E. 2007).

Tema imprescindível ao debate relativo às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, a qualificação profissional passa a ser considerada fator inclusivo e excludente dos indivíduos e, segundo Fogaça (2003), deve balizar-se em uma formação educacional sólida e ampla de forma a oportunizar ao indivíduo, ao longo do seu ciclo produtivo, o acompanhamento e o ajuste às mudanças ocorridas nos processos produtivos.

Verifica-se no decorrer das duas últimas décadas do século XX, por isso, a adoção, pelas organizações, do conceito de competências, em detrimento do de qualificação (Silva, E. 2007), que ganha cada vez mais espaço no nível gerencial de equipes e recursos humanos das organizações como ferramenta para criar novos critérios de acesso e permanência no mundo do trabalho (Manfred, 1998).

A adoção do conceito teórico e do modelo de competências, segundo Bastos (2006), tem suscitado discussões que questionam seus efeitos no que concerne aos seus objetivos e, em especial, acerca das implicações sociais de seu uso no mundo do trabalho.

Em suma, de acordo com a análise do contexto socioeconômico, o mundo do

trabalho tem apresentado dois momentos distintos: o primeiro, caracterizado pelo sistema de produção rígido e de massa (Taylorista/Fordista); o segundo, marcado pelo sistema de produção flexível, em que a conjuntura do trabalho começa a se configurar nos moldes em que é conhecida. Nesse atual momento do trabalho, percebe-se que o conceito de qualificação passa a assumir nuances não restritas apenas a aspectos técnico-operacionais, mas também referentes à atitude, à comunicação e aos traços de personalidade do trabalhador. Neste contexto é que emerge e ganha força a noção de competências.

Desde que foi incorporado à linguagem organizacional, o tema competência vem despertando o interesse de diversos autores, como por exemplo, Prahalad e Hamel (1990), Boyatzis (1992), Sparrow e Bognanno (1993), Hamel (1994), Sandberg (1996), Le Bortef (1999), Dutra (2001), Zarifian (2001), Ruas (2005), Barbosa e Scianni (2006), Sarsur e Fleury (2007), Amaro e Novaes (2010) e Araújo (2011), dentre outros que têm estudado cientificamente nas últimas décadas buscado construir definições próprias e discutir seus variados aspectos.

Segundo Barbosa e Scianni (2006) é possível inferir, da literatura referente ao tema das competências, que os estudos compreendem duas dimensões: a dimensão coletiva, que considera as competências organizacionais, grupais ou funcionais; e a dimensão individual, que considera as competências relativas ao indivíduo na organização, dentre elas, as competências gerenciais.

Contudo, uma vertente integradora tem procurado definir a competência a partir da junção dessas duas correntes. Isso é possível, segundo Barbosa e Scianni (2006) tendo em vista que, apesar das diferenças conceituais apresentadas, ambas convergem no que concerne à passagem da competência individual à coletiva.

Nesse sentido, Amaro e Novaes (2010) apontam que apesar das diferenças em relação ao conteúdo e às características das duas dimensões de competência, os conceitos apresentados pelos diversos estudiosos apresentam aspectos comuns: as competências são características subjacentes às pessoas; podem produzir diferentes ações ou comportamentos; estão ligadas ao desempenho superior de uma atividade.

Ante o exposto, pode-se deduzir que, nas organizações, a realização de atribuições inerentes a algum cargo requer o desenvolvimento de certas competências, algumas das quais podem ser aperfeiçoadas ao longo da vivência e experiência do indivíduo enquanto outras são desenvolvidas durante a prática da atividade, no cotidiano do trabalho, desde que haja condições favoráveis para tal (Marcon, 2008).

1.2 Delimitação da pesquisa e problematização

No ensino superior, as universidades, mais especificamente, têm se modificado e se transformado nos últimos mil anos. As diversas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas ocorridas em nível mundial motivaram mudanças e crises ocorridas no ensino superior e acabaram dotando as universidades de grande poder de adaptação no que concerne à sua missão, função e relação com a sociedade e com o Estado (Bertolin, 2007).

A análise da trajetória histórica das universidades aponta que a missão e as funções dessas instituições, bem como de todo o ensino superior, estão condicionados ao contexto histórico, socioeconômico e político do lugar onde estão localizadas, fato que demonstra sua suscetibilidade em relação às demandas do tríade Estado-sociedade-mercado (Bertolin, 2007).

Segundo Delors (1999), face a um contexto socioeconômico em que os recursos materiais passam a ser sobrepujados por recursos cognitivos como fatores de desenvolvimento, o ensino superior passa a assumir, cada vez mais, uma posição de destaque. Isso se dá devido ao fato de que, de modo geral, desde a origem das instituições de ensino superior, o papel dessas instituições tem sido o de produzir, sistematizar e socializar conhecimentos. Nesse sentido, as universidades podem ser consideradas como organizações do conhecimento, tendo em vista o papel que desempenham na construção do conhecimento e o destaque deste nos processos que configuram a sociedade (Alves, 2009).

Para Marcovich (2008), diante desse cenário de mudanças, as instituições de ensino superior enfrentam grandes desafios para adequar-se ao seu novo paradigma de organizações do conhecimento, que é sua principal atividade, tanto na sua produção, como em sua sistematização e socialização. Esse processo de mudanças encontra-se em plena evolução e abrange desde a reconfiguração da profissão acadêmica, ao estilo de gestão e à estrutura administrativa das instituições, impactando, consideravelmente, o sistema organizacional universitário (Rebelo, Coelho E Herdmann, 2004).

Para Alves (2009), neste contexto complexo em que as instituições de ensino superior estão inseridas, é necessária a readequação das suas arquiteturas organizacionais e a adoção de um novo estilo de gestão. Nesse sentido, a autora alerta quanto à necessidade *de uma definição clara das competências de cada ator dentro do processo produtivo, bem como o desenvolvimento de uma ética baseada na responsabilidade social, na sustentabilidade do planeta e na aceitação das diferenças* (Alves, 2009, p. 41).

Rangel (2001) aponta que, em virtude de sua contribuição para o bom desempenho dos cursos de graduação, a coordenação de curso constitui tema de muitos estudos nos últimos anos. Entretanto, a autora reconhece que a atividade de coordenação de curso é um ofício em construção e que ainda carece de arcabouço teórico e prático.

Apesar da importância estratégica que o coordenador de curso possui nas instituições de ensino superior, há a carência de conhecimento acerca dos comportamentos necessários para o exercício dessa função, bem como pouco se tem fomentado ações para a preparação de docentes que a assumem (Marcon, 2008). Em geral, constitui prática comum nas instituições de ensino superior o fato de docentes assumirem o papel de gestores e exercerem atividades administrativas por indicação ou eleição, sem a capacitação especifica para a função (Marcon, 2008).

É necessário que as instituições de ensino superior possuam coordenadores de curso dotados de competências gerenciais necessárias à promoção de novas formas de pensar, executar e administrar, e que as outras atividades de gerenciamento, em geral, sejam realizadas por colaboradores administrativos com o auxilio da aplicação da tecnologia, por meio de sistemas informatizados. Para que isso ocorra, entretanto, é imprescindível a elaboração de programas para capacitação do docente gerente (Motta, 2011).

Franco (2000), por sua vez, aponta que ainda não há um consenso acerca das funções, responsabilidades e encargos do Coordenador de Curso. Segundo o autor, o que se pode inferir, à luz da literatura disponível, é que, na prática, há a predominância dos encargos acadêmicos, relegando-se os não acadêmicos, caracterizados pelas responsabilidades e funções gerenciais inerentes à função.

O que se apresenta, na maioria dos casos, é a situação em que o docente que assume a função de Coordenação de Curso de Graduação não possui adequada competência gerencial para administrar o curso (Marcon, 2008). Ademais, a falta de definições claras acerca do papel do Coordenador de Curso de graduação inviabilizam a promoção de meios e instrumentos para formar professores para o exercício da função (Piazza, 1997).

Nesse contexto, cabem as seguintes questões: quais seriam as competências necessárias ao exercício da função de Coordenação de Curso? De que maneira essas variáveis poderiam ser mensuradas? Se mensuradas, de que forma podem auxiliar na promoção de instrumentos de capacitação de futuros e atuais Coordenadores de Curso? A busca por respostas a estes questionamentos é um passo importante para a produção de conhecimento científico sistematizado de forma a subsidiar a reflexão acerca do processo de gestão adotado nas das Coordenações de Curso.

1.3 Objetivos

A pesquisa tem como objetivo geral desenvolver um instrumento flexível e confiável para mensurar as competências gerenciais de Coordenadores de Curso de Graduação de instituições de ensino superior.

Visando alcançar o objetivo geral da pesquisa, serão desenvolvidos os seguintes objetivos específicos:

- Realizar o levantamento das competências necessárias ao exercício da função de Coordenador de Curso de Graduação de instituições de ensino superior, com base em estudos de outros autores;
- identificar as dimensões de competência;
- analisar a confiabilidade do instrumento proposto;
- indicar os procedimentos para aplicação do instrumento.

1.4 Justificativa e perspectivas

As transformações ocorridas no mundo do trabalho têm requerido dos indivíduos melhor qualificação profissional e uma educação formal capaz de prepará-los para a inserção em uma sociedade globalizada e que passa por constantes mutações culturais, econômicas e organizacionais (Alves, 2009).

A análise da trajetória das universidades aponta que a sua missão e as suas funções, bem como de todo o ensino superior, estão condicionadas ao contexto histórico, socioeconômico e político do lugar onde elas estão localizadas, fato que demonstra sua suscetibilidade em relação às demandas da tríade Estado-sociedade-mercado (Bertolin, 2007). Nesse contexto, as instituições educacionais tem um papel imprescindível no crescimento sócio econômico do País, em especial, como reflexo das transformações no mundo do trabalho que passaram a exigir melhor qualificação formal dos profissionais face às diretrizes do mercado de trabalho.

Segundo Alves (2009), dentro desse contexto de mudanças, um dos maiores

desafios das instituições de ensino superior é capacitar e desenvolver capital humano que atenda ao novo contexto da era do conhecimento e da informação e contribuir para alicerçar esse novo paradigma sociocultural. Os cursos de graduação passam a ter maior visibilidade para o mundo do trabalho por serem o balizadores da formação profissional.

Nesse sentido, esta pesquisa justifica-se pelo fato de que aprofundar a produção de conhecimento sobre o tema Coordenação de Curso significa reconhecer a importância das aprendizagens necessárias para a atuação nessa função, bem como fomentar ações, alicerçadas em conhecimento claro e completo, produzido cientificamente, que promovam a preparação desses coordenadores (Marcon, 2008).

Em relação aos resultados esperados, acredita-se que o conhecimento produzido pode vir a contribuir para a delimitação de ações estratégicas para os recursos humanos, desenvolvidas por parte das instituições, visando a promoção de programas de capacitação e desenvolvimento de Coordenadores de Curso.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Competências e trabalho: questões conceituais e desafios propostos pela reestruturação produtiva

2.1.1 Qualificações e transformações do mundo do trabalho

O mundo do trabalho tem sido influenciado por diversas transformações sociais, econômicas, tecnológicas e políticas, em especial aquelas que marcaram o final do século XX, fazendo emergir novos cenários e projeções, os quais são alvo de diversos estudos presentes na literatura acadêmica e gerencial (Bastos, 2006).

Diante desse contexto de mudanças, o entendimento do papel do trabalhador perpassa pelo conhecimento das alterações ocorridas na forma de gestão do trabalho, com seus atores sociais e com a implantação de inovações tecnológicas no âmbito organizacional (Silva, E. 2007).

Verifica-se nessa conjuntura um salto significativo do processo de inovação tecnológica quando a tecnologia passa a compor os processos produtivos das organizações (Terceira Revolução Industrial) com o desenvolvimento da informática, da robótica, da biotecnologia, da microeletrônica e da química fina, impactando a organização do processo de trabalho e, consequentemente, o perfil do trabalhador (Bastos, 2006).

Segundo Bastos (2006), além do avanço tecnológico, transformações socioeconômicas, como: a adoção da concepção do desenvolvimento sustentável nas organizações como desafio a ser transposto; o crescimento exponencial do setor terciário ou de serviços imputando ao mundo do trabalho uma nova faceta, diferente do trabalho industrial e a redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o principal agente econômico, também impulsionaram o processo de reorganização produtiva.

Esses fatores transformacionais da sociedade, em especial o fenômeno da difusão tecnológica nas organizações, fomentaram a adoção de sistemas de produção flexíveis (modelo de produção japonês "*just-in-time*"), em lugar dos sistemas rígidos antes adotados (sistema taylorista-fordista). Essa mudança de paradigma imputa um novo significado ao trabalho e, consequentemente, requer um novo perfil de trabalhador. Assim, a produção em massa, a especialização do trabalho e a produção repetitiva, preconizadas pelo taylorismo-fordismo, dão lugar a funções diferenciadas que exigem do trabalhador habilidades e

conhecimentos específicos (Silva, E. 2007).

De maneira geral, as transformações ocorridas no mundo do trabalho atribuíram à atividade laborativa maior complexidade, fluidez, cognitividade, incerteza e dinamicidade (Howard, 1995). Assim, o desenvolvimento das atividades no âmbito laboral passa a requerer dos indivíduos maior habilidade cognitiva do que motora.

Além disso, o processo de reestruturação produtiva, segundo Bastos (2006), acarretou para o âmbito organizacional impacto sobre suas estruturas e modelos de gestão, bem como trouxe à tona os fenômenos da fragilização e precarização do emprego (desemprego estrutural) e a questão da qualificação do trabalhador, que constituem temática alvo de um intenso debate.

Pertencente a essa conjuntura, o trabalhador, para se manter no mercado de trabalho, é compelido a enfrentar o desafio de se atualizar cotidianamente, acompanhando as mudanças tecnológicas e as exigências do ambiente de trabalho visando sua permanência no mercado face à competição imposta pelo mercado global e à crescente instabilidade do vínculo empregatício (Silva, E., 2007). Entretanto, cabe nesse contexto, segundo Bastos (2006, p. 26), a seguinte reflexão: *em que medida a organização e o trabalhador devem ser responsabilizados pelo desenvolvimento de qualificações que assegurem a permanência do sujeito no mercado de trabalho (...)?*

Silva, E. (2007) aponta que a acentuada competição vivenciada no âmbito do mundo do trabalho e das organizações é potencializada pela tendência existente em responsabilizar os indivíduos por seu processo de formação, forçando-o a adequar-se aos padrões de qualificação e capacitação exigidos e desobrigando o Estado e as organizações de promoverem ações que visem minimizar os impactos do fenômeno da precarização do emprego e do trabalho.

Segundo Howard (1995), o perfil do trabalhador, nessa conjuntura de transformações, passa a assumir características relacionadas à capacidade intelectual e formativa, à capacidade adaptativa, à capacidade relacional e ao senso de responsabilidade. Assim, inicia-se, no contexto do trabalho, uma nova demanda por profissionais com perfil polivalente, multifuncional, criativo, flexível e comprometido (Silva, E., 2007).

A qualificação profissional passa a ser, então, tema imprescindível ao se tratar das mudanças ocorridas no mundo do trabalho visto ser considerada fator inclusivo ou excludente dos indivíduos no contexto laborativo. Fogaça (2003, p. 56) aponta que a qualificação deve pautar-se *numa base de educação geral sólida e ampla o suficiente para que o indivíduo possa, ao longo de seu ciclo produtivo, acompanhar e se ajustar às*

mudanças nos processos produtivos que deverão se tornar cada vez mais frequentes.

Bastos (2006, p. 31) observa em seu estudo uma divergência acadêmica acerca do conceito de qualificação. Por isso, ao analisar as diversas ramificações conceituais o autor sintetiza três concepções que abordam a qualificação como:

> - um conjunto de características das rotinas de trabalho, expresso empiricamente como tempo de aprendizagem no trabalho ou por capacidades adquiríveis por treinamento; deste modo, qualificação do posto de trabalho e do trabalhador se equivalem;
> - uma decorrência do grau de autonomia do trabalhador e por isso mesmo oposta ao controle gerencial;
> - construção social, complexa, contraditória e multideterminada.

Segundo Silva, E. (2007), verifica-se de acordo com a literatura, um movimento em que há a defesa do deslocamento do conceito de qualificação para a noção de competências. O uso do conceito teórico e do modelo de competências no âmbito das organizações, contudo, tem suscitado discussões que questionam a efetividade de seus efeitos no que concerne aos seus objetivos e, em especial, acerca das implicações sociais de seu uso no mundo do trabalho (Bastos, 2006).

Segundo Bastos (2006, p.32) esse movimento originou uma *disputa entre qualificação e competência envolvendo conceitos, linhas de pesquisa e modelo de organização das relações capital-trabalho no interior das empresas que melhor se ajustem à realidade contemporânea do mundo do trabalho*.

Alguns defendem a não utilização da lógica das competências nas organizações valendo-se do argumento de que ela se configura em um instrumento para a ampliação do controle e exploração do trabalhador (Ramos, 2001; Deluiz, 2002), ou seja, *uma ideologia que busca conferir legitimidade aos novos padrões de acumulação de capital e de relações sociais* (Deluiz, 2002, p. 304). Outros alegam que a lógica da competência privilegia o individualismo em detrimento do coletivismo, preconizado pela lógica da qualificação (Alaniz, 2002; Dubar, 1998). Contudo, segundo Bastos (2006), no âmbito dos estudos organizacionais, a adoção da lógica das competências têm assumido papel estratégico face às novas exigências profissionais impostas pelo contexto da reestruturação produtiva.

Manfredi (1998) aponta que rompendo a noção de qualificação, a noção de competência ganha cada vez mais espaço no nível gerencial de equipes e recursos humanos das organizações sendo amplamente utilizada visando criar novos critérios de acesso e permanecia no mundo do trabalho.

Em síntese, a análise do contexto socioeconômico tem apresentado dois momentos

distintos do mundo do trabalho: aquele representado pelo sistema de produção rígido e de massa caracterizado pelo taylorismo/fordismo e, o segundo momento, em que esse modelo é suplantado pelo sistema de produção flexível em que a conjuntura do trabalho começa a se configurar nos moldes em que conhecemos hoje. Nesse novo momento do trabalho, percebe-se que o conceito de qualificação passa a assumir nuances não restritas apenas a aspectos técnico-operacionais, mas também referentes à atitude, à comunicação e aos traços de personalidade do trabalhador. Neste contexto é que emerge e ganha força a noção de competências.

2.1.2 Conceito de Competência

O termo competência é comumente utilizado, pelo senso comum, com o sentido de qualificação que uma pessoa tem para o desempenho de determinada função ou tarefa. Assim, considerar uma pessoa competente é reconhecer sua capacidade de desenvolver suas atribuições de forma satisfatória. Ao ser incorporado à linguagem organizacional, o termo, e o tema, competência vem despertando o interesse de diversos autores, cujos estudos e discussões serão apresentados neste tópico. Esses autores têm-no estudado nas últimas décadas buscando, no âmbito do conhecimento científico, construir definições próprias e discutir os seus variados aspectos.

Segundo Wood e Payne (1998) o precursor do estudo do tema competência no contexto gerencial foi Richard Boyatizis que introduziu a temática em seu livro *The Competent Manager: a Model for Effective Performance.* Bitencourt (2002) aponta que o modelo de Boyatizis sustenta-se na identificação de atributos que direcionam a construção de um perfil ideal de gestor. Seu trabalho é centralizado em "comportamentos observáveis" e leva em consideração aspectos psicológicos baseados em fatores ligados à motivação, à autoimagem e ao papel social e às habilidades (Bitencourt, 2002).

Com base nesse estudo inicial, realizado por Boyatizis, outros estudiosos construíram seus conceitos e abordagens de forma a interpretar, de múltiplas maneiras, o fenômeno da competência. Sparrow e Bognanno (1993), por exemplo, constroem seu conceito de competências vinculado à ênfase nas estratégias da organização, na ação dos indivíduos e nos resultados obtidos, ou seja, competências para esses autores representam as atitudes (ações) necessárias para a obtenção de alto grau de desempenho (resultados), já Sandberg (1996) conclui que o desenvolvimento de competências deve ocorrer baseado nas

práticas organizacionais e ter como ponto de análise o enriquecimento de experiências e vivências.

Barbosa e Scianni (2006) apontam que a literatura referente às competências permite identificar duas dimensões de análise: a dimensão coletiva, que considera as competências organizacionais, grupais ou funcionais; e a dimensão individual, que considera as competências relativas ao indivíduo na organização, dentre elas, as competências gerenciais.

De acordo com Araújo (2011), a dimensão coletiva de análise de competências parte da evolução da perspectiva de firma, baseada na compreensão de que a utilização dos recursos produtivos acumulados pela organização é o que lhe confere vantagem competitiva, assim, *as competências organizacionais são construídas a partir dos recursos* (Araújo, 2011 p. 49). Entretanto, o conceito da dimensão coletiva de análise de competências somente passou a ser mais profundamente estudado e difundido a partir dos estudos dos autores Prahalad e Hamel (1990) que ampliaram o escopo de análise de competências ao nível organizacional. Para esses autores, a competência é um atributo da organização que confere vantagem competitiva, gera valor distintivo percebido pelos clientes e é difícil de ser imitado pela concorrência. Os autores introduziram o conceito de *Core Competenc*, e passaram a constituir um dos principais referenciais teóricos no que concerne à noção de competências no âmbito organizacional (Ruas, 2003).

Desde então, a noção de competência em nível organizacional passou a compor o centro das discussões e das atenções de diversos autores que buscaram sistematizar os níveis de entendimento da competência aplicada às práticas das organizações (Fernandes, 2004).

Assim, longe de se ter ainda esgotado as possibilidades de outras teorias, sugiram várias classificações para as competências organizacionais, de acordo com sua natureza. Zarifian (2001), Mills *et al.* (2002) e Hamel (1994), por exemplo, propõem diferentes tipologias para as competências organizacionais. O primeiro defende que as competências organizacionais podem ser divididas em: competências sobre processos, competências sobre a organização, competências técnicas, competências sociais e competências de serviços. Já Mills *et al.* (2002) propõem que as competências organizacionais podem se dividir em: competências percebidas pelos clientes e competências de apoio, que podem ser técnicas ou sociais. Hamel (1994), por sua vez, classifica as competências organizacionais em: competências de acesso ao mercado, competências relacionadas à integridade e competências relacionadas às funções da organização.

Já no que concerne ao estudo da dimensão individual de análise das competências, não obstante a possibilidade de se poder interpretar o fenômeno competência de diversas maneiras, a literatura aponta, segundo Ruas (2005), a existência de duas grandes correntes teóricas.

A primeira é representada por especialistas anglo-saxões, como os autores MacLagan (1997) e Boyatzis (1992), que apresentam um conceito de competência vinculado à noção de qualificação ou características subjacentes às pessoas (conhecimentos, habilidades e atitudes). A segunda, representada principalmente por teóricos da escola francesa, como os autores Le Boterf (1999) e Zarifian (2001), amplia o escopo de análise inserindo no conceito de competências elementos da Sociologia e da Economia do Trabalho, associando a competência não a atributos ou qualificações do indivíduo, mas, sim, às suas realizações em um dado contexto. (Ruas, 2005), considerando-se, segundo Le Boterf (2003), os recursos e restrições próprios deste contexto.

Para Le Boterf (2003), a competência do indivíduo não se resume a um conhecimento adquirido ou às habilidades apreendidas em um estado de formação educacional ou profissional, mas, sim, na capacidade de mobilizar estes atributos para atuação em momentos e contextos adequados. Ou seja, a competência se concretiza na ação. Le Boterf (1994) entende competência como um saber agir consciente e responsável que implica saber mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades num contexto profissional específico.

Zarifian (2001, p. 74), por sua vez, teoriza que *a competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que estes atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de corresponsabilidade*. O autor entende que a competência consiste, entre outras coisas, na capacidade do indivíduo em entender as situações de forma prática e de transformar os conhecimentos adquiridos na medida em que vai vivenciando situações diversificadas.

Para Boyatizis (1992), entretanto, competências configuram as características intrínsecas a um indivíduo que interferem no seu desempenho superior no posto de trabalho. Já Malglaive (1995) propõe o conceito de competência como sendo a reunião dos saberes em uso (saber teórico/formalizado, saber metodológico e saber prático) que orientam uma ação material ou simbólica, estruturante de novos saberes.

Os resultados e discussões apresentados pelos principais autores dessas correntes teóricas de estudo da dimensão individual de análise das competências têm instigado, subsidiado e embasado estudos empíricos de vários outros pesquisadores do tema. Amaro e

Novaes (2010), por exemplo, incitados pelo estudo de Zarifian (2003), que indica que a lógica da competência carrega consigo a possibilidade da volta da atividade ao sujeito que age, propõem um estudo visando discutir e problematizar a apropriação da noção de competência nas práticas organizacionais brasileiras. Como resultado, os autores concluíram que a operacionalização da lógica da competência nas empresas brasileiras pesquisadas tem privilegiado a competência como mais uma ferramenta de gestão, ou mais uma variável a ser manipulada no ambiente de trabalho. Dessa forma, de acordo com os autores, *o discurso das competências acaba cumprindo um papel ideológico de encobrir mais uma estratégia de dominação do Capital sobre o Trabalho* (Amaro e Novaes, 2010 p. 11).

Dutra (2001), por sua vez, toma a competência como sendo um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. O autor associa a ideia de competências à entrega e defende que não basta o indivíduo possuir um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes se o mesmo não pode ou não quer entregá-lo à organização.

Nos últimos anos, uma vertente integradora tem procurado definir a competência a partir da junção das correntes anglo-saxônica e francesa. Barbosa e Scianni (2006) assinalam que, apesar das diferenças conceituais apresentadas, ambas as correntes teóricas convergem no que concerne à passagem da competência individual à coletiva. Entretanto, os autores salientam que enquanto a corrente anglo-saxônica compreende que o resultado, ou a competência final da organização, é alcançado em virtude de comportamentos isolados dos indivíduos, principalmente dos gerentes, a corrente francesa confere maior importância aos processos de interação, comunicação, troca de significados e aprendizado coletivo na ação.

Não obstante a preconização da importância da correlação entre as competências coletivas e individuais já haver sido verificada nos trabalhos de Zarifian (2001), Le Boterf (2003), Ruas (2005), os autores Barbosa e Scianni (2006), propuseram por meio de um estudo de caso discutir a articulação existente entres competências organizacionais, funcionais e individuais no âmbito das organizações. Os autores propõem *a combinação da abordagem funcional e da abordagem interpretativa para se estudar os processos de mapeamento e transferência de competências nas organizações* (Barbosa e Scianni, 2006 p. 15).

Ampliando o escopo de análise das competências a nível individual, Fleury e Fleury (2001) defendem que as competências devem agregar não somente valor econômico à organização, mas também valor social ao indivíduo. Instigados por esta constatação,

Sarsur e Fleury (2007) propuseram em seu trabalho a construção de categorias de análise para aferição de possíveis ganhos sociais dos trabalhadores atuantes em organizações que adotam o sistema de gestão por competências. Os autores apresentam três categorias de análise: funcional (carreira, desenvolvimento, remuneração, conhecimento e capacidade cognitiva, compreensão conceitual da organização); comportamental (participação, autodesenvolvimento, comunicação e *feedback*, realização profissional); e pessoal (identidade e significado do trabalho; equilíbrio entre vida pessoal e profissional, interesse social e valores).

Em suma, de acordo com Amaro e Novaes (2010), apesar das diferenças, em relação ao conteúdo, e as características de competência entre os estudiosos, seus conceitos de competência apresentam aspectos comuns: as competências são características subjacentes às pessoas; podem produzir diferentes ações ou comportamentos; estão ligadas ao desempenho superior de uma atividade.

Ante o exposto, pode-se deduzir que no âmbito das organizações, a realização de atribuições inerentes a algum cargo requer o desenvolvimento de certas competências, algumas das quais podem ser aperfeiçoadas ao longo da vivência e experiência do indivíduo enquanto outras são desenvolvidas durante a prática da atividade, no cotidiano do trabalho, desde que haja condições favoráveis para tal (Marcon, 2008).

De acordo com Ruas (2001), as competências individuais são requeridas no contexto cotidiano, em situações que demandem do indivíduo a solução de problemas, a gestão de desafios, o agir face a incidentes inesperados, o enfrentamento e agir frente a obstáculos impostos pelo dia-a-dia, seja pessoal ou profissional, ou seja, a capacidade do indivíduo em mobilizar as competências e aplicá-las em conjunturas e momentos adequados indicará o grau de competência do indivíduo e sua influência no contexto organizacional.

Competências individuais são o conjunto indissociável de conhecimentos, habilidades e atitudes que alavancam a performance das pessoas no contexto organizacional. Nesse sentido, considera-se, para fins deste estudo, o ensinamento de Le Boterf (2003), de que o indivíduo competente é aquele que efetivamente mobiliza, em sua ação, conhecimentos, capacidades relacionais, habilidades de execução e comportamentos adequados. Segundo o autor, o reconhecimento das competências dos indivíduos segue as seguintes dimensões: o saber do indivíduo (conhecimentos), o saber fazer do indivíduo (habilidades) e o saber ser do indivíduo (atitudes).

2.2 Instituições de Ensino Superior como organizações do conhecimento

O ensino superior, e as universidades, mais especificamente, tem se modificado e se transformado nos últimos mil anos de sua trajetória histórica acompanhando as diversas transformações ocorridas, a nível mundial, nos âmbitos social, cultural, político e econômico. No entanto, essas mudanças e crises ocorridas nas universidades dotaram-nas de grande poder de adaptação no que concerne a sua missão, função e relação com a sociedade e com o Estado (Bertolin, 2007).

A instituição das universidades teve origem durante a Idade Média, no continente europeu, no período da História em que se desenvolvia o sistema socioeconômico denominado feudalismo (Bertolin, 2007). Em relação ao Brasil, entretanto, o surgimento do ensino superior ocorreu de forma tardia, em decorrência da vinda da família real portuguesa para o Rio de Janeiro, e se desenvolveu durante a primeira metade do século XX lentamente (Coelho e Vasconcelos, 2009).

A análise da trajetória histórica das universidades aponta que a missão e as funções dessa instituição, bem como as de outras do ensino superior, estão condicionados ao contexto histórico, socioeconômico e político de onde ela está localizada, fato que demonstra sua suscetibilidade em relação às demandas da tríade Estado-sociedade-mercado (Bertolin, 2007).

O mundo econômico passou por diversas transformações até se delinear nos moldes que apresenta hoje. O esvaziamento da Era Industrial deu lugar à Era da Informação, na qual o conhecimento e a informação passaram a ser o principal instrumento de trabalho a reger o seu mercado. Essa transição impôs às organizações a definição de um novo paradigma de gestão, com valores diferentes (Santos, 2007).

Neste novo contexto, marcado pela transição do modelo de desenvolvimento industrial para o de desenvolvimento informacional, observa-se uma série de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais nas sociedades. Por isso,

> a capacidade de produzir, interpretar, articular e disseminar conhecimentos e informações passa a ocupar espaço privilegiado na agenda estratégica dos setores produtivos e dos Estados: a vantagem competitiva de um país em relação a outro começa a depender da capacitação de seus cidadãos, da qualidade dos conhecimentos que estes são capazes de produzir e transferir para os sistemas produtivos e da capacidade de aplicação/geração da ciência e tecnologia na produção de bens e serviços (Porto e Régnier, 2003, p.6).

Delors (1999) aponta que nesse contexto, em que os recursos materiais são

sobrepujados pelos recursos cognitivos como fatores de desenvolvimento, o ensino superior passa a assumir, cada vez mais, uma posição de destaque. Isso se dá devido ao fato de que, de modo geral, desde a origem das instituições de ensino superior, o cerne do papel delas tem sido o de produzir, sistematizar e socializar conhecimentos. Nesse sentido, as universidades podem ser consideradas como organizações do conhecimento, tendo em vista o papel que desempenham na construção do conhecimento e a sua importância nos processos que configuram a sociedade (Alves, 2009).

Dessa forma, a educação superior possui papel fundamental no desenvolvimento econômico e social das nações. Aquelas que podem contar com níveis satisfatórios de qualificação possuem mais condições de fazer crescer a sua economia e melhorar a qualidade de vida da sua população (Bertolin, 2007).

Para Alves (2009), as instituições de ensino superior, e mais especificamente as universidades, são, assim como outras empresas, organizações com estrutura funcional, processos, tecnologia e recursos humanos, geridos com o intuito de fazê-las ser organizações do conhecimento, preservando-se suas funções fundamentais, à luz do rigor científico e intelectual e de sua autonomia.

Uma organização do conhecimento deve ser capaz de captar, criar, analisar, modelar, armazenar, disseminar, implementar e gerenciar a informação presente em seu sistema, em todas as suas relações, sejam elas internas ou externas, de forma a transformar essa informação em conhecimento acessível a todos os níveis, segmentos e contextos, obtendo *feedback* e promovendo a renovação desse conhecimento (Santos, 2007).

As universidades são organizações que possuem alto grau de formalização. Seu ordenamento e funcionamento encontram-se formalmente dispostos e regulamentados. Pode-se inferir, contudo, que as universidades, de maneira geral, estão estruturadas em três níveis hierárquicos: o nível estratégico, que atua na definição de políticas e objetivos a longo prazo e é representado pelos cargos de reitores e pró-reitores; o nível intermediário ou tático, que media e integra os níveis estratégico e operacional e é representado pelos cargos de coordenadores de curso, chefes de departamento e diretores de unidades e órgãos; e o nível operacional, que atua na execução das ações visando a consecução das metas e objetivos e é representado pelo corpo docente e técnico-administrativo presente nas instituições (Marcon, 2008).

As transformações pelas quais a educação superior no Brasil vem passando têm redirecionado o papel das universidades que assumem, de forma ascendente, tanto na conjuntura nacional quanto na internacional, um caráter social que baliza o

desenvolvimento da nação (Ferreira, 2012). Nessa perspectiva, o Estado brasileiro tem apresentado, ao longo das últimas décadas, políticas públicas para o ensino superior brasileiro cujos efeitos têm sido alvo de estudo e discussões de diversos pesquisadores do tema.

Para Marcovich (2008), diante desse cenário de mudanças, as instituições de ensino superior enfrentam enormes desafios ao visarem adequar-se ao novo paradigma das organizações do conhecimento, seja na sua produção e na sua sistematização seja na sua socialização. Esse processo de mudanças encontra-se em plena evolução e abrange desde a reconfiguração da profissão acadêmica ao estilo de gestão e à estrutura administrativa das, impactando, consideravelmente, o sistema organizacional universitário (Rebelo, Coelho e Herdmann, 2004).

Segundo Sacomano e Escrivão (2000), o novo paradigma exige das organizações do conhecimento a capacidade de desempenhar novos papéis: atribuir valor ao bem/serviço por meio da combinação de competências individuais e conhecimentos; fomentar uma nova cultura organizacional e desenvolver a capacidade organizacional para a adoção da gestão do conhecimento.

A Reforma Universitária preconizada pela Lei 5.540, de 23/11/1968 evidencia três funções para as universidades, a saber, o ensino, a pesquisa e a extensão. Contudo, segundo Batomé (1992), na verdade, essas são atividades realizadas pelas universidades e não necessariamente são sua função e papel que, em suma, consistem em produzir conhecimento útil para a sociedade e a ela disponibilizá-lo por meio dessas atividades de ensino, pesquisa e extensão, que lhe garantem grande repercussão social e popular tendo em vista serem elas as responsáveis pela formação e capacitação das pessoas para atuarem com agentes transformadores da sociedade, fomentadores do desenvolvimento do país e atuantes no mercado de trabalho (Marcon, 2008).

Este contexto sistêmico e complexo em que as instituições de ensino superior estão inseridas demanda a readequação da arquitetura organizacional dessas instituições e a adoção de um novo estilo de gestão (Alves, 2009). Nesse sentido, Alves (2009, p. 41) alerta quanto à necessidade *de uma definição clara das competências de cada ator dentro do processo produtivo, bem como o desenvolvimento de uma ética baseada na responsabilidade social, na sustentabilidade do planeta e na aceitação das diferenças*.

As universidades constituem organizações de trabalho cujos processos são desenvolvidos pela ação humana, que precisa ser articulada, coordenada e dirigida por gestores (Batomé e Kubo, 2005).

Segundo Motta (1997), existe grande dificuldade em definir a função gerencial porque ela contém várias ambiguidades, é exercida de maneira fragmentada e intermitente e dela fazem parte a racionalidade e a irracionalidade. A racionalidade advém da capacidade de previsão e antecipação das ações a serem executadas. Já a irracionalidade é fruto da intuição e do imediatismo presentes no cotidiano.

Para Marra e Melo (2005), a ação gerencial constitui práticas sociais. Nesse sentido, os autores alegam ser imprescindível considerar as influências dos valores, princípios e tradições da sociedade para que se possa gerenciar organizações visando à consecução dos seus objetivos. Assim, Marra e Melo (2005) apontam que a ação gerencial deve ser concebida a partir da relação existente entre os planos organizacional e comportamental e o contexto social em que se inserem as organizações.

Meyer Jr. (2000) apresenta três perspectivas em que a gestão do ensino superior pode ser abordada. A primeira entende que a gestão do ensino superior, assim como de qualquer outra organização, deve pautar-se na ciência da administração, balizada em arcabouço teórico próprio, formado por teorias, princípios, técnicas e abordagens aplicáveis a realidades distintas. O autor alerta, contudo, quanto à necessidade da aplicação da liderança, do bom senso, do discernimento e das adaptações necessárias ao bom cumprimento das funções gerenciais. Já a segunda perspectiva, entende que a gestão das instituições de ensino superior deve ser realizada com base em teoria própria, uma vez que essas instituições possuem características específicas, assim, a gestão perpassa a experiência organizacional fomentada pela instituição. A terceira perspectiva, por sua vez, integra aspectos das abordagens anteriores, uma vez que, ressalta que as instituições de ensino superior possuem características comuns a outras organizações, assim como possuem características peculiares, específicas de sua natureza. Segundo essa perspectiva, a gestão deve guiar-se por princípios e abordagens da administração geral em sintonia com particularidades intrínsecas às instituições.

Segundo Meyer e Murphy (2003), o sucesso das instituições de ensino superior perpassa pela adoção, por seus dirigentes, de um estilo de gestão que seja capaz de garantir qualidade e integrar as atividades de gestão acadêmica com as de ensino, pesquisa e extensão com competência administrativa para gerenciar os diversos recursos organizacionais existentes. Além disso, esse sucesso depende ainda da capacidade das universidades de *gerir recursos cognitivos ou intangíveis, que se traduzem na competência científica e pedagógica do seu corpo docente, aqui incluído o papel do coordenador de curso* (Alves, 2009 p. 34).

O coordenador de curso de graduação é o responsável pelo planejamento, execução, gestão e avaliação da trajetória acadêmica do curso e ocupa, dessa forma, uma posição estratégica e fundamental na estrutura organizacional das instituições de ensino superior (Alves, 2009).

Rangel (2001) aponta que, em virtude de sua importante contribuição para o desempenho satisfatório dos cursos de graduação, a coordenação de curso constitui tema emergente para estudos nos últimos anos, em especial no âmbito da comunidade acadêmica. Entretanto, a autora reconhece que a atividade de coordenação de curso é um ofício em construção e ainda carece de arcabouço teórico e prático.

2.3 Coordenação de curso de graduação: um mister em construção

As instituições de ensino superior possuem, assim como as demais organizações, estruturas organizacionais em que pessoas, em diversos níveis, desempenham seus papéis de acordo com o delineamento organizacional proposto. Dentro dessa estrutura organizacional, os coordenadores de curso atuam no nível intermediário executando funções, tarefas e atividades que requerem a mobilização de diversos conhecimentos, habilidades de atitudes (Alves, 2009).

Com a Reforma Universitária de 1968, houve a criação de dois órgãos: o Departamento e o Colegiado de Cursos. Criou-se, assim, a função de coordenação de curso de graduação, que anteriormente possuía denominação diferente e constituía tema de outros atos regulatórios (Marcon, 2008). Contudo, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), extinguiu a exigibilidade dos Departamentos de Curso no âmbito das organizações de ensino superior. Dessa forma, muitas instituições aboliram-nos de suas estruturas organizacionais e passaram a ter apenas a Coordenação de Curso como setor responsável pela direção, gestão, qualidade e sucesso dos cursos superiores (Abmes, 2002; Alves 2009).

As determinações da LDB refletem mudanças socioculturais e econômicas. O papel do coordenador é o de atuar como gestor estratégico de uma unidade de negócio, no caso, o curso sob sua coordenação, em virtude dos desafios propostos pelo novo contexto da economia do conhecimento (Alves, 2009).

Segundo Marcon (2008), a atuação do coordenador de curso, como ocupante de cargo de gestão nas instituições de ensino superior, passa a ser objeto da análise dos órgãos

governamentais em virtude da importância do papel por ele desempenhado, visando avaliar as condições de ensino e direcionar as ações a serem desenvolvidas no âmbito do curso sob sua coordenação.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), avalia o desempenho do coordenador do curso. Segundo o Inep a atuação do coordenador do curso é analisada nas seguintes variáveis: sua participação nos colegiados acadêmicos, sua participação no comando dos colegiados, sua titulação e experiência, seu regime de trabalho, sua experiência não acadêmica, na sua experiência docente e administrativa.

Segundo Marcon (2008, p. 23) *a coordenação de um curso de graduação é uma função administrativa com dimensões acadêmicas, pedagógicas e científicas no campo profissional correspondente ao curso*. O autor argumenta ainda que o desenvolvimento do curso de graduação, bem como a qualidade das intervenções dos profissionais que se quer formar é fruto da ação conjunta do coordenador de curso, dos ocupantes de cargos dos níveis superiores da organização, docentes e órgãos auxiliares da instituição.

Dessa forma, é necessário que o coordenador consiga articular as várias atividades da unidade que coordena, em especial, aquelas desenvolvidas pelos docentes, discentes e técnicos administrativos no processo de capacitação profissional do curso que coordena (Marcon, 2008) .

Apesar da importância estratégica que o coordenador de curso possui nas instituições de ensino superior, há carência de conhecimento acerca dos comportamentos necessários para o exercício dessa função, bem como pouco se tem fomentado ações para a preparação de docentes que assumem a função de coordenar um curso de graduação (Marcon, 2008). Em geral, constitui prática comum nas instituições de ensino superior o fato de docentes passarem a assumir o papel de gestores e exercer atividades administrativas por indicação ou eleição, sem a capacitação específica para essa função (Marcon, 2008).

Nesse sentido, já há vários estudos sobre o tema. Meyer (1998) conclui em sua pesquisa, em que investiga a atuação de coordenadores de curso em universidades públicas no Brasil, que essas organizações cultuam a figura do “gestor amador”. Seguindo a mesma linha, Zabalza (2004) afirma que os dirigentes, nessas instituições, orientam suas ações de acordo com as demandas e define sua atuação como “amadorismo”. Batomé e Kubo (2002), concluíram em seu estudo, em que analisam os objetivos e responsabilidades das universidades, que os gestores nessas instituições são “mais decretados do que

preparados".

Com o objetivo de identificar o perfil e as ações gerenciais de dirigentes de cursos de graduação, Viana (2006) inferiu, como um dos resultados de uma pesquisa realizada com 46 gestores de cursos de graduação em enfermagem de universidades e centros universitários do Estado de Minas Gerais, que as principais formas de acesso à função de dirigente foram o convite, a indicação e a eleição, considerando-se para tal a experiência profissional. A pesquisa identificou ainda que não houve exigências de titulação (mestrado e doutorado) ou de capacitação gerencial para acesso ao cargo.

Ahmad (1994) realizou um estudo visando identificar as formas de aprendizagem adotadas por nove diretores de universidades americanas no exercício de sua função. A pesquisa constatou que as práticas informais (replicar a ação de outros agentes, tentativa e erro, observar e ouvir colegas, trocar experiência com pessoas de outras instituições) são, em sua maioria, as formas de aprendizagem dos dirigentes pesquisados. Ou seja, a aprendizagem ocorre durante a ação e exercício da função.

Resultado semelhante ao de Ahmad foi obtido por Reesor (1995). A autora propôs em seu estudo investigar a cultura organizacional de instituições americanas de ensino superior e entender de que forma essa cultura pode influenciar na aprendizagem de docentes no exercício de cargos gerenciais. Como inferências de sua pesquisa a autora aponta que os docentes gerentes, em sua maioria, nunca haviam planejado ocupar um cargo de gestão dentro da instituição e que o fizeram por indicação de departamentos ou comitês. Em relação a aprendizagem, Reesor descobriu que a maioria dos professores gestores aprenderam a ser dirigentes durante o exercício da função e de maneira autodirecionada.

Pesquisa semelhante à de Reesor foi realizada no Brasil por Silva, Moraes e Martins (2003). Os autores entrevistaram nove dirigentes de unidades universitárias da Universidade Estadual de Santa Catariana, buscando compreender como ocorre a aprendizagem das atividades administrativas, o que eles apreendem ao se tornarem dirigentes e de que maneira a cultura arraigada no meio acadêmico influencia nesse processo de aprendizagem. Como resultado, observaram aspectos que se aproximam aos apresentados pela literatura que trata da aprendizagem gerencial: a aprendizagem ocorreu por meio do experiencialismo vivido ao longo da vida e aplicado ao exercício da função acadêmica; os relacionamentos compartilhados fomentaram a aprendizagem de forma significativa; auto-direcionamento dos processos de aprendizagem mediante recursos informais.

Silva (2000) aponta que, ao assumir a função gerencial, o docente não exerce

exclusivamente a carreira acadêmica, contudo, as novas atividades advindas da função gerencial inviabilizam que ele desempenhe o trabalho universitário como sua atividade central, ou seja, ele permanece atuando como docente universitário mas com a nova identidade profissional de gerente. Pode-se inferir disso, conforme relata Marcon (2008), que, ao assumir o cargo de gestor, o docente passa a desempenhar uma função que nem sempre fez parte de sua área e domínio de conhecimento.

Marcon (2008) afirma que não há formalização suficiente para o desenvolvimento de aprendizagens necessárias ao cargo de gestão. Segundo o autor, a coordenação de curso deve cumprir funções administrativas, acadêmicas, pedagógicas e científicas com o objetivo de subsidiar a preparação dos indivíduos, futuros profissionais, para atuarem no contexto social de forma adequada. Por esse motivo, segundo o autor, a função de coordenador de curso é repleta de grandes responsabilidades e não deveria ser confiada a docentes sem a preparação necessária.

O aprendizado para a ação gerencial de coordenadores de curso se dá, em geral, pela adoção de práticas informais em que a experiência empírica, as rotinas e a burocracia das instituições passam a ser os mecanismos de aprendizagem do coordenador. Esse fato remonta à perpetuação da adoção de rotinas, procedimentos e processos que nem sempre atingem o objetivo esperado simplesmente pelo fato de sempre terem sido executados daquela maneira (Marcon, 2008).

Apesar de não existir ainda uma concordância quanto à composição das funções, responsabilidades, atribuições e encargos do Coordenador de Curso, pode-se inferir, em geral, que as atribuições acadêmicas são predominantes em detrimento das não acadêmicas. Assim, as funções gerenciais, políticas e institucionais acabam por ser relegadas (Palmeira E Szilagyi, 2011).

Segundo Marcon (2008), a criação de mecanismos que auxiliem na definição das funções do cargo é necessária para que se possa entender o papel do coordenador de curso. Além disso, uma vez definidas as funções de cada cargo, o próprio coordenador, bem como outros atores da organização, compreenderão como se dá a ação de dirigir um curso de graduação e o objetivo dessa ação, podendo, dessa forma, direcioná-la de maneira consciente e profissional.

Dessa forma, conhecendo-se as funções inerentes ao cargo de Coordenador de Curso, é possível determinar as ações necessárias para a obtenção dos resultados esperados e, em consequência, torna-se viável o planejamento de capacitações para os atuais e futuros gestores. Para que isso ocorra, contudo, é imprescindível que se produza conhecimento

aprofundado sobre aspectos do comportamento do gestor visando, a partir desse conhecimento, viabilizar ações de capacitação que produzam resultados efetivos em termos dos comportamentos profissionais dos gestores (Marcon, 2008).

É necessário que as instituições de ensino superior possuam coordenadores de curso dotados de competências gerenciais necessárias à promoção de novas formas de pensar, executar e administrar, mesmo porque atividades rotineiras do gerenciamento são realizadas, em geral, por colaboradores administrativos com o auxilio da aplicação da tecnologia, por meio de sistemas informatizados. Para que isso ocorra, entretanto, é imprescindível a elaboração de programas para capacitação do docente gerente (Motta, 1997).

Alinhado com o pensamento de Motta (2011), Meyer (2000) acredita que os desafios enfrentados pela Educação Superior face ao contexto de mudanças requerem o repensar das atuais práticas adotadas e o fomentar do domínio de novas habilidades, caso contrário, a insistência na adoção de abordagens administrativas ultrapassadas poderá colocar em questionamento a qualidade do trabalho desenvolvido pelos gestores.

Para Marcon (2008), a promoção da capacitação de coordenadores deve partir de uma base de conhecimentos empíricos, produzidos com vistas a entender, de forma detalhada, o que constitui o trabalho de "coordenar um curso de graduação". Segundo o autor, a capacitação requer o conhecimento dos comportamentos necessários ao desempenho dessa função. Assim, segundo Marcon, *tal base de conhecimento, empírica, por sua vez, possibilita derivar os tipos de atribuições que constituem a função de dirigir um curso de graduação e a tecnologia apropriada para desenvolvimento das aprendizagens dos comportamentos que constituirão as atribuições desse tipo de função ou "competências do cargo* (Marcon, 2008, p.19).

Nesse sentido, a carência, na área educacional, de profissionais capazes de conciliar a gestão administrativa, pedagógica, acadêmica e científica tem levado as instituições de ensino superior a buscar capacitação profissional (Palmeira e Szilagy, 2011). Para a atuação eficaz do profissional, bem como para o embasamento da investigação das competências requeridas para o desempenho da função de coordenação de curso na Educação Superior, é imprescindível que se identifiquem as atividades e papéis gerenciais necessários ao exercício profissional (Palmeira e Szilagy, 2011).

No aspecto da gestão administrativa, Batomé e Kubo (2002) alertam para o cuidado de não se resumir a ação do gestor a atividades com características típicas de despachante de governo, do sistema ou da burocracia acadêmica em que a execução das rotinas e

práticas se perpetuam sem uma reflexão crítica e abrangente da ação. Nesse sentido, Marcon (2008) aponta que quando as atividades burocráticas são desenvolvidas por pessoas capacitadas de forma a apoiar a ação dos gestores, eles poderão de forma mais eficiente, desempenhar as ações referentes ao real sentido da coordenação (planejar, ordenar, dirigir, acompanhar e avaliar). O autor conclui, dessa forma, que tão importante quanto o preparo dos coordenadores de curso é o preparo dos funcionários técnicos administrativos para que eles desempenhem suas atribuições de forma a apoiar e facilitar a atuação dos coordenadores.

Pantoja e Neiva (2010) apontam que, face a um contexto de gestão cada vez mais dinâmico e complexo, faz-se necessário o empreendimento de mudanças na organização as quais são viabilizadas por meio do desenvolvimento de novas competências pelos indivíduos. Para tal, os autores apresentam o processo de aprendizagem como mecanismo emergente para viabilizar o desenvolvimento dessas novas competências.

No âmbito dos estudos organizacionais, no que tange às Instituições de Ensino Superior, Marcon (2008) defende que o processo de aprendizagem é variável decisiva para desempenho dos coordenadores de cursos de graduação. Para o autor *coordenar um curso de graduação exige domínio de conhecimentos e apresentação de comportamentos diferentes daqueles necessários para ser docente*. (Marcon, 2008, p. 45)

Durante a prática de gestão, os coordenadores de curso desenvolvem atividades inter-relacionadas e aplicam mecanismos que organizam e regulam o desenvolvimento da educação superior (Camargos, Ferreira e Camargos, 2010). Para a prática da função, os coordenador de curso *utilizam recursos físicos e simbólicos que permitem regular o conflito, e buscam conjugar as atividades educacionais de forma coerente, o que as caracteriza como uma prática social de gestão* (Camargos, Ferreira e Camargos, 2010 p. 288).

Baseada na premissa de que a função de coordenação de curso é composta por tarefas não somente pedagógicas mas também administrativas e que, para tal, deve ser exercida por indivíduo dotado de competências pedagógicas e gerenciais, Piazza (1997) preconiza, em seu estudo, três classificações para a função: Coordenação Gestora (atividades administrativas); Coordenação de Disciplinas (organização do plano curricular); e Coordenação Pedagógica (integrar e orientar o processo pedagógico e afins).

Aprofundar a produção de conhecimento sobre a coordenação de cursos superiores significa reconhecer a importância das aprendizagens necessárias para a atuação nessa função, bem como fomentar ações, alicerçadas em conhecimento claro e completo,

produzido cientificamente, que promovam a preparação desses coordenadores (Marcon, 2008). Este conhecimento produzido pode contribuir para *delimitar programas de treinamento, de desenvolvimento, de aperfeiçoamento e até de especialização em processos de gestão de cursos de graduação* (Marcon, 2008 p.18).

Para Silva P. (2007), o coordenador de curso é um Coordenador Gestor - gestor de oportunidades e não um burocrata gestor de recursos que adota posturas apenas reativas. Segundo o autor, o Coordenador dever ater-se unicamente à gestão acadêmica do curso, devendo as funções administrativas e institucionais serem executadas por outros gerentes e diretores da instituição. Contudo, o autor alerta para o fato de que o coordenador do curso, apesar de cuidar exclusivamente da gestão didático-pedagógica do curso, não pode deixar de agir proativamente no sentido de iniciar processos decisórios no que concerne à infraestrutura necessária para o ensino. Assim, ele deve estar atento às necessidades estruturais para a consecução do curso e buscar soluções junto aos setores competentes, ou seja, o coordenador deve ser capaz de mobilizar recursos humanos, físicos e a máquina universitária visando obter estrutura de suporte administrativo satisfatório ao desempenho de sua gestão.

Franco (2000), por sua vez, aponta que ainda não há um consenso acerca das funções, responsabilidades e encargos do coordenador de curso. Segundo o autor o que se pode inferir, à luz da literatura disponível, é que, na prática, há a predominância dos encargos acadêmicos, relegando-se os não acadêmicos, caracterizados pelas responsabilidades e funções gerenciais inerentes à função.

A gestão universitária no Brasil não é entendida como uma área que necessite de profissionalização. Entretanto, em tempos de elevada competitividade, as universidades terão que apresentar seu diferencial e, para tal, é necessária uma mudança radical na gestão dos cursos no Brasil. Essa mudança deve atingir níveis que vão além das competências acadêmicas dos coordenadores de cursos e gestores universitários, sendo imprescindível a busca pela eficiência da gestão, que deve se profissionalizar. Nesse sentido, verifica-se maior avanço no setor privado, face à capacitação de seus gestores educacionais, em detrimento do público que pouco tem se mobilizado para tal. (Silva, P., 2007).

Parece ser consenso no meio educacional que, para o oferecimento de um ensino superior de qualidade, a Coordenação de Curso é imprescindível, tendo em vista que envolve, além da função administrativa, dimensões acadêmicas, pedagógicas e científicas exigindo daquele que se propõe a assumi-la alta competência técnica e científica. Nesse sentido, a carência de competências necessárias ao cargo, a falta de formação exigida para

o exercício da função e falta de definição do papel geram potencial risco de limitação do mister de coordenar um curso de graduação ao gerenciamento de rotinas burocráticas que dificultam e inviabilizam o cumprimento do papel primordial da função que é garantir a interação entre docentes, estudantes, instituição e sociedade de maneira a formar profissionais e cidadãos, em nível superior, aptos a atuarem como agentes transformadores da sociedade em que se inserem, em especial, para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos (Piazza, 1997).

O que se apresenta, na maioria dos casos, é a situação em que o docente que assume a função de coordenação de curso de graduação não possui adequada competência gerencial para administrar o curso (Marcon, 2008). Ademais, a falta de definições claras acerca do papel do coordenador de curso de graduação inviabilizam a promoção de meios e instrumentos para formar professores para o exercício da função (Piazza, 1997).

Nesse contexto, cabe o seguinte questionamento: quais seriam as competências necessárias ao exercício da função de coordenação de curso? De que maneira essas variáveis poderiam ser mensuradas? Se mensuradas, de que forma essa informação pode auxiliar na promoção de instrumentos de capacitação de futuros e atuais coordenadores de curso? A busca por respostas a estes questionamentos é um passo importante para a produção de conhecimento científico sistematizado de forma a subsidiar a reflexão acerca do processo de gestão adotado no âmbito das coordenações de curso.

2.4 Identificando as competências necessárias para o desempenho da função de coordenador de curso

Segundo Lima e Borges-Andrade (2006), a identificação de competências tem sido uma preocupação fortemente presente na literatura de psicologia organizacional. Os autores apontam que, independentemente da abordagem de competência utilizada, seja ela baseada no desenvolvimento humano (micro) ou no desenvolvimento organizacional (macro), há comumente a presença das noções de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHAs) e de desempenho. Lima e Borges-Andrade (2006) esclarecem que apesar da existência de diferentes métodos para identificar e avaliar competências, em qualquer uma das abordagens de competência (individual ou organizacional), se verifica a adoção dos seguintes passos:

> a) identificação das competências na literatura ou por meio de *brainstorming* e grupos focais, isto é, consultando o conhecimento tácito ou explícito existente;
> b) Descrição das competências como CHAs, áreas de conhecimento, etapas de

> processo;
> c) avaliação de descritores de competências, em termos de importância, frequência, relevância, domínio (Lima e Borges-Andrade, 2006, p. 214).

Para Guimarães, Bruno-Faria e Brandão (2006) dentro do vasto leque de possibilidades metodológicas para se descrever competências em organizações, o pesquisador deve, seguindo o rigor científico, decidir acerca do método que se pretende aplicar.

As competências individuais, objeto do presente estudo, são comumente descritas utilizando-se a modalidade de pautas ou referências de desempenho ou por meio da descrição dos recursos ou dimensões de competências individuais (Guimarães, Bruno-Faria e Brandão, 2006). A primeira propõe a descrição das competências individuais *por meio de pautas ou referenciais de desempenho de forma que o profissional demonstraria deter uma dada competência por meio da adoção de certos comportamentos passíveis de observação no ambiente de trabalho;* a segunda descreve *os recursos ou dimensões da competência individual, ou seja, os CHAs que se pressupõem sejam necessários para que a pessoa possa apresentar determinado comportamento ou desempenho* (Guimarães, Bruno-Faria e Brandão, 2006, p.220).

Na tentativa de identificar as competências necessárias para o exercício da função de coordenador de curso, este estudo baseou-se nos resultados obtidos pelos autores Piazza (1997), Franco (2000), Silva (2002), Marra e Melo (2003 e 2005), Barros (2006), Rolim e Melo (2007), Urbanavicius Jr., Paula, Prudenciano e Rezende (2007), Silva P. (2007), Cruz (2008), Marcon (2008), Alves (2009), Camargos, Ferreira e Camargos (2010), Palmeiras e Szilagyi (2011) e Barbosa e Mendonça (2013).

A seguir serão relacionados, de forma sucinta, os estudos dos autores que constituíram o referencial teórico desta pesquisa, sobre a capacitação de coordenadores de cursos de graduação e que subsidiaram a identificação das variáveis de competências gerenciais necessárias para o exercício dessa função.

Maria Elena Piazza, em 1997, com o objetivo de identificar o papel das coordenações de cursos de graduação, segundo a percepção de coordenadores em exercício da função, em uma grande universidade do Rio Grande do sul, realizou uma pesquisa empírica envolvendo 21 coordenadores de Colegiados de cursos de graduação da instituição. Para a coleta de dados a autora utilizou a entrevista, orientada por roteiro pré-elaborado. Posteriormente, a autora realizou a transcrição das entrevistas e, ao categorizar e analisar os dados, inferiu, segundo a indicação dos coordenadores

pesquisados, que as atividades mais importantes realizadas pelos coordenadores são em relação: aos alunos, ao currículo do curso e à administração do curso.

A pesquisa permitiu à autora identificar o despreparo e a necessidade de aprendizagem relacionada ao exercício da função de coordenador de curso, bem como a falta de clareza sobre as próprias funções. Consequentemente, os dirigentes não estão familiarizados com a gestão nem preparados para assumi-la.

Franco (2000), com o objetivo de uniformizar e aperfeiçoar as funções, responsabilidades e encargos do Coordenador de Curso de graduação as distribuiu em quatro tipos de funções: políticas; gerenciais; acadêmicas e institucionais. O autor traz à tona a discussão sobre o que se espera, além dos requisitos constantes nos regramentos das instituições, da atuação do Coordenador de Curso. Na perspectiva do estudo elaborado, o autor afirma que o coordenador de curso é um ser político, gerente em essência, respeitado dirigente acadêmico e voltado para o engrandecimento da instituição em que atua.

Silva (2002) por sua vez, com o objetivo de identificar as competências gerenciais de coordenadores e orientadores do Curso de Administração de Empresas da Universidade de Caxias do Sul – RS, realizou um estudo de caso, cuja coleta de dados se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas e *focus group* com alunos e professores da instituição. Após a coleta e análise dos dados, a autora sintetizou três macro competências gerenciais específicas da função de coordenadores de curso (atuar de maneira sistemática junto aos alunos orientando-os, acompanhando o seu desempenho e integralização dos seus estudos; planejar, organizar, direcionar e controlar recursos físicos e humanos para operacionalização do Projeto Pedagógico, garantindo qualidade; monitorar, sentir, reagir e aprender com situações de interação, gerenciando as potencialidades internas e externas) e elencou os principais conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) mobilizados na ação do coordenador para a consecução dessas macrocompetências.

A autora identificou, durante a análise dos dados obtidos, que quanto ao nível de preparo dos coordenadores de curso há a necessidade de uma formação em gestão universitária. Segundo a autora, as opiniões dos sujeitos pesquisados convergiram ao destacarem o conhecimento da região onde o curso está sendo oferecido, da Universidade e do estado-da-arte como primordiais para a função. Em relação às habilidades, houve o destaque dos saberes da vida acadêmica e saberes da vida para gerenciar conflitos. Já no que concerne às atitudes, houve a caracterização do perfil de líder. Assim, a autora eleva a discussão para o fato de que o perfil profissional identificado pela pesquisa transcende ao contexto universitário e representa o perfil indicado pela literatura e almejado pelo

mercado de trabalho.

Marra e Melo (2003 e 2005) entrevistaram trinta docentes que ocupavam cargos de Chefes de Departamento e Coordenadores de Cursos de Graduação com, pelo menos, dezoito meses de exercício na função gerencial em uma universidade federal do interior de Minas Gerais com o objetivo de descrever as suas práticas cotidianas, por meio de um estudo de caso. A pesquisa permitiu aos autores inferirem que as funções dos Coordenadores de Curso e Chefes de Departamento vão além das atividades tradicionais de planejamento, organização, direção e controle. Às atividades dos gerentes universitários somam-se as de docente e pesquisador, o que acarreta uma sobrecarga de trabalho. Os autores verificaram que constituem as atividades cotidianas do coordenador de curso: gestão acadêmica; realização de funções administrativas (planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar); participação em e coordenação de reuniões; solução de problemas diversos.

Os autores colocam em discussão o acúmulo de atividades acadêmicas e gerenciais pelos Coordenadores de Curso e apontam as principais estratégias adotadas para conciliar ambas as atividades, face à sobrecarga de trabalho, como por exemplo: aumentar o número de horas trabalhadas; levar trabalho para suas residências; valer-se do auxilio de estudantes da pós-graduação para o desenvolvimento de atividades acadêmicas, dentre outros. São discutidos ainda os aspectos referentes à burocracia da instituição, às limitações da autonomia gerencial face ao colegiado de curso e às dificuldades enfrentadas no que tange aos relacionamentos interpessoais dos coordenadores.

Barros (2006), por sua vez, analisa a função de coordenação de Curso Superior e discute os papéis dos coordenadores de curso. Como resultado de seu estudo, o autor infere que esses papéis podem ser classificados em 5 (cinco) tipos: docente e líder do processo de aprendizagem; articulador do processo formativo do curso; gestor acadêmico; gestor administrativo; catalizador da identidade do curso. O autor discute a importância da prática na docência para o coordenador de curso, uma vez que é isso nutre a sua sensibilidade para a gestão.

Rolim e Melo (2007) realizaram um estudo descritivo junto a 25 Coordenadores de Curso de graduação da área de Ciências Sociais Aplicadas dos centros universitários de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais. Os autores realizaram a pesquisa por meio de entrevistas semi-estruturadas e identificaram que o núcleo comum da atividade de coordenação é composto por seis atividades: atendimento e orientação aos professores e alunos; exercício de funções de controle; questões burocráticas; gerenciamento do projeto

pedagógico do curso; representação do curso interna e externamente; gerenciamento de conflitos. Os autores discutem a necessidade de análise da coordenação de curso de graduação como um conjunto de práticas sociais relacionadas, de forma a contribuir para a construção do ofício de coordenação de curso de maneira alternativa aquela baseada na análise funcionalista determinista. Segundo o autor essa abordagem, que analisa esse fenômeno em uma perspectiva teórico integrada de forma a possibilitar a interação das análises organizacional, institucional e comportamental, é de suma importância para a construção desse mister.

Urbanavicius Jr., Paula, Prudenciano e Rezende (2007) realizaram um estudo visando identificar as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes - CHA) do cargo de Coordenador de Curso de graduação sob a percepção do diretor e do coordenador de curso de graduação. Os autores realizaram, primeiramente, um estudo bibliográfico da literatura sobre o tema e, posteriormente, entrevistaram um coordenador de curso e um diretor do Curso de Administração de uma instituição de ensino superior privada, utilizando um questionário estruturado. Após a apuração e análise dos dados, os autores concluíram que o Coordenador de Curso possui uma visão mais interna com relação às competências. O diretor, por sua vez, confere maior importância às competências relacionadas ao mercado. Como CHAs do cargo de coordenador de curso, os autores identificaram e categorizaram alguns indicadores de competência. Os autores colocam em discussão a gestão por competência como instrumento para identificação das competências essenciais ao cargo, bem como a necessidade de ajuste do foco de visão dos gestores às habilidades e atitudes.

O estudo de Silva P. (2007) originou-se da necessidade de se definir com clareza as funções e atribuições dos coordenadores de curso. O autor serviu-se de suas próprias experiências na gestão universitária em instituições de ensino superior estrangeiras e nacionais, bem como na atuação executiva por mais de trinta anos em políticas públicas de educação superior no Ministério da Educação. Seu estudo objetivou, de maneira didática e voltada para a prática, sem nenhuma pretensão de aprofundamento das teorias gerais da administração, mostrar a necessidade de mudanças no comportamento do Coordenador de Curso, com foco na gestão acadêmica, de forma sistêmica, articulada aos planos estratégicos da universidade, e para se obter um ensino de elevada qualidade. O autor enumerou uma série de funções, atividades e atribuições precípuas da atividade de coordenação de curso. Silva P. também discute a necessidade de mudança no conceito de gestão acadêmica e de inserção do Coordenador de Curso no contexto educacional com

base em uma visão sistêmica do processo educacional

Cruz (2008), na tentativa de identificar as atividades que constituem a rotina de trabalho e as aprendizagens dos diretores de curso de graduação de uma universidade, desenvolveu uma pesquisa empírica na qual quatorze diretores de curso de graduação de uma instituição de ensino superior privada, localizada no sul do Brasil, foram entrevistados. A autora coletou o depoimento dos sujeitos por meio de um roteiro de entrevista padronizado, contendo 37 perguntas.

A autora organizou os tipos de atividades rotineiras realizadas na gestão de cursos, sob a percepção dos seus diretores, identificados durante a pesquisa, em 5 (cinco) classes de comportamentos: interagir com pessoas; fazer atividades burocráticas; resolver problemas; elaborar planejamento; gerenciar projetos pedagógicos. O estudo discute o despreparo dos docentes para assumirem o cargo de gestão indicando como uma possível solução a adoção de programas especialmente planejados para a formação de docentes para o cargo. Além disso, a autora pontua que, muitas vezes, os comportamentos e as percepções dos gestores acabam por interferir no trabalho de gestão do curso.

Marcon (2008), com o intuito de conhecer quais são os comportamentos que constituem o trabalho de um gestor de curso de graduação, entrevistou 6 (seis) Coordenadores de Colegiado de curso de graduação do Centro de Ciências Humanas e Comunicação de uma instituição de ensino superior do estado do Rio Grande do Sul seguindo roteiro de entrevista previamente elaborado. Após a organização e análise dos dados, a autora inferiu que as atividades desenvolvidas pelos coordenadores de curso de graduação possuem um forte cunho burocrático, bem como que esses coordenadores adquirem experiência durante a prática das rotinas. De acordo com a autora, o alto grau de burocracia das tarefas consome o tempo dos coordenadores inviabilizando as práticas gerenciais, como a de planejar processos referentes ao funcionamento do curso. Foi identificada, ainda, a falta de formação específica para gestão dos cursos de graduação, o que leva os coordenadores a aprenderem a gerir os cursos durante a prática de trabalho.

A autora identificou que os gestores realizam atividades de rotina, algumas semanais e outras periódicas. As de rotina semanal são: participar de reuniões/fazer reuniões; realizar atividades burocráticas; atender alunos; atender professores; realizar visitas; atender profissionais; supervisionar aulas e professores; elaborar projetos pedagógicos e as de rotina periódica são: fazer reuniões; realizar atividades burocráticas; atender pais, alunos e professores; atividade de integração; projeto de curso e outras.

Alves (2009) propôs em seu estudo analisar, no âmbito do paradigma das

organizações, o papel e as funções da Coordenação de Curso e suas competências individuais. A autora realizou o mapeamento genérico de competências individuais (comportamentais e técnicas) de coordenadores de curso com base na literatura e, por intermédio de um questionário estruturado, identificou o nível de utilização e a relevância dessas competências no exercício e no desempenho da função de coordenador. A pesquisa identificou as competências consideradas mais levantes para os sujeitos pesquisados: comportamentais – oitiva de professores e alunos, honestidade, ética e comprometimento com os resultados; técnicas – domínio do conhecimento específico, visão estratégica, trabalho em equipe, foco no cliente, estímulo à transferência de conhecimentos. O estudo compreende as instituições de ensino superior como organizações do conhecimento, entretanto, observou que elas são estruturadas e gerenciadas com base no paradigma de gestão tradicional. A autora coloca em discussão ainda o desenvolvimento de atividades burocráticas e operacionais em detrimento de atividades estratégicas e gerenciais, que acaba por prejudicar o rendimento do curso e da instituição.

Camargos, Ferreira e Camargos (2010) realizaram uma pesquisa com 34 coordenadores de cursos de Administração de Instituições de Ensino Superior do estado de Minas Gerais com o intuito de identificar e analisar a percepção, a atuação, a autonomia e as condições de trabalho dos gestores. Os autores aplicaram um questionário com 21 questões que buscou, inicialmente, diagnosticar as principais atividades cotidianas realizadas pelos coordenadores. Como resultado os autores identificaram as atividades cotidianas dos coordenadores de curso: atividades voltadas para a integração e inserção do curso na sociedade; atividades ligadas ao corpo docente; atividades voltadas aos alunos; atividades essencialmente pedagógicas e administrativas. A principal discussão do estudo são indagações levantadas pelos autores sobre as atividades e a função de coordenador de curso de forma a compreender suas sutilezas e explicitar suas mazelas.

Palmeiras e Szilagyi (2011) propõem a discussão das competências necessárias para a atuação como coordenadores de curso de graduação, sob a percepção de diretores, coordenadores, professores e funcionários de uma Instituição de Ensino Superior. Os autores utilizam o anagrama CHAs (conhecimentos, habilidades e atitudes) para classificar as competências identificas por meio da pesquisa. Os instrumentos utilizados foram a entrevista semi-estruturada e o questionário, sendo este último elaborado em quatro formas diferentes visando a adequação ao público da amostra, a saber, 11 diretores, 31 coordenadores, 134 professores e 24 funcionários da IES. Primeiramente, foi realizada a etapa exploratória qualitativa da pesquisa que subsidiou a identificação e a definição das

competências necessárias; posteriormente, deu-se inicio à etapa descritiva e quantitativa, em que se mensurou o grau de atendimento às competências requeridas para o cargo. Os autores discutem sobre a percepção e a satisfação dos coordenadores de curso pesquisados. Diferentemente do que aponta a literatura, segundo os autores, a maioria dos sujeitos pesquisados está satisfeita com a remuneração recebida.

Barbosa e Mendonça (2013) realizaram um estudo teórico em que buscaram discutir o novo papel do professor de ensino superior nas universidades federais, que assume, por vezes, o papel de gestor, abandonando, dessa forma, a docência e a pesquisa. Os autores apontam que a lacuna no desenvolvimento das competências gerenciais desse professor gestor acaba por impor-lhe desafios. Como reflexão, os autores acreditam ser necessária uma preparação para que os professores passem a atuar como dirigentes, ou seja, é necessário um processo formativo das competências gerenciais necessárias para a função. Segundo os autores essa ação viabilizaria o alcance da excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, bem como na consecução da missão das universidades para com a sociedade. Barbosa e Mendonça (2013) apontam ser possível delinear os seguintes papéis para os dirigentes: o acadêmico, o administrativo, o de liderança e o gerencial.

3 METODOLOGIA

3.1 – O caráter da pesquisa

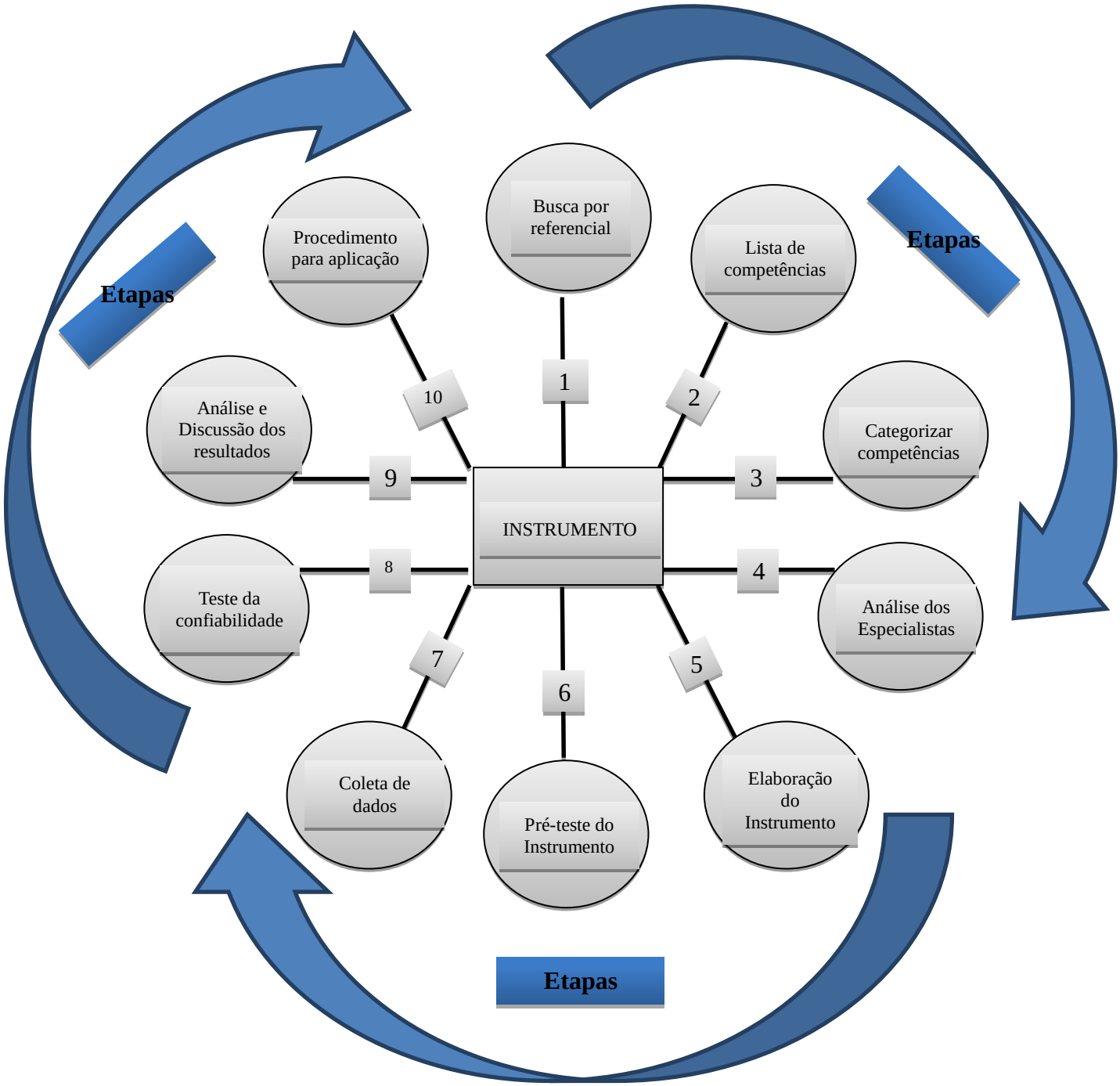
A abordagem metodológica desta pesquisa é qualitativa e quantitativa tendo em vista que não é interessante o desenvolvimento de uma única abordagem de pesquisa para o tratamento do objeto de estudo.

A pesquisa, a fim de se resolver algumas lacunas teórico-práticas, segundo Gil (1999), pode ser classificada como de natureza aplicada. Em termos de objetivos, a pesquisa se caracteriza por um foco exploratório descritivo, o que, segundo Silva e Menezes (2001), proporciona maior familiaridade com o problema de forma a melhor explicitá-lo.

3.2 – Método

Visando a uma melhor compreensão dos caminhos investigativos utilizados para a realização desta pesquisa, pode-se dividi-la em 10 (dez) etapas, conforme pode ser observado na Figura 1, que descreve as fases investigativas para a construção do instrumento.

Figura 1. Descrição das fases investigativas para a construção do instrumento.



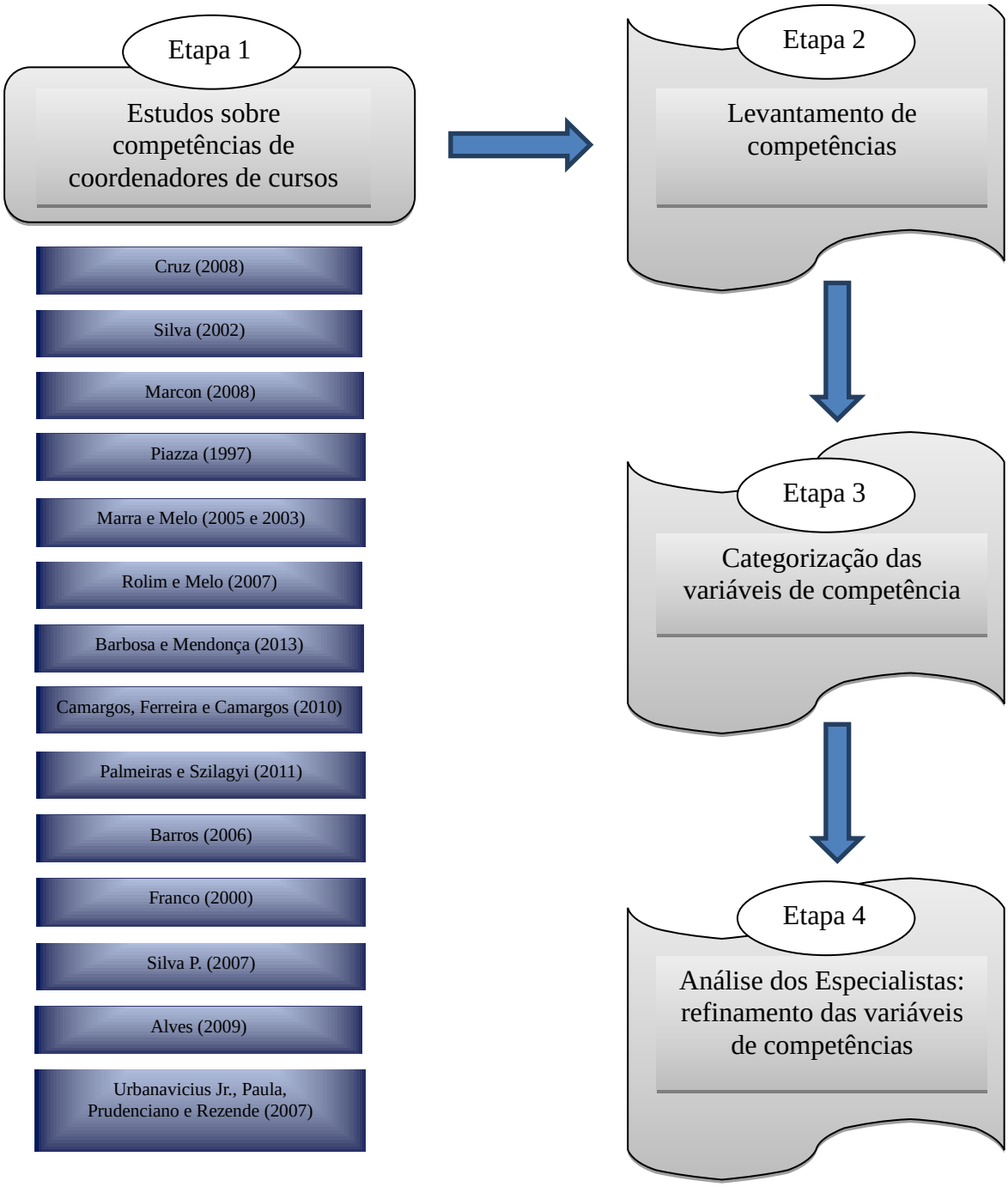
Fonte: Elaborada pela autora.

3.2.1 Etapas 1 e 2 – Análise do referencial teórico e elaboração da lista de competências necessárias ao exercício da função de coordenador de curso superior.

A Etapa 1. desta pesquisa desenvolveu-se com o objetivo de identificar, com base na literatura existente, as variáveis de competência necessárias ao desempenho da função de coordenador de curso de graduação.

Na tentativa de identificar as variáveis de competências, esta primeira etapa baseou-se nos resultados obtidos por diversos autores. A Figura 2 apresenta o referencial teórico acerca das competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação. Conforme previsto na Etapa 2 desta pesquisa, foi elaborada uma lista contendo as variáveis de competências necessárias ao exercício da função.

Figura 2. Representação das etapas 1, 2, 3 e 4.



Fonte: Elaborada pela autora.

Foram identificadas 256 (duzentos e cinquenta e seis) variáveis de competência, que foram agrupadas, inicialmente, em 3 (três) dimensões de Macro Competências, com base nas tendências apresentadas pela literatura, a saber:

- Macro Competência “Interagir com Pessoas”;
- Macro Competência “Realizar Atividades Gerenciais e Administrativas do curso”;
- Macro Competência “Realizar Atividades de Gerencia do Curso”.

3.2.2 Etapas 3 e 4 – Diagnóstico e categorização das variáveis de competência e análise dos especialistas

Uma vez identificadas as variáveis de competências necessárias ao exercício da função, com base na literatura, iniciou-se a Etapa 3 da pesquisa que consistiu na categorização das variáveis. Optou-se por utilizar o diagnóstico das competências individuais necessárias para o desempenho da função de coordenador de curso de graduação seguindo os passos indicados por Guimarães, Bruno-Faria e Brandão (2006) e a categorização seguindo a modalidade de pautas ou referenciais de desempenho, conforme Nisembaum (2000) e Santos (2001).

A escolha desse método para diagnosticar e categorizar as competências individuais de Coordenador de Curso de Graduação pareceu mais conveniente tendo em vista que, apesar de haver a necessidade de ampliar os estudos acerca da função de Coordenação de Curso de Graduação, a literatura apresenta algumas pesquisas que investigam não apenas as competências necessárias para o cargo, mas também a natureza da função, o perfil requerido para a função, as atividades desenvolvidas pelos coordenadores de curso de graduação. Dessa forma, mesmo que não haja explicitamente estudos que investiguem, em essência, as competências individuais de coordenadores, a adoção desse método de categorização proporciona a possibilidade de inferência das mesmas, com base nos demais estudos disponíveis na literatura.

A Etapa 4 da pesquisa, conforme exemplificado nas Figuras 2 e 3, consistiu no encaminhamento da listagem de competências gerenciais elaborada a especialistas que trabalham ou trabalharam com coordenadorias de cursos de graduação, em diversas instituições de ensino superior no Brasil, visando a apuração e o refinamento das competências gerenciais citadas anteriormente por autores nacionais. O critério de escolha

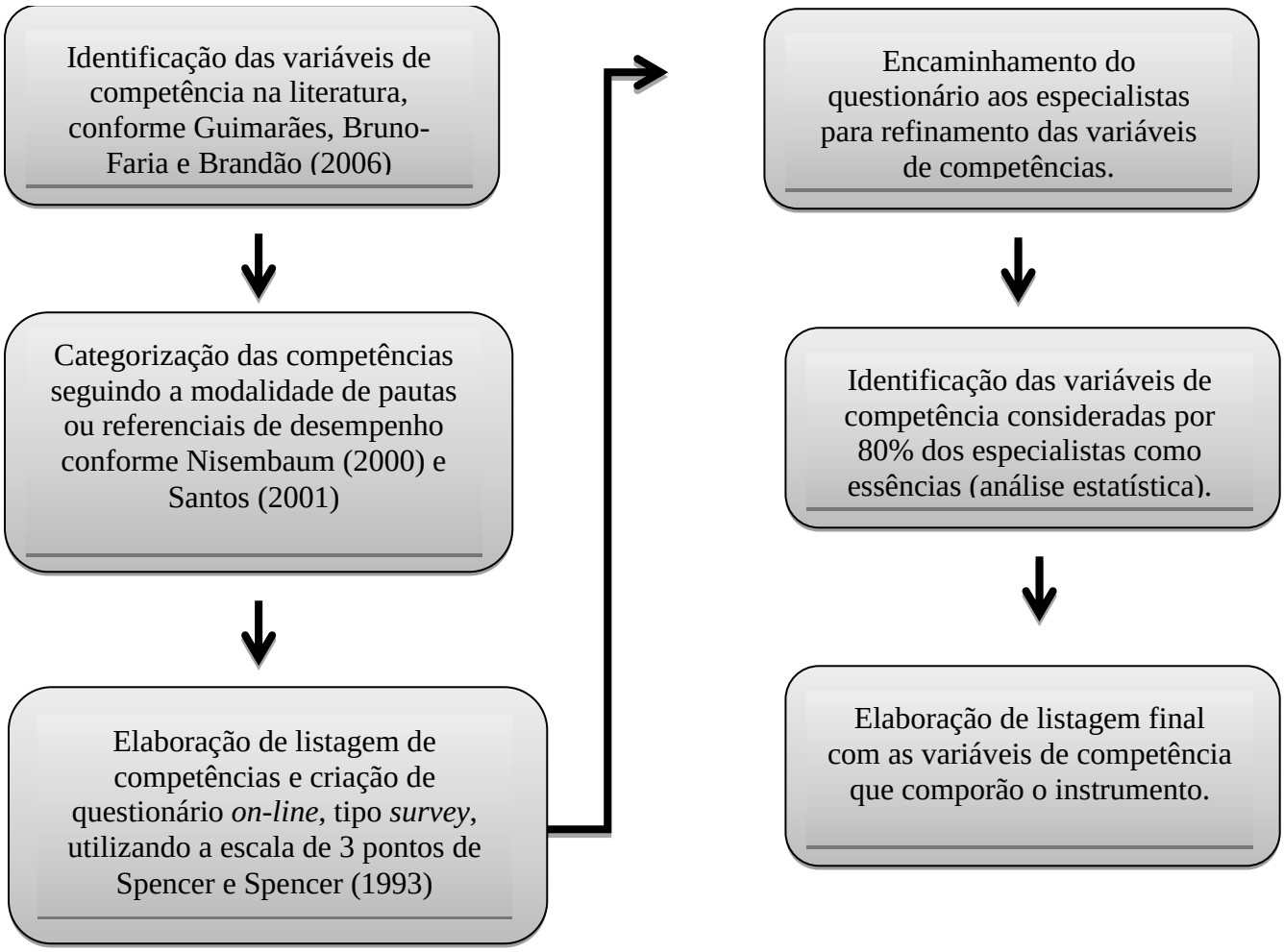
dos especialistas levou em consideração o conhecimento aprofundado deles na área de Educação, bem como a experiência deles, de no mínimo 6 anos, como gestores de cursos de graduação de instituições de ensino superior. Esse critério foi definido por conveniência, por se acreditar que a experiência do especialista é fator primordial para a obtenção de variáveis fidedignas para a pesquisa.

Para a apuração e o refinamento das competências gerenciais identificadas na literatura, conforme proposto no método das Etapas 1, 2, e 3 desta pesquisa, foi criado um questionário eletrônico, disponibilizado por meio de um link, encaminhado por e-mail para especialistas que trabalham ou trabalharam com coordenadorias de cursos de graduação.

Após contato inicial, a listagem foi encaminhada aos especialistas em forma de questionário *on-line* tipo *survey*, contendo uma breve apresentação da pesquisa e apontando os objetivos do estudo, os critérios para eliminação e apuração de itens elencados, bem como a solicitação de cooperação. Dos especialistas convidados, 15 (quinze) sujeitos acessaram o questionário, contudo, apenas 13 (treze) preencheram corretamente até o final, totalizando 86,6% respondentes. Destes, 54% eram homens e 46 mulheres. Todos os sujeitos possuem Doutorado.

O critério de refinamento da listagem seguiu a proposição de escala de 3 pontos de Spencer e Spencer (1993), com as seguintes opções: essencial; não tão essencial; e não é importante. Após o refinamento do questionário inicial das competências pelos especialistas, fizeram parte do instrumento proposto apenas as variáveis de competências gerenciais identificadas como “essenciais” por mais de 80% dos especialistas consultados. Estão representadas na Figura 3 as etapas investigativas 1, 2, 3 e 4 da pesquisa.

Figura 3. Descrição das fases investigativas 1, 2, 3 e 4 da pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora.

Após a análise pelos especialistas, dos 256 (duzentas e cinquenta e seis) itens da escala original, 50 (cinquenta) itens foram eliminados. As variáveis de competências eliminadas após a análise pelos especialistas estão apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 Variáveis de competências eliminadas após análise pelos especialistas.

Descrição (referenciais de desempenho)
1. Fazer contato com o público externo.
2. Visitar empresas habitualmente para conhecer o perfil desejado dos profissionais que o curso forma.
3. Realizar palestras e workshops com empresários da região.
4. Promover atividades de extensão para a comunidade.

Descrição (referenciais de desempenho)
5. Possuir capacidade de persuasão. 6. Possuir capacidade de delegação. 7. Possuir amplo relacionamento, tanto no meio acadêmico como na área profissional. 8. Administrar correspondências. 9. Solicitar compra de materiais. 10. Administrar laboratórios. 11. Arquivar documentos. 12. Acompanhar atividades de extensão. 13. Solucionar problemas diversos. 14. Realizar atividades de controle. 15. Fazer bom uso dos recursos disponíveis. 16. Organizar eventos referentes ao curso. 17. Estimular a frequência do corpo discente do curso. 18. Possuir multifuncionalidades. 19. Ser empreendedor. 20. Controlar e estimular a frequência do copo docente e discente. 21. Supervisionar a infraestrutura física e equipamentos do curso. 22. Planejar a atualização e renovação dos laboratórios e equipamentos. 23. Supervisionar e controlar os estoques de modo a mantê-los em níveis aceitáveis ao bom desempenho do curso. 24. Ter domínio da metodologia para resolução de problemas. 25. Gerenciar o curso como uma “unidade de negócio” buscando resultados positivos para a instituição. 26. Ter capacidade para definir estrutura organizacional do curso por processos ou por projetos. 27. Ter habilidade para organizar o lay-out do espaço físico de seu curso de forma a facilitar a comunicação e a interação entre as pessoas. 28. Ter conhecimento do “negócio”. 29. Ser pesquisador. 30. Elaborar e discutir o Projeto Pedagógico do curso. 31. Pensar o currículo do curso. 32. Estudar propostas de currículos. 33. Ter cuidado com o perfil dos docentes para o processo formativo do curso. 34. Ser um líder reconhecido na área de conhecimento do curso.

Descrição (referenciais de desempenho)
35. Ser responsável pela vinculação do curso com os anseios e desejos do mercado. 36. Ser responsável pelo desenvolvimento atrativo das atividades escolares. 37. Ser responsável pela orientação e pelo acompanhamento dos monitores. 38. Ser responsável pelo engajamento de professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária. 39. Ser responsável pelo sucesso dos alunos de seu curso no Enade. 40. Ser responsável pelo acompanhamento dos antigos alunos do curso. 41. Ser responsável pela empregabilidade dos alunos. 42. Ser responsável pelo sucesso de seus alunos nos exames de ordem, testes profissionais e assemelhados. 43. Ser responsável pelo vinculo da regionalidade dos seu curso. 44. Coordenar as atividades “Estágio” e práticas profissionais. 45. Realizar acompanhamento psicopedagógico. 46. Realizar o acompanhamento de egressos. 47. Promover eventos culturais e de lazer para congregar alunos professores e pessoal técnico administrativo. 48. Apoiar a participação de alunos em eventos externos. 49. Possuir domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira. 50. Possuir habilidade para trabalhar em função das aspirações e necessidades de seus clientes (internos e externos).

3.2.3 Etapa 5 e 6 – Elaboração e pré-teste do instrumento

A Etapa 5 da pesquisa consistiu na elaboração do instrumento que foi concebido na forma de questionário tipo *survey*. O questionário foi apresentado seguindo a escala de Likert com as seguintes respostas gradativas: nunca, raramente, às vezes, frequentemente, sem condições de avaliar. As perguntas foram formuladas de forma que o coordenador de curso realizasse uma autoanálise, verificando se ele possuía a competência da referida pergunta, bem como a seguinte reflexão: Eu sou assim?

O questionário foi composto por 206 (duzentos e seis) questões, agrupadas de acordo com as 3 (três) dimensões de macro competência, assim distribuídas:

- Questões relativas à Macro Competência “Interagir com Pessoas”: Q01 a Q35.
- Questões relativas à Macro Competência “Realizar Atividades Gerenciais e Administrativas do curso”: Q36 a Q108.
- Questões relativas à Macro Competência “Realizar Atividades de Gerencia do Curso”: Q109 a Q206.

Após sua elaboração, foi realizado, durante a Etapa 6, um pré-teste do instrumento com uma amostra formada por 4 (quatro) coordenadores de curso de graduação, visando identificar e adequar os itens quanto ao seu entendimento, clareza e oportunidade corrigindo possíveis falhas do instrumento antes da coleta de dados.

3.2.4 Etapa 7 - Coleta de dados

O primeiro passo para a realização da Etapa 7, que consistiu na coleta de dados final, foi a apresentação a cada coordenador de curso que concordou em participar da pesquisa do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE .

Após realizar o pré-teste do instrumento algumas questões foram reformuladas, visando melhor entendimento dos respondentes, e o questionário final foi aplicado aos sujeitos participantes da pesquisa. Além de questões referentes às variáveis de competência, os questionários também pretenderam elencar dados sócio-demográficos como: sexo, faixa etária, nível de escolaridade e experiência na função de gestão, dentre outros. O questionário foi disponibilizado pela internet para preenchimento pelos sujeitos da pesquisa.

3.2.4.1 Amostra e sujeitos da pesquisa

A coleta de dados final foi realizada com uma amostra não probabilística, por conveniência. Os sujeitos da pesquisa eram os coordenadores de curso atuantes nas instituições federais de ensino superior do estado de Goiás que anuíram com a realização da pesquisa mediante assinatura de termo de anuência, a saber: Universidade Federal de

Goiás (UFG), Instituto Federal Goiano (IF Goiano) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

O questionário foi encaminhado por e-mail a 220 (duzentos e vinte) sujeitos, contudo, apenas 115 (cento e quinze) retornaram resposta. Destes, 7 (sete) foram invalidados devido ao não preenchimento de algumas questões, assim, o total de respondentes da pesquisa foi de 108 (cento e oito) sujeitos.

Conforme dados contidos nas Tabela 2 e Figura 4 pode-se inferir que a amostra desta pesquisa caracterizou-se, em sua maioria, por participantes da UFG, fator justificado pelo maior número de cursos de graduação em relação às duas outras instituições pesquisadas. Além disso, os dados revelam que 63% da amostra foi composta por sujeitos do sexo masculino; mais de 50% estavam com idades entre 31 e 40 anos e mais de 50% tinham doutorado.

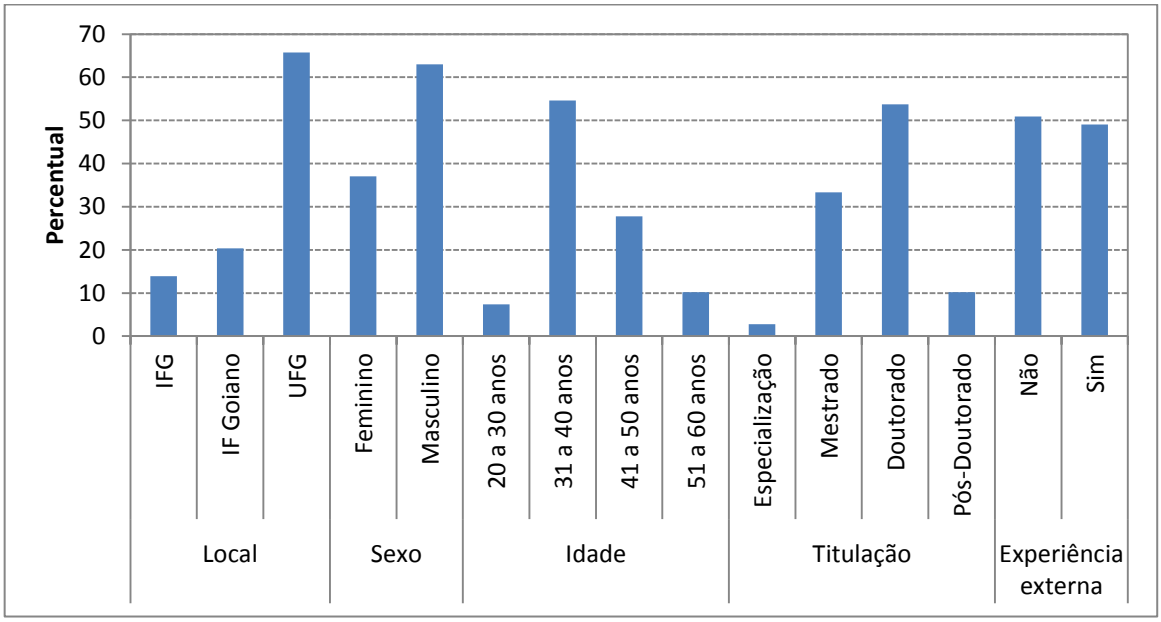
Em relação à experiência profissional fora do ambiente acadêmico, os resultados demonstraram equilíbrio, com 49,9% dos participantes possuindo experiência externa. Os dados revelam ainda que o tempo médio dos participantes como docente foi de 6,1 anos, mas variou de 5 meses a 25 anos. Já o tempo médio de experiência na gestão na docência foi de 3,4 anos, mas variando de 1 mês a 25 anos. Podemos inferir, dessa forma que, em geral, o início da experiência na gestão na docência ocorreu após decorrido quase 50% do tempo médio do sujeito como docente.

Tabela 2. Frequência (e percentuais) e médias ± 1 desvio padrão para as características da população

Característica	**Valor**
Local	
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)	15 (13,9)
Instituto Federal Goiano (IF Goiano)	22 (20,4)
Universidade Federal de Goiás (UFG)	71 (65,7)
Tempo como docente	6,08 ± 5,72
Sexo	
Feminino	40 (37,0)
Masculino	68 (63,0)
Idade	
20 a 30 anos	8 (7,4)
31 a 40 anos	59 (54,6)
41 a 50 anos	30 (27,8)
51 a 60 anos	11 (10,2)
Titulação	
Especialização	3 (2,8)

Mestrado	36 (33,3)
Doutorado	58 (53,7)
Pós-Doutorado	11 (10,2)
Tempo de experiência	3,38 ± 4,25
Experiência fora do ambiente acadêmico	
Não	55 (50,9)
Sim	53 (49,1)
Total	108 (100,0)

Figura 4. Distribuição dos participantes para as medias atributo



3.2.5 Etapa 8 - Teste de confiabilidade

Para se elaborar um questionário de mensuração, dois aspectos são imprescindíveis e devem ser levados em consideração pelo pesquisador: sua validade e sua confiabilidade (Almeida, Santos e Costa, 2010).

Maroco e Garcia-Marques (2006) defendem que a utilização de um instrumento de medida perpassa a necessidade de analise de suas características métricas, uma vez que é por meio dessas características que se consegue inferir sobre a validade dos dados a serem interpretados

Segundo Richardson (1989), a validade de um instrumento de mensuração é imprescindível para avaliar sua efetividade, ou seja, um instrumento é considerado válido quando é capaz de medir o que se propôs. Para ser válido, contudo, o instrumento tem que ser confiável (Almeida e Santos, 2010).

Maroco e Garcia-Marques (2006, p. 66) apontam que

> a fiabilidade de uma medida refere à capacidade desta ser consistente. Se um instrumento de medida dá sempre os mesmos resultados (dados) quando aplicado a alvos estruturalmente iguais, podemos confiar no significado da medida e dizer que a medida é fiável. Dizemo-lo, porém com maior ou menor grau de certeza porque toda a medida é sujeita a erro. Assim a fiabilidade que podemos observar nos nossos dados é uma estimativa, e não um "dado".

O autor Hayes (1998), por sua vez, apresenta a definição de confiabilidade como sendo o grau em que uma medida está livre de variância dos erros aleatórios, em outras palavras, o quanto se pode afirmar que o resultado medido reflete o resultado verdadeiro.

A utilização de instrumentos de medida com fraca confiabilidade acarreta, essencialmente, duas consequências diretas em relação aos resultados: eles podem não refletir informações sobre o constructo que se pretendia medir, tendo em vista a alta probabilidade da medida não ser válida; e aumenta-se as chances de se obter resultados não-significativos, tendo em visa o elevado erro de medida (Maroco e Garcia-Marques, 2006).

Segundo Blacker e Endicott (2002), as maneiras de se medir a confiabilidade de um instrumento de mensuração buscam, essencialmente, determinar a proporção da variância de uma escala, correlacionando-se os escores obtidos por meio de uma escala de resultados. O autor aponta que existem três formas básicas de se mediar a confiabilidade: teste re-teste, sensibilidade à mudança e consistência interna.

Uma das ferramentas estatísticas utilizada para medir a confiabilidade do tipo consistência interna de uma escala (magnitude em que os itens de um instrumento estão correlacionados) é o coeficiente Alfa de Cronbach (Cortina, 1993). Amplamente difundido e utilizado em pesquisas envolvendo a construção de testes, o coeficiente alfa tem satisfeito, segundo Maroco e Garcia-Marques (2006), no âmbito da psicometria, a função para se obter uma medida válida de consistência interna.

O coeficiente Alfa de Cronbach foi proposto por L.J. Cronbach, por meio de um artigo publicado em 1951, em que o autor formaliza uma proposta de estimativa de consistência interna baseada nas variâncias dos itens e dos totais do teste por sujeito (Maroco E Garcia-Marques, 2006). Segundo Streiner (2003) o índice alfa representa a média das correlações entre os itens que compõem o instrumento.

Hora, Monteiro e Arica (2010), apontam que a aplicação do coeficiente Alfa de Cronbach contempla os seguintes pressupostos:

1. o questionário deve estar dividido e agrupado em dimensões, ou seja, questões que tratam de um mesmo aspecto;
2. o questionário deve ser aplicado a uma amostra significativa e heterogênea;
3. a escala já deve estar validada.

Maroco e Garcia-Marques (2006, p. 73) esclarecem que o índice alfa *estima quão uniformemente os itens contribuem para a soma não ponderada do instrumento, variando numa escala de 0 a 1*. Segundo os autores, o coeficiente alfa leva em consideração a seguinte lógica: *quanto mais elevadas forem as covariâncias (ou correlações entre os itens) maior é a homogeneidade dos itens e maior é a consistência com que medem a mesma dimensão ou constructo teórico.*

Marroco e Garcia-Marques (2006) alertam, contudo, que existem alguns fatores que afetam a magnitude do índice de confiabilidade do instrumento: a) as características dos sujeitos participantes da pesquisa; b) o número de itens que compõe a escala e c) o tamanho da amostra.

Em relação às características dos participantes, Thompson (2002) aponta que a homogeneidade ou heterogeneidade amostral de sujeitos em que determinada medida é administrada influencia na produção de diferentes scores. Segundo Maroco e Garcia-Marques (2006, p. 76), *quanto menor a variabilidade das resposta intra-sujeitos e maior a variabilidade das respostas inter-sujeitos, maior o alfa. Por outro lado o alfa é, geralmente, maior quando existe homogeneidade de variâncias inter-itens do que quando não existe*.

O índice de confiabilidade alfa também é influenciado pelo número de itens que compõem uma escala uma vez que, ao passo que se aumenta o número de itens, há o aumento da variância de forma a se originar um valor superestimado da consistência da escala (Krus e Helmstadter, 1993). Em se tranando do tamanho da amostra, quanto maior o número de respondentes, maior é a variância esperada, fato que superestimar o valor do alfa de Cronbach (Bland e Altman, 1997).

Durante a Etapa 8, utilizando o software estatístico SPSS, versão 1.9, foi realizado o teste de confiabilidade dos resultados obtidos nesta pesquisa, por meio da aplicação do coeficiente alfa de Cronbach, que mede a consistência interna do constructo. Para verificar a validade do constructo foi realizada a Análise de Clusters, visando o agrupamento dos itens similares, originando agrupamentos de competências.

A análise de agrupamento (*clustering analysis*) é uma das técnicas multivariadas mais utilizadas nas diversas áreas do conhecimento (Albuquerque, 2005). Segundo Sneath

e Sokal (1973) e Mardia, Kent e Bibby (1997), a análise de agrupamento visa, utilizando algum critério de classificação, dividir a massa de dados em várias partições, formando grupos homogêneos, internamente ao grupo, e heterogêneos entre os diversos grupos.

A técnica de análise de agrupamentos permite sumarizar os dados para interpretação por meio de métodos que identificam grupos excludentes e ascendentes, de forma a reduzir a massa de dados em um conjunto de grupos, resultando em um dendrograma de exclusão (Mardia *et. al.*, 1997).

Aaker, Kumar e Day (2001) aponta que a definição de uma medida de similaridade ou dissimilaridade é a premissa mais importante de análise de agrupamento, sendo imprescindível, pois é baseado nessa definição que ocorre o agrupamento dos indivíduos similares e a segregação dos demais indivíduos nos demais outros grupos.

Segundo Bussab, Miazaki e Andrade (1990), há no arcabouço teórico a propositura de várias medidas de similaridade ou de dissimilaridade para análise de agrupamento, devendo o pesquisador optar entre elas de acordo com sua preferência e/ou conveniência.

Uma vez realizada a definição da medida de similaridade ou de dissimilaridade para a análise do agrupamento, o próximo passo é a escolha de um algoritmo de partição/ classificação (Aaker *et. al*, 2001).

Segundo Albuquerque (2005, p. 16), *as próprias técnicas de agrupar podem ser 'classificadas' em grupos, e diferentes autores produzem diferentes classificações*. Cormack (1971) categoriza as técnicas de agrupamento em hierárquica e não-hierárquicas. Segundo o autor, as técnicas hierárquicas são subdivididas em aglomerativas e divisivas e consistem em realizar sucessivos agrupamentos ou divisões dos elementos de forma a agrega-los ou desagrega-los. Dentro das técnicas hierárquicas, os grupos são tradicionalmente representados por diagramas bi-dimensionais denominados dendrogramas. As técnicas não-hierárquicas ou por particionamento, por sua vez, consistem em agrupar elementos em grupos, sendo que a quantidades de grupos deve ser definida previamente.

Para determinar a distância entre os agrupamentos, Anderberg (1973) aponta que são comumente utilizados os seguintes métodos: ligação simples, ligação completa, dos centróides, da mediana, das médias das distâncias e da soma de erros quadráticos ou variância (método Ward).

Para a realização desta pesquisa, a Análise de Clusters foi procedida utilizando uma similaridade mínima de 50% e a aplicação do algoritmo hierárquico aglomerativo por

meio do método de ligação completa, visando a formação dos agrupamentos. Ao final foi possível identificar 20 grupos de questões.

3.2.6 Etapas 9 e 10 – Análise e discussão dos resultados e procedimentos para o uso e aplicação do instrumento

A análise dos dados obtidos foi realizada durante a Etapa 9, visando identificar algumas situações e aperfeiçoar o instrumento. Em seguida, a Etapa 10 do estudo consistiu em apontar os procedimentos para o uso e aplicação do instrumento em outras instituições, de acordo com os recursos e necessidades da instituição.

4 PROCEDIMENTOS PARA APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO

O instrumento foi concebido, a princípio, como ferramenta para subsidiar ações de capacitação e aperfeiçoamento de docentes gerentes das instituições de ensino superior. Dessa forma, é necessário demonstrar os procedimentos para sua aplicação, levando-se em consideração as especificações de cada instituição.

A construção do instrumento foi realizada utilizando uma escala de Likert com variação de 5 (cinco) pontos, baseadas na lógica apresentada na Tabela 3:

Tabela 3 Decisões baseadas na escala utilizada

Likert	**Variação de respostas gradativas**	**Descrição**	**Ações Sugeridas**
1	Nunca	Quando o sujeito não apresenta grau de detenção de determinada competência	**TREINAMENTO**
2	Raramente	Quando o sujeito raramente apresenta grau de detenção de determinada competência	**TREINAMENTO**
3	As Vezes	Quando o sujeito as vezes apresenta grau de detenção de determinada competência	**TREINAMENTO**
4	Frequentemente	Quando o sujeito frequentemente apresenta grau de detenção de determinada competência	**SEM NECESSIDADE DE TREINAMENTO NO MOMENTO**
5	Sem condições de Avaliar	Quando o sujeito não consegue avaliar o grau de detenção de determinada competência	**REALIZAR NOVA ANÁLISE**

Devido às peculiaridades de cada instituição, quer sejam em relação aos regramentos das instituições, quer sejam em relação aos objetivos institucionais de

treinamento e formação almejados pela instituição, poderão ser criados pesos diferentes para as dimensões e/ou variáveis de competência definidas.

Nesse sentido, a própria instituição deve inserir a valorização às competências ou dimensões, por meio da aplicação de pesos, levando em consideração os recursos disponíveis pela instituição, adequando o instrumento ao que é mais importante para a instituição. Sugerimos que a definição dos pesos seja balizada por uma ampla discussão com membros da administração superior da respectiva instituição, visando maior entrosamento dos resultados da avaliação com os objetivos institucionais de treinamento e desenvolvimento.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1Etapas 1, 2, e 3 – Análise do referencial teórico, elaboração da lista de competências necessárias ao exercício da função, Diagnóstico e Categorização das variáveis de competência

Durante a Etapa 1, foi possível identificar nos resultados obtidos pelos autores Piazza (1997), Franco (2000), Silva (2002), Marra e Melo (2003 e 2005), Barros (2006), Rolim e Melo (2007), Urbanavicius Jr., Paula, Prudenciano e Rezende (2007), Silva P. (2007), Cruz (2008), Marcon (2008), Alves (2009), Camargos, Ferreira e Camargos (2010), Palmeiras e Szilagyi (2011) e Barbosa e Mendonça (2013), as variáveis de competências necessárias ao exercício da função de coordenador de curso de graduação.

Uma vez levantadas as variáveis de competências, com base na literatura indicada, optou-se, para a elaboração da lista de competências, por utilizar o diagnóstico das competências individuais necessárias para o desempenho da função de coordenador de curso de graduação seguindo os passos indicados por Guimarães, Bruno-Faria e Brandão (2006) e a categorização das mesmas seguindo a modalidade de pautas ou referenciais de desempenho conforme Nisembaum (2000) e Santos (2001).

Nesse sentido, foram incorporadas variáveis de competência de teor semelhante e, ao final, chegou-se ao total de 256 (duzentos e cinquenta e seis) variáveis, tendo sido essas agrupadas, a princípio, em 3 (três) macro competências, seguindo a tendência apresentada pelo arcabouço teórico.

A Tabela 4 apresenta os resultados das Etapa 2 e 3 deste estudo, que consiste na elaboração da lista de competências necessárias ao desempenho da função de coordenador de curso de graduação, categorizadas seguindo a modalidade de referencias de desempenho.

Tabela 4. Competências necessárias ao desempenho da função de coordenador de curso de graduação categorizadas seguindo a modalidade de referencias de desempenho.

Macro Competência	Descrição (referenciais de desempenho)
1) Interagir com pessoas	• Atender alunos. • Atender docentes. • Atender pais de alunos e comunidade em geral.

Macro Competência	Descrição (referenciais de desempenho)
	• Fazer contato com o público externo. • Fazer/participar de reuniões. • Saber estabelecer laços de bom relacionamento entre professores, alunos, universidades e instituições. • Saber trabalhar com pessoas e ter habilidade no relacionamento interpessoal: saber ouvir, saber acessar aos alunos, saber conviver, saber negociar, saber comunicar-se. • Saber articular, saber orientar, saber se portar com ética, saber perceber e sentir, estar presente. • Atender bem e prontamente. • Ser acessível ao professor e ao aluno. • Ter atitude positiva do ouvir e propositiva de dialogar. • Perceber a insatisfação do aluno. • Perceber a insatisfação dos colaboradores. • Aconselhar/orientar alunos. • Gerenciar conflitos: professores x alunos; servidores x alunos; alunos x alunos; servidores x servidores; professores x professores etc. • Realizar atividades voltadas para a integração e inserção do curso na sociedade. • Visitar empresas habitualmente para conhecer o perfil desejado dos profissionais que o curso forma. • Realizar palestras e workshops com empresários da região. • Promover atividades de extensão para a comunidade. • Ter habilidade de conduzir professores e alunos aos propósitos do curso. • Ter capacidade de negociação articulando grupos e interesses visando a resolução de conflitos. • Possuir capacidade para trabalhar com equipes. • Participar em órgãos decisórios institucionais. • Possuir boa comunicação escrita e verbal. • Possuir empatia. • Possuir equilíbrio emocional. • Possuir ética profissional. • Ser aberto para receber feedback de seus colegas, professores e alunos. • Uso da autoridade com bom senso no trato com as pessoas e nas decisões. • Partilhar o sucesso obtido com sua equipe. • Demonstrar tolerância e energia na gestão do estresse. • Possuir capacidade para o aprendizado com os outros. • Fazer uso de equidade no trato de problemas de sua equipe.

Macro Competência	Descrição (referenciais de desempenho)
	• Possuir capacidade de persuasão. • Ter domínio de si mesmo em situações de conflito. • Ter autenticidade nas relações pessoais e profissionais. • Ter responsabilidade social. • Estar aberto para a colaboração e cooperação. • Possuir capacidade de delegação. • Saber valorizar o trabalho desenvolvido por sua equipe, efetuando a divulgação dos resultados alcançados. • Possuir habilidade para estimular professores, funcionários e alunos mais experientes de seu curso a transferirem seus conhecimentos aos menos experientes. • Possuir amplo relacionamento, tanto no meio acadêmico como na área profissional.
2) Realizar atividades gerenciais e administrativas do curso	• Administrar correspondências. • Despachar documentos. • Solicitar compra de materiais. • Administrar laboratórios. • Monitorar o funcionamento do curso. • Planejar e registrar distribuição de horários de turmas e oferta de disciplinas. • Planejar atividades internas do curso. • Conhecer a instituição como um todo. • Conhecer a legislação vigente. • Saber integrar e utilizar recursos disponíveis. • Possuir capacidade de adaptação às mudanças. • Ter conhecimento acerca de gerenciamento e desenvolvimento de equipes. • Ter conhecimento de como planejar, dirigir, controlar e avaliar processos administrativos. • Planejar e montar calendários. • Acompanhar processos burocráticos. • Saber buscar informações. • Saber refletir racionalmente sobre situações problema. • Saber se movimentar no seu tempo e na sua área. • Saber atuar estrategicamente. • Buscar o autoconhecimento e o aperfeiçoamento continuo. • Atender solicitações que chegam a coordenadoria. • Expedir correspondências: ofícios, memorandos, cartas etc. • Assinar documentos e despachos. • Arquivar documentos. • Interagir com o Departamento/Secretaria Acadêmica da instituição. • Participar de formaturas.

Macro Competência	Descrição (referenciais de desempenho)
	• Realizar matrícula e ajuste de matrícula de estudantes. • Acompanhar atividades de extensão. • Conduzir e coordenar o curso. • Realizar funções administrativas (planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar). • Solucionar problemas diversos. • Realizar atividades de controle. • Realizar e cuidar de questões burocráticas. • Atender as solicitações e necessidades dos alunos. • Ter conhecimentos de tecnologia da informação e comunicação. • Ter conhecimento dos instrumentos e regramentos institucionais vigentes. • Ter orientação para resultados: ter visão estratégica e agir proativamente em busca de resultados. • Ter capacidade para tomada de decisão, de intervir, de resolver problemas buscando soluções. • Ter capacidade de organização. • Fazer bom uso dos recursos disponíveis. • Distribuir e delegar tarefas. • Cumprir prazos e obrigações. • Ter criatividade e inovação. • Ter flexibilidade e adaptação às mudanças. • Organizar eventos referentes ao curso. • Representar o curso interna e externamente à instituição. • Supervisionar as instalações físicas, laboratórios e equipamentos do curso. • Controlar e estimular a frequência do corpo docente do curso. • Estimular a frequência do corpo discente do curso. • Buscar fontes alternativas de recursos para o curso. • Cumprir as metas do curso. • Possuir flexibilidade. • Possuir capacidade de interação com demais processos. • Possuir multifuncionalidades. • Ser criativo • Ter disponibilidade. • Ser empreendedor. • Possuir visão ampla e generalista. • Ter forco no aluno. • Ser persistente. • Dedicar-se à administração acadêmica em carga horária suficiente, compatível com o número de professores, alunos e turnos do curso. • Dominar as tecnologias digitais utilizadas no ensino e gestão acadêmicas. • Controlar e estimular a frequência do copo docente e discente.

Macro Competência	Descrição (referenciais de desempenho)
	• Supervisionar/fiscalizar as atividades do corpo administrativo do curso. • Supervisionar a infraestrutura física e equipamentos do curso. • Planejar a atualização e renovação dos laboratórios e equipamentos. • Supervisionar e controlar os estoques de modo a mantê-los em níveis aceitáveis ao bom desempenho do curso. • Participar do recrutamento e seleção de docentes. • Orientar e capacitar docentes e funcionários administrativos para atendimento aos alunos. • Participar de eventos institucionais relacionados ao curso como: formaturas, defesas de trabalhos e outros. • Ater-se à gestão financeira do curso. • Saber pensar estrategicamente e tomar decisões acetadas mediante pressão. • Ter abertura para a inovação. • Ter facilidade para identificar e mudar contextos. • Ter capacidade para liderar sistemas complexos de trabalho. • Ter domínio de conhecimentos específicos da área técnica inerente ao curso. • Possuir visão estratégica: habilidade para estar sempre antenado com as tendências de sua área, com as demandas do mercado e com as mudanças que devam ser implementadas. • Ter domínio da metodologia para resolução de problemas. • Ter capacidade para assumir riscos. • Ter capacidade para trabalhar em função da filosofia e objetivos da instituição. • Gerenciar o curso como uma “unidade de negócio” buscando resultados positivos para a instituição. • Possuir capacidade de aprendizagem rápida. • Ter domínio de métodos e técnicas para a elaboração do planejamento estratégico do curso. • Ter domínio de metodologias para definição, implementação e avaliação de metas e ações do curso. • Ter domínio das técnicas e procedimentos dos processos de organização do trabalho. • Ter habilidades para recrutar, selecionar e avaliar seu pessoal. • Ter capacidade para definis estrutura organizacional do curso por processos ou por projetos. • Ter habilidade para organizar o lay-out do espaço físico de seu curso de forma a facilitar a comunicação e a interação entre as pessoas.

Macro Competência	Descrição (referenciais de desempenho)
	• Ter capacidade para implementar inovação no curso. • Ter domínio da legislação educacional brasileira. • Ter conhecimento de suas responsabilidades. • Ter experiência como gestor. • Ter conhecimento do "negócio". • Elaborar projetos.
3) Realizar atividades de gerencia do curso	• Designar professores. • Revisar, atualizar, aperfeiçoar e fazer ajustes no Projeto Pedagógico do Curso. • Planejar o Projeto Pedagógico do Curso. • Ter conhecimento das perspectivas e oportunidades para egressos do curso. • Ter conhecimento das tendências na área e estado da arte. • Ter experiência profissional docente. • Saber estar orientado para o mercado e para os objetivos institucionais. • Zelar pelo compromisso com a universidade e com a qualidade do ensino. • Buscar o autoconhecimento e o aperfeiçoamento continuo. • Ter conhecimento geral do curso. • Ter conhecimento do perfil do egresso e do aluno. • Ter conhecimento acerca do corpo docente do curso. • Ter conhecimento da avaliação docente e discente. • Ter conhecimento da instituição como um todo. • Saber fomentar a criação do conhecimento e saber motivar. • Incentivar os professores a se atualizarem e a buscar a titulação necessária. • Monitorar a execução do Projeto Pedagógico do Curso. • Ser pesquisador. • Ter curiosidade em relação às disciplinas do curso. • Conhecer a avaliação do MEC/INEP. • Aplicar avaliação e dar feedback • Conhecer os relatórios do INEP/MEC. • Supervisionar aulas. • Supervisionar professores. • Elaborar e discutir o Projeto Pedagógico do curso. • Ser capaz de identificar as necessidades do curso. • Definir o currículo do curso junto com o colegiado. • Coordenar a formulação do currículo do curso para o colegiado. • Pensar o currículo do curso. • Estudar propostas de currículos. • Aperfeiçoar o currículo do curso. • Qualificar o currículo do curso.. • Acompanhar o currículo do curso.

Macro Competência	Descrição (referenciais de desempenho)
	• Definir os objetivos do curso. • Ter clareza sobre os objetivos do curso. • Acompanhar a execução do curso. • Controlar a programação de ensino do curso. • Avaliar o curso. • Contornar problemas referentes ao curso. • Analisar o curso. • Coordenar o curso. • Trabalhar o programa de ensino do curso. • Preocupar-se com aspectos políticos pedagógicos do curso. • Executar a gestão acadêmica do curso. • Gerenciar o projeto pedagógico do curso. • Participar da elaboração do projeto político pedagógico da instituição. • Acompanhar o projeto político pedagógico nas suas ações de coordenador.. • Elaborar estudos e implementar estratégias para reduzir a evasão de alunos. • Ser docente e líder do processo de aprendizagem. • Articular o processo formativo do curso. • Possuir visão holística do curso (a missão institucional e o perfil profissiográfico). • Conceber a matriz curricular como estratégia pedagógica para a formação do aluno. • Ter cuidado com o perfil dos docentes para o processo formativo do curso. • Incentivar a produção acadêmica, discente e docente, do curso. • Ater-se para as relações com os sistemas internos de controle. • Estimular a representação estudantil. • Realizar a gestão da disciplina. • Atuar como catalizador da identidade do curso. • Ser um líder reconhecido na área de conhecimento do curso. • Realizar o marketing do curso. • Ser responsável pela vinculação do curso com os anseios e desejos do mercado. • Ser responsável pela indicação/aquisição de livros, materiais e assinaturas de periódicos necessários ao curso. • Ser responsável pela indicação/ contratação/demissão de docentes. • Ser responsável pelo desenvolvimento atrativo das atividades escolares. • Ser responsável pela qualidade e pela regularidade das avaliações desenvolvidas em seu curso. • Cuidar do desenvolvimento das atividades complementares de seu curso. • Estimular a iniciação científica e de pesquisa entre

Macro Competência	Descrição (referenciais de desempenho)
	professores e alunos. • Ser responsável pela orientação e pelo acompanhamento dos monitores. • Ser responsável pelo engajamento de professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária. • Ser responsável pelos estágios supervisionados e não supervisionados. • Ser responsável pelo sucesso dos alunos de seu curso no Enade. • Ser responsável pelo acompanhamento dos antigos alunos do curso. • Ser responsável pela empregabilidade dos alunos. • Ser responsável pelo reconhecimento de seu curso e pela renovação periódica desse reconhecimento por parte do MEC. • Ser responsável pelo sucesso de seus alunos nos exames de ordem, testes profissionais e assemelhados. • Ser responsável pelo vinculo da regionalidade dos seu curso. • Ser responsável pelo desempenho do curso. • Possuir compromisso com a gestão acadêmica. • Possuir formação condizente com a região (Especialização, Mestrado e Doutorado). • Possuir experiência na gestão acadêmica. • Atuar de forma empreendedora fazendo com que o curso/instituição se torne um local privilegiado para o desenvolvimento do aluno, sua criatividade e senso critico. • Possuir capacitação na área pedagógica. • Garantir a total coerência do currículo e do projeto pedagógico do curso com as diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. • Garantir metodologias de ensino adequadas à concepção do curso, incluindo abordagens inovadoras de estratégias de ensino, procedimentos e recurso didáticos apropriados atualizados. • Aprovar os planos de curso de cada disciplina, encaminhando-os à homologação dos órgãos superiores. • Analisar e deliberar sobre transferência/recepção de alunos e convalidação de créditos acadêmicos. • Acompanhar a execução do calendário escolar. • Acompanhar e fiscalizar sistematicamente o cumprimento dos planos de curso de cada disciplina através dos diários de classe, entrevistas com professores e alunos. • Fiscalizar rigorosamente as metodologias de ensino e de avaliação do processo de ensino aprendizagem. • Fiscalizar e exigir o cumprimento dos calendários

Macro Competência	Descrição (referenciais de desempenho)
	das provas e trabalhos exigidos aos alunos em cada bimestre/semestre. • Supervisionar e coordenar o planejamento e a execução dos trabalhos de conclusão de curso-TCC, juntamente com os professores encarregados da orientação dos alunos. • Gerenciar as dificuldades encontradas no ensino das disciplinas nas áreas de: apoio pedagógico aos alunos, acompanhamento psicopedagógico, supervisão/encaminhamento de bancas para revisão de provas e créditos, identificação das dificuldades no desempenho acadêmico do aluno, oferta de mecanismos de nivelamento e outros. • Realizar apoio pedagógico ao docente – orientação, produção e recursos didáticos. • Coordenar as atividades "Estágio" e práticas profissionais. • Coordenar/Supervisionar as atividades de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. • Planejar/colaborar/executar as avaliações do curso. • zelar pela existência e a execução de um plano de qualificação dos docentes. • Conhecer a fundo o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o Projeto Pedagógico Institucional - PPI, o programa de Avaliação Institucional e executá-los no âmbito de suas competências acadêmicas. • Apoiar a participação dos alunos em eventos técnicos, esportivos e culturais. • Zelar pelo apoio pedagógico ao discente (biblioteca, internet, reprografia, acesso à secretaria). • Realizar acompanhamento psicopedagógico. • Realizar o acompanhamento de egressos. • Promover meios de divulgação do TCC e outros realizados pelos alunos. • Realizar ações para estímulos acadêmicos (monitoria, iniciação cientifica, extensão). • Promover a integração dos alunos em atividades profissionais. • Promover eventos culturais e de lazer para congregar alunos professores e pessoal técnico administrativo. • Apoiar a participação de alunos em eventos externos. • Ofertar regularmente atividades complementares previstas no PPC. • Orientar os alunos em relação ao ENADE e Exame de Ordem. • Preparar os processos de Reconhecimento do Curso pelo MEC. • Conhecer toda a legislação da educação superior e

Macro Competência	Descrição (referenciais de desempenho)
	do exercício profissional dos futuros graduados do curso. • Uso de comprometimento com os resultados de sua coordenação e com os da IES. • Possuir capacidade de Liderança. • Participação em processo de educação continuada. • Possuir domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira. • Possuir habilidade para trabalhar em função das aspirações e necessidades de seus clientes (internos e externos). • Capacidade para desenvolver as funções de coordenação em concordância com as exigências estabelecidas pelo SINAES. • Saber utilizar a "auto-avaliação institucional" e as "avaliações externas" para a melhoria do desempenho do curso. • Ter domínio da metodologia de análise dos resultados do ENADE para utilizá-los na melhoria do processo de ensino. • Conhecer os fundamentos e metodologias didático-pedagógicas para orientar seus professores na gestão do processo educativo.

Fonte: Elaborado a partir dos estudos desenvolvidos por Cruz (2008), Silva (2002), Marcon (2008), Piazza (1997), Marra e Melo (2003 e 2005), Rolim e Melo (2007), Barbosa e Mendonça (2013), Camargos, Ferreira e Camargos (2010), Palmeiras e Szilagyi (2011), Barros (2006), Franco (2000), Urbanavicius Jr., Paula, Prudenciano e Rezende (2007), Silva P. (2007) e Alves (2009).

O elevado número de competências gerenciais necessárias ao desempenho da função de Coordenador de Curso de Graduação, identificado na literatura por meio desta pesquisa, reforça o preconizado por Nunes (2004) em seu artigo intitulado "Os super coordenadores de curso", em que o autor alerta para o fato de que os coordenadores de curso passaram a assumir inúmeras responsabilidades no exercício de sua função, bem como discute a complexidade e a abrangência desses papéis. Nesse sentido, Tittanegro (2008, p. 68) aponta que essa problemática apresenta como principal consequência: *a criação de super coordenadores, que provavelmente tornar-se-ão a expressão de super frustrados, por não conseguir cumprir todas as atividades com a necessária qualidade ou super estressados, cumprindo todas as atividades de maneira inadequada*.

As macro competências adotadas nesta pesquisa corroboram com os achados de Farinelli e Melo (2009) que apontam que as principais atividades desenvolvidas pela coordenação de curso relacionam-se a gestão pedagógica, administrativa e pessoal.

Segundo os autores, os múltiplos papeis desempenhados pelos coordenadores de curso não são factíveis, em sua maioria, em virtude do pouco tempo que os gestores possuem para exercê-los. Contudo, eles alertam que apesar das dificuldades em realizar todas as atividades inerentes ao cargo, seu estudo identificou que tais atividades são consideradas positivas, em virtude de oportunizarem a aquisição ou ampliação de conhecimentos devido às suas complexidades.

A análise das variáveis de competência identificadas indica consonância com a terceira abordagem de análise proposta por Meyer Jr. (2000), visto que algumas variáveis são inerentes tanto à gestão de uma IES, quanto à de outras empresas, como aquelas referentes à gestão administrativa e de pessoal. Outras, contudo, são específicas do ambiente organizacional das IES, como é o caso da gestão acadêmica e do projeto pedagógico.

5.2 Etapa 7 - Coleta de dados

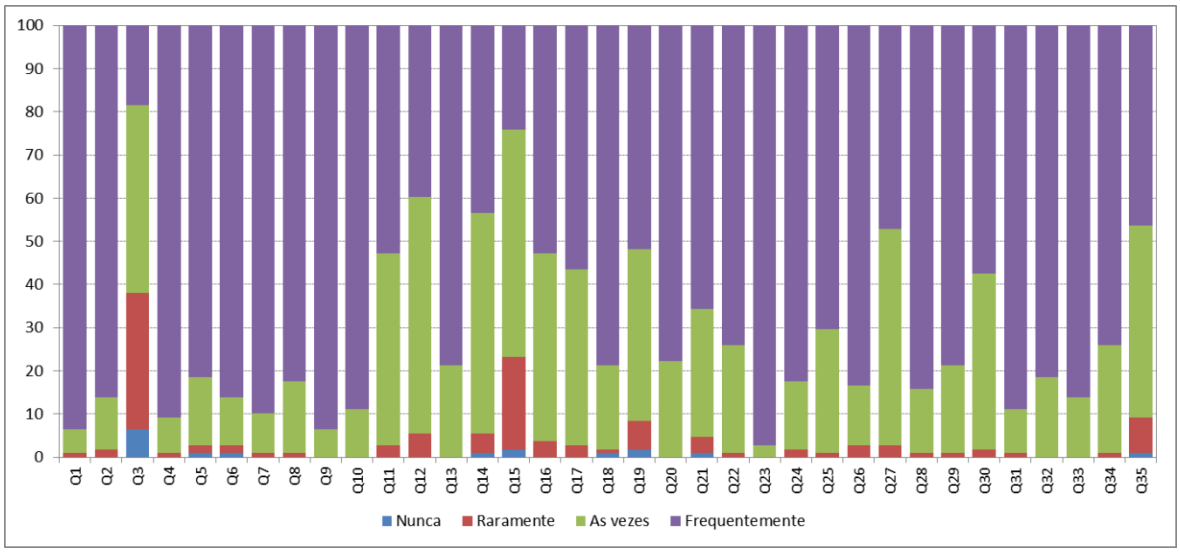
5.2.1 Descrição geral e análise das questões

Inicialmente, com base nas tendências apresentadas pela literatura, as 206 questões foram agrupadas em 3 dimensões de Macro competências:

- Questões relativas à Macro Competência “Interagir com Pessoas”: Q01 a Q35.
- Questões relativas à Macro Competência “Realizar Atividades Gerenciais e Administrativas do curso”: Q36 a Q108.
- Questões relativas à Macro Competência “Realizar Atividades de Gerencia do Curso”: Q109 a Q206.

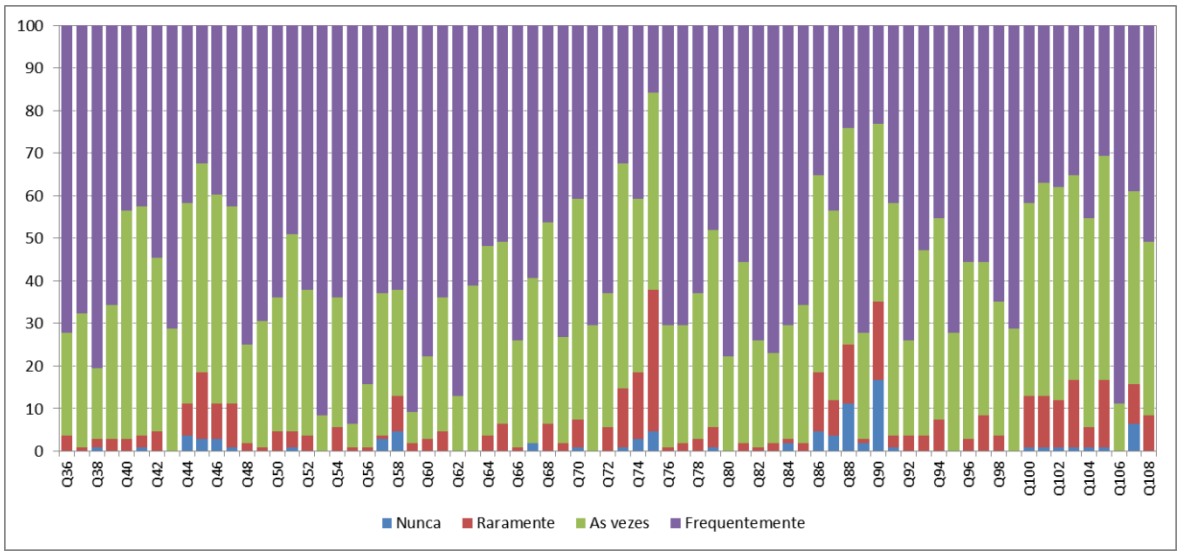
Apesar de não constituir objetivo e foco desta pesquisa, ao analisar as respostas às questões, é possível observar, no geral, que as mesmas foram muito positivas. A questão que retornou resultado “insatisfatório”, em termos da auto avaliação do sujeito, retornou apenas 50% de respostas Nunca + Raramente.

Figura 5. Distribuição percentual das respostas para Macro Competência “Interagir com Pessoas”



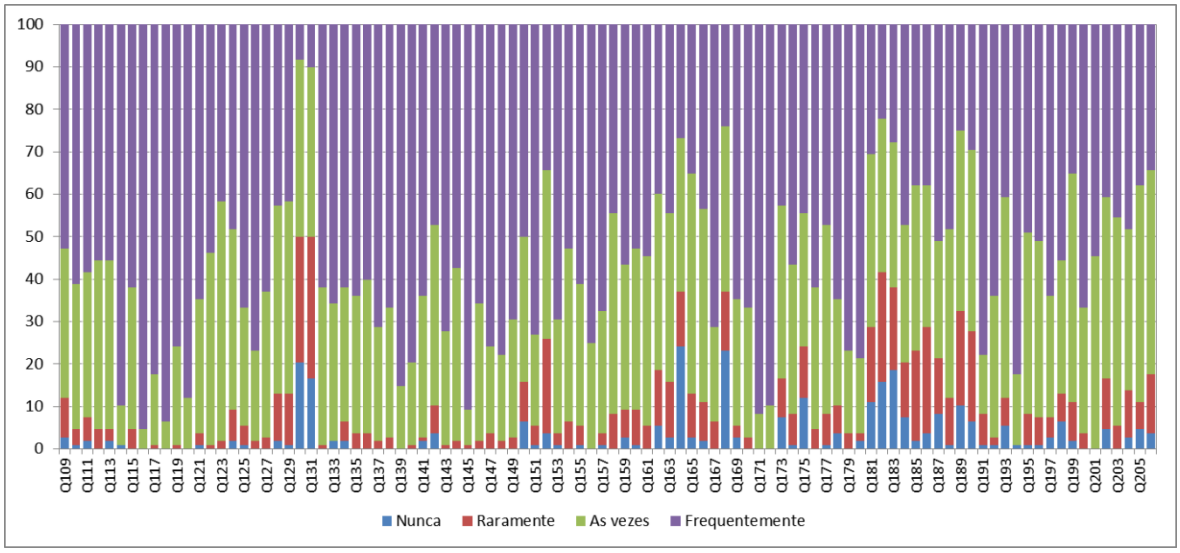
Analisando a figura 5, pode-se verificar na Macro Competência “Interagir com Pessoas”, que as questões Q03 (atender pais de alunos e comunidade em geral) e Q15 (realizar atividades voltadas para a integração e inserção do curso na sociedade) tiveram um percentual de Nunca + Raramente um pouco maior. Nas questões restantes, esse percentual não passou de 10%.

Figura 6. Distribuição percentual das respostas para Macro Competência “Realizar Atividades Gerenciais e Administrativas do Curso”



Em relação à Macro competência "Realizar Atividades Gerenciais e Administrativas do curso", é possível inferir da análise da figuras 6 que as questões Q45 (ter conhecimento de como planejar, dirigir, controlar e avaliar processos administrativos), Q73 (supervisionar as instalações físicas, laboratórios e equipamentos do curso), Q74 (controlar e estimular a frequência do corpo docente do curso), Q75 (Buscar fontes alternativas de recursos para o curso), Q86 (supervisionar/fiscalizar as atividades do corpo administrativo do curso), Q88 (orientar e capacitar docentes e funcionários administrativos para atendimento aos alunos), Q90 (ater-se à gestão financeira do curso), Q103 (ter habilidades para recrutar, selecionar e avaliar seu pessoal) e Q105 (ter domínio da legislação educacional brasileira) tiveram um percentual de Nunca + Raramente um pouco maior.

Figura 7. Distribuição percentual das respostas para Macro Competência "Realizar Atividades de Gerencia do Curso"



Já na Macro Competência "Realizar Atividades de Gerência do curso", destaca-se que, principalmente, as questões Q130 (supervisionar aulas) e Q131 (supervisionar professores) obtiveram um elevado índice de retorno de respostas Nunca + Raramente. Outras questões que tiveram um percentual elevado de Nunca + Raramente nessa Macro Competência, conforme observado na figura 7 foram:

- Q150 (participar da elaboração do projeto político pedagógico da instituição),

- Q153 (ser docente e líder do processo de aprendizagem),
- Q162 (realizar o marketing do curso),
- Q163 (ser responsável pela indicação/aquisição de livros, materiais e assinaturas de periódicos necessários ao curso),
- Q164 (ser responsável pela indicação/ contratação/demissão de docentes),
- Q168 (ser responsável pelos estágios supervisionados e não supervisionados),
- Q173(possuir experiência na gestão acadêmica),
- Q175 (possuir capacitação na área pedagógica),
- Q181(acompanhar e fiscalizar sistematicamente o cumprimento dos planos de curso de cada disciplina através dos diários de classe, entrevistas com professores e alunos),
- Q182 (fiscalizar rigorosamente as metodologias de ensino e de avaliação do processo de ensino aprendizagem),
- Q183 (fiscalizar e exigir o cumprimento dos calendários das provas e trabalhos exigidos aos alunos em cada bimestre/semestre),
- Q184 (supervisionar e coordenar o planejamento e a execução dos trabalhos de conclusão de curso- TCC, juntamente com os professores encarregados da orientação dos alunos),
- Q185 (gerenciar as dificuldades encontradas no ensino das disciplinas nas áreas de: apoio pedagógico aos alunos, acompanhamento psicopedagógico, supervisão/encaminhamento de bancas para revisão de provas e créditos, identificação das dificuldades no desempenho acadêmico do aluno, oferta de mecanismos de nivelamento e outros),
- Q186 (realizar apoio pedagógico ao docente – orientação, produção e recursos didáticos),
- Q187 (coordenar/supervisionar as atividades de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC),
- Q188 (planejar/colaborar/executar as avaliações do curso),
- Q189 (zelar pela existência e a execução de um plano de qualificação dos docentes),
- Q190 (conhecer a fundo o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o Projeto Pedagógico Institucional - PPI, o programa de Avaliação

Institucional e executá-los no âmbito de suas competências acadêmicas),

- Q202 (participação em processo de educação continuada),
- Q204 (saber utilizar a "auto-avaliação institucional" e as "avaliações externas" para a melhoria do desempenho do curso), e
- Q206 (conhecer os fundamentos e metodologias didático-pedagógicas para orientar seus professores na gestão do processo educativo).

A análise da distribuição percentual das respostas, não obstante o objetivo desta pesquisa, emonstra a necessidade de atuação das instituições pesquisadas no intuito de fomentar ações de capacitação que potencializem as variáveis de competência que obtiveram maior índice de retorno de respostas Nunca + Raramente, pois este resultado representa déficit na detenção da respectiva competência pelos respondentes e deve ser alvo de maior atenção por parte dos gestores das instituições.

Segundo os resultados apresentados nas figuras 5 a 7, a Macro Competência que apresentou menor índice de retorno Nunca + Raramente foi "Interagir com Pessoas", seguida pela Macro Competência "Realizar Atividades Gerenciais e Administrativas do curso" e, por último, pela Macro Competência "Realizar Atividades Gerenciais e Administrativas do curso" . Este resultado corrobora com o estudo de Cruz (2008) que, ao identificar os tipos de atividades rotineiras realizadas na gestão de cursos, segundo a percepção dos gestores, identificou que as atividades relacionadas à classe de comportamento "interagir com pessoas" constitui parte significativa da rotina dos gestores de cursos de graduação, seguida da classe de comportamentos "fazer atividades burocráticas". As classes de comportamento "Elaborar planejamento" e "Gerenciar projeto pedagógico", contudo, foram as classes que menos ocuparam a rotina de trabalho dos gestores, segundo o estudo da autora,

5.3 Etapa 8 - Teste de confiabilidade

A Etapa 8 da pesquisa pretendeu verificar a confiabilidade do instrumento. O contexto amostral da pesquisa, que foi restrita às instituições federais de ensino superior do Estado de Goiás, inviabilizou a utilização da Análise Exploratória Fatorial (AEF ou EFA – Exploratory Factor Analisys), tradicionalmente utilizada para avaliar a validade de instrumentos psicológicos, bem como criar e nomear construtos/grupos de acordo com as

opiniões dos avaliadores (Carroll, 1993). A quantidade amostral baixa (108 respondentes) não permitiu realizar essa avaliação com todas as questões ao mesmo tempo, uma vez que o questionário possui mais questões do que respondentes.

Dessa forma, decidiu-se por utilizar a Análise de Cluster (análise de agrupamento) para relacionar as variáveis mais correlacionadas entre si. Posteriormente, consistência interna do questionário foi avaliada por meio da utilização do coeficiente Alfa de Cronbach.

5.3.1 Análise dos agrupamentos do constructo utilizando Análise de Clusters

Para a realização da Análise de Clusters dos dados coletados foi utilizada, para formar os agrupamentos, uma similaridade mínima de 50%. Ao final, foi possível identificar 20 grupos de questões cujos resultados detalhados estão apresentados na Tabela 5.

Para melhor representar os grupos foi elaborado Dendrograma dos agrupamentos (representação matemática e ilustrativa de todo o procedimento de agrupamento), que consiste em um gráfico que apresenta a forma de agrupamento das questões “linkando-às”, uma a uma, de acordo com a sua similaridade. Na figura 9, é apresentado o Dendrograma geral dos agrupamentos, em que as cores diferentes indicam grupos diferentes. Para demonstrar, mais claramente, os agrupamentos as figuras 10 a 22 apresentam as partes sequenciais do Dendrograma geral.

Tabela 5. Descrição dos agrupamentos pela Análise de Clusters

Agrupamento	Questões
Agrupamento 1	Q01 Q22 Q30 Q58
Agrupamento 2	Q02 Q04 Q05 Q06 Q07 Q08 Q09 Q10 Q11 Q12 Q14 Q17 Q18 Q21 Q24 Q25 Q27 Q28 Q31 Q68
Agrupamento 3	Q03 Q43 Q65 Q70 Q71 Q77 Q78 Q79 Q81 Q92 Q93 Q96 Q97 Q99 Q126
Agrupamento 4	Q13 Q52 Q91 Q94 Q121 Q124 Q157 Q177 Q189 Q195
Agrupamento 5	Q15 Q19 Q20 Q48 Q49 Q50 Q60 Q61 Q83 Q86 Q106 Q108 Q148 Q149 Q162

Agrupamento	Questões
Agrupamento 6	Q16 Q26 Q29 Q33 Q34 Q42 Q44 Q45 Q51 Q66 Q74 Q107 Q173
Agrupamento 7	Q23
Agrupamento 8	Q32 Q59 Q62 Q82
Agrupamento 9	Q35 Q98 Q113 Q123 Q133 Q134 Q135 Q136 Q137 Q152 Q153 Q155 Q174 Q196
Agrupamento 10	Q36 Q53 Q54 Q67 Q69
Agrupamento 11	Q37 Q40 Q41 Q56 Q63 Q64 Q72 Q73 Q75 Q76 Q85 Q95 Q104 Q105 Q122 Q127 Q129 Q169 Q198 Q199 Q200
Agrupamento 12	Q38 Q80 Q109 Q180 Q194
Agrupamento 13	Q39 Q46 Q47 Q110 Q111 Q112 Q125 Q138 Q139 Q140 Q156
Agrupamento 14	Q55 Q115 Q119 Q132 Q143 Q144 Q171 Q197 Q201
Agrupamento 15	Q57 Q89 Q117 Q141
Agrupamento 16	Q84 Q114 Q168 Q184 Q187 Q193
Agrupamento 17	Q87 Q88 Q118 Q120 Q159 Q160 Q161 Q164 Q167 Q181 Q182 Q183 Q191 Q192
Agrupamento 18	Q90 Q100 Q101 Q102 Q103 Q128 Q130 Q131 Q154 Q165 Q166 Q170 Q185 Q186 Q188 Q190
Agrupamento 19	Q116 Q142 Q146 Q147 Q150 Q151 Q172 Q175 Q202 Q204 Q205 Q206
Agrupamento 20	Q145 Q158 Q163 Q176 Q178 Q179 Q203

Figura 8. Dendrograma geral

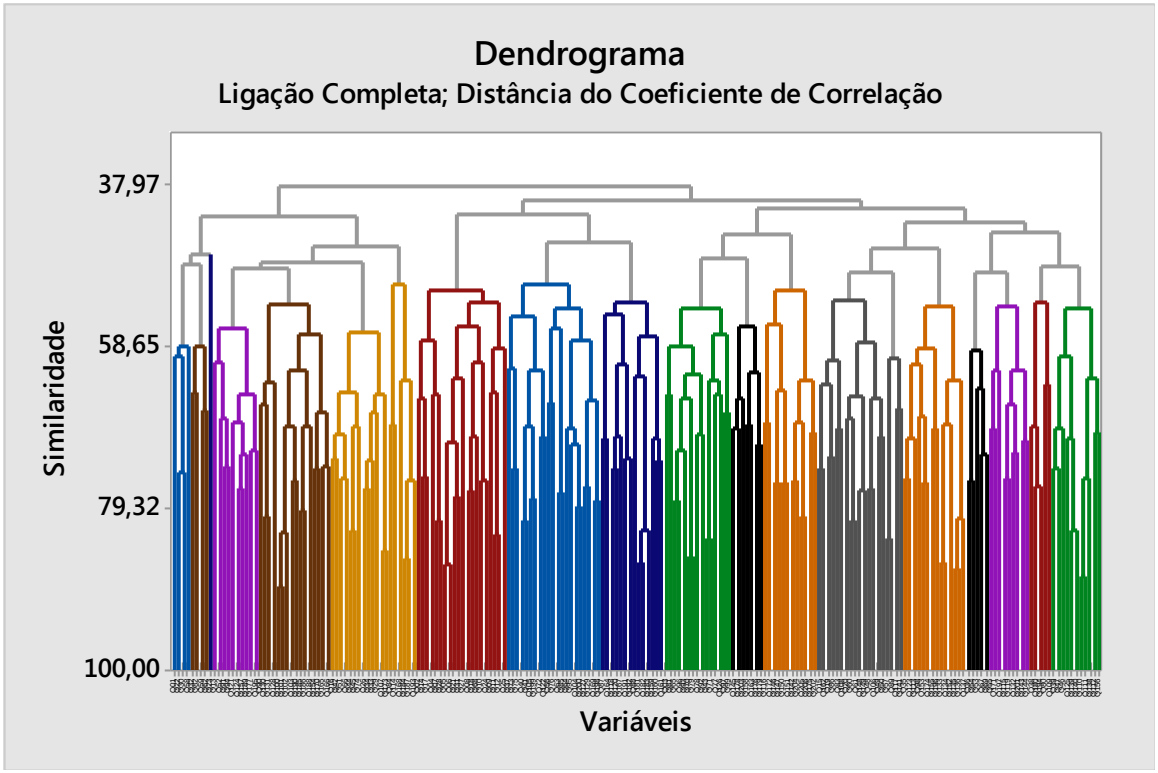
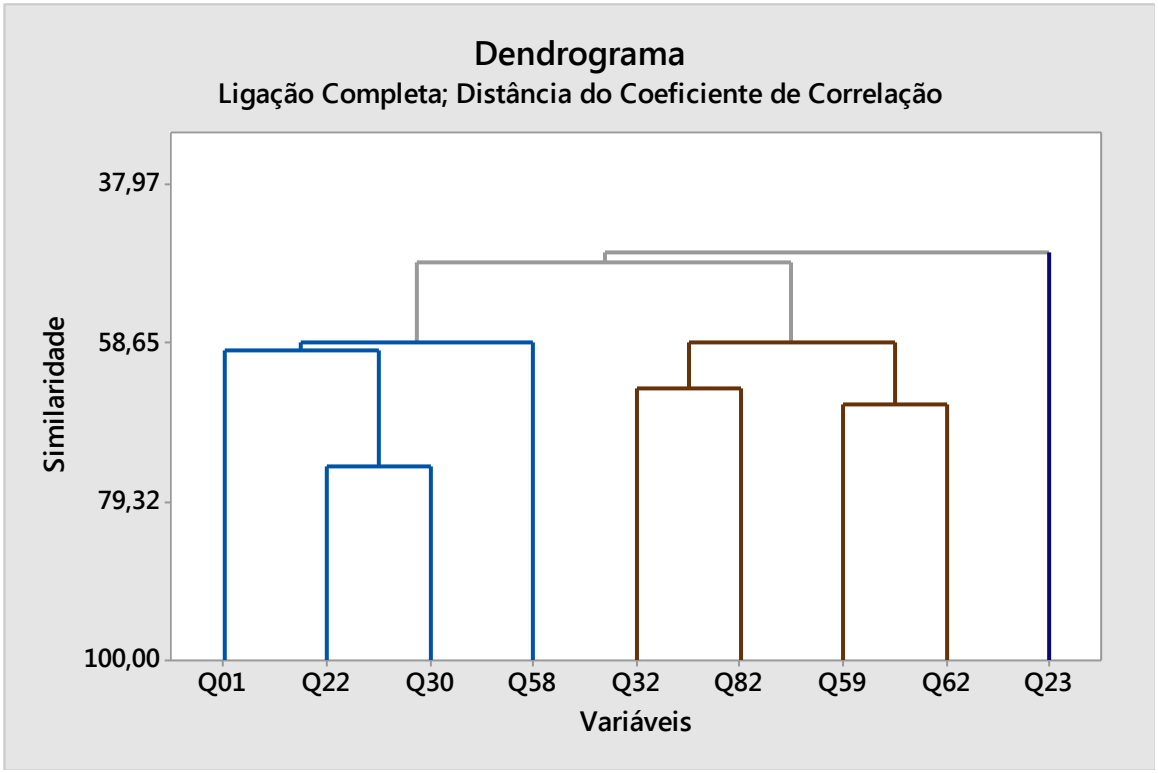
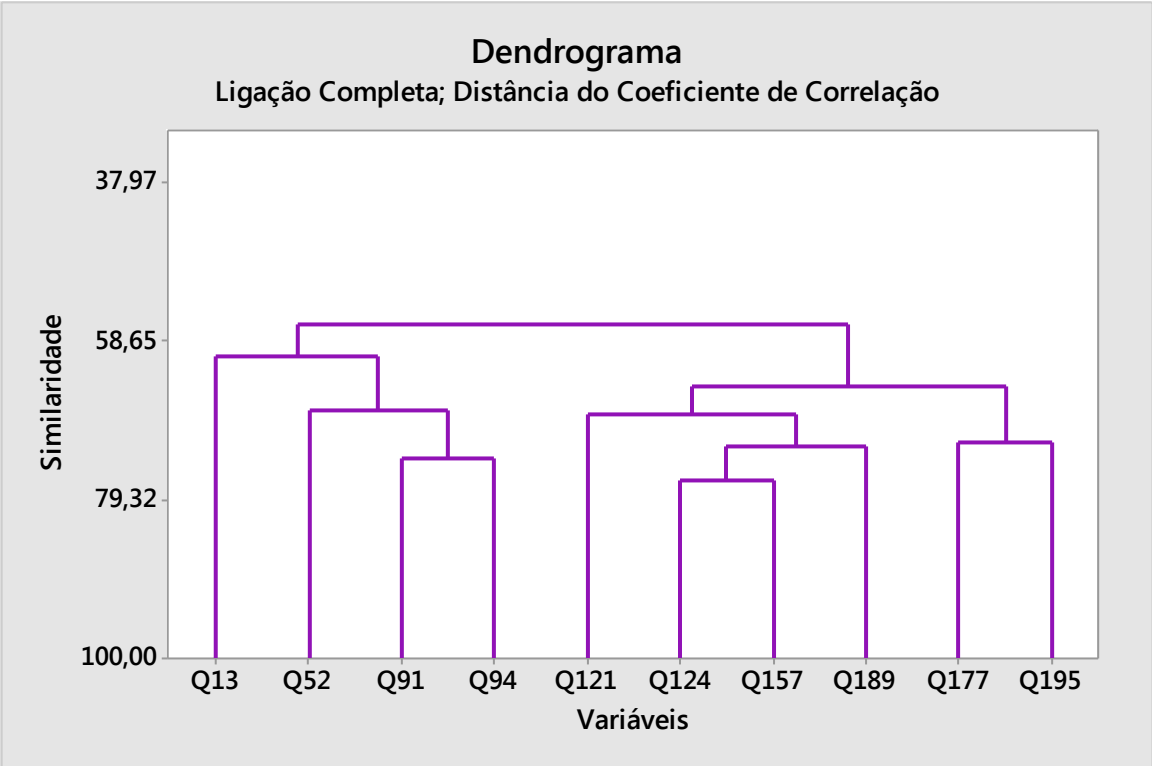


Figura 9. Dendrograma parte 1 – Agrupamentos 1, 8 e 7



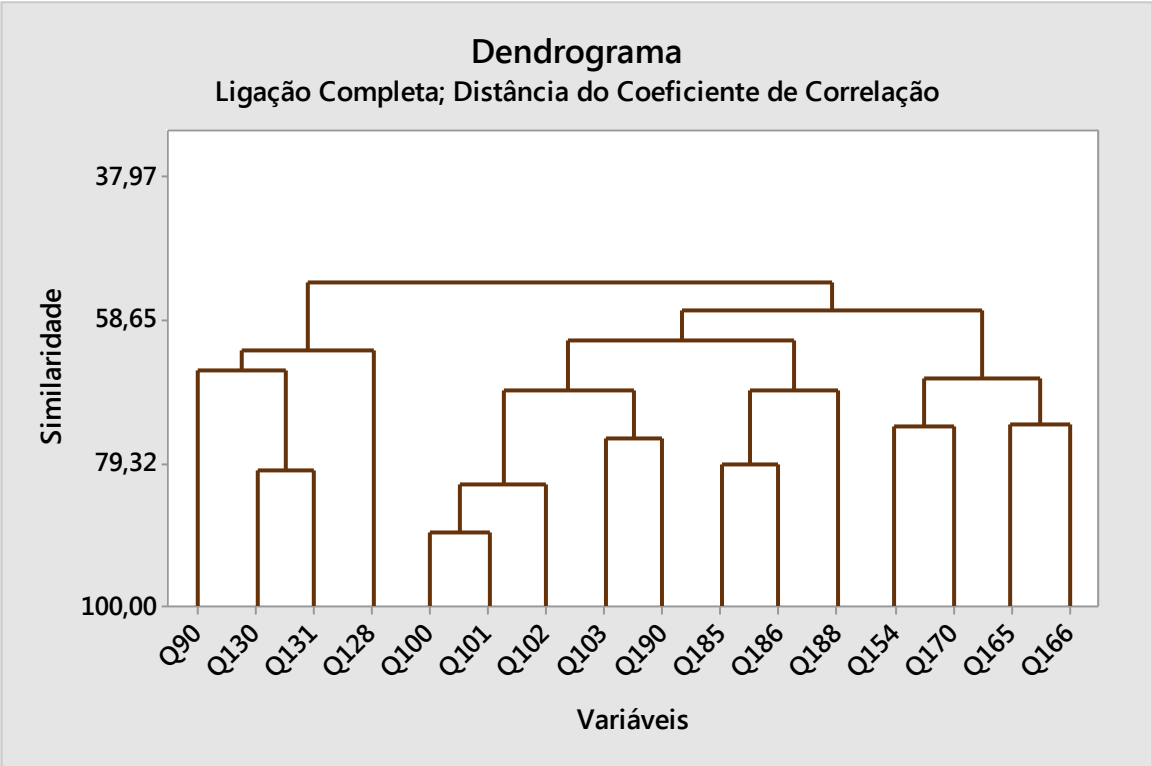
Analisando a figura 10, depreende-se que, referente ao Agrupamento 1, apenas a Q58 não está contida na macro competência “Interagir com pessoas”, apontada pelo arcabouço teórico. O Agrupamento 8, por sua vez, foi formado em sua maioria por quentões contidas na macro competência “Realizar atividades gerenciais e administrativas do curso”, pois apenas a Q32 não pertence a essa macro competência.

Figura 10. Dendrograma parte 2 – Agrupamento 4



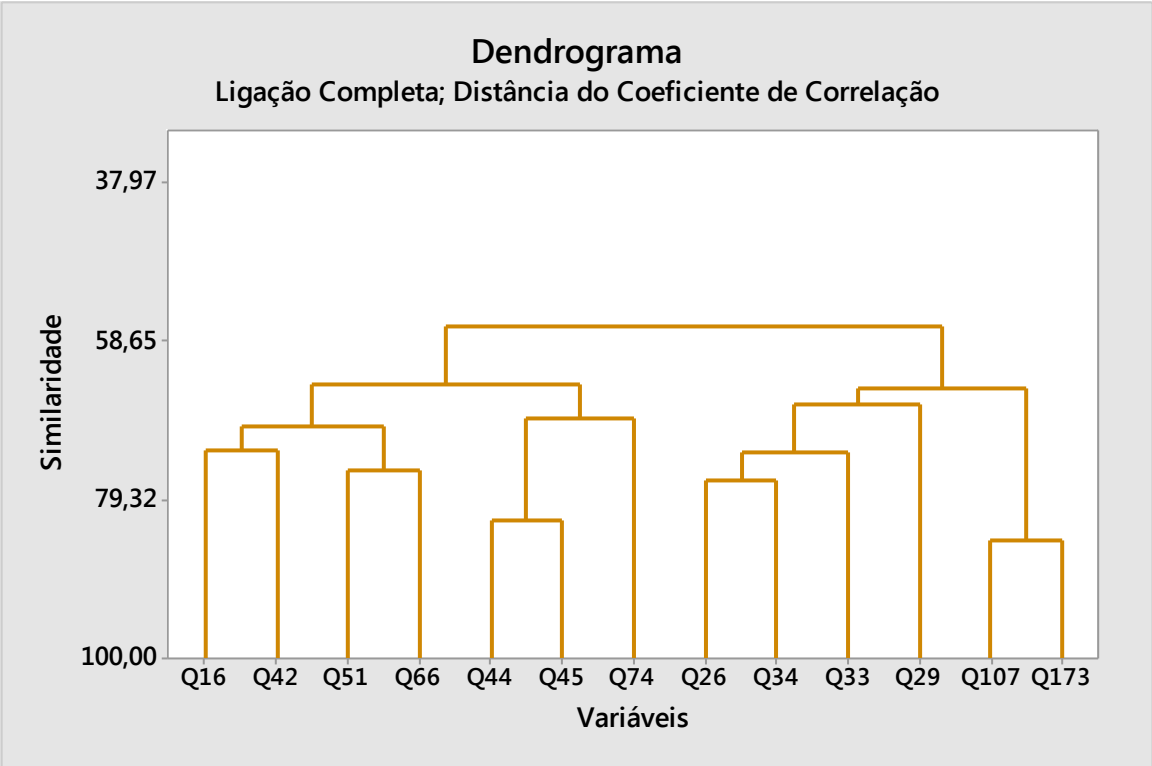
Depreende-se da figura 11, que o Agrupamento 4 foi composto por questões pertencentes às três macro competências apresentadas pelo arcabouço teórico, com predominância, contudo, de questões referentes a macro competência “Realizar atividades de gerencia do curso” (Q121, Q 124, Q157, Q 177, Q 189 e Q195).

Figura 11. Dendrograma parte 3 – Agrupamento 18



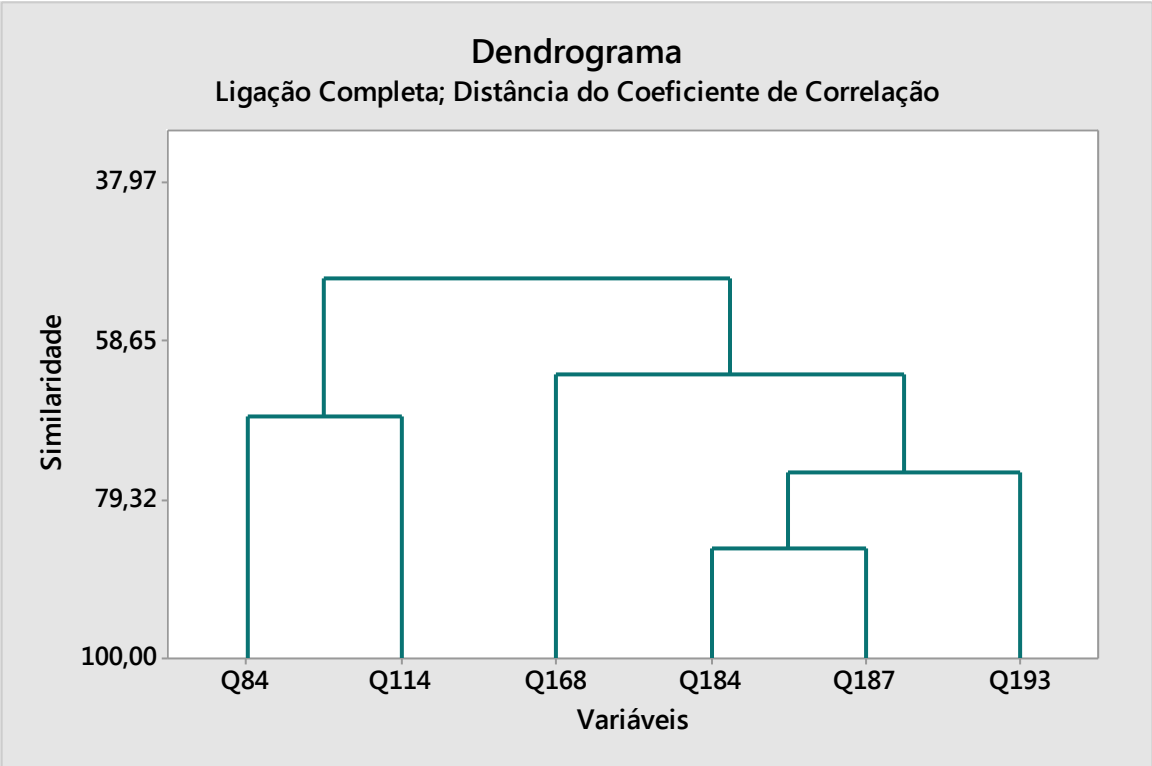
O Agrupamento 18 reuniu, conforme figura 12, questões contidas em duas macro competências: “Realizar atividades de gerencia do curso” e “Realizar atividades de gerenciais e administrativas do curso”. Houve nesse agrupamento a preponderância de questões referentes à macro competência “Realizar atividades de gerencia do curso” (Q128, Q 130, Q131, Q 154, Q 165, Q166, Q170, Q185, Q186, Q188 e Q190).

Figura 12. Dendrograma parte 4 – Agrupamento 6



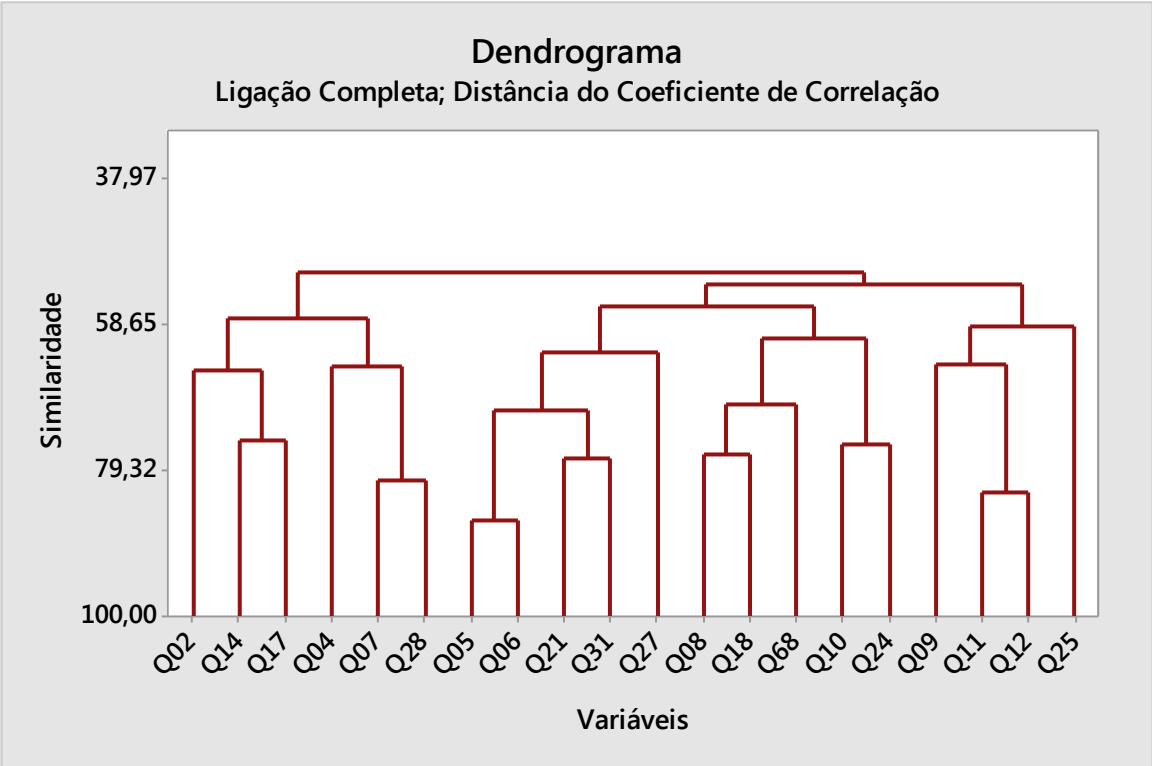
Assim como o Agrupamento 4, o Agrupamento 6 também agregou questões contidas nas três macro competências apresentadas pelo arcabouço teórico, como pode ser observado na figura 13. É possível verificar maior número de questões referentes a macro competência “Realizar atividades gerenciais e administrativas do curso” (Q42, Q 44, Q45, Q 51, Q 66, Q74 e Q107). Apenas a Q173 refere-se à macro competência “Realizar atividades de gerencia do curso”.

Figura 13. Dendrograma parte 5 – Agrupamento 16



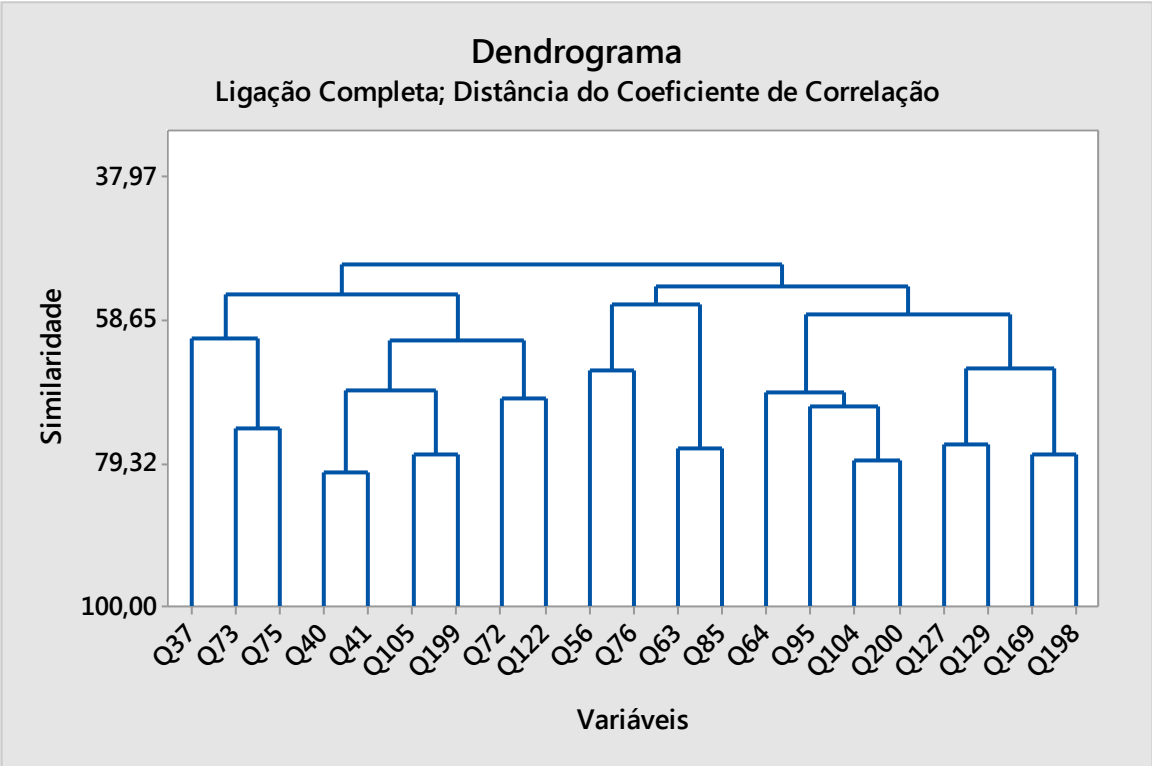
Infere-se da figura 14, que o Agrupamento 16, com exceção da Q84, agrupou apenas questões pertencentes à macro competência "Realizar atividades de gerência do curso".

Figura 14. Dendrograma parte 6 – Agrupamento 2



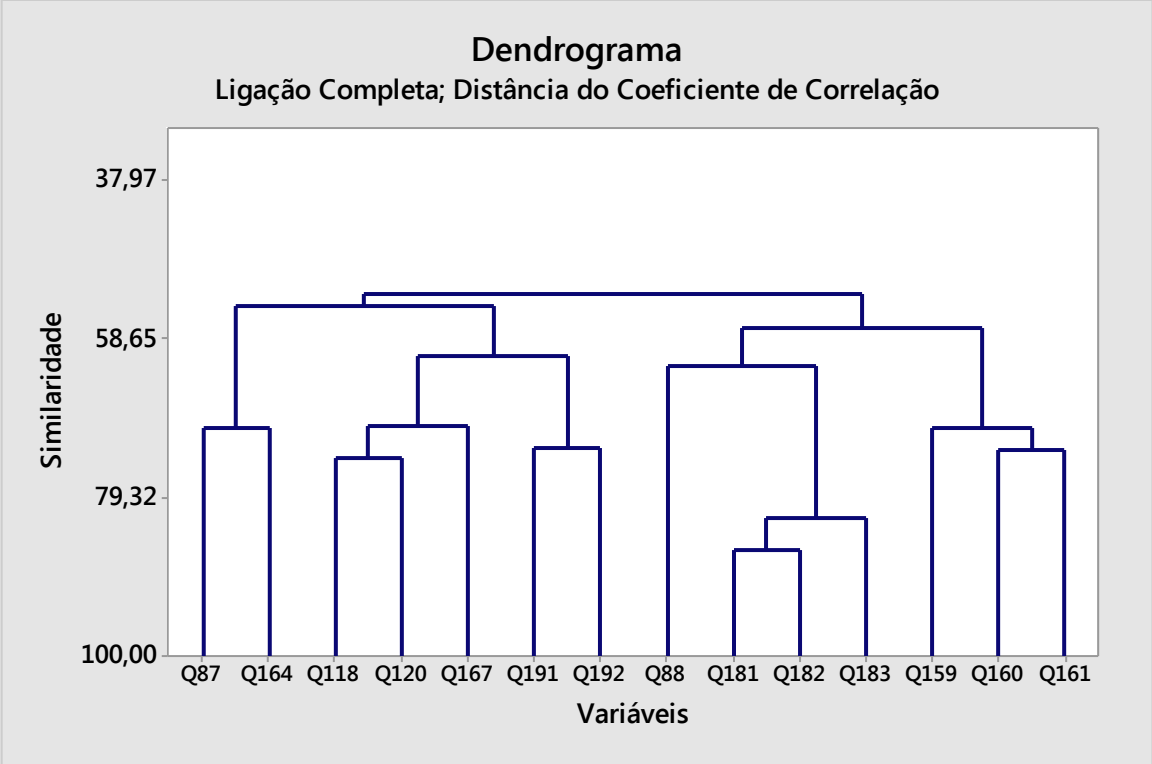
Assim como o Agrupamento 16, podemos verificar na figura 15 que o Agrupamento 2 foi formado, em geral, por questões relativas à uma mesma macro competência (“Interagir com pessoas”), com exceção da Q68, que pertence à macro competência “Realizar atividades gerencias e administrativas do curso”.

Figura 15. Dendrograma parte 7 – Agrupamento 11



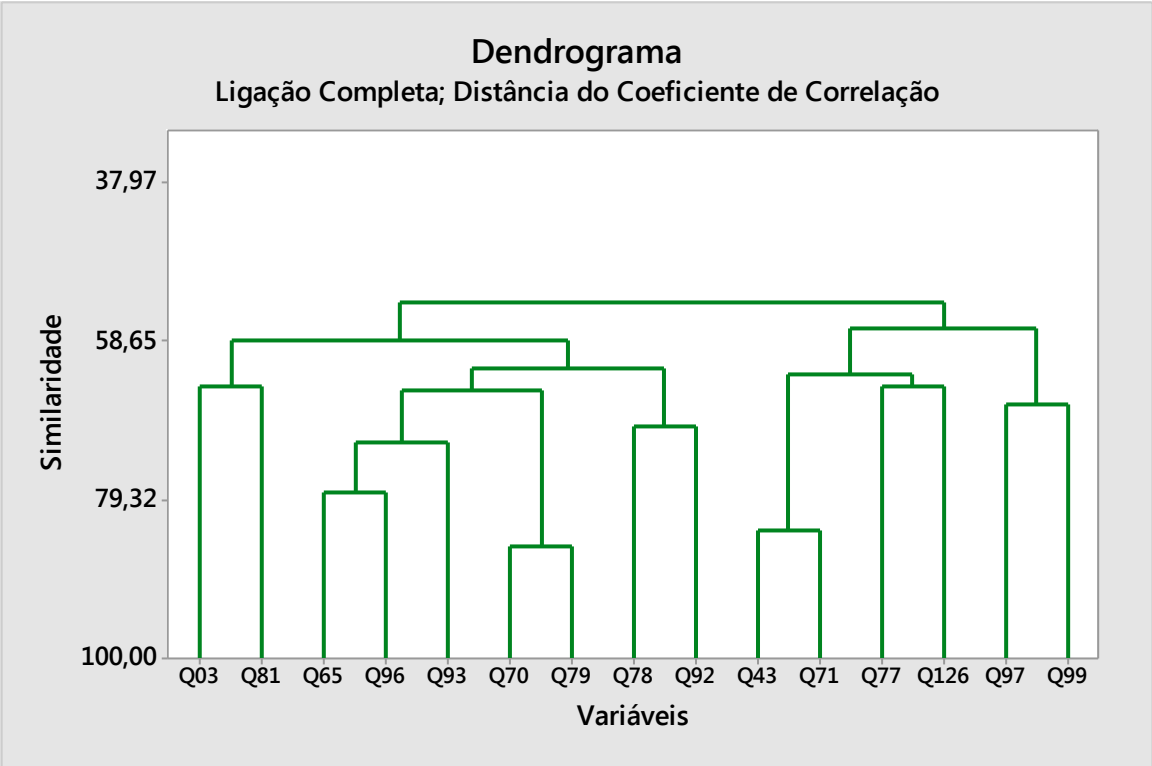
Conforme o Dendrograma do Agrupamento 11, representado na figura 16, as questões agrupadas compõem as macro competências “Realizar atividades gerenciais e administrativas do curso” e “Realizar atividades de gerência do curso”. Depreende-se, contudo, que a maioria das questões relacionam-se à macro competência “Realizar atividades gerenciais e administrativas do curso.

Figura 16. Dendrograma parte 8 – Agrupamento 17



O Agrupamento 17, por sua vez, foi formado, grande parte, por questões da macro competência “Realizar atividades de gerência do curso”. Apenas as questões Q87 e Q88 pertencem à macro competência “Realizar atividades de gerenciais e administrativas do curso”.

Figura 17. Dendrograma parte 9 – Agrupamento 3



Verifica-se no Dendrograma representado na figura 18 que apesar do Agrupamento 3 ter sido composto por questões pertencente às três macro competência, o maior número de questões do agrupamento referem-se à macro competência "Realizar atividades gerenciais e administrativas do curso", somente as quentões Q03 e Q126 não pertencem à referida macro competência.

Figura 18. Dendrograma parte 10 – Agrupamento 20

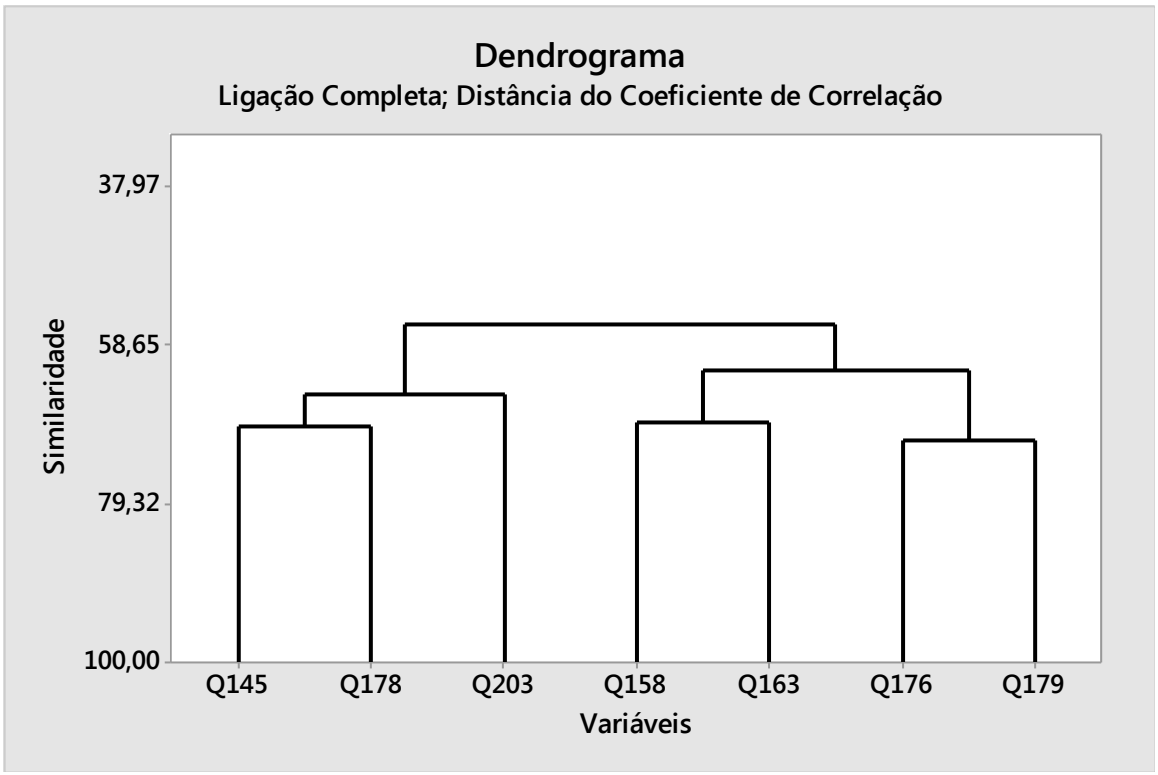
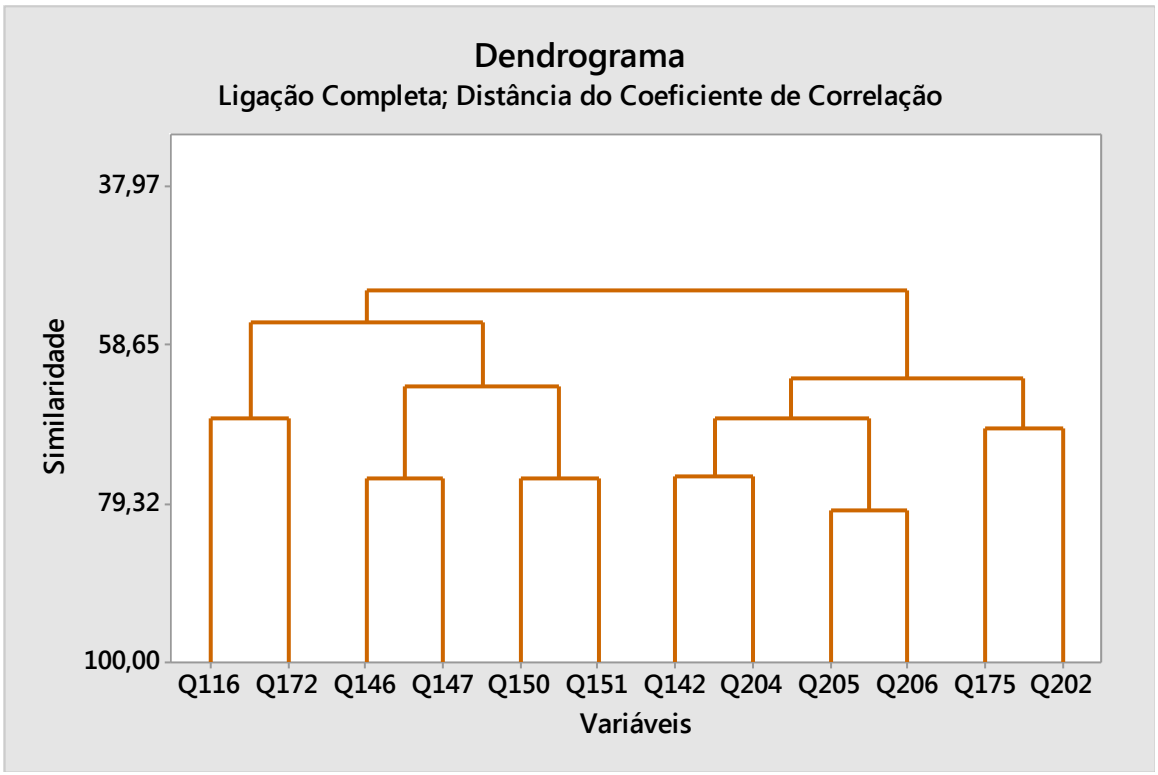
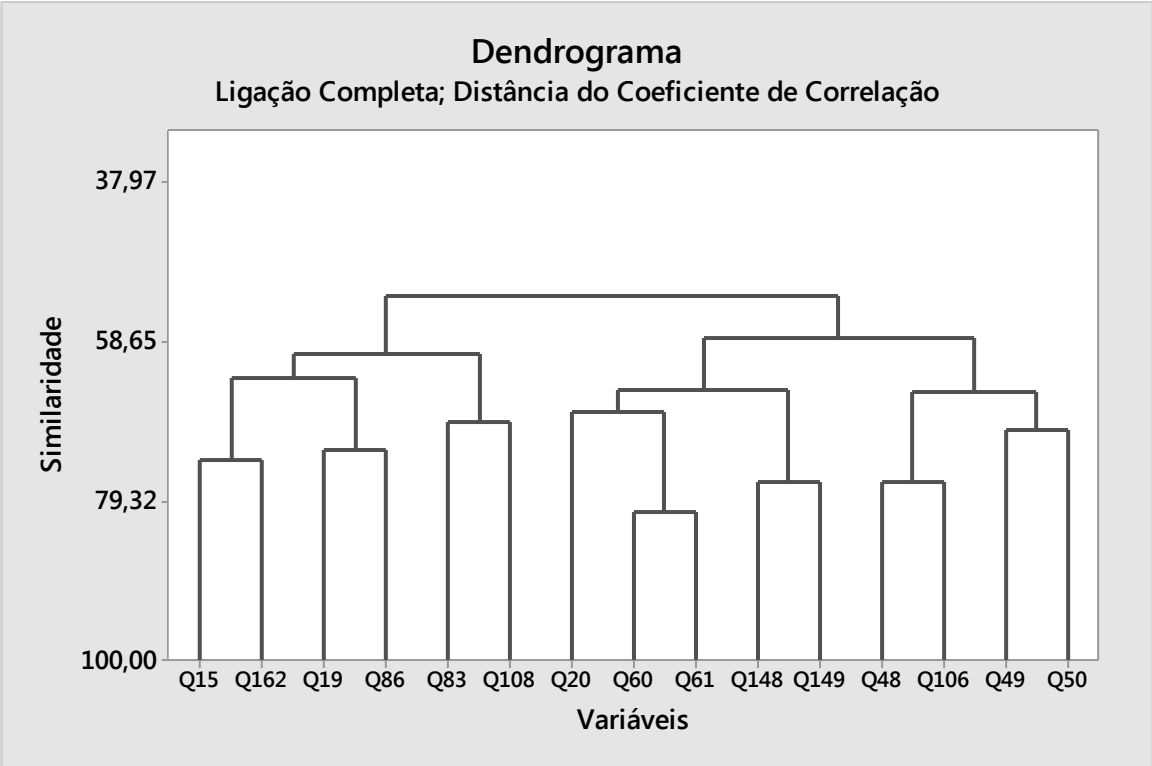


Figura 19. Dendrograma parte 11 – Agrupamento 19



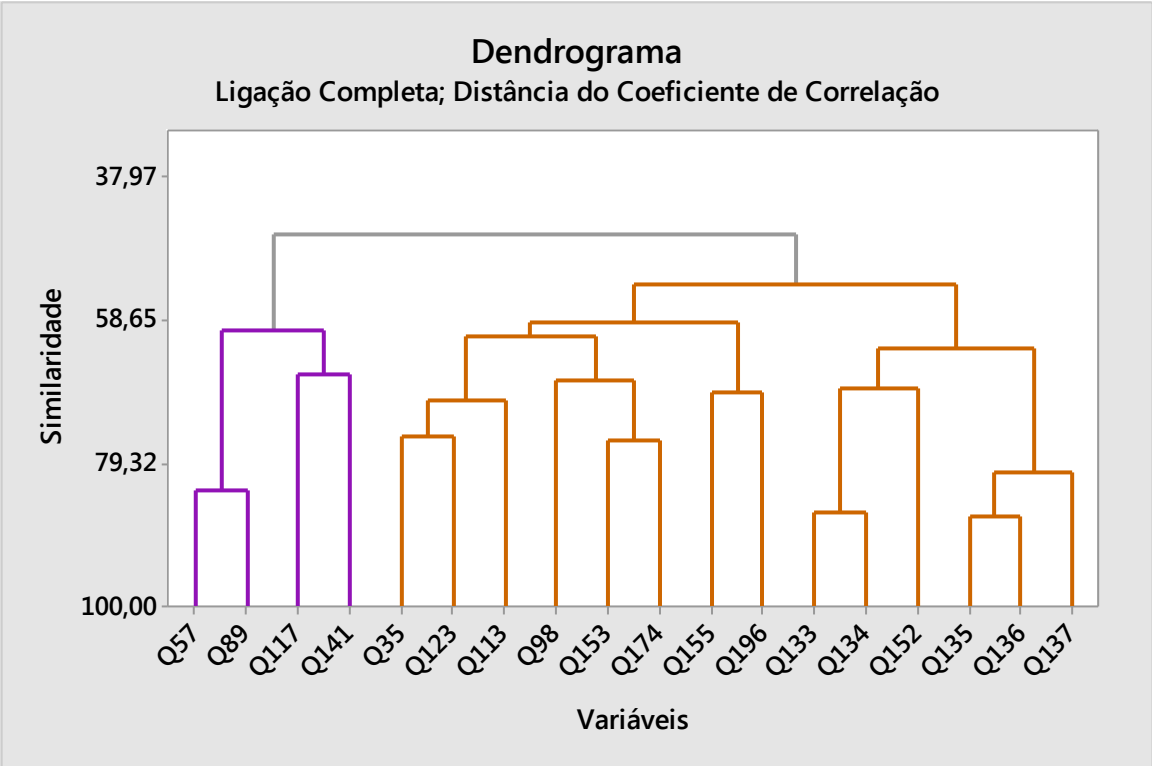
Conforme as figuras 19 e 20, os Agrupamentos 19 e 20 foram formados apenas por questões pertencentes à macro competência “Realizar atividades de gerência do curso”.

Figura 20. Dendrograma parte 12 – Agrupamento 5



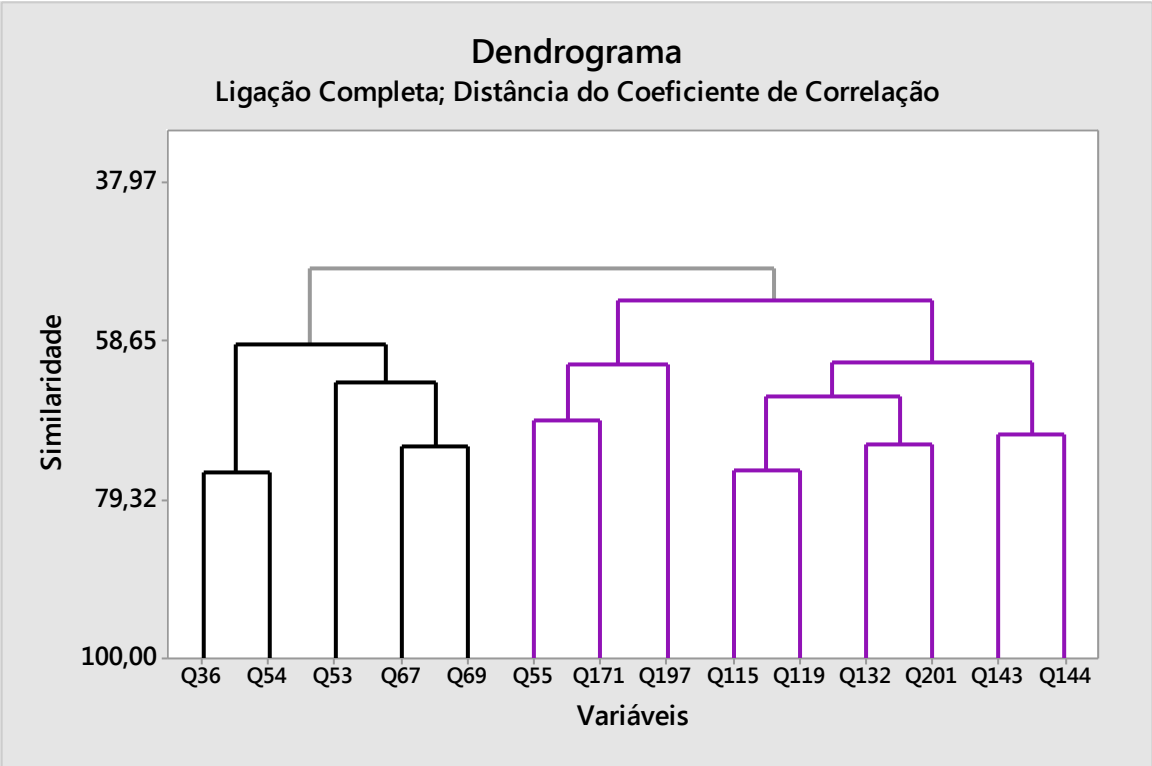
O Dendograma da figura 21 aponta que o Agrupamento 5 foi composto por questões das três macro competências, com preponderância de questões referentes à macro competência “Realizar atividades gerencias e administrativas do curso”.

Figura 21. Dendrograma parte 13 – Agrupamento 15 e 9



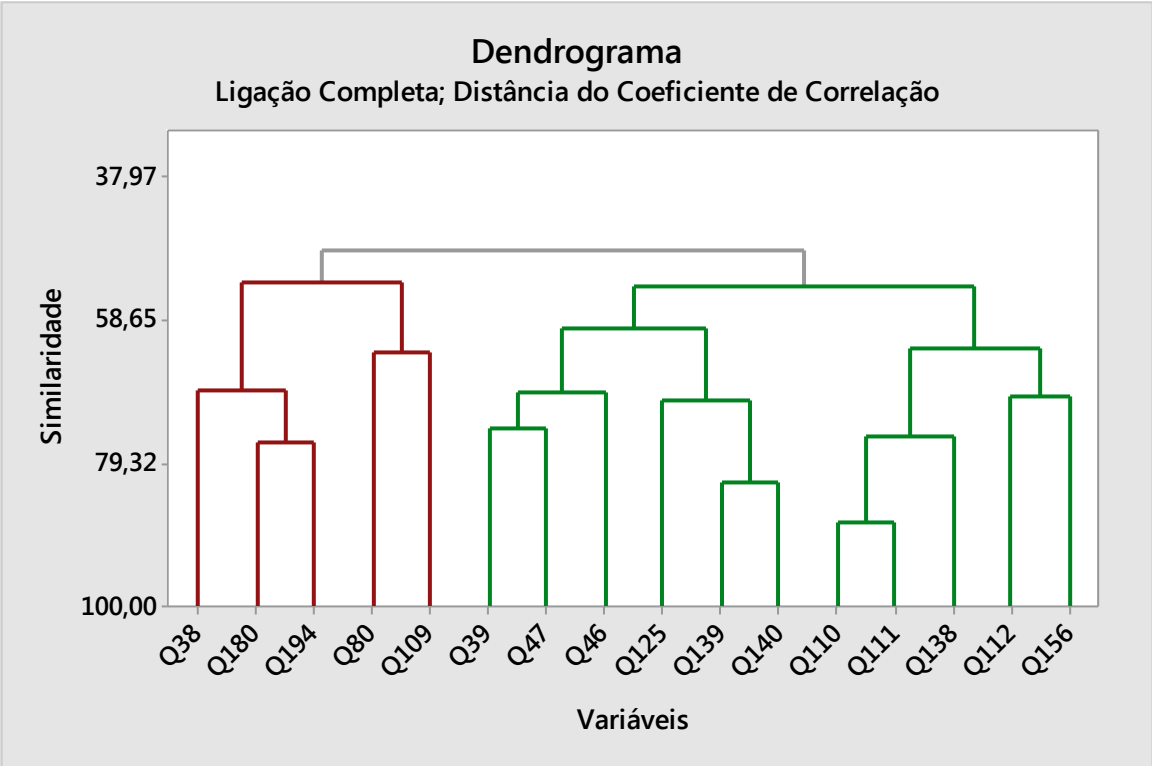
Analisando a figura 22 verifica-se eu o Agrupamento 9, apesar de composto por questões das trâs macro competências, apresenta predominância de questores relativas a macro competência "Realizar atividades de gerencia do curso". Nesse agrupamento, apenas duas questões estão contidas em outras macro competência. Já o Agrupamento 15 foi representado 50% por questões da macro competência "Realizar atividades gerenciais e administrativas do curso". As demais questões do Agrupamento 9 pertencem à macro competência "Realizar atividades de gerencia do curso".

Figura 22. Dendrograma parte 14 – Agrupamento 10 e 14



A figura 23, que representa o dendrograma dos Agrupamentos 10 e 14, aponta que o primeiro agrupamento foi formado apenas por questões inerentes à macro competência "Realizar atividades gerencias e administrativas do curso", já o segundo agrupamento agregou questões referentes à macro competência "Realizar atividades de gerência do curso", com exceção da Q55.

Figura 23. Dendrograma parte 15 – Agrupamento 12 e 13



O Agrupamento 12, conforme apresenta a figura 24, foi caracterizado pelo agrupamento de questões relativas às três macro competência, sem predomínio significativo de determinada macro competência. No Agrupamento 13, por sua vez, verifica-se a preponderância de questões contidas na macro competência "Realizar atividades de gerência do curso".

Comparando os agrupamentos, formados por meio da Analise de Clusters, e as dimensões de macro competências, propostas pelo arcabouço teórico que orientou esta pesquisa, verifica-se que, apesar de haver discrepâncias entre eles, os agrupamentos são formados, em sua maioria, por questões pertencentes a uma mesma dimensão, ou seja, mesmo que o agrupamento não seja composto por questões referentes à uma única macro competências, verifica-se, no geral, a predominância de uma determinada macro competência.

Os agrupamentos propostos pela Análise de Clusters apresentam uma lógica estatística, contudo, as Dimensões apresentadas pelo arcabouço teórico foram resultado de estudos empíricos realizados por pesquisadores da área, possuindo, portanto, maior criticidade na separação dos indicadores. Dessa forma, a opção pelas Dimensões propostas pelo arcabouço teórico apresenta uma melhor proposta para o instrumento, devido a ser

balizada por uma visão mais aprofundada do construto.

5.3.2 Confiabilidade

Para verificar a confiabilidade do instrumento proposto por esta pesquisa, realizamos a análise do coeficiente Alfa de Cronbach dos dados coletados. Primeiramente, foi procedido o cálculo do coeficiente Alfa de Cronbach para o questionário geral, aplicado na coleta de dados, e para as três dimensões de macro competências, definidas com base no arcabouço teórico sobre o tema, e obtivemos os resultados apresentados na Tabela 6.

Tabela 6. Descrição dos índices de confiabilidade Alfa de Cronbach para o questionário geral e para as dimensões: Interagir com Pessoas, Realizar Atividades Gerencias e Administrativas do curso e Realizar atividades de Gerencia do Curso

Questionário Geral	**Dimensão 1:** Interagir com Pessoas	**Dimensão 2:** Realizar Atividades Gerencias e Administrativas do curso	**Dimensão 3:** Realizar Atividades de Gerência do Curso
$\alpha = 0,9704$	$\alpha = 0,8971$	$\alpha = 0,9351$	$\alpha = 0,9561$

Posteriormente, realizamos o cálculo do coeficiente Alfa de Cronbach para os 20 agrupamentos identificados por meio da Análise de Clusters. Os resultados dos coeficientes de confiabilidade para os agrupamentos estão descritos na Tabela 7.

Tabela 7. Descrição dos índices de confiabilidade Alfa de Cronbach para os agrupamentos formados pela Análise de Clusters

Agrupamento	**Alfa de Cronbach**
Agrupamento 1	0,5060
Agrupamento 2	0,876
Agrupamento 3	0,8315
Agrupamento 4	0,8058

Agrupamento	Alfa de Cronbach
Agrupamento 5	0,8317
Agrupamento 6	0,8499
Agrupamento 7	—
Agrupamento 8	0,5356
Agrupamento 9	0,845
Agrupamento 10	0,6766
Agrupamento 11	0,8706
Agrupamento 12	0,5693
Agrupamento 13	0,8244
Agrupamento 14	0,7421
Agrupamento 15	0,6559
Agrupamento 16	0,7121
Agrupamento 17	0,8029
Agrupamento 18	0,8576
Agrupamento 19	0,7904
Agrupamento 20	0,6936

Podemos verificar, que os coeficientes de confiabilidade do questionário geral, aplicado na coleta de dados, e das 3 (três) dimensões propostas pela literatura apresentaram elevados índices (respectivamente: $\alpha = 0,9704$, $\alpha = 0,8971$, $\alpha = 0,9351$ e $\alpha = 0,9561$), indicando uma boa consistência interna no instrumento como um todo.

Em relação aos agrupamentos formados por meio da Análise de Clusters, verificamos que, em sua a maioria (agrupamentos: 2, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 13, 14, 16, 17, 18 e 19), os grupos possuem boa consistência interna, com valores acima de 0,7. Apenas 6 (seis) agrupamento apresentaram alfa variando de 0,50 a 0,69.

Nunnally (1978) aponta que um instrumento ou teste possui boa confiabilidade quando apresenta um coeficiente alfa de Cronbach no mínimo 0,70. DeVellis (1991) salienta, contudo, que admite-se, em alguns cenários de investigação das Ciências Sóciais, um coeficiente alfa de 0,60 mas alerta para a necessidade de cautela na interpretação dos resultados obtidos por meio do instrumento.

Nas tabelas 10 a 12, contidas no anexo, estão apresentadas as estatísticas de itens omitidos: média total, desvio padrão total, correlação item total, correlação múltipla

quadrática e o valor do índice alfa de cronbach. Devido ao elevado número de questões do instrumento, tornou-se inviável apresentar tabela contendo as correlações inter-itens.

Avaliando os resultados obtidos nas estatísticas de itens omitidos e nas correlações inter-itens podemos inferir que:

- Na Macro Competência "Interagir com Pessoas" o alfa de Cronbach dos itens ficaram entre 0,890 e 0,900, não indicando modificações grandes com a retirada de alguma questão. As correlações mais baixas foram nas questões Q23 e Q25;
- Na Macro Competência "Realizar Atividades Gerenciais e Administrativas": o alfa de Cronbach dos itens ficaram entre 0,933 e 0,937, não indicando modificações grandes com a retirada de alguma questão. As correlações mais baixas foram nas questões Q38, Q53, Q58, Q62, Q84 e Q89;
- Na Macro Competência "Realizar Atividades de Gerencia do Curso": o alfa de Cronbach dos itens ficaram entre 0,950 e 0,952, não indicando modificações grandes com a retirada de alguma questão. As correlações mais baixas foram nas Q109, Q117, Q172 e Q197;
- No geral as correlações inter-itens foram baixas, com a grande maioria sendo abaixo de 0,3.

Apesar dos resultados não indicarem modificações significativas no índice alfa de Cronbach com a retirada de itens da escala, baseado nas indicações de Streiner (2003), recomenda-se a revisão dos itens, uma vez que índices acima de 0,90 podem indicar redundância ou duplicação de variáveis, ou seja, alguns itens podem estar mensurando o mesmo elemento do constructo, devendo, se for caso, ser eliminados. O autor aponta ainda que, tradicionalmente, são esperados índices de alfa variando entre 0,80 e 0,90.

Dessa forma, mesmo que os especialistas consultados manifestaram-se pela manutenção dos itens na escala original, considerando o arcabouço teórico levantado para a realização desta pesquisa, foi procedida uma revisão dos itens, visando verificar possíveis duplicações de variáveis. Conforme Tabela 8, após a revisão foi possível eliminar 39 itens, dos 206 que compunham a escala original.

Tabela 8 Relação de itens eliminados após revisão da escala original proposta pelos especialistas.

Itens eliminados	**Questões que avaliam o mesmo constructo dos itens eliminados**
1) Atender alunos. 2) Atender docentes. 3) Atender pais de alunos e comunidade em geral.	8) Atender bem e prontamente.
6) Saber trabalhar com pessoas e ter habilidade no relacionamento interpessoal: saber ouvir, saber acessar aos alunos, saber conviver, saber negociar, saber comunicar-se.	5) Saber estabelecer laços de bom relacionamento entre professores, alunos, universidades e instituições. 18) Possuir capacidade para trabalhar com equipes.
14) Gerenciar conflitos: professores x alunos; servidores x alunos; alunos x alunos; servidores x servidores; professores x professores etc.	17) Ter capacidade de negociação articulando grupos e interesses visando a resolução de conflitos. 5) Saber estabelecer laços de bom relacionamento entre professores, alunos, universidades e instituições.
19) Participar em órgãos decisórios institucionais.	4) Fazer/participar de reuniões.
24) Ser aberto para receber feedback de seus colegas, professores e alunos.	10) Ter atitude positiva do ouvir e propositiva de dialogar. Perceber a insatisfação do aluno.
30) Ter domínio de si mesmo em situações de conflito.	22) Possuir equilíbrio emocional.
34) Saber valorizar o trabalho desenvolvido por sua equipe, efetuando a divulgação dos resultados alcançados.	26) Partilhar o sucesso obtido com sua equipe. 18) Possuir capacidade para trabalhar com equipes.
35) Possuir habilidade para estimular professores, funcionários e alunos mais experientes de seu curso a transferirem seus conhecimentos aos menos experientes.	16) Ter habilidade de conduzir professores e alunos aos propósitos do curso.

Itens eliminados	Questões que avaliam o mesmo constructo dos itens eliminados
43) Possuir capacidade de adaptação às mudanças.	71) Ter flexibilidade e adaptação às mudanças. 77) Possuir flexibilidade.
47) Acompanhar processos burocráticos.	61) Realizar e cuidar de questões burocráticas.
55) Assinar documentos e despachos.	36) Despachar documentos
57) Participar de formaturas.	89) Participar de eventos institucionais relacionados ao curso como: formaturas, defesas de trabalhos e outros.
60) Realizar funções administrativas (planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar).	45) Ter conhecimento de como planejar, dirigir, controlar e avaliar processos administrativos.
63) Ter conhecimentos de tecnologia da informação e comunicação.	42) Saber integrar e utilizar recursos disponíveis. 85) Dominar as tecnologias digitais utilizadas no ensino e gestão acadêmicas.
64) Ter conhecimento dos instrumentos e regramentos institucionais vigentes.	41) Conhecer a legislação vigente. 105) Ter domínio da legislação educacional brasileira.
75) Buscar fontes alternativas de recursos para o curso.	90) Ater-se à gestão financeira do curso.
77) Possuir flexibilidade.	71) Ter flexibilidade e adaptação às mudanças.
79) Ser criativo	70) Ter criatividade e inovação.
85) Dominar as tecnologias digitais utilizadas no ensino e gestão acadêmicas.	42) Saber integrar e utilizar recursos disponíveis. 63) Ter conhecimentos de tecnologia da informação e comunicação.
91) Saber pensar estrategicamente e tomar decisões acertadas mediante pressão.	51) Saber atuar estrategicamente 65) Ter orientação para resultados: ter visão

Itens eliminados	Questões que avaliam o mesmo constructo dos itens eliminados
	estratégica e agir proativamente em busca de resultados. 96) Possuir visão estratégica: habilidade para estar sempre antenado com as tendências de sua área, com as demandas do mercado e com as mudanças que devam ser implementadas.
92) Ter abertura para a inovação.	70) Ter criatividade e inovação.
95) Ter domínio de conhecimentos específicos da área técnica inerente ao curso.	118) Ter conhecimento geral do curso. 139) Ter clareza sobre os objetivos do curso.
96) Possuir visão estratégica: habilidade para estar sempre antenado com as tendências de sua área, com as demandas do mercado e com as mudanças que devam ser implementadas.	51) Saber atuar estrategicamente 65) Ter orientação para resultados: ter visão estratégica e agir proativamente em busca de resultados. 91) Saber pensar estrategicamente e tomar decisões acertadas mediante pressão.
105) Ter domínio da legislação educacional brasileira.	41) Conhecer a legislação vigente. 64) Ter conhecimento dos instrumentos e regramentos institucionais vigentes.
107) Ter experiência como gestor.	173) Possuir experiência na gestão acadêmica.
109) Designar professores.	87) Participar do recrutamento e seleção de docentes. 103) Ter habilidades para recrutar, selecionar e avaliar seu pessoal. 164) Ser responsável pela indicação/ contratação/demissão de docentes.

Itens eliminados	Questões que avaliam o mesmo constructo dos itens eliminados
112) Ter conhecimento das perspectivas e oportunidades para egressos do curso.	115) Saber estar orientado para o mercado e para os objetivos institucionais.
117) Buscar o autoconhecimento e o aperfeiçoamento continuo.	52) Buscar o autoconhecimento e o aperfeiçoamento continuo.
129) Conhecer os relatórios do INEP/MEC.	127) Conhecer a avaliação do MEC/INEP.
134) Coordenar a formulação do currículo do curso para o colegiado.	133) Definir o currículo do curso junto com o colegiado.
139) Ter clareza sobre os objetivos do curso.	95) Ter domínio de conhecimentos específicos da área técnica inerente ao curso. 118) Ter conhecimento geral do curso.
142) Avaliar o curso.	188) Planejar/colaborar/executar as avaliações do curso.
147) Preocupar-se com aspectos políticos pedagógicos do curso.	151) Acompanhar o projeto político pedagógico nas suas ações de coordenador.
164) Ser responsável pela indicação/ contratação/demissão de docentes.	87) Participar do recrutamento e seleção de docentes. 103) Ter habilidades para recrutar, selecionar e avaliar seu pessoal. Designar professores.
187) Coordenar/Supervisionar as atividades de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.	184) Supervisionar e coordenar o planejamento e a execução dos trabalhos de conclusão de curso- TCC, juntamente com os professores encarregados da orientação dos alunos.
198) Preparar os processos de Reconhecimento do Curso pelo MEC.	169) Ser responsável pelo reconhecimento de seu curso e pela renovação periódica desse reconhecimento por parte do MEC.
Total de itens eliminados: 39	

Após a eliminação dos 39 itens, foi procedida a reanálise do índice Alfa de Cronbach, o que possibilitou verificar que não haveria alterações significantes no índice alfa com a eliminação de mais itens. Contudo, tendo em vista que as questões Q15, Q23, Q32, Q36, Q38, Q46, Q53, Q58, Q59, Q62, Q71, Q73, Q80, Q82, Q84, Q87, Q88, Q89, Q97, Q98, Q110, Q114, Q119, Q126, Q127, Q168, Q172, Q180, Q193 e Q197 apresentaram correlações item-total com valores abaixo de 0,3, decidimos, ainda, por eliminá-las. Dessa forma, foram eliminados do questionário inicial, proposto pelos especialistas, o total de 69 itens, ficando o instrumento final proposto por esta pesquisa composto por 137 variáveis. A Tabela 9 apresenta os valores obtidos de Alfa após a eliminação dos 69 itens da escala original.

Tabela 9. Descrição dos índices de confiabilidade Alfa de Cronbach, após a eliminação dos itens da escala original

Questionário Geral	**Dimensão 1:** Interagir com Pessoas	**Dimensão 2:** Realizar Atividades Gerencias e Administrativas do curso	**Dimensão 3:** Realizar Atividades de Gerência do Curso
$\alpha = 0{,}965$	$\alpha = 0{,}870$	$\alpha = 0{,}922$	$\alpha = 0{,}949$

Maroco e Marques (2006) alertam, contudo, que pode ocorrer de um instrumento confiável produzir dados não confiáveis em dadas circunstâncias, tendo em vista que a confiabilidade é uma característica associada não apenas ao instrumento mas também à amostra onde o mesmo foi aplicado. Os autores salientam, que o valor do alfa estima a confiabilidade dos dados obtidos de forma a permitir-nos inferir sobre a precisão do instrumento, assim, "uma estimativa de confiabilidade obtida com resultados associados a um dado estudo e dadas circunstâncias deve ser feita com a ponderação de um processo inferencial que se sabe sujeito a erro" (MAROCO E MARQUES, 2006, P. 80).

Dessa forma, além da revisão dos itens da escala, a replicação deste estudo em outros contextos amostrais poderá subsidiar a tomada de decisão para a eliminação de outros itens, uma vez que poderá apresentar resultados que confirmem ou refutem os índices alfas obtidos nesta pesquisa.

Tendo em vista que os resultados alcançados apontaram índices de confiabilidades significativos, pode-se inferir que o instrumento de pesquisa proposto é considerado bom, ao ser interpretável.

6 CONCLUSÕES

Muitos são os desafios a serem transpostos pelas organizações de ensino superior visando à consecução do seu papel junto à sociedade: fomentar o conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. O enfrentamento desses desafios perpassa uma nova postura por parte dos gestores, especialmente no que concerne a adoção de novas ações para o desenvolvimento de docentes, o abandono do "experiencialíssimo" e do amadorismo que prepondera nas práticas gerenciais das IES, bem como aprofundar o conhecimento sobre as temáticas de gestão, presentes nas instituições, visando implementar um plano de carreira gerencial nas instituições de ensino superior.

Alterações do cenário educacional brasileiro têm apresentado transformações ao sistema educacional. Nesse sentido, é crescente a demanda por maior profissionalização nos cargos gerenciais, com ênfase nas competências gerenciais dos dirigentes, que precisam conciliar a gestão administrativa, pedagógica e acadêmica da instituição (Silva, 2003).

Em se tratando das IFES, é necessário compreender que as competências gerenciais dos docentes precisam ser pensadas levando-se em consideração a lógica de funcionamento das instituições públicas, que possuem elementos burocráticos e técnicos. Dessa forma, as competências gerencias dos docentes perpassam atividades multifacetadas envolvendo tanto ações gerenciais, como ações no âmbito da pesquisa, do ensino, da extensão e cultura.

Nesse sentido, aprofundar a produção de conhecimento sobre a temática coordenação de curso significa reconhecer a importância das aprendizagens necessárias para a atuação na função de coordenador de curso, bem como de fomentar ações, alicerçadas em conhecimento claro e completo, produzido cientificamente e que promovam a preparação desses coordenadores (Marcon, 2008).

Esta pesquisa partiu da necessidade, identificada pela autora, em produzir conhecimento sobre esse tema, face às dificuldades de promoção de ações de capacitação para o desenvolvimento de Coordenadores de Curso de Graduação. Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo desenvolver um instrumento flexível e válido para mensurar as competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação de instituições de ensino superior, suprindo, dessa forma, uma lacuna existente na produção de conhecimento, de forma a contribuir com subsídios para a delimitação de ações

estratégicas para os recursos humanos, desenvolvidos por parte das instituições, visando à promoção de programas de capacitação e desenvolvimento dos coordenadores de curso.

Nessa perspectiva, o estudo contribuiu ainda para a reflexão sobre os papéis, funções e atribuições dos docentes gerentes que poderá conduzir à elaboração de outros estudos sobre a temática, que carece, ainda, de arcabouço teórico.

O estudo exploratório foi extenso com a intenção de assegurar que o instrumento contemplasse as variáveis de competências para a atuação do Coordenador de Curso de graduação. Após avaliação de especialistas da área, o número total de competências gerenciais contempladas no instrumento utilizado para a coleta de dados foi de 206 (duzentos e seis) itens. A análise e discussão dos resultados, contudo, motivou a pesquisadora a proceder a eliminação de 69 itens da escala original, ficando o instrumento final, proposto pela pesquisa, com o total de 137 itens.

Dessa forma, a pesquisa lançou mão do método da análise do fator exploratório, para identificar as variáveis de competência, contudo, contou com o "*now how*" dos especialistas, que puderam, por meio de uma visão mais holística, realizar o refinamento dos itens de forma a obtermos, por um lado, uma listagem de competências mais concisa, e, por outro, maior efetividade à avaliação do constructo.

A investigação desenvolvida para o processo de teste da confiabilidade do instrumento de pesquisa realizada de acordo com a técnica foi satisfatória. A exploração dos dados possibilitou identificarmos e descrevermos valores que mostram a eficácia da escala e indícios de validade que deverão ser confirmados em estudos futuros.

O índice Alfa de Cronbach é uma ferramenta que pode ser utilizada para investigar a confiabilidade da consistência interna do instrumento de pesquisa. Os resultados alcançados apontaram um alto coeficiente de confiabilidade, que nos autorizam a dizer que o instrumento de pesquisa é considerado bom, ao ser interpretável. O teste Alfa de Cronbach demonstrou indício da confiabilidade das informações, na maioria das dimensões, com índices acima de 0,7. A Análise de Clusters apresentou 20 (vinte) agrupamentos, contudo, a maior parte dos itens que compõem agrupamentos está inserida em uma mesma realidade dimensional proposta pela literatura, confirmando que as dimensões apresentadas pelo arcabouço teórico podem ser utilizadas.

Tanto o objetivo geral, quanto os objetivos específicos desta pesquisa foram atingidos e as etapas metodológicas foram sistematicamente seguidas e, por meio da realização da análise e discussão dos resultados, foi possível subsidiar a confirmação da confiabilidade dos dados coletados.

Em relação aos resultados, acredita-se que este conhecimento produzido possa contribuir com subsídios para a delimitação de ações estratégicas para os recursos humanos, desenvolvidos por parte das instituições, visando à promoção de programas de capacitação e desenvolvimento dos coordenadores de curso.

7 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Algumas limitações foram identificadas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa como o tamanho da amostra e o contexto limitado de realização da coleta de dados (Instituições Federais de Ensino). Dessa forma, trabalhos futuros poderão ser direcionados para incrementar esta pesquisa, assim, como futuras oportunidades de estudos, a partir dos resultados desta pesquisa, sugerem-se:

1. desenvolver a pesquisa em outras instituições, públicas e privadas, de outros estados da federação visando, dentre outros, a comparação dos resultados obtidos;

2. ampliar o universo pesquisado, aplicando o instrumento a uma amostra mais heterogênea e mais ampla, visando realizar outras técnicas de análise multivariada, bem como buscando confirmar a confiabilidade dos dados em amostras com características diferentes da utilizada neste estudo e verificar a validade do instrumento proposto;

3. ampliar o estudo sobre o tema, aplicando o instrumento e avaliando os resultados obtidos, em especial quanto à a efetividade das ações de treinamento e desenvolvimento realizados com base nos subsídios fornecidos pelos dados coletados por meio do instrumento.

Em um grau razoável de aprofundamento, a abordagem do mapeamento, gestão e avaliação de competência constitui temática emergente e presente no arcabouço teórico. Contudo, apesar de amplo e complexo o seu campo de estudo, há lacunas de conhecimentos sobre a temática, em especial no âmbito das instituições de ensino superior. Espera-se que este estudo forneça contribuições significativas para a mudança da cultura de gestão de coordenadores de curso de instituições de ensino superior no Brasil.

8 REFERÊNCIAS

AAKER, D. A.; KUMAR, V.; DAY, G. S. **Pesquisa de marketing**, São Paulo: Atlas, 2001. 745p.

AHMAD, Z. A. **Chief academic officers as learners**: adult learning patterns within on organizational context. Dissertação (Mestrado em Educational Policy and Leadership) – Northen Illinois University, Illiniois, 1994.

ALANIZ, E. P. Competência ou qualificação profissional: noções que se opõem ou complementam? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. EDUCAÇÃO: MANIFESTOS, LUTAS E UTOPIAS. 25. Caxambu-MG: Anped Publicações, 2002.

ALBUQUERQUE, M. A**. Estabilidade em análise de agrupamento (Cluster Analysis)**. Dissertação (Mestrado em Biometria) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Brasil, 2005.

ALMEIDA, D.; SANTOS, M. A. R.; COSTA, A. F. B. Aplicação do coeficiente alfa de Cronbach nos resultados de um questionário para avaliação de desempenho da saúde pública. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 29, 2010, São Paulo. Anais do XXX Encontro Nacional de Engenharia de Produção, São Carlos, SP, Brasil, 2010.

ALVES, L. **Competências individuais em organizações do conhecimento**: um estudo nas instituições particulares e comunitárias de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009

AMARO, R. A.; NOVAES, M. B. A dimensão esquecida da competência: a volta da atividade ao sujeito que age. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 34, *2010,* Rio de Janeiro. Disponível em < http://www.potenciar.com.br/imagens_site/file/A%20Dimens%C3 %A3 o%20 esquecida%20da%20Compet%C3%AAncia.pdf.> . Acesso em 14/05/2013.

ANDERBERG, M. R. **Cluster analysis for applications.** New York: Acafenic press, 1973, 359p.

ARAÚJO, A. P. **Competências profissionais e educação corporativa em gestão de pessoas:** um estudo empírico. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BARBOSA, A. C. Q.; SCIANNI, M. A. Competências Organizacionais e sua Transferência aos Indivíduos - Um Estudo Junto a Empresa de Base Tecnológica localizada em Minas Gerais. *In*: *SIMPÓSIO DE GESTÃO DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, 24., 2006,* Gramado. Anais do Simpósio de Gestão da Inovação Tecnológica, Rio Grande do Sul, 2006.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C. de. O professor-gestor em universidades federais: alguns apontamentos e reflexões. *In*: *Colóquio de Gestión Universitaria en Américas, 13.,2013,* Florianópolis. Revista G.U.A.L. v. 6, n°4, Edição Especial, Santa Catarina, 2013.

BARROS, D. F.; ARAGÃO, R. M. R. de. **Coordenações de cursos superiores**: novas competências e habilidades. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

BASTOS, A. V. B. Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios propostos pelo cenário de reestruturação produtiva. In: Borges-Andrade, J. E.; Abbad, G.; Mourão, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas.** Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 1.

BERTOLIN, J. C. G. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização:** período 1994-2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

BITENCOURT, C. C. A Gestão de Competências como Alternativa de Formação e Desenvolvimento nas Organizações: uma Reflexão Crítica a partir da Percepção de um Grupo de Gestores. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-

GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 26., 2002, Salvador. Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Bahia, 2002.

BLACKER, D.; ENDICOTT J. Psychometric properties: concepts of reliability and validity. **Handbook of psychiatric measures**. Washingtons. p. 7-14. 2002

BLAND, J. M.; ALTMAN, D. G. Cronbach´s alpha. **British Medical Journal**. p. 314-572. 1997.

BOTOMÉ, S. P. Autonomia universitária: cooptação ou emancipação institucional? **Universidade e Sociedade**, ano2, n.3, p. 16-25, jun. 1992.

BOTOMÉ, S. P.; KUBO, O. Gestão da universidade: experiências de "pés no chão". **Revista Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 9, n.1, p.187-189, 2005.

BOTOMÉ, S. P.; KUBO, O. Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Revista Interação em Psicologia**, Curitiba, v.6, n.1, p. 81-110, jan/jun, 2002.

BOYATZIS, R. E. **The competent management: a model for effective performance**. New York: John Wiley, 1992.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**, Congresso Nacional, Brasília, DF. 1996.

BUSSAB, W. de O.; MIAZAKI, E. S.; ANDRADE, D. **Introdução à análise de agrupamentos**. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 1990. 105p.

CAMARGOS, M. A., FERREIRA, A. R.; CAMARGOS, M. C. S. Percepção, atuação, autonomia e condição de trabalho de coordenadores de curso de administração de IES do Estado de Minas Gerais. **Revista de Gestão**, v. 17, n. 3, p. 285-296, jul./ set., 2010.

CARROLL, J. B. **Human cognitive: a survey of factor analytic studies.** Cambridge University Press, New York.

COELHO, S. S.; VASCONCELOS, M. C. C. A criação das instituições de ensino superior no Brasil: o desafio tardio da América Latina. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. 9., 2009. Disponível em: < http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio9/IX-1148.pdf >. Acesso em: 15/05/2013.

CORMACK, R. A review of classification. **Journal of the Royal Statistical Society** (Series A), v.134, p.321-367, 1971.

CRUZ, R.C. **Tipos de atividades que constituem as rotinas de trabalho de diretores de cursos de graduação de uma universidade e aprendizagens para o exercício da função**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

DELORS, J. (Org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas.** Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Cadernos da 2ª Oficina de Planejamento Estratégico para a Implantação das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde – SUS.** Brasília: Ministério da Saúde/PROFAE, v. 1, p. 36-58, 2002.

DEVELLIS, R. F. **Scale development: Theory and applications**. Newbury Park, CA: SAGE Publications, 1991.

DUBAR, C. A. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade,** v.19, n. 64, p. 87-103, set. 1998.

DUTRA, J. S. Gestão de Pessoas com base em competências. In DUTRA, J. S. (org). **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Ed. Gente, 2001, p. 23-40.

FARINELLI, C. A.; MELO, M. C. O. L.. A gerência intermediária da IES: a coordenação de curso e o coordenador como gestor. *In*: *Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 9.,2009,* Florianópolis, Santa Catarina.

FERNANDES, H. R. F. **Competências e performance organizacional**: um estudo empírico. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

FERREIRA, S. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, n. 36, pp. 455-472, mai./ago., 2012.

FLEURY, A.; Fleury, M. T. L. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, São Paulo, Edição Especial, p. 183-196, 2001.

FOGAÇA, A. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRANCO, E. Funções do Coordenador de curso: como "Construir" o Coordenador ideal. **Revista Estudos**, n° 28, jun./out. 2000. Disponível em: HTTP://www.abmes.org.br/Publicacoes/Estudos/28/Edson02.asp. Acesso em: 20 de junho de 2013.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª Ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1999.

GUIMARÃES, T. A. de.; BRUNO-FARIA, M. F. de.; BRANDÃO, H. P. Aspectos metodológicos do diagnóstico de competências em organizações. In: Borges-Andrade, J. E.; Abbad, G.; Mourão, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas.** Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 11.

HAMEL, G. The Concept of Core Competence. *In*: HAMEL, G.; HEENE, A. **Competence based Competition**. Chichester: John Wiley and Sons, 1994, p. 11-34.

HAYES, B. E. Measuring Customer Satisfaction: Survey design, use, and statistical analysis methods. **Milwaukee, Wisconsin: ASQC Quality Press**, 1998.

HORA, H. R. M.; MONTEIRO, G. T. R.; ARICA, J. Confiabilidade em questionários para qualidade: um estudo com o coeficiente alfa de cronbach. **Produto & Produção,** v.11, n. 2, p. 85-103, jun. 2010.

HOWARD, A. **The changing nature of work**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

KRUS, D. J.; HELMSTADTER, G. C. The problem of negative reliabilities. **Educational and Psychological Measurement.** v. 53, p. 643-650. 1993.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação dos cursos de graduação: instrumento**. Brasília, DF, 2006.

LE BOTERF, G. **De la compétence**. Paris: Editions d'Organization, 1994.

LE BOTERF, G. **Competénce et navigation professionnelle.** Paris: Éditions d'Organisation, 1999.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**.Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Consultoria, supervisão e revisão técnica Cláudia Bitencourt. 3ª ed. revista e ampliada. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

LIMA, S. M. V.; BORGES-ANDRADE, J. E. Bases conceituais e teóricas de avaliação de necessidades em TD&E. In: Borges-Andrade, J. E.; Abbad, G.; Mourão, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas.** Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 10.

MALGLAIVE, G. Ensinar adultos. Porto, Portugal, 1995.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 19, n. 64, p.13-49, set. 1998.

MARCON, S. R. A. **Comportamentos que constituem o trabalho de um coordenador de curso de graduação**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MARCOVITCH, J. As universidades na década vindoura. **Folha de São Paulo**. Jul. 2008. Opinião, São Paulo.

MARDIA, A. K. V.; KENT. J. T.; BIBBY, J.M. **Multivariate analysis.** London: Academic Press, 1997, 518p.

MARRA, A. V.; MELO M. C. O. L. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n.3, p. 09-31, jul./set., 2005.

MAROCO, J.; GARCIA-MARQUES, T. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? **Laboratório de Psicologia**, 4, 65-90, 2006.

MCLAGAN, P. A. Competencies: the next generation. **Training & Development**, v. 51, n. 5, p. 40-47, 1997.

MEYER JUNIOR, V.; MURPHY, P. (Org.). **Dinossauros, gazelas & tigres: novas abordagens da administração universitária – um diálogo Brasil e Estados Unidos**. 2. ed. Ampliada. Florianópolis: Insular, 2003.

MEYER JUNIOR, V. Teoria e Prática da gestão universitária. **Cadernos:** Centro Universitário São Camilo, São Paulo, v. 4, n.1, p. 49-59, jan./jun., 1998.

MEYER JUNIOR, V. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário. *In*: MEYER JUNIOR, V.; MURPHY, P. (Org.) **Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária: um diálogo Brasil e Estados Unidos**. Florianópolis: Insular, 2000.

MILLS, J., PLATTS, K; BOURNE, M.; RICHARD, H. **Competing through competences**. Cambridge: Cambridge University, 2002.

MOTTA. P. R. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

NISEMBAUM, H. **A competência essencial.** São Paulo: Infinito, 2000.

NUNES, **D.J. Os super coordenadores de curso**. 2004. Disponível em: < http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-super-coordenadores-de-cursos>. Acesso em: 09/10/14.

NUNNALLY, J. C. **Psychometric theory.** New York: McGraw-Hill Inc, 1978.

PALMEIRAS, J. D. B.; SZILAGYI, R. S. Perfil e competências necessários para um coordenador de curso na percepção dos gestores e funcionários de uma IES. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11., 2011, Florianópolis, Santa Catarina.

PANTOJA, M. J., NEIVA, E. R.. Aprendizagem e mudança organizacional: das relações entre atitudes frente à mudança e estratégias de aprendizagem no trabalho. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 34., 2010, Rio de Janeiro. Anais do XXXIV Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2010.

PIAZZA, M. E**. O papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil, 1997.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf.>. Acesso em: 15/05/2013.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 3, p. 79-93, 1990.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RANGEL, M. Coordenação para qualidade dos cursos: repensando conceitos e competências. **Revista Olho Mágico**, v. 8, n. 3, 2001.

REBELO, L. B.; COELHO, C. C.S.R.; ERDMANN, R. H. Contribuições da teoria da complexidade ao processo de planejamento estratégico em universidades. In: MELO, P. A.; COLLOSSI, N. (Org.). **Cenários da gestão universitária na contemporaneidade**. Florianópolis: Insular, 2004.

REESOR, L. **Becoming na academic administrator: a case stydy approach**. Tese (Doutorado em Educational Policy and Leadership) - University of Wisconsin, Whitewate, 1995.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa Social, Métodos e Técnicas. Ed. Atlas, 2º Ed., São Paulo. 1989.

ROLIM, A. F.; MELO, M. C. O. L. A prática social de gestão dos coordenadores de cursos superiores da área de ciências sociais aplicadas: um estudo em centros universitários de Belo Horizonte. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 36., 2007, Rio de Janeiro. Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Rio de Janeiro, 2007.

RUAS, R. Gestão por competência: uma contribuição à estratégia das organizações. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia, São Paulo.

RUAS, R.; GHEDINE, T.; DUTRA, J. S.; BECKER, G. V.; DIAS, G. B. O Conceito de

Competência de A à Z – análise e revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 29., 2005, Brasília. Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Brasília, DF, 2005.

RUAS, R. L. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. *In*: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JUNIOR, M. M. de (Org.). **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2001.

SACOMANO, N. N.; ESCRIVÃO, E. F. Estrutura Organizacional e Equipes de Trabalho: estudo da mudança organizacional em quatro grandes empresas industriais. **Gestão de Prodrodução**, São Carlos, v.7, n.2, ago. 2000.

SANDBERG, J, G. Educating for Competence in Professional Practice. **Netherlands, Instructional Science**, v.24, p. 411-437, 1996.

SANTOS, A. C. O uso do método Delphi na criação de um modelo de competências. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 25-32, abr./jun. 2001.

SANTOS, N. **Organizações Intensivas em Conhecimento**. *In*: Textos e slides da disciplina organizações intensivas em conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: PPEGC/UFSC, 2007.

SARSUR, A. M.; FLEURY, M. T. L. Gestão por competência e ganho social para o trabalhador: categorias de análise. *In*: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 1., 2007, Natal. Anais do I Encontro de gestão de pessoas e relações de trabalho, Natal, RN, 2007.

SILVA, E. K. C. A qualificação profissional no contexto da reestruturação produtiva no mundo do trabalho. *In*: SIMÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO GRAMISCI, POLÍTICA E EDUCAÇÃO, 4., 2007, Belo Horizonte. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação, v.1, 2007.

SILVA, M. A.; MORAES, L. V. S.; MARTINS, E. S. A aprendizagem gerencial dos professores que se tornam dirigentes universitários: o caso da UDESC. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 26., 2003, Atibaia. Anais do Encontro da ANPAD, Atibaia, SP. CD-ROOM.

SILVA, M. A. **Aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópois, 2000.

SILVA, P. R. **Coordenador de curso: atribuições e desafios atuais**. Brasília. 2007, disponível em: <http://saturno.crea-rs.org.br/crea/documentos/coord_curso.doc>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2014.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3a ed., revisada e atualizada. Universidade Federal de Santa Catarina: Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2001.

SILVA, M. G**.** R. de. **Competências gerenciais dos coordenadores e orientadores do curso de graduação em administração de empresas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2002.

SILVA, M. G. R. de. Gestão universitária, competências gerenciais e seus recursos: um estudo de caso. *In*: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26, 2003, Atibaia. Anais do Encontro da ANPAD, Atibaia, SP. CD-ROOM.

SNEATH, P. H. A; SOKAL, R. R. **Numeric taxonomy:** the principles and practice of numerical classification. San Francisco: W. H. Freeman, 1973. 573p.

SPARROW, P.; BOGNANNO, M. Competency requirement forecasting: issues for international selection and assessment. **International Journal of Selection and**

Assessment, v. 1, n. 1, p. 50-58, 1993.

SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. **Competence at work: models for superior performance**. New York: John Wiley & Sons, 1993.

STREINER, D. L. Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn´t matter. **Journal of Personality Assessment**. v. 80, p. 217-222. 2003.

TITTANEGRO, P. A**. A percepção dos papéis do coordenador de curso e as expectativas da IES privada sobre esses papéis**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2008.

THOMPSON, B. **Contemporary thinking on reliability issues**. Newbury Park, CA: Sage, 2002.

URBANAVICIUS JÚNIOR. V.; PAULA, J. O. de; PRUDENCIANO, R.; REZENDE, M. L. Identificação do conhecimento, habilidade e atitude (CHA) dos coordenadores de curso de uma instituição de ensino superior. *In*: SIMPÓSIO DE EXCELENCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 4., 2007, Resende. Pôsteres Simpósio de Excelência em gestão e tecnologia, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em http://www.aedb.br/seget/artigos07/1314_200600030.pdf. Acesso em: 15/05/2013.

VIANA, S. M. N. **Perfil e ações gerenciais dos (as) dirigentes dos cursos de enfermagem dos centros universitários e universidades do estado de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

WOOD, R.; PAYNE, T**. Competency based Recruitment and Selection – a Practice Guide**. London: Wiley, 1998.

ZABALZA, M. **Ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: Senac, 2003.

9 ANEXOS

9.1 Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

- Título: Instrumento para avaliar as competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação
- Pesquisadora responsável: Roseane da Silva Sant'Ana
- Orientador: Prof. Dr. André Vasconcelos Silva
- Có-Orientador: Prof. Dr. Paulo Alexandre de Castro

Essa pesquisa tem por objetivo propor um instrumento flexível e válido para mensurar as competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação de instituições de ensino superior. Este questionário foi elaborado com base em uma ampla revisão da literatura acerca das competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação de instituições de ensino superior, visando o levantamento das variáveis de competências gerenciais destes. Ele é apresentado seguindo a escala de Likert com respostas gradativas seguindo os seguintes critérios: "nunca", "raramente", "as vezes", "frequentemente", "sem condições de avaliar". As perguntas foram formuladas de forma com que o coordenador de curso realize uma auto-análise, verificando se ele possui a competência da referida pergunta, bem como uma a seguinte reflexão: Eu sou assim?. Já se você é um estudante, você responderá ao mesmo questionário, analisando os coordenadores de sua responsabilidade, porém na terceira pessoa, promovendo a seguinte reflexão: Ele é assim?

Estão garantidos o sigilo de todos os seus dados pessoais bem como os dados fornecidos por você. Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira

pela sua participação. É assegurada sua liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo. -Todos os dados serão arquivados por um período de cinco anos, após este prazo o material será picotado e reciclado.

Nome e Assinatura do pesquisador _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG: _____, abaixo assinado, concordo em participar desse estudo, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação.

Local e data

Nome e Assinatura do sujeito: _____

9.2 Instrumento aplicado na coleta de dados: proposto pelos especialistas

Instrumento Para Mapear As Competências Gerenciais De Coordenadores De Curso De Graduação

Perfil Do Participante

Com a finalidade de identificarmos o perfil do servidor participante da pesquisa, por gentileza,
responda as questões abaixo:

1. Local de atuação como coordenador de curso:
Marcar apenas uma oval.

( ) Universidade Federal de Goiás (UFG)
( ) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)
( ) Instituto Federal Goiano (IF Goiano)

2. A quanto tempo atua como docente na instituição? _____.

3. Sexo:
Marcar apenas uma oval.

( ) Feminino
( ) Masculino

4. Idade:
Marcar apenas uma oval.

( ) 20 a 30 anos
( ) 31 a 40 anos
( ) 41 a 50 anos
( ) 51 a 60 anos
( ) mais de 61 anos

5. Titulação:
Marcar apenas uma oval.

( ) Especialização
( ) Mestrado
( ) Doutorado
( ) Pós-Doutorado

6. Qual seu tempo de experiência na gestão acadêmica? _____.

7. Você possui experiência em gestão fora do ambiente acadêmico?
Marcar apenas uma oval.

( ) Sim
( ) Não

PRIMEIRA ETAPA

Nesta primeira etapa o instrumento propõe mapear as competências individuais dos coordenadores de curso de graduação referentes à Dimensão "INTERAGIR COM PESSOAS". Neste momento você dever realizar uma autoanálise, verificando se você possui a competência indicada, bem como a seguinte reflexão: Eu sou assim?

Classifique, de acordo com a escala abaixo, qual o grau de detenção, por você, da competência indicada, assinalando a opção que corresponda a sua autoanálise:

(1) Nunca
(2) Raramente
(3) Às vezes
(4) Frequentemente

(5) Sem condições de avaliar

Dessa forma, QUAL É O GRAU DE DETENÇÃO, POR VOCÊ, DA COMPETÊNCIA:

Competência	1	2	3	4	5
1. Atender alunos.					
2. Atender docentes.					
3. Atender pais de alunos e comunidade em geral.					
4. Fazer/participar de reuniões.					
5. Saber estabelecer laços de bom relacionamento entre professores, alunos, universidades e instituições.					
6. Saber trabalhar com pessoas e ter habilidade no relacionamento interpessoal: saber ouvir, saber acessar aos alunos, saber conviver, saber negociar, saber comunicar-se.					
7. Saber articular, saber orientar, saber se portar com ética, saber perceber e sentir, estar presente.					
8. Atender bem e prontamente.					
9. Ser acessível ao professor e ao aluno.					
10. Ter atitude positiva do ouvir e propositiva de dialogar. Perceber a insatisfação do aluno.					
11. Perceber a insatisfação do aluno.					
12. Perceber a insatisfação dos colaboradores.					
13. Aconselhar/orientar alunos.					
14. Gerenciar conflitos: professores x alunos; servidores x alunos; alunos x alunos; servidores x servidores; professores x professores etc.					
15. Realizar atividades voltadas para a integração e inserção do curso na sociedade.					
16. Ter habilidade de conduzir professores e alunos aos propósitos do curso.					
17. Ter capacidade de negociação articulando grupos e interesses visando a resolução de conflitos.					

Competência	1	2	3	4	5
18. Possuir capacidade para trabalhar com equipes.					
19. Participar em órgãos decisórios institucionais.					
20. Possuir boa comunicação escrita e verbal.					
21. Possuir empatia.					
22. Possuir equilíbrio emocional.					
23. Possuir ética profissional.					
24. Ser aberto para receber feedback de seus colegas, professores e alunos.					
25. Uso da autoridade com bom senso no trato com as pessoas e nas decisões.					
26. Partilhar o sucesso obtido com sua equipe.					
27. Demonstrar tolerância e energia na gestão do estresse.					
28. Possuir capacidade para o aprendizado com os outros.					
29. Fazer uso de equidade no trato de problemas de sua equipe.					
30. Ter domínio de si mesmo em situações de conflito.					
31. Ter autenticidade nas relações pessoais e profissionais.					
32. Ter responsabilidade social.					
33. Estar aberto para a colaboração e cooperação.					
34. Saber valorizar o trabalho desenvolvido por sua equipe, efetuando a divulgação dos resultados alcançados.					
35. Possuir habilidade para estimular professores, funcionários e alunos mais experientes de seu curso a transferirem seus conhecimentos aos menos experientes.					

SEGUNDA ETAPA

Nesta segunda etapa o instrumento propõe mapear as competências individuais dos coordenadores de curso de graduação referentes à Dimensão "REALIZAR ATIVIDADES GERENCIAIS E ADMINISTRATIVAS DO CURSO".

Nesse momento você dever realizar uma autoanálise, verificando se você possui a competência indicada, bem como a seguinte reflexão: Eu sou assim?

Classifique, de acordo com a escala abaixo, qual o grau de detenção, por você, da competência indicada, assinalando a opção que corresponda a sua autoanálise:

(1) Nunca
(2) Raramente
(3) Às vezes
(4) Frequentemente
(5) Sem condições de avaliar

Dessa forma, QUAL É O GRAU DE DETENÇÃO, POR VOCÊ, DA COMPETÊNCIA:

Competência	1	2	3	4	5
36. Despachar documentos.					
37. Monitorar o funcionamento do curso.					
38. Planejar e registrar distribuição de horários de turmas e oferta de disciplinas.					
39. Planejar atividades internas do curso.					
40. Conhecer a instituição como um todo.					
41. Conhecer a legislação vigente.					
42. Saber integrar e utilizar recursos disponíveis.					
43. Possuir capacidade de adaptação às mudanças.					
44. Ter conhecimento acerca de gerenciamento e desenvolvimento de equipes.					
45. Ter conhecimento de como planejar, dirigir, controlar e avaliar processos administrativos.					
46. Planejar e montar calendários.					
47. Acompanhar processos burocráticos.					

Competência	1	2	3	4	5
48. Saber buscar informações.					
49. Saber refletir racionalmente sobre situações problema.					
50. Saber se movimentar no seu tempo e na sua área.					
51. Saber atuar estrategicamente.					
52. Buscar o autoconhecimento e o aperfeiçoamento continuo.					
53. Atender solicitações que chegam a coordenadoria.					
54. Expedir correspondências: ofícios, memorandos, cartas etc.					
55. Assinar documentos e despachos.					
56. Interagir com o Departamento/Secretaria Acadêmica da instituição.					
57. Participar de formaturas.					
58. Realizar matrícula e ajuste de matrícula de estudantes.					
59. Conduzir e coordenar o curso.					
60. Realizar funções administrativas (planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar).					
61. Realizar e cuidar de questões burocráticas.					
62. Atender as solicitações e necessidades dos alunos.					
63. Ter conhecimentos de tecnologia da informação e comunicação.					
64. Ter conhecimento dos instrumentos e regramentos institucionais vigentes.					
65. Ter orientação para resultados: ter visão estratégica e agir proativamente em busca de resultados.					
66. Ter capacidade para tomada de decisão, de intervir, de resolver problemas buscando soluções.					
67. Ter capacidade de organização.					
68. Distribuir e delegar tarefas.					
69. Cumprir prazos e obrigações.					

Competência	1	2	3	4	5
70. Ter criatividade e inovação.					
71. Ter flexibilidade e adaptação às mudanças.					
72. Representar o curso interna e externamente à instituição.					
73. Supervisionar as instalações físicas, laboratórios e equipamentos do curso.					
74. Controlar e estimular a frequência do corpo docente do curso.					
75. Buscar fontes alternativas de recursos para o curso.					
76. Cumprir as metas do curso.					
77. Possuir flexibilidade.					
78. Possuir capacidade de interação com demais processos.					
79. Ser criativo					
80. Ter disponibilidade.					
81. Possuir visão ampla e generalista.					
82. Ter forco no aluno.					
83. Ser persistente.					
84. Dedicar-se à administração acadêmica em carga horária suficiente, compatível com o número de professores, alunos e turnos do curso.					
85. Dominar as tecnologias digitais utilizadas no ensino e gestão acadêmicas.					
86. Supervisionar/fiscalizar as atividades do corpo administrativo do curso.					
87. Participar do recrutamento e seleção de docentes.					
88. Orientar e capacitar docentes e funcionários administrativos para atendimento aos alunos.					
89. Participar de eventos institucionais relacionados ao curso como: formaturas, defesas de trabalhos e outros.					
90. Ater-se à gestão financeira do curso.					

Competência	1	2	3	4	5
91. Saber pensar estrategicamente e tomar decisões acetadas mediante pressão.					
92. Ter abertura para a inovação.					
93. Ter facilidade para identificar e mudar contextos.					
94. Ter capacidade para liderar sistemas complexos de trabalho.					
95. Ter domínio de conhecimentos específicos da área técnica inerente ao curso.					
96. Possuir visão estratégica: habilidade para estar sempre antenado com as tendências de sua área, com as demandas do mercado e com as mudanças que devam ser implementadas.					
97. Ter capacidade para assumir riscos.					
98. Ter capacidade para trabalhar em função da filosofia e objetivos da instituição.					
99. Possuir capacidade de aprendizagem rápida.					
100. Ter domínio de métodos e técnicas para a elaboração do planejamento estratégico do curso.					
101. Ter domínio de metodologias para definição, implementação e avaliação de metas e ações do curso.					
102. Ter domínio das técnicas e procedimentos dos processos de organização do trabalho.					
103. Ter habilidades para recrutar, selecionar e avaliar seu pessoal.					
104. Ter capacidade para implementar inovação no curso.					
105. Ter domínio da legislação educacional brasileira.					
106. Ter conhecimento de suas responsabilidades.					
107. Ter experiência como gestor.					
108. Elaborar projetos.					

TERCEIRA ETAPA

Nesta terceira etapa o instrumento propõe mapear as competências individuais dos coordenadores de curso de graduação referentes à Dimensão "REALIZAR ATIVIDADES DE GERENCIA DO CURSO".

Nesse momento você dever realizar uma autoanálise, verificando se você possui a competência indicada, bem como a seguinte reflexão: Eu sou assim?

Classifique, de acordo com a escala abaixo, qual o grau de detenção, por você, da competência indicada, assinalando a opção que corresponda a sua autoanálise:

(1) Nunca
(2) Raramente
(3) Às vezes
(4) Frequentemente
(5) Sem condições de avaliar

Dessa forma, QUAL É O GRAU DE DETENÇÃO, POR VOCÊ, DA COMPETÊNCIA:

Competência	1	2	3	4	5
109. Designar professores.					
110. Revisar, atualizar, aperfeiçoar e fazer ajustes no Projeto Pedagógico do Curso.					
111. Planejar o Projeto Pedagógico do Curso.					
112. Ter conhecimento das perspectivas e oportunidades para egressos do curso.					
113. Ter conhecimento das tendências na área e estado da arte.					
114. Ter experiência profissional docente.					
115. Saber estar orientado para o mercado e para os objetivos institucionais.					
116. Zelar pelo compromisso com a universidade e com a qualidade do ensino.					
117. Buscar o autoconhecimento e o aperfeiçoamento continuo.					

Competência	1	2	3	4	5
118. Ter conhecimento geral do curso.					
119. Ter conhecimento do perfil do egresso e do aluno.					
120. Ter conhecimento acerca do corpo docente do curso.					
121. Ter conhecimento da avaliação docente e discente.					
122. Ter conhecimento da instituição como um todo.					
123. Saber fomentar a criação do conhecimento e saber motivar.					
124. Incentivar os professores a se atualizarem e a buscar a titulação necessária.					
125. Monitorar a execução do Projeto Pedagógico do Curso.					
126. Ter curiosidade em relação às disciplinas do curso.					
127. Conhecer a avaliação do MEC/INEP.					
128. Aplicar avaliação e dar feedback					
129. Conhecer os relatórios do INEP/MEC.					
130. Supervisionar aulas.					
131. Supervisionar professores.					
132. Ser capaz de identificar as necessidades do curso.					
133. Definir o currículo do curso junto com o colegiado.					
134. Coordenar a formulação do currículo do curso para o colegiado.					
135. Aperfeiçoar o currículo do curso.					
136. Qualificar o currículo do curso..					
137. Acompanhar o currículo do curso.					
138. Definir os objetivos do curso.					
139. Ter clareza sobre os objetivos do curso.					
140. Acompanhar a execução do curso.					
141. Controlar a programação de ensino do curso.					
142. Avaliar o curso.					
143. Contornar problemas referentes ao curso.					

Competência	1	2	3	4	5
144. Analisar o curso.					
145. Coordenar o curso.					
146. Trabalhar o programa de ensino do curso.					
147. Preocupar-se com aspectos políticos pedagógicos do curso.					
148. Executar a gestão acadêmica do curso.					
149. Gerenciar o projeto pedagógico do curso.					
150. Participar da elaboração do projeto político pedagógico da instituição.					
151. Acompanhar o projeto político pedagógico nas suas ações de coordenador..					
152. Elaborar estudos e implementar estratégias para reduzir a evasão de alunos.					
153. Ser docente e líder do processo de aprendizagem.					
154. Articular o processo formativo do curso.					
155. Possuir visão holística do curso (a missão institucional e o perfil profissiográfico).					
156. Conceber a matriz curricular como estratégia pedagógica para a formação do aluno.					
157. Incentivar a produção acadêmica, discente e docente, do curso.					
158. Ater-se para as relações com os sistemas internos de controle.					
159. Estimular a representação estudantil.					
160. Realizar a gestão da disciplina.					
161. Atuar como catalizador da identidade do curso.					
162. Realizar o marketing do curso.					
163. Ser responsável pela indicação/aquisição de livros, materiais e assinaturas de periódicos necessários ao curso.					
164. Ser responsável pela indicação/ contratação/demissão de docentes.					

Competência	1	2	3	4	5
165. Ser responsável pela qualidade e pela regularidade das avaliações desenvolvidas em seu curso.					
166. Cuidar do desenvolvimento das atividades complementares de seu curso.					
167. Estimular a iniciação científica e de pesquisa entre professores e alunos.					
168. Ser responsável pelos estágios supervisionados e não supervisionados.					
169. Ser responsável pelo reconhecimento de seu curso e pela renovação periódica desse reconhecimento por parte do MEC.					
170. Ser responsável pelo desempenho do curso.					
171. Possuir compromisso com a gestão acadêmica.					
172. Possuir formação condizente com a região (Especialização, Mestrado e Doutorado).					
173. Possuir experiência na gestão acadêmica.					
174. Atuar de forma empreendedora fazendo com que o curso/instituição se torne um local privilegiado para o desenvolvimento do aluno, sua criatividade e senso critico.					
175. Possuir capacitação na área pedagógica.					
176. Garantir a total coerência do currículo e do projeto pedagógico do curso com as diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.					
177. Garantir metodologias de ensino adequadas à concepção do curso, incluindo abordagens inovadoras de estratégias de ensino, procedimentos e recurso didáticos apropriados atualizados.					
178. Aprovar os planos de curso de cada disciplina, encaminhando-os à homologação dos órgãos superiores.					
179. Analisar e deliberar sobre transferência/recepção					

Competência	1	2	3	4	5
de alunos e convalidação de créditos acadêmicos.					
180. Acompanhar a execução do calendário escolar.					
181. Acompanhar e fiscalizar sistematicamente o cumprimento dos planos de curso de cada disciplina através dos diários de classe, entrevistas com professores e alunos.					
182. Fiscalizar rigorosamente as metodologias de ensino e de avaliação do processo de ensino aprendizagem.					
183. Fiscalizar e exigir o cumprimento dos calendários das provas e trabalhos exigidos aos alunos em cada bimestre/semestre.					
184. Supervisionar e coordenar o planejamento e a execução dos trabalhos de conclusão de curso-TCC, juntamente com os professores encarregados da orientação dos alunos.					
185. Gerenciar as dificuldades encontradas no ensino das disciplinas nas áreas de: apoio pedagógico aos alunos, acompanhamento psicopedagógico, supervisão/encaminhamento de bancas para revisão de provas e créditos, identificação das dificuldades no desempenho acadêmico do aluno, oferta de mecanismos de nivelamento e outros.					
186. Realizar apoio pedagógico ao docente – orientação, produção e recursos didáticos.					
187. Coordenar/Supervisionar as atividades de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.					
188. Planejar/colaborar/executar as avaliações do curso.					
189. zelar pela existência e a execução de um plano de qualificação dos docentes.					
190. Conhecer a fundo o Plano de Desenvolvimento					

Competência	1	2	3	4	5
Institucional - PDI, o Projeto Pedagógico Institucional - PPI, o programa de Avaliação Institucional e executá-los no âmbito de suas competências acadêmicas.					
191. Apoiar a participação dos alunos em eventos técnicos, esportivos e culturais.					
192. Zelar pelo apoio pedagógico ao discente (biblioteca, internet, reprografia, acesso à secretaria).					
193. Promover meios de divulgação do TCC e outros realizados pelos alunos.					
194. Realizar ações para estímulos acadêmicos (monitoria, iniciação cientifica, extensão).					
195. Promover a integração dos alunos em atividades profissionais.					
196. Ofertar regularmente atividades complementares previstas no PPC.					
197. Orientar os alunos em relação ao ENADE e Exame de Ordem.					
198. Preparar os processos de Reconhecimento do Curso pelo MEC.					
199. Conhecer toda a legislação da educação superior e do exercício profissional dos futuros graduados do curso.					
200. Uso de comprometimento com os resultados de sua coordenação e com os da IES.					
201. Possuir capacidade de Liderança.					
202. Participação em processo de educação continuada.					
203. Capacidade para desenvolver as funções de coordenação em concordância com as exigências estabelecidas pelo SINAES.					
204. Saber utilizar a “auto-avaliação institucional” e as					

Competência	1	2	3	4	5
"avaliações externas" para a melhoria do desempenho do curso.					
205. Ter domínio da metodologia de análise dos resultados do ENADE para utilizá-los na melhoria do processo de ensino.					
206. Conhecer os fundamentos e metodologias didático-pedagógicas para orientar seus professores na gestão do processo educativo.					

9.3 Instrumento proposto pela pesquisa

Instrumento Para Mapear As Competências Gerenciais De Coordenadores De Curso De Graduação

Perfil Do Participante

Com a finalidade de identificarmos o perfil do servidor participante da pesquisa, por gentileza,
responda as questões abaixo:

1. Local de atuação como coordenador de curso:

_____

2. A quanto tempo atua como docente na instituição? _____.

3. Sexo:
Marcar apenas uma oval.

( ) Feminino
( ) Masculino

4. Idade:
Marcar apenas uma oval.

( ) 20 a 30 anos
( ) 31 a 40 anos
( ) 41 a 50 anos
( ) 51 a 60 anos
( ) mais de 61 anos

5. Titulação:
Marcar apenas uma oval.

( ) Especialização
( ) Mestrado
( ) Doutorado
( ) Pós-Doutorado

6. Qual seu tempo de experiência na gestão acadêmica? _____.

7. Você possui experiência em gestão fora do ambiente acadêmico?
Marcar apenas uma oval.

( ) Sim
( ) Não

PRIMEIRA ETAPA

Nesta primeira etapa o instrumento propõe mapear as competências individuais dos coordenadores de curso de graduação referentes à Dimensão "INTERAGIR COM PESSOAS". Neste momento você dever realizar uma autoanálise, verificando se você possui a competência indicada, bem como a seguinte reflexão: Eu sou assim?

Classifique, de acordo com a escala abaixo, qual o grau de detenção, por você, da competência indicada, assinalando a opção que corresponda a sua autoanálise:

(6) Nunca
(7) Raramente
(8) Às vezes
(9) Frequentemente
(10) Sem condições de avaliar

Dessa forma, QUAL É O GRAU DE DETENÇÃO, POR VOCÊ, DA COMPETÊNCIA:

Competência	1	2	3	4	5
1. Fazer/participar de reuniões.					
2. Saber estabelecer laços de bom relacionamento entre professores, alunos, universidades e					

Competência	1	2	3	4	5
instituições.					
3. Saber articular, saber orientar, saber se portar com ética, saber perceber e sentir, estar presente.					
4. Atender bem e prontamente					
5. Ser acessível ao professor e ao aluno.					
6. Ter atitude positiva do ouvir e propositiva de dialogar.					
7. Perceber a insatisfação do aluno.					
8. Perceber a insatisfação dos colaboradores.					
9. Aconselhar/orientar alunos.					
10. Ter habilidade de conduzir professores e alunos aos propósitos do curso.					
11. Ter capacidade de negociação articulando grupos e interesses visando a resolução de conflitos.					
12. Possuir capacidade para trabalhar com equipes.					
13. Possuir boa comunicação escrita e verbal.					
14. Possuir empatia.					
15. Possuir equilíbrio emocional.					
16. Uso da autoridade com bom senso no trato com as pessoas e nas decisões.					
17. Partilhar o sucesso obtido com sua equipe.					
18. Demonstrar tolerância e energia na gestão do estresse.					
19. Possuir capacidade para o aprendizado com os outros.					
20. Fazer uso de equidade no trato de problemas de sua equipe.					
21. Ter autenticidade nas relações pessoais e profissionais.					
22. Estar aberto para a colaboração e cooperação.					

SEGUNDA ETAPA

Nesta segunda etapa o instrumento propõe mapear as competências individuais dos coordenadores de curso de graduação referentes à Dimensão "REALIZAR ATIVIDADES GERENCIAIS E ADMINISTRATIVAS DO CURSO".
Nesse momento você dever realizar uma autoanálise, verificando se você possui a competência indicada, bem como a seguinte reflexão: Eu sou assim?

Classifique, de acordo com a escala abaixo, qual o grau de detenção, por você, da competência indicada, assinalando a opção que corresponda a sua autoanálise:

(6) Nunca
(7) Raramente
(8) Às vezes
(9) Frequentemente
(10) Sem condições de avaliar

Dessa forma, QUAL É O GRAU DE DETENÇÃO, POR VOCÊ, DA COMPETÊNCIA:

Competência	1	2	3	4	5
23. Monitorar o funcionamento do curso.					
24. Planejar atividades internas do curso.					
25. Conhecer a instituição como um todo.					
26. Conhecer a legislação vigente.					
27. Saber integrar e utilizar recursos disponíveis.					
28. Ter conhecimento acerca de gerenciamento e desenvolvimento de equipes.					
29. Ter conhecimento de como planejar, dirigir, controlar e avaliar processos administrativos.					
30. Saber buscar informações.					
31. Saber refletir racionalmente sobre situações problema.					
32. Saber se movimentar no seu tempo e na sua área.					
33. Saber atuar estrategicamente.					
34. Buscar o autoconhecimento e o aperfeiçoamento					

Competência	1	2	3	4	5
continuo.					
35. Expedir correspondências: ofícios, memorandos, cartas etc.					
36. Interagir com o Departamento/Secretaria Acadêmica da instituição.					
37. Realizar e cuidar de questões burocráticas.					
38. Ter orientação para resultados: ter visão estratégica e agir proativamente em busca de resultados.					
39. Ter capacidade para tomada de decisão, de intervir, de resolver problemas buscando soluções.					
40. Ter capacidade de organização.					
41. Distribuir e delegar tarefas.					
42. Cumprir prazos e obrigações.					
43. Ter criatividade e inovação.					
44. Representar o curso interna e externamente à instituição.					
45. Controlar e estimular a frequência do corpo docente do curso.					
46. Cumprir as metas do curso.					
47. Possuir capacidade de interação com demais processos.					
48. Possuir visão ampla e generalista.					
49. Ser persistente.					
50. Supervisionar/fiscalizar as atividades do corpo administrativo do curso.					
51. Ater-se à gestão financeira do curso.					
52. Ter facilidade para identificar e mudar contextos.					
53. Ter capacidade para liderar sistemas complexos de trabalho.					
54. Possuir capacidade de aprendizagem rápida.					
55. Ter domínio de métodos e técnicas para a elaboração do planejamento estratégico do curso.					

Competência	1	2	3	4	5
56. Ter domínio de metodologias para definição, implementação e avaliação de metas e ações do curso.					
57. Ter domínio das técnicas e procedimentos dos processos de organização do trabalho.					
58. Ter capacidade para implementar inovação no curso.					
59. Ter conhecimento de suas responsabilidades.					
60. Elaborar projetos.					

TERCEIRA ETAPA

Nesta terceira etapa o instrumento propõe mapear as competências individuais dos coordenadores de curso de graduação referentes à Dimensão "REALIZAR ATIVIDADES DE GERENCIA DO CURSO".

Nesse momento você dever realizar uma autoanálise, verificando se você possui a competência indicada, bem como a seguinte reflexão: Eu sou assim?

Classifique, de acordo com a escala abaixo, qual o grau de detenção, por você, da competência indicada, assinalando a opção que corresponda a sua autoanálise:

(6) Nunca
(7) Raramente
(8) Às vezes
(9) Frequentemente
(10) Sem condições de avaliar

Dessa forma, QUAL É O GRAU DE DETENÇÃO, POR VOCÊ, DA COMPETÊNCIA:

Competência	1	2	3	4	5
61. Planejar o Projeto Pedagógico do Curso.					
62. Ter conhecimento das tendências na área e estado da arte.					
63. Saber estar orientado para o mercado e para os					

Competência	1	2	3	4	5
objetivos institucionais.					
64. Zelar pelo compromisso com a universidade e com a qualidade do ensino.					
65. Ter conhecimento geral do curso.					
66. Ter conhecimento acerca do corpo docente do curso.					
67. Ter conhecimento da avaliação docente e discente.					
68. Ter conhecimento da instituição como um todo.					
69. Saber fomentar a criação do conhecimento e saber motivar.					
70. Incentivar os professores a se atualizarem e a buscar a titulação necessária.					
71. Monitorar a execução do Projeto Pedagógico do Curso.					
72. Aplicar avaliação e dar feedback					
73. Supervisionar aulas.					
74. Supervisionar professores.					
75. Ser capaz de identificar as necessidades do curso.					
76. Definir o currículo do curso junto com o colegiado.					
77. Aperfeiçoar o currículo do curso.					
78. Qualificar o currículo do curso..					
79. Acompanhar o currículo do curso.					
80. Definir os objetivos do curso.					
81. Acompanhar a execução do curso.					
82. Controlar a programação de ensino do curso.					
83. Contornar problemas referentes ao curso.					
84. Analisar o curso.					
85. Coordenar o curso.					
86. Trabalhar o programa de ensino do curso.					
87. Executar a gestão acadêmica do curso.					
88. Gerenciar o projeto pedagógico do curso.					
89. Participar da elaboração do projeto político					

Competência	1	2	3	4	5
pedagógico da instituição.					
90. Acompanhar o projeto político pedagógico nas suas ações de coordenador..					
91. Elaborar estudos e implementar estratégias para reduzir a evasão de alunos.					
92. Ser docente e líder do processo de aprendizagem.					
93. Articular o processo formativo do curso.					
94. Possuir visão holística do curso (a missão institucional e o perfil profissiográfico).					
95. Conceber a matriz curricular como estratégia pedagógica para a formação do aluno.					
96. Incentivar a produção acadêmica, discente e docente, do curso.					
97. Ater-se para as relações com os sistemas internos de controle.					
98. Estimular a representação estudantil.					
99. Realizar a gestão da disciplina.					
100. Atuar como catalizador da identidade do curso.					
101. Realizar o marketing do curso.					
102. Ser responsável pela indicação/aquisição de livros, materiais e assinaturas de periódicos necessários ao curso.					
103. Ser responsável pela qualidade e pela regularidade das avaliações desenvolvidas em seu curso.					
104. Cuidar do desenvolvimento das atividades complementares de seu curso.					
105. Estimular a iniciação científica e de pesquisa entre professores e alunos.					
106. Ser responsável pelo reconhecimento de seu curso e pela renovação periódica desse reconhecimento por parte do MEC.					
107. Ser responsável pelo desempenho do curso.					

Competência	1	2	3	4	5
108.Possuir compromisso com a gestão acadêmica.					
109.Possuir experiência na gestão acadêmica.					
110.Atuar de forma empreendedora fazendo com que o curso/instituição se torne um local privilegiado para o desenvolvimento do aluno, sua criatividade e senso critico.					
111.Possuir capacitação na área pedagógica.					
112.Garantir a total coerência do currículo e do projeto pedagógico do curso com as diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.					
113.Garantir metodologias de ensino adequadas à concepção do curso, incluindo abordagens inovadoras de estratégias de ensino, procedimentos e recurso didáticos apropriados atualizados.					
114.Aprovar os planos de curso de cada disciplina, encaminhando-os à homologação dos órgãos superiores.					
115.Analisar e deliberar sobre transferência/recepção de alunos e convalidação de créditos acadêmicos.					
116.Acompanhar e fiscalizar sistematicamente o cumprimento dos planos de curso de cada disciplina através dos diários de classe, entrevistas com professores e alunos.					
117.Fiscalizar rigorosamente as metodologias de ensino e de avaliação do processo de ensino aprendizagem.					
118.Fiscalizar e exigir o cumprimento dos calendários das provas e trabalhos exigidos aos alunos em cada bimestre/semestre.					
119.Supervisionar e coordenar o planejamento e a execução dos trabalhos de conclusão de curso-TCC, juntamente com os professores encarregados					

Competência	1	2	3	4	5
da orientação dos alunos.					
120. Gerenciar as dificuldades encontradas no ensino das disciplinas nas áreas de: apoio pedagógico aos alunos, acompanhamento psicopedagógico, supervisão/encaminhamento de bancas para revisão de provas e créditos, identificação das dificuldades no desempenho acadêmico do aluno, oferta de mecanismos de nivelamento e outros.					
121. Realizar apoio pedagógico ao docente – orientação, produção e recursos didáticos.					
122. Planejar/colaborar/executar as avaliações do curso.					
123. zelar pela existência e a execução de um plano de qualificação dos docentes.					
124. Conhecer a fundo o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o Projeto Pedagógico Institucional - PPI, o programa de Avaliação Institucional e executá-los no âmbito de suas competências acadêmicas.					
125. Apoiar a participação dos alunos em eventos técnicos, esportivos e culturais.					
126. Zelar pelo apoio pedagógico ao discente (biblioteca, internet, reprografia, acesso à secretaria).					
127. Realizar ações para estímulos acadêmicos (monitoria, iniciação cientifica, extensão).					
128. Promover a integração dos alunos em atividades profissionais.					
129. Ofertar regularmente atividades complementares previstas no PPC.					
130. Conhecer toda a legislação da educação superior e do exercício profissional dos futuros graduados do					

Competência	1	2	3	4	5
curso.					
131. Uso de comprometimento com os resultados de sua coordenação e com os da IES.					
132. Possuir capacidade de Liderança.					
133. Participação em processo de educação continuada.					
134. Capacidade para desenvolver as funções de coordenação em concordância com as exigências estabelecidas pelo SINAES.					
135. Saber utilizar a "auto-avaliação institucional" e as "avaliações externas" para a melhoria do desempenho do curso.					
136. Ter domínio da metodologia de análise dos resultados do ENADE para utilizá-los na melhoria do processo de ensino.					
137. Conhecer os fundamentos e metodologias didático-pedagógicas para orientar seus professores na gestão do processo educativo.					

9.4 Tabelas complementares

Tabela 10. Medidas de ajustes dos itens individuais - Macro Competência "Interagir com Pessoas "

Variável Omitida	Média Total	Desvio padrão total	Correlação Item - Total	Correlação múltipla quadrática	Alfa de Cronbach
Q01	124,45	8,08	0,319	0,386	0,896
Q02	124,54	8,03	0,344	0,494	0,896
Q03	125,64	7,86	0,333	0,301	0,899
Q04	124,48	8,03	0,413	0,513	0,895
Q05	124,60	7,83	0,649	0,725	0,891
Q06	124,56	7,83	0,691	0,818	0,890

Variável Omitida	Média Total	Desvio padrão total	Correlação Item - Total	Correlação múltipla quadrática	Alfa de Cronbach
Q07	124,49	7,95	0,656	0,798	0,892
Q08	124,57	7,96	0,512	0,535	0,893
Q09	124,44	8,07	0,441	0,482	0,895
Q10	124,49	8,02	0,502	0,622	0,894
Q11	124,88	7,97	0,339	0,635	0,896
Q12	125,04	7,88	0,482	0,675	0,893
Q13	124,59	8,02	0,362	0,274	0,895
Q14	125,01	7,79	0,599	0,685	0,891
Q15	125,39	7,97	0,243	0,510	0,900
Q16	124,89	7,88	0,502	0,580	0,893
Q17	124,84	7,90	0,468	0,607	0,894
Q18	124,62	7,84	0,654	0,726	0,890
Q19	124,96	7,89	0,376	0,521	0,896
Q20	124,60	8,03	0,330	0,472	0,896
Q21	124,78	7,85	0,510	0,677	0,893
Q22	124,65	8,01	0,338	0,526	0,896
Q23	124,41	8,16	0,092	0,431	0,898
Q24	124,57	7,96	0,462	0,635	0,894
Q25	124,69	8,04	0,259	0,388	0,897
Q26	124,57	7,93	0,525	0,587	0,893
Q27	124,94	7,94	0,396	0,444	0,895
Q28	124,55	7,98	0,470	0,557	0,894
Q29	124,60	7,96	0,466	0,493	0,894
Q30	124,82	7,93	0,428	0,557	0,894
Q31	124,50	7,98	0,551	0,641	0,893
Q32	124,57	8,07	0,247	0,389	0,897
Q33	124,52	8,00	0,487	0,586	0,894
Q34	124,65	7,95	0,477	0,589	0,894
Q35	125,02	7,86	0,442	0,542	0,895

Tabela 11. Medidas de ajustes dos itens individuais - Macro Competência “Realizar Atividades Gerenciais e Administrativas”

Variável Omitida	Média Total	Desvio padrão total	Correlação Item - Total	Correlação múltipla quadrática	Alfa de Cronbach
Q36	252,12	18,33	0,235	0,762	0,935
Q37	252,14	18,27	0,384	0,748	0,934
Q38	252,04	18,37	0,183	0,738	0,935
Q39	252,18	18,15	0,583	0,788	0,933
Q40	252,40	18,23	0,421	0,816	0,934
Q41	252,43	18,20	0,443	0,805	0,934
Q42	252,31	18,13	0,565	0,809	0,933
Q43	252,09	18,30	0,371	0,817	0,934
Q44	252,54	18,10	0,465	0,832	0,934
Q45	252,69	18,03	0,559	0,817	0,933
Q46	252,55	18,24	0,290	0,798	0,935
Q47	252,50	18,05	0,600	0,811	0,933
Q48	252,07	18,25	0,444	0,747	0,934
Q49	252,12	18,25	0,446	0,776	0,934
Q50	252,21	18,22	0,408	0,804	0,934
Q51	252,37	18,11	0,572	0,853	0,933
Q52	252,22	18,21	0,441	0,719	0,934
Q53	251,89	18,43	0,121	0,688	0,935
Q54	252,22	18,24	0,367	0,791	0,934
Q55	251,88	18,39	0,271	0,703	0,935
Q56	251,97	18,34	0,314	0,683	0,935
Q57	252,24	18,36	0,145	0,785	0,936
Q58	252,36	18,37	0,093	0,674	0,937
Q59	251,92	18,38	0,238	0,732	0,935
Q60	252,06	18,20	0,538	0,799	0,934
Q61	252,21	18,14	0,563	0,884	0,933
Q62	251,94	18,41	0,164	0,648	0,935

Variável Omitida	Média Total	Desvio padrão total	Correlação Item - Total	Correlação múltipla quadrática	Alfa de Cronbach
Q63	252,19	18,35	0,233	0,813	0,935
Q64	252,32	18,22	0,418	0,818	0,934
Q65	252,36	18,03	0,703	0,830	0,933
Q66	252,07	18,21	0,539	0,814	0,934
Q67	252,25	18,25	0,349	0,749	0,935
Q68	252,41	18,17	0,481	0,848	0,934
Q69	252,09	18,27	0,390	0,731	0,934
Q70	252,48	18,17	0,453	0,837	0,934
Q71	252,10	18,31	0,324	0,801	0,935
Q72	252,23	18,21	0,420	0,731	0,934
Q73	252,64	18,30	0,222	0,792	0,935
Q74	252,61	18,09	0,458	0,771	0,934
Q75	253,07	18,08	0,488	0,731	0,934
Q76	252,11	18,25	0,452	0,739	0,934
Q77	252,12	18,35	0,230	0,745	0,935
Q78	252,20	18,18	0,518	0,764	0,934
Q79	252,39	18,22	0,387	0,834	0,934
Q80	252,03	18,36	0,245	0,648	0,935
Q81	252,27	18,22	0,445	0,729	0,934
Q82	252,07	18,35	0,242	0,730	0,935
Q83	252,06	18,30	0,353	0,592	0,935
Q84	252,15	18,38	0,130	0,707	0,936
Q85	252,17	18,31	0,284	0,805	0,935
Q86	252,69	18,06	0,479	0,709	0,934
Q87	252,53	18,26	0,254	0,713	0,935
Q88	252,93	18,23	0,242	0,766	0,936
Q89	252,13	18,39	0,119	0,821	0,936
Q90	253,09	18,12	0,320	0,748	0,935
Q91	252,44	18,09	0,625	0,859	0,933
Q92	252,10	18,25	0,398	0,704	0,934

Variável Omitida	Média Total	Desvio padrão total	Correlação Item - Total	Correlação múltipla quadrática	Alfa de Cronbach
Q93	252,31	18,16	0,526	0,782	0,934
Q94	252,43	18,07	0,630	0,825	0,933
Q95	252,08	18,26	0,456	0,798	0,934
Q96	252,28	18,14	0,578	0,766	0,933
Q97	252,33	18,31	0,236	0,664	0,935
Q98	252,19	18,31	0,274	0,684	0,935
Q99	252,09	18,31	0,329	0,775	0,935
Q100	252,53	18,04	0,596	0,895	0,933
Q101	252,57	18,06	0,578	0,907	0,933
Q102	252,56	18,08	0,559	0,842	0,933
Q103	252,63	18,10	0,496	0,744	0,934
Q104	252,42	18,06	0,640	0,875	0,933
Q105	252,68	18,11	0,499	0,813	0,934
Q106	251,92	18,33	0,426	0,785	0,934
Q107	252,64	18,11	0,402	0,793	0,934
Q108	252,38	18,18	0,428	0,714	0,934

Tabela 12. Medidas de ajustes dos itens individuais - Macro Competência “Realizar Atividades Gerenciais e Administrativas do curso”

Variável Omitida	Média Total	Desvio padrão total	Correlação Item - Total	Correlação múltipla quadrática	Alfa de Cronbach
Q109	333,83	27,84	0,102	0,913	0,952
Q110	333,66	27,75	0,278	0,960	0,952
Q111	333,72	27,69	0,335	0,971	0,951
Q112	333,70	27,74	0,316	0,947	0,951
Q113	333,72	27,71	0,336	0,955	0,951
Q114	333,33	27,84	0,219	0,954	0,952
Q115	333,64	27,70	0,390	0,950	0,951

Variável Omitida	Média Total	Desvio padrão total	Correlação Item - Total	Correlação múltipla quadrática	Alfa de Cronbach
Q116	333,26	27,86	0,336	0,948	0,952
Q117	333,40	27,85	0,187	0,919	0,952
Q118	333,28	27,81	0,496	0,964	0,951
Q119	333,46	27,79	0,302	0,977	0,951
Q120	333,33	27,81	0,374	0,929	0,951
Q121	333,61	27,67	0,425	0,961	0,951
Q122	333,69	27,77	0,306	0,960	0,951
Q123	333,81	27,62	0,593	0,962	0,951
Q124	333,84	27,55	0,531	0,941	0,951
Q125	333,61	27,59	0,535	0,968	0,951
Q126	333,46	27,79	0,282	0,969	0,951
Q127	333,61	27,80	0,231	0,977	0,952
Q128	333,94	27,66	0,360	0,925	0,951
Q129	333,94	27,59	0,467	0,965	0,951
Q130	334,83	27,57	0,385	0,956	0,951
Q131	334,78	27,58	0,386	0,934	0,951
Q132	333,60	27,72	0,407	0,888	0,951
Q133	333,59	27,74	0,322	0,983	0,951
Q134	333,68	27,64	0,428	0,982	0,951
Q135	333,61	27,72	0,368	0,989	0,951
Q136	333,65	27,70	0,403	0,982	0,951
Q137	333,52	27,71	0,438	0,960	0,951
Q138	333,57	27,67	0,471	0,977	0,951
Q139	333,36	27,80	0,360	0,975	0,951
Q140	333,43	27,72	0,477	0,972	0,951
Q141	333,62	27,70	0,367	0,964	0,951
Q142	333,88	27,56	0,484	0,975	0,951
Q143	333,50	27,74	0,390	0,975	0,951
Q144	333,66	27,69	0,451	0,955	0,951
Q145	333,31	27,82	0,317	0,951	0,951

Variável Omitida	Média Total	Desvio padrão total	Correlação Item - Total	Correlação múltipla quadrática	Alfa de Cronbach
Q146	333,57	27,69	0,463	0,963	0,951
Q147	333,49	27,65	0,532	0,967	0,951
Q148	333,45	27,69	0,502	0,941	0,951
Q149	333,55	27,63	0,555	0,945	0,951
Q150	333,94	27,60	0,360	0,924	0,951
Q151	333,55	27,63	0,486	0,970	0,951
Q152	334,17	27,54	0,454	0,982	0,951
Q153	333,56	27,69	0,398	0,952	0,951
Q154	333,75	27,58	0,570	0,975	0,951
Q155	333,67	27,74	0,300	0,946	0,951
Q156	333,46	27,76	0,395	0,954	0,951
Q157	333,58	27,62	0,523	0,985	0,951
Q158	333,85	27,73	0,316	0,903	0,951
Q159	333,77	27,62	0,416	0,981	0,951
Q160	333,79	27,64	0,415	0,952	0,951
Q161	333,72	27,66	0,442	0,963	0,951
Q162	334,06	27,45	0,548	0,965	0,951
Q163	333,95	27,62	0,384	0,969	0,951
Q164	334,56	27,67	0,218	0,941	0,952
Q165	334,02	27,56	0,506	0,968	0,951
Q166	333,91	27,58	0,481	0,945	0,951
Q167	333,56	27,62	0,505	0,982	0,951
Q168	334,57	27,62	0,269	0,959	0,952
Q169	333,65	27,65	0,404	0,939	0,951
Q170	333,57	27,64	0,537	0,944	0,951
Q171	333,30	27,84	0,312	0,951	0,952
Q172	333,31	27,89	0,148	0,925	0,952
Q173	334,03	27,45	0,535	0,966	0,951
Q174	333,74	27,56	0,540	0,954	0,951
Q175	334,13	27,60	0,308	0,928	0,952

Variável Omitida	Média Total	Desvio padrão total	Correlação Item - Total	Correlação múltipla quadrática	Alfa de Cronbach
Q176	333,64	27,69	0,408	0,955	0,951
Q177	333,83	27,54	0,574	0,952	0,951
Q178	333,70	27,61	0,403	0,962	0,951
Q179	333,48	27,72	0,403	0,978	0,951
Q180	333,48	27,79	0,236	0,972	0,952
Q181	334,31	27,41	0,536	0,972	0,951
Q182	334,56	27,33	0,595	0,972	0,950
Q183	334,50	27,42	0,461	0,965	0,951
Q184	334,02	27,55	0,394	0,984	0,951
Q185	334,08	27,56	0,443	0,948	0,951
Q186	334,16	27,46	0,518	0,980	0,951
Q187	334,00	27,62	0,308	0,948	0,952
Q188	333,86	27,62	0,422	0,979	0,951
Q189	334,39	27,43	0,526	0,970	0,951
Q190	334,26	27,40	0,594	0,954	0,951
Q191	333,53	27,71	0,336	0,949	0,951
Q192	333,61	27,73	0,344	0,952	0,951
Q193	333,98	27,68	0,300	0,966	0,952
Q194	333,41	27,74	0,402	0,966	0,951
Q195	333,81	27,63	0,448	0,926	0,951
Q196	333,79	27,60	0,489	0,959	0,951
Q197	333,68	27,80	0,177	0,952	0,952
Q198	333,85	27,57	0,407	0,968	0,951
Q199	333,99	27,56	0,525	0,970	0,951
Q200	333,58	27,64	0,511	0,956	0,951
Q201	333,67	27,75	0,351	0,905	0,951
Q202	334,02	27,60	0,385	0,975	0,951
Q203	333,81	27,65	0,473	0,937	0,951
Q204	333,90	27,54	0,495	0,981	0,951
Q205	333,99	27,52	0,529	0,987	0,951

Variável Omitida	Média Total	Desvio padrão total	Correlação Item - Total	Correlação múltipla quadrática	Alfa de Cronbach
Q206	334,08	27,45	0,599	0,981	0,951