

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E
GESTÃO DO CONHECIMENTO

LOURDES ALVES

COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS EM ORGANIZAÇÕES DO
CONHECIMENTO: UM ESTUDO NAS INSTITUIÇÕES
PARTICULARES E COMUNITÁRIAS
DE SANTA CATARINA

Florianópolis (SC)
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E
GESTÃO DO CONHECIMENTO

LOURDES ALVES

COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS EM ORGANIZAÇÕES DO
CONHECIMENTO: UM ESTUDO NAS INSTITUIÇÕES
PARTICULARES E COMUNITÁRIAS
DE SANTA CATARINA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento – Área de Concentração em Gestão do Conhecimento.

Orientador: Prof. Dr. Vinícius Medina Kern

Florianópolis (SC)
2009

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

A474c Alves, Lourdes
Competências individuais em organizações do conhecimento
[dissertação] : um estudo nas instituições particulares
e comunitárias de Santa Catarina / Lourdes Alves ;
orientador, Vinícius Medina Kern. - Florianópolis,
SC, 2009.
118 f: grafs., tabs.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-graduação
em Engenharia e Gestão do Conhecimento.
Inclui referências
1. Gestão do conhecimento. 2. Engenharia e gestão
do conhecimento. 3. Universidades e faculdades - Santa
Catarina. 4. Coordenadores de cursos. I. Kern, Vinicius
Medina. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão
do Conhecimento. III. Título.

CDU 659.2

LOURDES ALVES

**COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS EM ORGANIZAÇÕES DO
CONHECIMENTO: UM ESTUDO NAS INSTITUIÇÕES
PARTICULARES E COMUNITÁRIAS
DE SANTA CATARINA**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento”, Área de Concentração em Gestão do Conhecimento e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Florianópolis, 16 de julho de 2009.

Prof. Roberto Carlos dos Santos Pacheco, Dr.
Coordenador do Programa

Banca Examinadora:

Prof. Vinícius Medina Kern, Dr.
Orientador

Prof^a Andrea Valéria Steil, Dra.
PPEGC/UFSC

Prof. Fernando Spanhol, Dr.
PPEGC/UFSC

Prof^a Marina Keiko Nakayama, Dra.
PPEGC/UFSC

A Santíssima Trindade que é a luz, a força e a verdade que nos conduz na concretização de nossos objetivos, na caminhada da vida.

Aos meus queridos pais Perpétua e Manoel, que com suas sabedorias, ajudaram-me a construir o alicerce básico para as minhas conquistas.

Aos meus filhos Karla, Marcus, Thaise, Glaucia e minha nora Ana Carolina pelo amor, companheirismo, parceria, compreensão e incentivo em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Catarina e ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela oportunidade de formação e de descoberta de novos horizontes.

Ao professor Vinicius Medina Kern pela orientação precisa e incentivadora, buscando junto construir um trabalho com qualidade.

Aos professores Andrea Valéria Steil, Fernando Spanhol e Marina Keiko Nakayama, componentes da banca, por terem aceitado o convite e pelas contribuições para o aprimoramento do trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento pelos conhecimentos compartilhados e pelos desafios colocados à minha disposição, possibilitando-me o crescimento alcançado.

Ao pessoal da Secretaria do EGC – Airton e Michele – pela paciência no atendimento e orientações e pela competência na execução de suas tarefas.

Às instituições de educação superior e coordenadores de cursos participantes da pesquisa por terem oportunizado, através de suas respostas, a execução deste trabalho.

Às professoras Marlete dos Santos Dacoréggio e Sueli Petry da Luz pelas contribuições para o aprimoramento do instrumento de pesquisa.

Ao professor Sandro W. da Silveira pelo apoio no tratamento estatístico dos dados.

À Thaise H. Alves Grandó pelas leituras críticas feitas durante a elaboração do trabalho.

Aos meus amigos e colegas, pelo incentivo e pelas discussões acerca do tema em estudo.

Aos meus irmãos/irmãs pelo apoio e carinho.

A todos os que acreditaram na possibilidade deste estudo e contribuíram, de alguma forma, para a sua realização.

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
LISTA DE ELEMENTOS GRÁFICOS	x
GLOSSÁRIO DE SIGLAS E ABREVIATURAS	xi
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	1
1.1 Contextualização do tema.....	1
1.2 Definição do problema e escopo da pesquisa	6
1.3 Objetivos.....	8
1.4 Justificativa teórico-prática e relevância do trabalho.....	9
1.5 Contextualização e relevância do tópico para a Engenharia e Gestão do Conhecimento	12
1.6 Estrutura do Trabalho.....	12
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 A Instituição de Educação Superior como organização do conhecimento..	16
2.1.1 Panorama da Educação Superior no Brasil e em Santa Catarina	24
2.2 O Papel do coordenador de curso na estrutura de instituição de educação superior	29
2.2.1 Qualidade na educação superior e no trabalho do coordenador de curso.....	33
2.3 Caracterização do conceito de competência: a dimensão individual no estudo de competências	36
Conceito de competência neste trabalho.....	40
2.3.1 Caracterização das Competências Comportamentais	44
Competências psicológicas.....	46
Competências sociais	47
Maestria pessoal.....	49
2.3.2. Caracterização das Competências Técnicas.....	52
CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E EXECUÇÃO DA PESQUISA	60
3.1 Estrutura geral da pesquisa: especificação do estudo	62
3.1.1 Instrumento de Pesquisa	63
CAPÍTULO 4: RESULTADOS OBTIDOS E DISCUSSÃO	70
4.1 Análise da pesquisa bibliográfica e documental	70
4.2 Análise documental de regimentos de instituições.....	75
4.3 Tabulação e análise dos resultados da pesquisa	77
4.4 Comparativo dos resultados obtidos com a pesquisa	90
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
APÊNDICE: INSTRUMENTO DE PESQUISA	105

RESUMO

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

A sociedade contemporânea dá sinais de que o conhecimento, como recurso intangível, ocupa um espaço significativo na competitividade das organizações. Nesse contexto estão as instituições de educação superior - IES, cuja finalidade principal é produzir, discutir e disseminar ciência e tecnologia gerando conhecimento. Este trabalho efetuou uma análise do papel das instituições no paradigma das organizações do conhecimento, enfocando a função da coordenação de curso e suas competências individuais. O conceito que fundamenta este trabalho é o de que a *competência* é uma combinação indissociável de conhecimentos, habilidades e atitudes e que contribuem para ampliar a *performance* das pessoas nas organizações. O trabalho foi desenvolvido por meio de um *survey*, envolvendo coordenadores de cursos superiores de instituições privadas – particulares e comunitárias – de Santa Catarina. O trabalho consistiu no mapeamento genérico de competências individuais – comportamentais e técnicas. A pesquisa foi efetuada por intermédio de um questionário estruturado, visando identificar o *nível de utilização* e a *relevância* dessas competências no desempenho das funções do coordenador. Também, foram identificadas as funções do coordenador, a partir de estudo bibliográfico e análise de regimentos. Concluiu-se que as competências mais relevantes são: *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. Verificou-se que a congruência entre valores da organização e valores pessoais faz sentido na atividade laboral e acontece quando houver integração entre as competências essenciais da organização e as competências individuais.

PALAVRAS-CHAVE: Organizações do conhecimento; Instituição de educação superior; Coordenador de curso superior; Competências individuais.

ABSTRACT

ALVES, Lourdes. Individual competencies in knowledge organizations: A survey in private and community higher education institutions of Santa Catarina. Dissertation (Master's in Knowledge Engineering and Management) - Graduate Program in Knowledge Engineering and Management. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

Contemporary society signals that knowledge, as intangible resource, plays a significant role in the competitiveness of organizations. This context is especially valid for higher education institutions, whose main purpose is to create, discuss, and disseminate science and technology, generating knowledge. This dissertation presents an analysis of the role of those institutions according to the knowledge organizations paradigm, focusing on course coordinators and their individual competencies. The concept that underlies this work is that competency is an inseparable combination of knowledge, skills, and attitudes that contribute to increase people's performance in organizations. The study was conducted through a survey involving course coordinators in private and community institutions of Santa Catarina state, Brazil. It consisted of a generic mapping of individual competencies - behavioral and technical. The survey was conducted using a structured questionnaire in order to identify the level of use and the relevance of those skills in the coordinator's work. The functions of a coordinator were also identified, based on literature research and on an analysis of institutional regulations. The most relevant competencies found are: behavioral - listening to professors and students, honesty, ethics and commitment to results; technical - mastering of specific knowledge, strategic vision, teamwork, focus on customer, incentive of knowledge transfer. It was verified that the congruence between organization's and personal values makes sense in the labor activity and happens when there is integration between the essential competencies of the organization and the individual competencies.

KEY-WORDS: Knowledge organizations; Higher education institutions; Coordinator of higher education course; Individual competencies.

LISTA DE ELEMENTOS GRÁFICOS

Figura 1 - Fluxo das dimensões das competências organizacionais	54
Gráfico 1 – Demonstrativo do retorno dos questionários da pesquisa	83
Gráfico 2 – Perfil acadêmico das IES selecionadas na amostra	93
Gráfico 3 – Origem institucional dos respondentes segundo os questionários retornados	93
Gráfico 4 – Resultado gráfico, por quartil, dos resultados obtidos na avaliação do grau de utilização das competências comportamentais pelos respondentes	95
Gráfico 5 – Resultado gráfico, por quartil, dos resultados obtidos na avaliação do grau de utilização das competências técnicas pelos respondentes	97
Gráfico 6 – Competências comportamentais de maior relevância, em termos de utilização, sob a ótica dos pesquisados	98
Gráfico 7 – Competências técnicas de maior relevância, em termos de utilização, sob a ótica dos pesquisados	101
Quadro 1 – Compreensão do conceito de coordenação à luz de alguns teóricos das ciências administrativas	42
Quadro 2 – Os princípios da organização do conhecimento, segundo Sveiby	50
Quadro 3 – Síntese do termo competência nas correntes de estudos francesa, americana, latino-americana e brasileira	53
Quadro 4 – Dimensões organizacionais da competência	66
Quadro 5 – Perspectiva sistêmica das competências individuais	69
Quadro 6 – Compreensão da metodologia de Estudo de Caso	76
Quadro 7 – Quadro demonstrativo das etapas da pesquisa	78
Quadro 8 – Síntese dos tipos e abrangência conceitual de amostragem	82
Quadro 9 – Instituições participantes da pesquisa	83
Quadro 10 – Mapeamento genérico das competências individuais (comportamentais e técnicas)	87
Quadro 11 – Mapeamento das funções de coordenador de curso a partir das diretrizes do SINAES	88
Quadro 12 – Mapeamento do perfil de coordenador de curso a partir da análise da literatura pesquisada	89
Quadro 13 – Mapeamento das atribuições de coordenadores de cursos superiores, a partir dos regimentos de IES	92
Quadro 14 - Comparativo dos resultados obtidos com a pesquisa	106
Tabela 1- Panorama das IESs brasileiras e a participação por segmento acadêmico em 2006	35
Tabela 2 - Distribuição dos cursos superiores presenciais na Região Sul e em Santa Catarina por segmento acadêmico em 2006	36
Tabela 3 – Comparativo do crescimento das matrículas dos cursos superiores presenciais no período de 2004 a 2006	37
Tabela 4 - Resultados da pesquisa acerca da utilização das competências comportamentais pelos respondentes	95
Tabela 5 - Resultados da pesquisa acerca do grau de utilização das competências técnicas pelos coordenadores de cursos superiores	97
Tabela 6 - Demonstrativo da proporção de IES envolvidas na pesquisa	82

GLOSSÁRIO DE SIGLAS E ABREVIATURAS

IES – Instituição de Educação Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

CNE – Conselho Nacional de Educação

MEC – Ministério da Educação

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

ENADE – Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes

AMPESC – Associação das Mantenedoras Particulares de Ensino Superior de Santa Catarina

ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais

UDESC – Universidade do Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina

CRES – Conferência Regional de Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

EaD – Educação a Distância

P&D – Planejamento e Desenvolvimento

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPI – Plano Pedagógico Institucional

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

O ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos pólos da educação ao longo da vida. A universidade se constitui no conservatório vivo do patrimônio da humanidade, depositária e criadora de conhecimentos. Também, é a universidade fonte capaz de matar a sede de saber daqueles que encontram na curiosidade do espírito o meio de dar sentido à vida. Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento são cada vez mais importantes do que os recursos materiais, a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior. Ainda, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigem cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior. (DELORS, 1999).

1.1 Contextualização do tema

O crescimento de uma economia globalizada, o aumento da competitividade e o intenso desenvolvimento tecnológico têm imposto grandes desafios às organizações no sentido de racionalizar seus processos, redefinir cenários, repensar estilos de gestão e redefinir estratégias de condução de seu capital intelectual e humano, visando rever sua adaptação ao ambiente no qual estão inseridas (STONER e FREEMAN, 1995).

A transição da sociedade industrial para a sociedade da informação e do conhecimento requer das organizações a definição de um novo paradigma de gestão com valores diferentes. Na sociedade do conhecimento é potencializada a capacidade de criação. O conhecimento passa a ser o principal fator de produção, relegando a um papel menor os recursos naturais e até mesmo o capital e o trabalho (SANTOS, 2007).

Sabe-se que essa busca de vantagem competitiva pelas organizações somente será possível com a valorização do capital humano, por intermédio da definição, gestão e avaliação das competências e da capacidade de gerenciamento do conhecimento do capital intelectual da empresa.

Nas organizações, sejam elas industriais e comerciais e até em algumas da área de serviços, a importância da gestão do conhecimento já vem sendo considerada com bastante ênfase. No entanto, nas instituições de educação superior ainda predomina uma visão cartesiana. Tal cartesianismo se verifica na estrutura organizacional departamentalizada, nos currículos por disciplinas, nas metodologias tradicionais, no estilo de gestão e no gerenciamento do capital humano que atuam nas universidades (MEYER e MURPHY, 2003).

Para Meyer e Murphy (2003), o sucesso desse tipo de organização nessa nova realidade, exige dirigentes capazes de adotarem um estilo de gestão que possibilite a obtenção de qualidade e integração das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica, com a necessária competência administrativa para gerir os diversos recursos organizacionais envolvidos, tais como: capital humano, estratégia, infraestrutura, recursos financeiros, tecnologia da informação e outros.

Segundo Melo (2004), as universidades necessitam ser administradas diferentemente das demais organizações, uma vez que, além de gerar e transmitir o conhecimento, são responsáveis, diretamente, pela formação superior dos profissionais

para o mercado de trabalho, suprimindo as expectativas e necessidades da economia e da sociedade. Para Marcovitch (2008) outras organizações enfrentam desafios radicais e desafiadores, mas as instituições de educação superior são as que mais precisam buscar alternativas para promover seu ajustamento ao novo paradigma inerente às organizações do conhecimento, pelo fato de elas lidarem com o conhecimento através da sua produção, sistematização e socialização.

“Apesar de os dirigentes da universidade brasileira atual alardearem, de modo geral, sua adequação aos ditames da modernidade e da sociedade do conhecimento, ainda não praticam o que ensinam nos seus cursos de gerência e administração, demonstrando uma prática eivada de grosseiro burocratismo e de ranço patrimonialista. [...] Alguns críticos atribuem essa ineficiência às estruturas enrijecidas, outros à precariedade de recursos financeiros, mormente, no caso das universidades públicas. Mas, a pior de todas as doenças da universidade brasileira é a ausência de uma visão estratégica na formulação de suas políticas institucionais (...). Essa doença poderá levá-la à morte prematura”. (ALMEIDA, 2003, p. 68).

Observa-se que as características das empresas e outras organizações mudaram no último século, por conta da evolução das teorias administrativas, competitividade de mercado e novos modelos de gestão. No entanto, a universidade atual mantém uma semelhança surpreendente com as universidades de Paris, Bolonha ou Oxford, fundadas nos séculos XII e XIII (SANTOS, 1996). Percebe-se que essa longevidade e resistência à mudança são pouco comuns em organizações empresariais e são mais visíveis como características das universidades.

Segundo Santos (1996) na tipologia proposta por Mintzberg a universidade é considerada como uma organização com as características de burocracia profissional. Essa configuração é comum em organizações que têm um conjunto estável e definido de tarefas a realizar, as quais são bastante complexas, exigindo um controle direto por parte de quem as desempenha. Assim, a estrutura deste tipo de organizações baseia-se na descentralização e na estandardização das capacidades como forma de organização das atividades. Esta especialização é conseguida através do treino e formação avançada dos indivíduos, dando origem a verdadeiras organizações de profissionais, os quais desempenham tarefas especializadas com um elevado grau de autonomia.

Nesse contexto, SANTOS, (1996, p. 71) identifica algumas das características mais importantes da organização universitária:

“A atividade fundamental da universidade é desenvolvida em torno do **conhecimento**; As áreas de conhecimento são a base da organização das universidades, dando origem a uma estrutura fortemente fragmentada. Essa fragmentação é baseada na compartimentalização das atividades em **disciplinas** e na especialização dos conhecimentos e metodologias de investigação; O processo de tomada de decisão é muito difuso e descentralizado, característica comum em organizações com uma estrutura fragmentada e que desenvolvem atividades intensivas em conhecimento. Assim, a organização universitária é composta por unidades semi-autônomas que muitas vezes procuram alcançar os seus próprios objetivos, em detrimento dos objetivos da organização como um todo; No interior de cada área científica as universidades são inovadoras e adaptáveis, embora a maior parte das inovações sejam de caráter incremental. No entanto, a nível estrutural a universidade é muito resistente à mudança”.

Verifica-se que as características acima apresentam um modelo de universidade tradicional, burocrática, departamentalizada, disciplinar, com um processo decisório difuso e descentralizado e com resistência às mudanças. Tal modelo não foge muito ao modelo da universidade brasileira, tanto na pública, quanto na privada ou com outra categorização, como é o caso das confessionais, filantrópicas, dentre outras. O que se verifica, em regra geral, é um mesmo tipo de estrutura organizacional e seu modelo de gestão, independente da categoria administrativa ou acadêmica da instituição de educação superior. Esse modelo de estrutura apresenta alguma diferença, nas instituições públicas e privadas do Brasil, no tocante à função dos departamentos. Enquanto nas instituições públicas os departamentos, ainda, representam a célula básica da organização acadêmica, nas instituições privadas essa função deslocou-se para a coordenação de curso, agregando as atribuições departamentais e as de coordenadoria desempenhadas por esse setor nas instituições públicas. Nos demais níveis organizacionais a estrutura apresenta a mesma característica e o estilo de gestão não registra grandes diferenças.

Para Santos (1996) no modelo de universidade européia, com o crescimento e dimensão das universidades no século XX, levando-as à diminuição do número de cátedras (modelo até então adotado), o equilíbrio de poder alterou-se. Essa instabilidade criada levou a uma maior democratização nas universidades, deixando o poder de decisão de estar centrado nas cátedras e sendo agora acessível a todos os docentes através das estruturas departamentais e órgãos representativos. Em decorrência, essa democratização, aliada ao aumento da dimensão das universidades, conduziu a uma maior burocratização e formalização de regras e direitos sobre os diversos aspectos da vida universitária, surgindo uma estrutura de suporte ao funcionamento do núcleo operacional da universidade. Também, o maior número e aumento da dimensão dos departamentos conduziram à criação de estruturas intermediárias autônomas visando articular as atividades desenvolvidas em áreas científicas afins.

Para o autor, a universidade moderna passa a apresentar características de uma estrutura departamental de base, organizada em faculdades ou escolas, com uma grande autonomia e poder decisório. O grau de descentralização orgânica das universidades apresenta uma característica comum a grande maioria dessas instituições – a da compartimentalização do conhecimento científico em departamentos, de acordo com as áreas disciplinares. Em decorrência, a função essencial dos departamentos passa a ser a organização e desenvolvimento das competências científicas do seu corpo docente, efetuar a gestão e organização das células de atividades básicas (SANTOS, 1996).

Essa arquitetura da universidade européia não se diferencia daquela apresentada pelas universidades brasileiras, até hoje. Na década de 60, os Decretos-Leis nºs 53/1966 e 252/1967 instituíram o sistema departamental e reduziram a autonomia da cátedra, integrada agora definitivamente no departamento universitário, nas universidades públicas. Somente a Lei nº. 5.540/1968 estabeleceu que a universidade brasileira devesse contar com uma “*estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas*”, extinguindo a cátedra na organização ensino superior do País. Com a promulgação da LDB - Lei nº. 9394/96, em que o departamento não é mais uma exigência legal na estrutura da universidade, algumas instituições universitárias, principalmente as não públicas, retomam a

discussão acerca do papel do departamento e passam a adotar uma nova forma de organização institucional, surgindo a coordenação de curso, objeto deste estudo.

Assim, tanto no modelo de estrutura apresentado por Santos (1996), quanto no vivenciado nas instituições de educação superior do Brasil, não fogem àqueles propostos nas teorias administrativas e usados pelas empresas no último século. Nonaka e Takeuchi (2008, p. 39) dizem que “a visão de organização como uma máquina para o ‘processamento de informações’ está profundamente inserida na tradição administrativa ocidental, que vai de Frederick Taylor a Herbert Simon”. [...] Enfatiza que, para transformar-se numa organização de conhecimento, a empresa não pode ser considerada uma máquina, pois é um organismo vivo e que ela pode ter um sentido coletivo de identidade e de finalidade. Salienta, ainda, Nonaka e Takeuchi (2008, p. 41) que “a empresa criadora de conhecimento subsiste tanto sobre ideais quanto sobre idéias. E isso é o combustível para a inovação”.

No entanto, independente do tipo de estrutura organizacional e do modelo de gestão, Delors (1999) enfatiza que as universidades são democráticas e possuem certas peculiaridades que as tornam privilegiadas para capacitar profissionais para pesquisa e para o exercício profissional, ser fonte de saberes e possibilitar o desenvolvimento da cultura, pois elas se constituem no conservatório vivo do patrimônio da humanidade.

“As universidades são geralmente multidisciplinares, o que permite a cada um ultrapassar os limites do seu meio cultural inicial. Têm, em geral, mais contatos com o mundo internacional do que em outras estruturas educativas” (DELORS, 1999, p. 144).

Sem entrar no mérito da dualidade entre o que é tradicional e o que é inovador na estrutura universitária, o que se pretende é levantar algum referencial teórico que caracterize uma instituição de educação superior, enfocando o objeto de estudo que é o papel do coordenador do curso e, por conseguinte, as competências individuais necessárias para o desempenho dessas funções com qualidade.

Assim, escolheu-se o coordenador de curso superior, em função de que o mesmo ocupa uma posição estratégica na estrutura organizacional das IES, pois é o responsável pelo planejamento, execução, gestão e avaliação da vida acadêmica do curso, principalmente nas instituições privadas, as quais não possuem em sua estrutura o departamento, como é o caso das instituições públicas.

No ambiente universitário atual, onde as instituições participantes da pesquisa tiveram um crescimento de, apenas, 1,1% nas matrículas e com uma taxa de ociosidade de 35,49%, conforme o Censo 2007 do INEP/MEC, a competitividade de mercado requer uma estilo de gestão que dê respostas rápidas e precisas na busca da sustentabilidade da organização, razão pela qual o coordenador de curso passa a exercer um papel estratégico na estrutura dessas instituições, passando a ser visto como o gerente de uma unidade de negócios. Esse novo papel requer do coordenador o desempenho de competências individuais – comportamentais e técnicas - habilitando-os para lidar com as novas tecnologias, estabelecer novas relações sociais de trabalho, saber fazer a interação entre os níveis estratégicos e operacionais na estrutura hierárquica da instituição, além de saber fazer a gestão do conhecimento tácito de sua equipe de trabalho e transformá-lo em conhecimento explícito, sem perder de vista a sua missão principal, que é a qualidade do processo de ensino e

aprendizagem. Tais competências foram fortalecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e, mais recentemente, pelas exigências dos órgãos reguladores da educação superior no País, principalmente depois da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES em 2004, o qual passou a exigir das instituições de educação superior o cumprimento de indicadores de qualidade para alcançar a avaliação mínima exigida como condição para manterem-se em atividade.

A preocupação com a qualidade da educação superior perpassa todas as diretrizes legais, ao longo de toda a história da educação brasileira. No entanto, a maior ênfase na busca de definição de indicadores de qualidade na educação superior surgiu com a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, operacionalizados por meio da definição do Plano Nacional de Educação. Vários procedimentos foram adotados, pelos órgãos reguladores, ao longo da última década, no sentido de deixar claro o papel a ser desempenhado pelos coordenadores de cursos superiores para o alcance dessa qualidade. Como exemplo podemos citar os indicadores criados pela SESu – Secretaria de Educação Superior para a avaliação dos cursos para efeitos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como as diretrizes inerentes ao antigo PROVÃO - Exame Nacional dos Estudantes.

Mas, a maior clareza acerca do papel do coordenador na educação superior surge com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, criado através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o qual veio sistematizar vários procedimentos regulatórios já existentes, instituídos por meio de decretos, portarias e resoluções. Assim, o SINAES, conforme o seu art. 1º, inciso 1º,

“tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção de valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional” (SINAES, 2007, p.139).

O SINAES para atender as suas finalidades, estabelece diretrizes, normas e procedimentos relativos à avaliação institucional, interna e externa, através de dimensões e indicadores de desempenho, contemplando estruturas, relações com a comunidade acadêmica e com a sociedade, compromisso social, atividades de gestão administrativa, financeira e acadêmica das instituições de educação superior e dos cursos; avaliação do desempenho dos estudantes - ENADE; os sistemas de informações, contemplando o cadastro de cursos e de pessoal, o censo e outras informações, garantindo o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados de processos avaliativos.

Tais funções requeridas das instituições, para serem atendidas precisam do envolvimento dos coordenadores de cursos, pois muitas dessas funções estão relacionadas com as atribuições deles. Estas exigências dos órgãos reguladores do Estado, aliadas às exigências de um mercado cada vez mais competitivo no tocante à demanda por cursos superiores foi a motivação para o desenvolvimento deste estudo, visando mapear as competências individuais consideradas mais relevantes para o exercício das funções dos coordenadores.

Com isso o desempenho do coordenador de curso superior na estrutura organizacional da instituição de educação superior é expresso pelas competências individuais - comportamentais e técnicas - necessárias ao desempenho de suas funções, pela eficácia dos processos inerentes ao projeto pedagógico e pela interação entre os vários níveis da estrutura acadêmica.

Fica, então, a interrogação: o que fazer e como fazer para formar um coordenador com as competências necessárias para uma gestão eficaz do seu curso?

Numa tentativa de responder esta questão, este trabalho teve por finalidade mapear as competências individuais genéricas na literatura pesquisada, desenvolver e aplicar um questionário visando identificar o **nível de utilização** dessas competências pelos coordenadores de cursos selecionados na amostra e detectar o **grau de relevância** no desempenho de suas funções. Também, foram estudadas as atribuições estabelecidas pelos órgãos reguladores da educação superior no País, a partir das diretrizes definidas pelo SINAES e nos regimentos de algumas instituições selecionadas.

1.2 Definição do problema e escopo da pesquisa

A estrutura da educação superior brasileira caracteriza as instituições em duas categorias: públicas e privadas. As **instituições públicas** são aquelas criadas, mantidas e administradas pelo poder público, podendo ser federais, estaduais e municipais. Nesse caso as instituições são mantidas por um orçamento aprovado e liberado pelo poder público: as federais – pelo governo federal; as estaduais – pelo governo estadual; e as municipais – pelos governos municipais. Nessas instituições o ensino superior é público e gratuito, conforme art. 206, inciso IV da Constituição Federal que assegura “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”. Em contrapartida as **instituições privadas** são as criadas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, podendo se enquadrar em uma das seguintes categorias: particulares no sentido estrito; comunitárias; confessionais; filantrópicas e organizações sociais.

É no cenário das instituições privadas de Santa Catarina que foi desenvolvida esta pesquisa e, mais especificamente, nas instituições privadas - particulares e comunitárias. As instituições particulares são integrantes da Associação das Mantenedoras Particulares de Educação Superior de Santa Catarina – AMPESC e as comunitárias fazem parte da Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE.

As **instituições comunitárias** de Santa Catarina, vinculadas à ACAFE, surgiram na década de setenta, quando se discutia a necessidade de interiorização do ensino superior. São instituições criadas pela sociedade civil e pelo poder público municipal, de direito privado e, portanto, pagas, mas são sem fins lucrativos. São reconhecidas pelas comunidades regionais como um importante fator de desenvolvimento e tem assumido esse papel ao longo das três últimas décadas. Somava em 2007 um total de 15 instituições, sendo 11 universidades e 04 centros universitários. Possuem uma estrutura de gestão colegiada, democrática, participativa e compartilhada com os municípios onde atuam. Seus dirigentes pertencem ao seu quadro de pessoal, mais

especificamente professores, eleitos pela comunidade acadêmica. Em 2007 atendiam a um total de 157 mil alunos de graduação e pós-graduação – *lato e stricto sensu*, e contavam com 9 mil professores em atuação, com alto grau de qualificação. Também, faz parte da ACADE a única universidade estadual de Santa Catarina – a UDESC.

As ***instituições particulares*** de Santa Catarina, associadas à AMPESC, surgiram a partir de 1995, sendo que a grande maioria passou a funcionar a partir do ano 2000. São instituições novas, particulares no sentido estrito, pois foram constituídas como empresas por iniciativa particular de pessoas ou grupos. Somava em 2007 um total de 60 (sessenta) instituições, na categoria acadêmica de faculdades, e de centros universitários. Atuam nessas instituições cerca de 5.720 (cinco mil, setecentos e vinte) professores e estão matriculados, aproximadamente, 100.000 (cem mil) alunos de graduação, pós-graduação *lato-sensu* e mestrado.

A escolha de coordenadores de cursos, dentre os vários seguimentos da estrutura organizacional dessas instituições, para este estudo, deu-se em decorrência da importância que eles representam no quadro dirigente dessas IES e pelo papel que desempenham na relação entre o ambiente interno e externo e na concretização do objetivo fim da educação superior que é a formação de profissionais para a sociedade.

As razões da escolha do objeto e do tema de pesquisa levaram em consideração as discussões acerca do novo paradigma da sociedade do conhecimento, o qual está a exigir das organizações a adoção de um modelo que priorize o capital humano e seu conhecimento como recurso intangível; das exigências de um mercado cada vez mais competitivo em que as instituições de educação superior estão inseridas, especialmente as privadas – em decorrência do crescimento acelerado do número dessas instituições após 2004, da aceleração na implementação da educação a distância no Brasil - permitindo o alargamento das fronteiras das instituições; e em decorrência das exigências dos órgãos reguladores da educação nacional, principalmente com a implantação, em 2004, do SINAES – cujas diretrizes e indicadores passaram a exigir dos coordenadores de cursos um papel mais estratégico nas instituições.

Esse novo cenário requer das instituições privadas a definição de um conceito mais inovador de estrutura e de gestão. Tal revisão conceitual está “forçando” a profissionalização desse tipo de instituição e no caso do Estado de Santa Catarina, especialmente das particulares e comunitárias, pois são elas que possuem um orçamento alicerçado em recursos financeiros provenientes dos encargos pagos pelos alunos. Ainda, em decorrência dessa profissionalização está ocorrendo o enxugamento das estruturas organizacionais e a configuração de um novo modelo de gestão mais compatível com a “nova economia” – a do conhecimento, mais identificado com outros tipos de organização, no qual está se destacando o papel do coordenador de curso como gerente de unidade de negócio – o curso, exercendo, segundo Franco (2006), funções institucionais, gerenciais, acadêmicas e de natureza política.

Em decorrência dessas mudanças, novas competências são requeridas desse profissional – o coordenador de curso - as quais extrapolam a mera formação técnica na área de seu curso, devendo passar a atuar como gestor de unidade de negócio integrada aos demais setores da instituição. Assim, somente o conhecimento técnico na área do curso, não será suficiente, mas se faz necessário o domínio de competências, comportamentais e técnicas, que lhe instrumentalize para o

desempenho de suas funções com qualidade, vindo a atender as expectativas da instituição e da sociedade.

Para conhecer melhor as competências requeridas de coordenadores de cursos, buscou-se desenvolver uma pesquisa exploratório-descritiva, de caráter quantitativa, por intermédio de um *survey* com o objetivo de saber como o coordenador de curso de instituições de educação superior privadas utilizam as competências individuais e qual sua relevância no desempenho de suas funções. O estudo consiste num mapeamento genérico das competências individuais, a partir do qual foi elaborado um questionário e encaminhado aos coordenadores de cursos superiores, selecionados na amostra. Em razão da busca dessa resposta definiu-se a seguinte pergunta de pesquisa:

Quais as competências individuais - comportamentais e técnicas - são utilizadas e consideradas relevantes pelo coordenador de curso superior de instituição privada - particular e comunitária – no exercício de suas funções?

Para melhor compreensão da temática de estudo fez-se um desdobramento da pergunta principal da pesquisa nas seguintes específicas:

- Como são compreendidas as instituições de ensino superior como organizações do conhecimento?
- Quais as funções de coordenador de curso superior à luz da literatura pesquisada, da análise de regimentos de instituições de educação superior e das exigências dos órgãos reguladores da educação superior?
- Qual o conceito e as dimensões das competências individuais?
- Quais as competências individuais - comportamentais e técnicas - são utilizadas e consideradas relevantes pelo coordenador de curso para efetuar o gerenciamento de suas funções?

1.3 Objetivos

A pesquisa tem por objetivo geral desenvolver um *survey* em instituições de educação superior privadas – particulares e comunitárias – localizadas no Estado de Santa Catarina, a fim de levantar como são utilizadas e quais competências individuais – técnicas e comportamentais – são consideradas relevantes pelo coordenador de curso, para fazer o gerenciamento de suas funções.

Para alcançá-lo, foram trabalhados os seguintes objetivos específicos:

- Compreender o papel das instituições de ensino superior como organizações do conhecimento;
- Identificar as funções de coordenador de curso superior à luz da literatura pesquisada, da análise de regimentos de instituições de educação superior e das exigências dos órgãos reguladores da educação superior;
- Analisar os fundamentos teóricos e os conceitos de competências, na gestão do capital humano, considerando o paradigma inerente às organizações do conhecimento;
- Identificar as competências individuais genéricas, comportamentais e técnicas, a partir da literatura pesquisada;

- Identificar quais as competências individuais são utilizadas e consideradas relevantes pelo coordenador de curso para o desempenho de suas funções.

1.4 Justificativa teórico-prática e relevância do trabalho

Hoje, escuta-se o clamor dos indivíduos e do mercado de trabalho, requerendo uma educação formal melhor e que prepare os profissionais para uma sociedade cada vez mais globalizada e inserida num mundo de grandes transformações sociais, culturais, econômicas e organizacionais. Certamente, o papel de impulsionar esse processo de desenvolvimento cabe às instituições educacionais. Essa “nova” instituição precisa estar ajustada aos novos paradigmas de uma sociedade e da economia do conhecimento.

Para Porto e Régnier (2003), embora não haja certeza sobre o novo paradigma de universidade que irá se consolidar ao longo do século XXI, estudos têm indicado um amplo conjunto de tendências e forças de mudanças em andamento, dentre as quais citam: quebra do monopólio geográfico, regional ou local, com o surgimento de novas forças competitivas; mudança do modelo organizacional do ensino superior, saindo do modelo tradicional para um mais inovador; transformação das universidades amplas, fortes e verticalmente integradas em instituições mais especializadas e centradas no aluno (e não no professor); significativa reestruturação da educação superior, através de fusões e incorporações e o desenvolvimento de projetos e operações de forma integrada; surgimento de novos protagonistas, concorrentes e parceiros da universidade; novas formas de organização e gerenciamento acadêmico influenciadas pelas tecnologias; incremento nos fluxos internacionais de estudantes; aumento da oferta de educação a distância e outras.

Essas mudanças, tanto no cenário externo quanto no interno estão levando as instituições de educação superior privadas, de modo geral, a alguns desarranjos, como: alta taxa de ociosidade; redução da demanda pelas vagas disponíveis; ingresso do capital estrangeiro provocando aquisições, fusões e incorporações e formando grandes grupos educacionais; baixa profissionalização, principalmente das faculdades de origem familiar; pressão dos órgãos reguladores para implementação de qualidade na educação; pouco preparo dos dirigentes para desenvolverem uma gestão mais inovadora e outras (PORTO e RÉGNIER, 2003).

Tais transformações encontram respaldo nas seguintes preocupações apontadas por vários estudiosos, tais como Porto e Régnier (2003) e Delors (2005), os quais afirmam que:

- A sociedade mundial, depois da globalização e com a evolução tecnológica, não é mais a mesma. As fronteiras se abriram exigindo que a sociedade e as organizações se ajustassem às mudanças e inovações, requerendo uma visão sistêmica dos negócios e uma análise permanente dos cenários internos e externos. A vantagem competitiva de um país em relação a outro começa a depender da capacitação de seus cidadãos, da qualidade e capacidade de produzir e transferir conhecimentos e da capacidade de aplicação/geração da ciência e tecnologia na produção de bens e serviços;

- As instituições de educação superior precisam partir do pressuposto de que qualquer que seja a evolução do contexto do macro ambiente – tanto mundial quanto nacional – dificilmente haverá algum tipo de reversão no quadro vigente. A sociedade passou a requerer das instituições de educação um posicionamento no campo social. Elas enfrentam um duplo desafio: por um lado atualizar-se e inserir-se nesta nova realidade – a da economia do conhecimento -, revendo suas formas de organização, de gestão e de relacionamento com a sociedade, e de outro lado entender, interpretar e apontar soluções para os problemas que tais transformações colocam aos indivíduos, grupos sociais, sistemas produtivos e governos.
- O crescimento da iniciativa privada na educação superior é um movimento praticamente universal, que se cruza com a redução da capacidade de financiamento e de atuação direta dos governos. A educação superior deixou de ser sinônimo de um conjunto de instituições – agindo de forma mais ou menos coordenada para se tornar uma área de negócios. Esse setor vem atraindo recursos, gerando oportunidades, ampliando e diversificando seus produtos e serviços, preocupando-se com seus clientes e suas necessidades diferenciadas e investindo em marketing, em marcas, em qualidade, procurando se ajustar às exigências de uma sociedade do conhecimento.
- A tendência é a de que esse processo de reorganização das instituições educacionais, principalmente as brasileiras, vai desembocar numa nova configuração no país, assim como vai exigir do seu capital humano um novo papel, com uma maior formação e focado no desenvolvimento de novas competências.

Buscando resposta para a transformação que as instituições de educação superior vêm sofrendo, conforme Porto e Régnier (2003) e Bernheim e Chauí (2008) é que centramos este trabalho no estudo das competências individuais dos coordenadores de cursos superiores, por entender que os mesmos têm papel estratégico nessa transformação e na inserção da universidade na sociedade do conhecimento do século XXI.

Sabe-se que na estrutura de uma instituição de educação superior, a exemplo de qualquer outro tipo de organização, encontram-se arquiteturas organizacionais onde são delineados papéis a serem desempenhados por pessoas em vários níveis. E, é nesse contexto que atuam os coordenadores de cursos, localizados no nível hierárquico intermediário, desempenhando funções, tarefas e atividades, as quais exigem o desenvolvimento de muitas competências.

A coordenação de curso, no papel de agente da integração do sistema universitário, encarregado do planejamento, execução e avaliação de todo o processo acadêmico, em nível gerencial-intermediário, tem como competência básica a busca da eficácia dos processos, das relações e inter-relações entre toda a estrutura organizacional e funcional da instituição.

Pela importância que representa na estrutura universitária, o coordenador de curso é o que responde aos organismos reguladores da educação superior, pela elaboração, implementação e avaliação do projeto pedagógico do curso e as interfaces com o plano de desenvolvimento institucional. Para tanto, o coordenador de curso superior, além da formação técnica na área específica do curso, recomenda-se possuir competências inerentes às funções administrativas para a gestão dos processos

organizacionais e acadêmicos, habilidades para interpretar a legislação educacional, competências didático-pedagógicas, domínio das tecnologias e métodos indispensáveis ao gerenciamento do processo educativo e competências comportamentais necessárias ao desenvolvimento das relações interpessoais, numa perspectiva de interação baseada no modelo *middle-up-down*, pois a concretização de seus objetivos, metas, projetos e ações dependem de uma perfeita sintonia com o nível estratégico (do meio para cima) e com o nível operacional (do meio para baixo).

Para Nonaka e Takeuchi (1997), o modelo *middle-up-down* de gestão do conhecimento organizacional, “coloca o gerente de nível médio no centro da gestão do conhecimento e redefine o papel da alta gerência e dos funcionários da linha de frente. [...] os gerentes de nível médio são a chave para a inovação contínua”, e, portanto, serão os diferenciais competitivos nas organizações, agregando valor aos ativos intangíveis.

No que se refere à justificativa prática deste trabalho, pode-se afirmar que a escolha do tema e objeto de pesquisa é decorrente da vasta experiência profissional da pesquisadora em gestão de instituições de educação superior e de estudos técnicos e acadêmicos desenvolvidos como professora universitária nas áreas de administração e educação. Tal experiência prática tem sido corroborada pela participação como avaliadora institucional *ad-hoc* do INEP/MEC, integrando o Banco Nacional de Avaliadores e como avaliadora de cursos do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.

Também, contribuiu para esta escolha os cursos de Especialização (Lato Sensu) nas áreas de administração (Recursos Humanos, Organização, Sistemas e Métodos, Teoria Administrativa e Avaliação Institucional) e o mestrado realizado na Engenharia de Produção e Sistemas, com área de concentração em Gestão da Qualidade e Produtividade.

A produção científica e técnica da pesquisadora estão voltadas para o estudo da gestão universitária, competências nas organizações e projetos de criação de cursos superiores.

O interesse pela pesquisa acerca de competências individuais, desenvolvendo o estudo com coordenadores de cursos vem do trabalho de muitos anos com profissionais que exercem essa função e a identificação de sua importância estratégica no desempenho das instituições de educação superior. Também, associado a essa vivência, verificou-se que o coordenador, embora estratégico para as instituições privadas, objeto do estudo, não vem desenvolvendo suas competências individuais – comportamentais e técnicas – para o desempenho de suas funções, por razões diversas e passíveis de serem investigadas. Um estudo científico deste tema pode trazer resultados que possibilitem um redimensionamento das funções profissionais do coordenador de curso e um melhor desempenho das instituições de educação superior de Santa Catarina.

No que se refere à justificativa no estudo no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento e, especificamente na área de Gestão do Conhecimento, ele encontra sustentação no enfoque interdisciplinar na produção do conhecimento. Para Musse; Ohira e Cislighi (2008, p. 9), “a interdisciplinaridade resulta da convergência de duas ou mais áreas do conhecimento,

que contribui para o avanço das fronteiras da ciência ou da tecnologia, gerando novos conhecimentos, novos perfis profissionais e novas disciplinas”. A área de “Gestão do Conhecimento” tem por objetivo a formação de pesquisadores e docentes para atuar na administração das organizações, de qualquer tipo ou porte, com competências para utilizar o conhecimento como fator estratégico na gestão dos ativos intangíveis.

A relevância deste trabalho está relacionada com os estudos desenvolvidos por Le Boterf (2003); Fleury e Fleury (2001); Leme (2005); Zarifian (2001); Gramigna (2002); Senge (2000); Sinzato (2007), Ruas (2001), Fleury e Oliveira (2001), Prahalad e Hamel (2005), Davenport e Prusak (1998) acerca do novo paradigma da gestão do capital humano – o de competências - o qual enfatiza a importância de um trabalhador mais polivalente e que desenvolva atividades que sejam compatíveis com suas competências. O pressuposto principal é o de que a gestão do capital humano, além de gerar valor para as organizações, deve conceber valor social para os indivíduos, isto é, deve favorecer o desenvolvimento do trabalhador como pessoa, profissional e cidadão.

Quanto aos resultados esperados acredita-se que o trabalho possa fornecer subsídios às IES para a definição de programas de capacitação e desenvolvimento do coordenador do curso e gestão e avaliação de desempenho com base em competências. Pretende, ainda, contribuir com as instituições para que possam pensar e atuar como organizações inseridas numa economia do conhecimento, superando o desafio da transformação por intermédio do seu capital humano, da tecnologia e das inovações didático-pedagógicas.

1.5 Contextualização e relevância do tópico para a Engenharia e Gestão do Conhecimento

Este estudo, inserido na área de Gestão do Conhecimento e na linha de pesquisa de Teoria e Prática de Gestão do Conhecimento, enfoca o conhecimento do coordenador de curso como fator de produção e atende ao critério da interdisciplinaridade, pois pretende utilizar-se de conhecimentos desenvolvidos na área de administração, para ampliar a fronteira técnico-científica da gestão de instituições de educação superior.

1.6 Estrutura do Trabalho

Este trabalho está organizado em capítulos, com a seguinte distribuição:

- No primeiro capítulo encontra-se a introdução, onde está contextualizado o tema de estudo, a definição do problema, a justificativa teórico-prática e relevância do trabalho e sua estrutura;
- No capítulo 2 encontra-se a fundamentação teórica, contemplando conceitos que objetivam caracterizar as instituições de educação superior como organizações de conhecimento, sendo apresentado um panorama da educação superior no Brasil e em Santa Catarina.

Também, neste capítulo é apresentado o papel do coordenador de curso superior na estrutura universitária, enfocando o que se entende por qualidade na educação superior e no trabalho do coordenador. Ainda, neste capítulo apresenta-se o conceito de competência neste trabalho e a caracterização das competências individuais - comportamentais e técnicas.

- O capítulo 3 é dedicado aos procedimentos metodológicos e a execução da pesquisa. Nele está especificada a estrutura geral da pesquisa, onde é apresentado o *survey*, a caracterização da amostragem e o instrumento de pesquisa.
- No capítulo 4 constam os resultados obtidos e sua discussão, onde são trabalhados todos os dados e informações levantadas à luz dos objetivos estabelecidos para o estudo.
- No capítulo 5 são feitas as considerações finais, constando de conclusões e recomendações e onde se apresentam algumas sugestões que podem ser analisadas pelas instituições de educação superior.

Para concluir o trabalho estão citadas as referências bibliográficas e é apresentado o instrumento de pesquisa.

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“A Declaração Mundial sobre Educação Superior realizada em Paris, em outubro de 1998, reconhece, no seu preâmbulo, a importância estratégica da educação do terceiro nível na sociedade contemporânea. A Declaração afirma que há ‘maior consciência da importância fundamental que esse tipo de educação tem para o desenvolvimento sociocultural e econômico, e para a construção do futuro’. E afirma que: *Devido ao escopo e ao ritmo das mudanças, a sociedade cada vez mais tende a fundamentar-se no conhecimento, de modo que a educação superior e a pesquisa atuam hoje como parte fundamental do desenvolvimento cultural, socioeconômico e ecologicamente sustentável dos indivíduos, comunidades e nações. Portanto, sendo confrontada a formidáveis desafios e precisa proceder à mudança e à renovação mais radicais que já foi obrigada a fazer, para que a nossa sociedade, que passa hoje por profunda crise de valores, possa transcender meras considerações econômicas e incorpore dimensões mais profundas de moralidade e espiritualidade*” (BERNHEIM e CHAUI, 2008, p. 16).

A fundamentação teórica deste trabalho contempla os seguintes assuntos: conceitos e caracterização de instituições de educação superior como organização de conhecimento e o papel do capital humano; o panorama da educação superior no Brasil e em Santa Catarina; o papel do coordenador de curso na estrutura das IES e a abrangência do conceito de coordenação; a qualidade na educação superior e no trabalho do coordenador; a caracterização do conceito de competência no entendimento neste trabalho; e a caracterização das competências individuais - comportamentais e técnicas.

A educação formal, no nível superior, constitui um fenômeno pelo qual um indivíduo ou grupos de indivíduos obtêm conhecimentos, sejam eles científicos, artísticos, técnicos ou especializados, para o desenvolvimento de sua capacidade ou de suas aptidões. Esse tipo de educação é desenvolvido em organizações denominadas Instituições de Educação Superior, universalmente, conhecidas como universidades.

Vários são os conceitos de universidade, mas todos levam a uma trilogia: a universidade é um local onde se desenvolve ensino, investigação e extensão. Os reitores das universidades européias conceituaram na *Magna Charta Universitatum*, assinada em Bolonha em 1998, de que “a universidade é, no seio das sociedades diversamente organizadas e em virtude das condições geográficas e do peso da história, uma instituição autônoma que, de modo crítico, produz e transmite a cultura através da investigação e do ensino” (MACHADO, 2001).

No Brasil, a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Decreto nº 2.306/97, que regulamenta a lei acima, definem a seguinte organização acadêmica e conceitos das instituições de ensino superior:

“Universidades – São instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior e caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. As universidades mantidas pelo poder público gozarão de estatuto jurídico especial.

Universidades Especializadas – Organizadas por campo do saber, nas quais deverá ser assegurada a existência de atividades de ensino e pesquisa em áreas básicas e/ou aplicadas.

Centros Universitários – São instituições pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas de conhecimento, que devem oferecer ensino de excelência, oportunidade de qualificação do corpo docente e condições de trabalho acadêmico.

Centros Universitários Especializados – Deverão atuar numa área de conhecimento específica ou de formação profissional.

Centros de Educação Tecnológica – São instituições especializadas de educação profissional, públicas ou privadas, com finalidade de qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades do ensino, para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

Faculdades Integradas. Faculdades. Institutos Superiores ou Escolas Superiores. Segundo Cavalcante (2000), enquanto nos textos legais encontramos referências e definições detalhadas sobre universidades, centros universitários e centros de educação tecnológica, o mesmo não ocorre em relação às faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. A Resolução CNE/CES nº 3, de 22/6/98 e a Portaria nº 612, de 12/4/99, referem-se a essas instituições usando a mesma expressão da LDB, isto é, Instituições Não-Universitárias de Educação Superior, na qual devem ser incluídos os centros de educação tecnológica..

Conforme estabelece a Lei nº 9.394/96 e o Decreto nº 2.306/97 as IES brasileiras estão organizadas em categorias administrativas, conforme a natureza jurídica, em:

a) PÚBLICAS: quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público. Podem ser: **Federais** – quando subordinadas à União, podendo se organizar como autarquias especiais ou fundações públicas; **Estaduais:** são mantidas pelos governos dos Estados ou do Distrito Federal e podem definir suas estruturas conforme os respectivos sistemas; **Municipais:** quando são providas pelas prefeituras municipais.

b) PRIVADAS: quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Podem se organizar como: **Particulares em sentido estrito:** quando são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, que não apresentem as características das categorias a seguir. **Comunitárias:** são as constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representante da comunidade. **Confessionais:** são as constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas. **Filantrópicas:** são as constituídas na forma da lei, devendo ser instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais houverem sido constituídas e os coloque à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração. **Organizações Sociais:** são associações civis sem fins lucrativos ou fundações de direito privado, organizadas conforme legislação específica.

Independente da categoria administrativa ou da natureza jurídica, a instituição de educação superior é uma organização cujo produto final é o conhecimento. Tal conhecimento é produzido, *socializado, externalizado, combinado e internalizado* (NONAKA e TAKEUCHI, 1997), em nível individual e coletivo, numa abrangência pessoal, organizacional e social.

A construção de conhecimentos, como papel da universidade, que na economia contemporânea é o de formar o trabalhador do conhecimento, compreende também uma reconstrução de sua filosofia, sua missão e seus propósitos, possibilitando que esse tipo de instituição se torne, cada vez mais, uma organização do conhecimento. No que se refere à universidade, esta realidade ainda não está estruturada de forma a contemplar as várias características de uma organização do conhecimento, aqui entendida como aquela que agrega valor aos seus produtos, bens e serviços, bem como aos sistemas e processos e que envolve os trabalhadores para produzi-los e, ainda, valoriza fortemente os ativos intangíveis – seu capital intelectual.

Assim, para possibilitar o entendimento do cenário em que estão inseridas as instituições participantes da pesquisa, bem como compreender o conceito de instituição de educação superior como organização de conhecimento, apresentamos uma revisão da literatura sobre tais conceitos, assim como uma análise quantitativa da evolução dessas instituições, enfocando a Região Sul e o Estado de Santa Catarina.

2.1 A Instituição de Educação Superior como Organização do Conhecimento

Antes de conceituar e caracterizar neste estudo o que se entende por *instituição de educação superior como organização do conhecimento*, torna-se fundamental a compreensão conceitual de instituição de educação superior e de organização do conhecimento.

Na legislação educacional brasileira não encontramos um conceito claro do que é uma instituição de educação superior. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu artigo 52 o conceito de universidade como sendo “*instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano*”. Na literatura pesquisada encontram-se muitos elementos que caracterizam as instituições encarregadas da educação superior ao longo da história. Na sociedade contemporânea a literatura aponta para um conceito de instituição complexa, em que a qualidade está vinculada à pertinência e à responsabilidade com o desenvolvimento sustentável da sociedade, mas que apresenta estruturas organizacionais e modelos de gestão tradicionais, necessitando se modernizar e inovar para atender a demanda de uma sociedade do conhecimento.

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação do Brasil elaborou um documento que foi apresentado na Conferência Regional de Educação Superior - CRES 2008, realizada em Cartagena de Índias, na qual foram traçadas as diretrizes para a educação superior para América Latina e Caribe, enfatizando que as instituições de educação superior devem ter uma estrutura que dê conta de atender a missão de

“Assumir compromisso com construção de conhecimento e competência técnica para o desenvolvimento econômico e social dos países da ALC envolve, portanto, atentar para a dinâmica do relacionamento entre as IES e a sociedade. A compreensão de *bem público* neste tema faz com que as instituições sejam capazes de preservar a memória e a cultura, construir conhecimentos, produzir serviços e promover formação humana demandados pela comunidade local. Isso implica desenvolver maior autocrítica, percepção e permeabilidade quanto às demandas da

realidade em que está inserida, visando proporcionar melhoria das condições sociais com base no cultivo e no respeito por diferentes culturas e modos de vida” (MEC/CNE/CES, 2008).

Assim para conceituar instituição de educação superior, neste trabalho, parte-se da percepção de que se trata de uma organização que tem como propósito a educação, cuja missão é produzir, sistematizar e socializar conhecimentos, com pertinência e qualidade para a formação de capital humano e para transformação social. Ela pode se apresentar sob vários modelos de estrutura, não só o de universidade, mas, dependendo da abrangência de suas funções e conforme dispositivos da legislação brasileira pode organizar-se em centros universitários, faculdades, institutos e escolas.

No entanto, afirmam Prahalad e Hamel (2005, p. 24) que a essência da mudança e inovação não está na estrutura, mas na visão estratégica da organização e que “nossa premissa é de que uma empresa só pode controlar seu próprio destino se compreender como controlar o destino de seu setor. A transformação organizacional é um desafio secundário. O desafio principal é ser autor da transformação do setor”.

No que se refere ao conceito de organização do conhecimento aqui entendida como empresa ou instituição que tem como principal ativo – o conhecimento - buscou-se na compreensão da abrangência do conceito o posicionamento dos seguintes autores:

- Nonaka e Takeuchi (2008) dizem que uma empresa criadora de conhecimento tem como negócio principal a inovação. E, que a organização do conhecimento não pode ser considerada uma máquina de processamento de informações, mas uma entidade que cria conhecimento, continuamente, através da ação e da interação, num determinado tempo e espaço.
- Angeloni (2002), baseada nos estudos de Schon e Prax, desenvolveu um modelo alternativo de organização do conhecimento composto de três dimensões: infra-estrutura organizacional, pessoas e tecnologia, as quais atuam de forma integrada. A dimensão infra-estrutura organizacional engloba as variáveis: visão holística, estilo gerencial, estrutura e cultura organizacional. Na dimensão pessoas estão agrupadas as competências dos indivíduos na sua relação com a organização. Já a dimensão tecnologia consiste num conjunto de recursos que permitam captar, acessar e distribuir dados, informações e conhecimentos pertinentes ao contexto organizacional.

Para completar o entendimento conceitual de instituição de educação superior como organização do conhecimento, parte-se dos princípios de que ela deva ser uma instituição inovadora, fortalecida no papel estratégico de produzir, transmitir e disseminar conhecimento e ser participante de processos sociais, econômicos e culturais, mantendo as suas características básicas como academia. Tal organização deve contemplar em sua estrutura organizacional e no seu estilo de gestão, conforme preconizam Meyer Jr. e Murphy (2003), alguns princípios como: ser sistêmica, dinâmica e rápida para perceber o ambiente e promover as inovações que se fizerem necessárias; ser profissionalizada, desenvolvendo habilidades gerenciais, como liderança, visão estratégica, criatividade e empreendedorismo; ter ênfase especial na missão institucional, no planejamento estratégico, na adoção de estruturas organizacionais leves, desburocratizadas e coerentes com novos paradigmas de

gestão; desenvolver novos padrões pedagógicos focalizando na aprendizagem do aluno e no valor agregado pela instituição.

Desde suas origens o papel da instituição de educação superior tem sido o de produzir e socializar conhecimentos. Esse conhecimento tem obtido um lugar de destaque nos processos que configuram a sociedade contemporânea. Pelo papel que essas instituições desempenham na construção do conhecimento que interessa à sociedade pode-se inferir de que elas podem ser consideradas como organizações do conhecimento.

“Uma das características da sociedade contemporânea é o papel central do conhecimento nos processos de produção, ao ponto do qualificativo mais freqüente hoje empregado ser o de *sociedade do conhecimento*. Estamos assistindo à emergência de um novo paradigma econômico e produtivo no qual o fator mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação” (BERNHEIM e CHAÚÍ, 2008, p. 6).

No entanto, alertam Bernheim e Chauí (2008) de que a universidade não deve ficar a mercê do capital, devendo preservar e desenvolver suas funções fundamentais à luz da ética e do rigor científico e intelectual. Seu reconhecimento está intimamente associado à sua capacidade de pesquisar e se expressar sobre os problemas éticos, culturais e sociais de forma independente e com consciência das suas responsabilidades.

Preservada essa sua condição de fomentadora do conhecimento e de sua autonomia em relação à sua produção, a universidade passa a ser uma organização com estrutura, tecnologia, processos e pessoas, como qualquer outro tipo de empresa, sendo gerenciada como tal e busca a inovação para transformar-se numa organização do conhecimento.

Nas empresas a importância da gestão do conhecimento já vem sendo discutida há algum tempo e elas têm buscado o aperfeiçoamento de sua filosofia, suas estruturas e seu estilo de gestão para fazerem frente à inovação requerida pela sociedade em que estão inseridas. No entanto, para Machado (2001) nas universidades isso não se verificou com a mesma ênfase. As posturas cartesianas ainda predominam em todo o sistema educacional, mas sua influência é mais aguda nos níveis superiores do ensino. Tal cartesianismo se verifica na estrutura organizacional departamentalizada, nos currículos por disciplinas, nas metodologias tradicionais, no estilo de gestão e no gerenciamento do capital humano e intelectual.

Na opinião de Dias Sobrinho (2000), em uma sociedade na qual a quantidade e a qualidade de vida estão pautadas em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade somente será atingida quando as atividades se integrarem, de tal modo que desapareçam as diferenças entre ensino, investigação, extensão e gestão acadêmica. A idéia inerente a essa perspectiva de compreensão é a de que as funções universitárias devem ter pertinência acadêmica e significação social.

Segundo Bernheim e Chauí, 2008, p. 17,

“A universidade desejável é uma instituição que tem o dever e também o privilégio de ser capaz de manter-se no ‘fluxo’ das mudanças e, ao mesmo tempo, na ‘vazante’ da reflexão sobre as implicações dessas mudanças e como devem ser dirigidas para um ideal com os desejáveis benefícios de longo prazo”

Como propulsora das mudanças e inovações, a instituição de educação superior assume um importante papel no desenvolvimento das economias de conhecimento e das sociedades do século XXI, segundo Blondel (2005, p.187) pelas seguintes razões:

1º- “o recurso cognitivo precede os recursos materiais como fator de desenvolvimento”. O papel crescente do conhecimento científico e tecnológico representa um impulso significativo no desenvolvimento da atividade industrial e nos intercâmbios econômicos entre os vários continentes.

2º- “as economias assim impulsionadas pela inovação e pelo progresso tecnológico, são cada vez mais exigentes quanto às qualificações da mão-de-obra”. A estrutura de emprego está se modificando, à medida que avança o desenvolvimento tecnológico, criando a necessidade de aptidões intelectuais do capital humano, requerendo da universidade um papel cada vez mais ativo nessa formação.

3º- “nessa sociedade cognitiva, a função educadora e formadora passa a ser estratégica” e a capacitação de seus profissionais continuará a ter o ensino superior como um lugar de atualização do conhecimento, tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada.

Ainda, conforme assegura Blondel (2005, p.188), “é previsível, portanto, que haja uma forte pressão da demanda social em todo o mundo para desenvolver esse setor da educação, e que a tendência seja um forte aumento do número de alunos do ensino superior em todos os países”, requerendo das universidades um ajustamento de paradigma para atender essa grande demanda com uma visão de sociedade do conhecimento.

Bernheim e Chauí (2008, p. 17), fazendo uma análise das discussões realizadas na Conferência Mundial sobre Educação Superior, em Paris, em outubro de 1998, perceberam que todas as regiões do mundo estão passando por um processo de transformação universitária, salientando os seguintes pontos:

“preocupação com a qualidade, acentuando a organização dos processos de avaliação e acreditação; preocupação com a relevância do trabalho das instituições de educação superior; urgência de aperfeiçoamentos radicais do gerenciamento e administração; necessidade de introduzir as novas tecnologias de informação e comunicação; a conveniência de rever o antigo conceito de cooperação internacional e de reforçar a dimensão internacional da educação superior; exercício da autonomia acadêmica com responsabilidade social”.

A universidade, para Marcovitch (2008) - ex-reitor da Universidade de São Paulo - é uma instituição-chave para que a próxima década venha a ser mais próspera e mais justa, contribuindo para o avanço científico-tecnológico, a emergência de uma boa qualificação profissional e a formação de novas mentalidades. Para desenvolver este papel, a universidade deve mirar o ano 2020 como horizonte para fazer parte do seleto grupo das melhores do mundo identificadas no *Academic Ranking of World Universities*. Conforme o ex-reitor, o quadro divulgado em 2008 revela que Japão, Suíça, Suécia, Alemanha, Holanda, Israel e China ocupam lugares de destaque na lista das 100 melhores universidades do mundo, cabendo ao Brasil o 92º lugar nas áreas de medicina e farmácia.

Ainda, Marcovitch (2008, p. 2) defende que os “fatores apontados pelos especialistas que estudam as universidades de destaque global incluem concentração de talentos, destaque mundial em pesquisa, fluxos financeiros previsíveis e elevada capacidade de articulação com a sociedade”. Na literatura acerca das organizações do conhecimento, esses fatores são apontados como características importantes para garantir a eficácia organizacional, dentro de uma visão sistêmica e com qualidade sustentável.

Assim, as organizações inseridas nessa sociedade do conhecimento devem atuar de forma holística e interagindo com os vários sistemas existentes no contexto em que atuam. Da mesma forma as instituições de educação superior, como organizações do conhecimento, devem ser entendidas dessa forma.

“A partir dessa perspectiva, a organização educacional é um sistema [...] concentrado em três elementos importantes [...]: O ambiente externo do qual a organização adquire seus recursos e para o qual ela fornece seus produtos. A tecnologia de produção por meio da qual os insumos são transformados em produtos. O sistema de relações humanas que media o ambiente externo e a organização e afeta o modo como a produção é realizada” (LEVACIC, 2006, p.133).

Para Delors (2005), a transformação de uma instituição educacional numa organização do conhecimento, papel requerido dela na sociedade do século XXI, parte da compreensão de quais características ela deve possuir.

Assim entendida, este trabalho conceitua a “instituição de educação como organização do conhecimento” àquela que agrega valor – conhecimentos - aos seus produtos e serviços, aos seus processos acadêmicos e de gestão, àquela que envolve trabalhadores de conhecimento – seu capital humano - para produzir seus produtos e serviços e ainda, àquelas que valorizam fortemente os ativos intangíveis.

Tal processo de transformação e de inovação da universidade passa pelo desenvolvimento de novos modelos administrativos e acadêmicos, embasados nas seguintes diretrizes:

- a adoção do paradigma do aprender a aprender;
- a mudança da ênfase, na relação ensino-aprendizagem para os processos de aprendizagem;
- o novo papel dos docentes, face ao protagonismo dos discentes na construção do conhecimento significativo;
- a flexibilidade dos currículos e toda a moderna teoria curricular aplicada ao replanejamento dos planos de estudo;
- a promoção de maior flexibilidade nas estruturas acadêmicas;
- o sistema de créditos;
- a estreita inter-relação entre as funções básicas da universidade (docência, pesquisa, extensão e serviços);
- a redefinição das competências profissionais;
- a re-engenharia institucional e a gestão como componente normal da administração universitária;
- a autonomia universitária responsável;
- o processo de vinculação com a sociedade e com seus diferentes setores” (BERNHEIM E CHAÚÍ, 2008, p. 32/33).

Ainda, contribuindo com esse paradigma de universidade inovadora, Nadai e Calado (sd) apresentam atividades que são inerentes às organizações de conhecimento, tais como:

- desenvolvem atividades que possuem intensidade de conhecimento nos negócios (administração de contratos; venda de marcas; desenvolvimento de funções de marketing; serviços de alta tecnologia; prestação de serviços públicos; dentre outros);
- as pessoas que nelas trabalham são orientadas para o conhecimento, devendo estar envolvidas, ser pessoas inteligentes, intelectualmente curiosas, interessadas em formação continuada, capazes de criar, compartilhar e utilizar conhecimentos (DAVENPORT e PRUSAK, 1998 *apud* SANTOS, 2007);
- valorizam produtos intensivos em conhecimento: cultural, propriedade intelectual, os baseados em processos, os baseados em mídias, os de indexação eletrônica. As organizações são mais intensivas em conhecimento à medida que seus produtos (bens e serviços) possuírem mais valor – conhecimento - agregado (NADAI e CALADO, sd).
- suas práticas de gestão de conhecimento compreendam: pensar as organizações como sistemas; construir e facilitar a formação de comunidades de prática e aprendizado; incentivar o desenvolvimento das pessoas e a criatividade; utilizar estruturas organizacionais menos hierarquizadas; haver planejamento de cenários que sejam propícios à aprendizagem; haver o envolvimento da alta administração; possibilitar a gestão da cultura e dos valores organizacionais, da gestão dos sistemas de informação e da mensuração dos resultados e aprendizado em relação ao ambiente (DAVENPORT e PRUSAK, 1998 *apud* SANTOS, 2007); (TERRA, 1999).

Terra¹ (1999), por sua vez, identificou em sua pesquisa, as seguintes práticas de gestão de conhecimento, com alto grau de concordância:

- as competências organizacionais;
- o estabelecimento de metas desafiadoras pela alta administração;
- a confiança recíproca entre empresa e trabalhador; a cultura organizacional;
- a valorização de realizações importantes;
- o escopo das responsabilidades dos cargos;
- a capacitação do pessoal;
- o baixo *turnover*;
- a mensuração dos resultados.

Também foram levantadas questões relativas às características da estrutura organizacional, aos sistemas de informação e aos processos de aprendizado por meio de alianças com outras empresas. Completa a pesquisa desenvolvida por Terra (1999) que a gestão do conhecimento está associada à gestão do capital humano e envolve vários aspectos, como: a cultura organizacional, o tipo de liderança da empresa, o impacto de estruturas organizacionais, o desenho dos espaços físicos, as regras e procedimentos, as políticas de recursos humanos, dentre outras. Todos esses aspectos são passíveis de serem analisados a partir das percepções dos membros da organização. E, foi nessa perspectiva que o autor analisou as práticas de gestão do conhecimento no Brasil, através de um amplo *survey* de práticas gerenciais a partir da

¹ Pesquisa que tinha por objetivo a elaboração de sua tese de doutorado, na qual foram identificadas dimensões relativas às organizações de conhecimento. Para a realização da pesquisa, o autor contou com a participação de respondentes, numa amostragem de nove instituições voltadas ao aprimoramento gerencial de nível médio e alta administração, constituído por alunos de pós-graduação em engenharia de produção de várias instituições de ensino. Tal estudo foi escolhido em função do objeto de estudo deste trabalho.

percepção das pessoas que tanto as praticam, quanto as que observam e sofrem suas influências.

Segundo Rebelo, Coelho e Herdmann (2004), embora com as marcantes transformações pelas quais a sociedade contemporânea vem passando, hoje em dia, grande parte das organizações, ainda, não atua de forma diferente daquelas do século passado. As instituições de educação superior, por sua vez, não apresentam um quadro diferente, em relação às respostas para as mudanças pretendidas pela sociedade do século XXI, de modo efetivo. Elas sabem que precisam e querem mudar, mas terminam por fazê-lo dentro do velho modelo cartesiano, valorizando as partes em detrimento do todo, sem uma visão mais ampla do contexto em que atuam e, tampouco, dentro do novo paradigma da sociedade do conhecimento.

Para Marcovitch (2008) os gestores universitários, em todo o mundo, defrontam-se agora com um cenário de mudanças. Trata-se de um processo em plena evolução e que deve ser cuidadosamente observado. Essas mudanças não ocorrem somente no exercício da profissão acadêmica, mas também na estrutura administrativa das instituições e no estilo de gestão, o que vem gerando um grande impacto organizacional. Tal impacto no sistema organizacional universitário pode ser decorrente de sua complexidade em função de suas múltiplas funções, já que não é apenas uma comunidade acadêmica, mas sim, uma sociedade de classes com objetivos diversificados e conflitantes e com diversidade de inter-relações com os ambientes internos e externos (REBELO, COELHO e HERDMANN, 2004).

Segundo Axelrod (1997), tal complexidade indica que o sistema consiste de partes as quais interagem e influenciam fortemente nas probabilidades de eventos posteriores, no funcionamento do mesmo sistema e em outros sistemas com os quais mantém relações. “O pensamento complexo é, portanto, essencialmente um pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento apto a reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual, o concreto” (MORIN e LE MOIGNE, 2000, p.213).

Morin (2002, p. 7), enfatiza que

“o pensamento complexo tenta religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado separou e isolou. Ele religa não apenas domínios separados do conhecimento, como também – dialogicamente – conceitos antagônicos como ordem e desordem, certeza e incerteza, a lógica e a transgressão da lógica. É um pensamento que tenta dar conta do que significa originariamente o termo *complexus*: o que tece em conjunto”.

Pode-se inferir que, no caso das instituições de educação superior, essa complexidade está diretamente relacionada com o bem/serviço por ela produzido, pela diversidade de dimensões acadêmicas e administrativas que ela precisa gerir para alcançar seus propósitos finais e pelo seu compromisso social.

No entanto, o escopo deste trabalho não é o de estudar toda a complexidade universitária, mas desenvolver um estudo do papel do capital humano no contexto desse novo modelo de instituição e, especificamente, pesquisar as competências individuais requeridas do coordenador de curso superior na condução de sua função.

Nessa lógica de raciocínio e analisando o papel do capital humano, buscou-se em Angeloni (2002, p. 3) a afirmativa de que:

“a grande vantagem competitiva das organizações contemporâneas está no conhecimento adquirido individual ou institucionalmente por organizações de sistemas abertos. [...] o paradigma moderno é o holístico. Reina uma defesa ao paradigma holístico para as organizações, sob a égide de um novo tempo de profundas transformações e turbulências; [...] tem-se a impressão de que só por meio dessa interpretação as organizações vão amortecer os abalos de um mundo competitivo sobre si, repleto de incertezas, imprevisibilidade, instabilidade e perplexidade”.

Já Nonaka e Takeuchi (1997) abordam que a gestão nas organizações do conhecimento parte da premissa de que o conhecimento existente na empresa, seja na cabeça das pessoas, seja na tecnologia empregada ou nos sistemas e processos e até no modelo de estrutura organizacional, fazem parte de seu ativo e que esse conhecimento é uma espiral evolutiva. Não é finito, imutável, nem pré-determinado. A cada interação (indivíduo/organização) e colaboração entre diferentes cérebros, o conhecimento se socializa, evolui, razão pela qual se deve fazer a sua gestão, com o intuito de transformar o conhecimento tácito em conhecimento explícito.

No que se refere às instituições de educação superior pode-se perceber que o seu sucesso, enquanto organizações do conhecimento dependem, essencialmente, da sua capacidade 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.

Assim, transformar uma organização tradicional em organização do conhecimento significa organizar e sistematizar, em todas as suas relações, a capacidade dessa empresa de captar, criar, analisar, modelar, armazenar, disseminar, implementar e gerenciar a informação que flui por todo o sistema organizacional, tanto interna quanto externamente, transformando-a efetivamente em conhecimento, distribuindo-o a todos os níveis, segmentos e contextos em que se relaciona, permitindo feedback e renovação (SANTOS, 2007).

Esse modelo organizacional requer das pessoas competências no sentido de que sejam educadas para trabalhar de forma autônoma; agrupadas em equipes com autoridade para tomar decisões; com novos paradigmas acerca de hierarquia, comando e controle; com visão sistêmica e holística; que entendam o conhecimento como um ativo pessoal e organizacional e não só como um suporte à tomada de decisão; com espírito competitivo e, que sejam criativas, reflexivas, cooperativas e comprometidas com o desenvolvimento sustentável da organização e da sociedade.

“O profissional reconhecido como competente é aquele que sabe agir com competência. [...] é um conjunto de recursos e a ação que mobiliza tais recursos. Esse conjunto é duplo: o conjunto incorporado à pessoa (conhecimentos, habilidades, qualidades, experiências, capacidades cognitivas, recursos emocionais) e o conjunto de seu meio (bancos de dados, redes de especialistas, redes documentares e outras)”. (LE BOTERF, 2003, p.12/13).

Para Sveiby (1998) as pessoas são os verdadeiros agentes na empresa. Todos os outros ativos e estruturas – quer tangível ou intangível – são resultados das ações humanas. Todos dependem das pessoas, em última instância, para continuar a existir, pois elas direcionam seus esforços basicamente em dois sentidos: para fora da

empresa trabalhando com os clientes e para dentro, mantendo e construindo a organização.

Santos (2007) afirma que, “quando vão embora, seus funcionários não levam só o conhecimento técnico, levam o conhecimento dos relacionamentos fundamentais ao bom desempenho”. Os executivos atuais já estão reconhecendo que a perda do conhecimento essencial não é somente a perda daquilo que os funcionários sabem sobre suas tarefas, mas também de suas redes de relacionamentos, a qual colabora tanto com conhecimento tácito quanto com conhecimento explícito, o que os ajuda a desenvolver suas atividades com mais eficácia e concluí-las dentro do prazo.

O paradigma das pessoas como ativos intangíveis está relacionado às atividades do conhecimento, haja vista que há necessidade de aprendizagem contínua dessas pessoas na organização para garantir o processo da mudança. Nesse processo as idéias enraizadas devem passar por contínua reflexão, criação e recriação dos modelos mentais, passando por desaprendizagens. Salientam, Angeloni e Fernandes (2000), que as pessoas são perceptíveis a criação do conhecimento e a forma de colocá-lo em prática e que esse processo é essencial para o contexto organizacional.

Esse novo paradigma traz consigo, também, um novo papel a ser desempenhado pelas organizações do conhecimento: combinar as competências individuais e o conhecimento para a criação de valor ao bem/serviço; criar uma nova cultura organizacional, voltada para as boas práticas e, incrementar a capacidade organizacional para o uso e a gestão do conhecimento (SACOMANO e ESCRIVÃO, 2000).

Nas organizações do conhecimento a base da gestão centra-se em resultados e não em tarefas; a busca pela agregação de valor às atividades, aos processos e às rotinas organizacionais passa a ser um diferencial no desempenho de cada pessoa que dela faz parte; a estrutura de produção é organizada em “célula de trabalho” e as decisões são tomadas por quem executa a atividade ou tarefa; o trabalho é planejado, executado e avaliado de forma contínua e dentro de uma visão sistêmica; a organização é entendida como um ente cognitivo - que aprende, pois através da aprendizagem de seu pessoal ela também se desenvolve e, em se desenvolvendo, desenvolve o seu capital humano (SANTOS, 2007).

Assim, embora já haja um consenso de que as instituições que atuam na área da educação, em princípio, são organizações do conhecimento, poucos estudos específicos foram encontrados. Por isso, neste trabalho procurou-se analisar conceitos generalizados, bem como identificar características apontadas pela literatura pesquisada, que pudessem caracterizar as instituições de educação superior como organizações do conhecimento.

2.1.1 Panorama da Educação Superior no Brasil e em Santa Catarina

Desde o início, afirma Fávero (2000), a evolução da educação superior no Brasil se apresenta desprovida de caráter nacional, permanecendo sempre ligado ao espírito colonialista e colonizador, o que resultou no recebimento de uma herança cultural de tradição de dependência econômica e social. A preocupação das instituições em orientar os seus projetos e cursos para os problemas e necessidades da realidade

brasileira de cada época sempre se fez inexistente e o privilégio de se realizar um curso superior foi mantido devido ao privilégio de riqueza e de classe social.

Em decorrência, ao longo de sua história, o ensino superior brasileiro sempre foi caracterizado pelo controle desenvolvido por parte do Ministério da Educação, enquanto instituição que atua em nome do Estado. Segundo Boclin (2005), tal perspectiva de controle não é um fato novo nem específico, o que pode ser observado ao se levar em conta a herança histórica perpassada por diferentes regimes políticos e a influência da tradição secular existente em diversos países.

Todavia, embora detenha o controle, o governo central não possui o monopólio do ensino superior, uma vez que este também é oferecido pela iniciativa privada, que, responde mais expressivamente pela expansão de vagas, cabendo ao Estado a definição e a avaliação das políticas da educação nesse nível de ensino.

Sabe-se que, para o Brasil se inserir na economia global do conhecimento, torna-se necessário muito investimento em políticas e recursos na área educacional, principalmente no ensino superior, conforme ficou demonstrado nos dados dos últimos relatórios publicados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados.

Baseado em tais relatórios, Bengtsson (2002), aponta algumas políticas que precisam ser mantidas pelo Brasil, para que seja inserido na economia do conhecimento, sendo:

- todas as crianças e jovens devem ter acesso a educação, pois muitos ainda estão sendo deixados à margem;
- mais ênfase no *saber-por-quê*, no *saber-como* e no *saber-quem* nos currículos da educação, pois a cultura do conteúdo educacional ainda está baseada nos valores da velha economia;
- aumento dos níveis de alfabetização de adultos, pois no Brasil são baixos e terão um impacto negativo sobre o desenvolvimento da economia brasileira do conhecimento;
- aumento do investimento na educação superior brasileira, particularmente no campo investigativo, possibilitando que a pesquisa se engaje em parcerias público/privado;
- implemento gradual da educação continuada, pois a aprendizagem ao longo da vida terá grande impacto na emergente economia do conhecimento.

Ainda, enfatiza Bengtsson (2002, p. 7), “como em todos os países que lutam em direção a uma economia baseada no conhecimento, é importante, para o Brasil desenvolver a cultura da aprendizagem, isto é, a importância de aprender, desaprender e reaprender”, como papel da universidade.

A fim de possibilitar o entendimento do papel que exerce as instituições de educação superior e verificar em que contexto se encontra àquelas que participaram da pesquisa, objeto deste trabalho, apresenta-se a seguir um conjunto de dados e informações, os quais possibilitam uma reflexão acerca do perfil dessas instituições no cenário da educação brasileira.

No Brasil, o panorama da educação superior, segundo dados do censo de 2006, publicados pelo INEP, especificamente no que se referem aos índices relativos ao crescimento de instituições de ensino superior, apresenta no período de 1996 a 2006, o seguinte quadro:

- Houve um crescimento expressivo das instituições de educação superior, passando de 922 em 1996 para em 2006 alcançar 2.270 instituições de educação superior, sendo que tal desenvolvimento ocorreu, principalmente, no campo das instituições privadas. Em termos de organização acadêmica e localização das instituições no Brasil, em 2006, a distribuição está apresentada na tabela 1:

Instituições no Brasil em 2006	Capital		Interior		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Universidades	82	10,1	96	6,6	178	7,9
Centros Universitários	47	5,8	72	4,9	119	5,2
Faculdades Integradas	33	4,1	83	5,7	116	5,1
Faculdades, Escolas e Institutos	554	68,3	1095	75,1	1649	72,6
CET/FAT	95	11,7	113	7,7	208	9,2
Total	811	100,0	1459	100,0	2270	100,0

FONTE: MEC/INEP/DEAES - Censo da Educação Superior, 2006.

Tabela 1- Panorama das IESs brasileiras e a participação por segmento acadêmico em 2006.

- As universidades, em 1996, já representavam um percentual pequeno (14,8%) em relação ao total das instituições do País. E, em 2006 houve um decréscimo nesse percentual, passando para 7,9%.

Segundo o MEC/INEP (2006), se continuar o ritmo verificado na última década, em poucos anos o sistema de educação superior brasileiro terá um perfil acentuado de instituições não universitárias. Isto representa uma grande preocupação para um país que já desenvolve pouca pesquisa e que precisa ser inserido numa economia baseada em conhecimento.

Em se analisando a Região Sul e o Estado de Santa Catarina, conforme tabela 2 abaixo, a situação não é diferente, verificando-se um grande percentual de faculdades e centros de educação tecnológica – instituições essas que focam sua missão na formação de profissionais e não em pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação.

Instituições na Região Sul e Sta Catarina - 2006	REGIÃO SUL						SANTA CATARINA					
	Capital		Interior		Total		Capital		Interior		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Universidades	9	9,6	30	10,2	39	10,1	2	14,3	10	11,0	12	11,4
Centros Universitários	5	5,3	12	4,1	17	4,4	=	=	5	5,5	5	4,8
Faculdades Integradas	5	5,3	5	1,7	10	2,6	1	7,1	1	1,1	2	1,9
Faculdades, Escolas e Institutos	56	59,6	208	71,0	264	68,2	8	57,2	50	54,9	58	55,2
CET/FAT	19	20,2	38	13,0	57	14,7	3	21,4	25	27,5	28	26,7
Total	94	100	293	100	387	100	14	100	91	100	105	100

FONTE: MEC/INEP - Censo da Educação Superior, 2006.

Tabela 2 - Distribuição dos cursos superiores presenciais na Região Sul e em Santa Catarina por segmento acadêmico em 2006.

- No que se refere ao crescimento do número de cursos superiores, na modalidade presencial, verificou-se um *boom* no período de 1996 a 2006, alcançando no Brasil um percentual de 232,6%; já na região sul o crescimento foi de 183% e, em Santa Catarina alcançou 263,8%, cujo índice foi maior que o verificado no País.

Nesse crescimento verificou-se que os cursos nas instituições privadas ultrapassaram, em muito, as públicas, mas a diferença marcante entre as categorias administrativas está no Estado de Santa Catarina, onde se registra zero no crescimento das públicas, na década em estudo, enquanto que nas instituições privadas o crescimento foi de 2040,7%.

Outro aspecto observado, tanto na Região Sul, quanto em Santa Catarina, é uma maior concentração de universidades no interior, representando um diferencial em relação às outras regiões. Teoricamente, a região sul e o território catarinense apresentam um maior potencial de desenvolvimento científico e tecnológico e com melhor distribuição, adequando-se ao perfil econômico de uma sociedade de conhecimento.

- Em relação ao panorama das matrículas nos cursos superiores presenciais, no período de 1996 a 2006, a taxa de crescimento acompanhou o desempenho verificado no crescimento das instituições e dos cursos em todo o território nacional. No período de 2004 a 2006 o desempenho das matrículas está demonstrado na tabela 3:

Região	2004		2006	
	Matrículas	Crescimento no ano	Matrículas	Crescimento no ano
Brasil	4.163.733	7,1%	4.676.646	12,3%
Região Sul	793.298	6,4%	854.831	7,7%
Santa Catarina	178.456	5,6%	202.876	13,7%

FONTE: MEC/INEP - Censo da Educação Superior, 2006.

Tabela 3 – Comparativo do crescimento das matrículas dos cursos superiores presenciais no período de 2004 a 2006.

Segundo dados do IBGE, somando-se as matrículas da graduação, do mestrado e do doutorado registra-se em 2006, um total de 5.874 milhões de estudantes.

Conforme os censos publicados pelo MEC/INEP (2006), o crescimento das matrículas no setor público, em Santa Catarina, no período de 1991 a 1996 foi de 61,7% e no setor privado a taxa de crescimento foi negativa (-33,4%). Já no período de 1996 a 2004 ocorreu o contrário: houve um crescimento acentuado das matrículas no setor privado, registrando uma taxa de crescimento de 1.115,7%, enquanto que o setor público registrou um crescimento negativo (-1%). No censo da educação superior de 2006 registrou-se a mesma tendência verificada no período anterior (1996-2004), onde o setor público não registrou crescimento e as privadas alcançaram um alto desempenho.

O censo revelou, ainda, que o acesso ao ensino superior, no período de 2003 a 2006 apresentou um ritmo lento. Em 2003 o país registrou um crescimento de 11,7%; em 2004 esse crescimento foi de 7,0%; já em 2006 o desempenho foi um pouco melhor, em relação a taxa verificada em 2004, registrando 12,3% de crescimento. No entanto, a taxa de escolarização bruta, que significa o percentual da população com idade entre 18 a 24 anos, matriculada num curso superior, o Brasil registrou em 2004 um índice de 17,3% e em 2006 essa taxa foi de 20,1%.

Constata-se que esse crescimento não atende as políticas da educação, considerando-se que o Plano Nacional de Educação prevê que até 2011, o Brasil deve alcançar uma taxa de 30% de jovens, nessa faixa etária, matriculados na educação superior.

Não estão sendo computadas nestes índices de crescimento as matrículas nos cursos superiores, na modalidade Educação a Distância, cujo fenômeno de crescimento é altamente significativo em todas as regiões do país, representando uma nova tendência da educação superior brasileira. O censo de 2006, divulgado pelo MEC/INEP, apontou um salto de 315% no número de matriculados nessa modalidade de educação superior, em relação a 2004.

Um dado muito preocupante num País que deve evoluir para uma sociedade de conhecimento é a constatação do censo de que, das 2.270 instituições de ensino superior credenciadas pelo MEC, 2.022 (89%) são privadas. As outras 248 (11%) são públicas. No setor público, 37% das instituições são universidades. No setor privado, porém, apenas 4,3%, são universidades.

No quadro geral da educação superior, o MEC/INEP (2006) registra que apenas 7,8 % têm status de universidade. São, portanto, 178 universidades e 2.092 entidades de ensino superior que se dividem em faculdades, institutos, faculdades integradas e centros universitários de ensino superior. O censo mostrou que prevalece no país a pequena instituição de ensino superior representando 67,5%, as quais têm até mil alunos matriculados.

Estes dados nos remetem a uma grande reflexão: como fazer pesquisa científica e tecnológica - requisito de uma economia do conhecimento - num país onde as instituições de ensino superior, na sua grande maioria, desenvolvem somente ensino?

Outro fator importante de diferenciação entre o ensino superior público e o privado é o conjunto das áreas de conhecimento nas quais os cursos são oferecidos.

As instituições privadas oferecem principalmente cursos em áreas de ciências humanas ou de ciências sociais aplicadas. Desta forma, devido à preponderância quantitativa do setor privado, o resultado é o de que o maior índice dos alunos se forma nessas áreas. Na seqüência, a área de saúde apresenta um percentual de formados bem inferior, em torno de 13%. Já as áreas de ciências, computação e engenharias vêm em 3º lugar, apresentando percentuais inferiores a 10% dos concluintes.

Estes dados demonstram, principalmente, pelo baixo índice de universidades, que poucas são as instituições de educação superior no País que apresentam uma das principais características de uma “organização do conhecimento” que é a produção de conhecimento resultante de pesquisas científicas e tecnológicas.

Assim, embora tenha havido um crescimento significativo das instituições de ensino superior, de cursos e de matrículas, o Brasil precisa urgentemente definir políticas para diminuir a exclusão econômico-social e aumentar a qualidade da educação básica, a fim de aumentar a demanda ao ensino superior, pois não se faz crescimento e inovação numa sociedade de conhecimento, se seu capital humano não tiver acesso à educação.

No caso de Santa Catarina, cenário deste estudo, embora integre uma região geográfica - Região Sul - que registra um bom índice de crescimento econômico, ser um Estado que possui uma economia diversificada e que vem se destacando no desenvolvimento de produtos, bens e serviços com alta tecnologia e que agregam conhecimento e ter apresentado no último censo um bom desempenho em termos de índices educacionais, também precisa de muitos investimentos para transformar suas instituições de educação superior em organizações do conhecimento e buscar a inovação.

2.2 O Papel do coordenador de curso na estrutura de instituição de educação superior

Num cenário globalizado, a exigência de uma sociedade centrada na economia do conhecimento está redefinindo o papel das organizações em geral e, por conseqüência, o das instituições que tem por função fazer a pesquisa e a formação de profissionais em nível superior.

Na sociedade do conhecimento, os avanços da tecnologia e seu impacto sobre a formação profissional, requerem dos gestores e professores das instituições de educação superior uma nova visão e uma postura inovadora na condução dos destinos da universidade brasileira.

Para Wolynech (2006), esse novo modelo de sociedade está introduzindo importantes mudanças na organização do trabalho, exigindo um novo perfil de curso superior em sua estrutura curricular e pedagógica. Atualmente, os profissionais devem ser preparados para diferentes contratos e jornadas de trabalho. Muitas empresas têm relatado significativa economia com a adoção de estratégias como a liberação de seus profissionais de conhecimento para trabalharem em suas residências, dando-lhes toda a infra-estrutura para que eles possam desenvolver suas tarefas com eficácia. Alega que isso vem aumentando a produtividade e permite aos funcionários morar fora dos grandes centros, economizando o tempo e o custo de transporte, além de melhorar a

qualidade de vida. Esse novo modelo de trabalho requer que as instituições implementem modelos inovadores de currículos e de cursos e preparem seus profissionais para atuarem nessa nova organização.

Em decorrência, as instituições de educação superior inseridas em um contexto de transformações, nas diversas instâncias de organização da sociedade e que atingem a todos os países, enfrentam um duplo desafio: por um lado atualizar-se e inserir-se nesta nova realidade, revendo suas formas de organização e de relacionamento com seus atores-chave e dando um novo sentido ao seu papel social, e de outro lado entender, interpretar e apontar soluções para os problemas que tais transformações colocam aos indivíduos, grupos sociais, sistemas produtivos e governos (PORTO e RÉGNIER, 2003).

Essa nova forma de olhar a universidade, num contexto sistêmico e complexo, requer uma nova concepção de arquitetura organizacional e um novo estilo de gestão. Essa nova concepção aplicada a um tipo específico de organização – a instituição de educação superior precisa 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. Tal posicionamento leva as instituições de educação superior à frente de um grande desafio: o de contribuir para a sustentação desse novo paradigma sócio-cultural e econômico e formar o capital humano que estarão atuando nesse novo contexto.

Meyer Jr. e Murphy (2003, p. 183) afirmam que

“é importante ressaltar que a administração universitária possui três papéis: a) *acadêmico*, ao apoiar e criar ambiente para que o ensino e a pesquisa sejam bem desenvolvidos sem maiores percalços administrativos ou organizacionais; b) *econômico-financeiro*, ao gerenciar a captação, gerenciamento e alocação de recursos, patrimônio e capital, de forma que haja condições suficientes para o desenvolvimento da organização, e que sejam alocados os recursos conforme as prioridades da instituição; c) *social*, ao desenvolver projetos comunitários que atendam necessidades específicas da comunidade. Esses papéis estão inter-relacionados e seu desempenho e integração dependem da realidade de cada instituição”.

Como qualquer tipo de organização, essas instituições precisam encontrar os seus modelos estratégicos de gestão, tendo como foco a busca contínua da qualidade de seus processos e produtos e a satisfação de sua clientela interna e externa. Precisam oferecer bens e serviços de qualidade e assegurar um ambiente de trabalho compatível com o perfil do trabalhador do conhecimento. Atualmente, na estrutura organizacional das IES brasileiras os cursos – com a eliminação da figura dos departamentos – passaram a ter uma importância estratégica no desenvolvimento das suas funções fins - ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica - e na qualidade dos produtos e serviços por ela desempenhados (MEYER JR. e MURPHY, 2003). Em decorrência dessa arquitetura organizacional é que surge o papel do coordenador de curso, com o compromisso de atuar num cenário de mudanças sócio-culturais e econômicas e dentro de um novo contexto desafiador de uma economia do conhecimento, passando a assumir o papel de gestor estratégico de uma unidade de negócio – o curso.

Nesta nova proposta de gestão do curso, as instituições se vêm obrigadas a reforçar o entendimento acerca das competências do coordenador e a definição da posição do órgão na estrutura organizacional, a fim de que se transforme num setor estratégico, visando atender as inovações requeridas de uma universidade voltada para as exigências da sociedade do século XXI. Para melhor entender o conceito e abrangência da função coordenação recorreu-se à literatura para traçar uma visão conceitual.

O termo “coordenação” tem sido utilizado ao longo do desenvolvimento das teorias administrativas. Para Heerdt (2002), pesquisadores, pensadores e gestores ligados as mais variadas concepções teóricas têm recorrido ao conceito de coordenação com objetivos bastante distintos. Essa multiplicidade de abordagens faz com que o conceito necessite de um maior rigor conceitual, pois existem variações conceituais e considerações teórico-práticas associadas às diferentes perspectivas, decorrentes do entendimento do que vem a ser coordenação.

A abrangência do estudo sobre o conceito de coordenação tem a finalidade de esclarecer o papel desempenhado pelo coordenador de curso, suas atribuições regimentais e as competências individuais requeridas para o desempenho eficaz de suas funções. Cabe esclarecer que a literatura diversifica a denominação da função administrativa de coordenação, tratando às vezes como gerência, outras como supervisão, outras como liderança e, outras ainda, como administração/gestão. O que fica claro na tentativa de esclarecer o conceito de coordenação é o de que ela tem como função principal a harmonização dos recursos e o gerenciamento dos processos para o alcance dos objetivos pretendidos. A diferença básica está no nível da estrutura organizacional onde se localiza a coordenação e na concepção de gestão empregada em cada tipo de instituição.

Para um melhor entendimento do conceito de coordenação, neste trabalho apresenta-se, no quadro 1, o entendimento de alguns teóricos da ciência administrativa, sem pretender esgotar o assunto, mas com o objetivo de esclarecer o escopo desta função na estrutura organizacional de Instituição de Educação Superior.

Autores	Abrangência do conceito de coordenação
Henry Fayol	Para <i>Fayol</i> , a coordenação é a reunião, a unificação, e a harmonização de toda a atividade e esforço. A coordenação indica que há um alvo ou objetivo a alcançar e que deve guiar os atos de todos. Ela é a distribuição ordenada do esforço do grupo, a fim de obter unidade de ação na consecução de um objetivo comum. A pressuposição básica era de que quanto maior a organização e quanto maior a divisão do trabalho, tanto maior seria a necessidade de coordenação, para assegurar a eficiência da organização como um todo. Coordenação significa certificar-se de que os recursos e as atividades da organização estão em harmonia para atingir os objetivos desejados.
Luther Gulick	A coordenação tem o dever de estabelecer relações entre as várias partes do trabalho.
	A atividade administrativa é uma atividade grupal e simples. A complexidade aparece na medida em que se faz necessário o esforço de diversas pessoas, surgindo a adoção de processos administrativos para a sincronização do esforço organizado em

Herbert Simon	função das tarefas do grupo. Esses processos administrativos são processos decisórios. Para Simon através do exercício da autoridade ou de outras formas de influência é possível centralizar a função decisória, de modo a estabelecer um plano geral de operações para orientar as atividades de todos os membros da organização. Essa coordenação pode ser processual ou substantiva. A coordenação processual estabelece as linhas de autoridade e define a esfera de atividade de cada membro da organização, e a coordenação substantiva especifica o conteúdo de seu trabalho.
Chester Barnard e Mary Parker Follett	Precusores das Teorias Transitivas da Administração, esses autores, trabalhando com os aspectos comportamentais, abordaram diretamente o tema “coordenação” em seus trabalhos. Barnard considera em seus estudos que os executivos possuem três funções fundamentais: i) prover um sistema de comunicação que interligasse os diversos setores de uma organização; ii) manter a cooperação; iii) determinar um sentido geral da organização, mantendo a integridade de propósito na mesma. Assim, o “Sistema de Coordenação” tem por função tornar prática e usual os princípios de regimento e de autoridade formalmente instituídos, ou seja, a coordenação, vinculada aos princípios de cooperação e da autoridade organizacional real. Para Follett o critério adequado da organização industrial é que se tenha uma empresa com todas as suas partes tão coordenadas, movimentando-se tão ajustadas, tão ligadas, entrelaçadas e inter-relacionadas, de modo que forme uma unidade de funcionamento, não um conglomerado de peças separadas. Indica, ainda, que um bom número de empresas está considerando a coordenação uma questão de gerenciamento e de organização e é encontrada em diferentes formas.
Paul R. Laurence e Jay W. Lorsch	Paul R. Laurence e Jay W. Lorsch, debruçaram-se sobre esta questão e concluíram que quanto maior o grau de diferenciação entre departamentos (diferenciação quanto às atitudes, estilos de trabalho, entre outros) maior é a possibilidade de conflitos interdepartamentais e, conseqüentemente, maior é a necessidade de utilização de técnicas de integração (ou coordenação).
Victor Meyer Jr. e Patrick Murphy	Meyer aborda os tipos de coordenação como parte integrante do processo de gestão universitária. Para a construção de instituições competentes entende-se como necessária a incorporação, pelos administradores universitários, de importantes habilidades gerenciais: liderança, visão estratégica do futuro, assim como criatividade, inovação e empreendedorismo. Também enfatiza a busca da eficiência e da eficácia nas instituições para que a qualidade da educação prestada seja cada vez maior e melhor.
Stephen P. Robbins	Conforme Robbins as funções de planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar, desenvolvidas por Henry Fayol em 1920, ainda hoje, são utilizadas como maneira de classificar o cargo de gerente. Diz o autor que toda organização contém pessoas e é tarefa gerencial dirigi-las e coordená-las. Nas habilidades gerenciais, os gerentes se organizam em torno de tarefas e em seguida, eles coordenam relações de interdependência entre as tarefas, onde quer que essas relações existam.

FONTE: Adaptado a partir do trabalho de Heerd (2002).

Quadro 1 – Compreensão do conceito de coordenação à luz de alguns teóricos das ciências administrativas.

A partir da compreensão dos conceitos apresentados no quadro 1, pode-se inferir que a função de coordenação equivale a do gerente de nível intermediário, encontrado na estrutura organizacional de empresas.

Assim, no contexto deste trabalho, conceitua-se coordenação como a função gerencial encarregada de planejar, estruturar e gerenciar os recursos, acompanhar o desempenho e avaliar os resultados obtidos pelo curso e pela instituição, atendendo as expectativas e necessidades do indivíduo e da sociedade.

2.2.1 Qualidade na educação superior e no trabalho do coordenador de curso

A coordenação é uma função de grande relevância para a efetivação de uma educação superior de qualidade, pois desempenha atribuições de caráter administrativo-acadêmico, didático-pedagógico e técnico-científico, requerendo o exercício de competências técnicas e comportamentais para um desempenho com qualidade.

O conceito de qualidade está associado à idéia de conformar-se com o prometido, com sentimento de orgulho do que se faz, com o bem feito, com a satisfação daqueles que desfrutam os produtos ou os serviços que lhes são oferecidos. No entanto, na educação, esse processo se dá através dos serviços e dos produtos disponibilizados pelas instituições e gerenciados, principalmente, pelas coordenações de cursos.

Mezomo (1993) conceitua qualidade como uma propriedade ou conjunto de propriedades de um produto ou serviço, que o torna adequado à missão específica da organização, concebida para atender de forma efetiva e econômica as necessidades e legítimas expectativas de seus clientes internos e externos.

Qualidade em serviços, para Las Casas (1997), é uma situação em que as organizações fornecem qualidade naquilo que fazem, tanto aos seus clientes internos (proprietários, funcionários, dirigentes, colegas), quanto aos seus clientes externos nos contextos micro e macro. Salienta que a qualidade em serviços engloba o atendimento à satisfação das necessidades de seus clientes, a resolução de seus problemas e o fornecimento de benefícios a todos com que ela interage.

Numa instituição educacional, para Barbosa *et al.* (1994, p. 1), a qualidade está relacionada com três princípios fundamentais:

- a) descobrir e distinguir as necessidades das pessoas a quem a organização está servindo (estabelecer padrões);
- b) gerenciar a organização de tal forma a garantir que essas necessidades sejam atendidas (manter os padrões);
- c) gerenciar a organização de tal forma que as necessidades humanas sejam atendidas de forma cada vez melhor, mais rápida, mais barata, mais simples (melhorar os padrões).

A qualidade, para Las Casas (1997) é uma situação entendida em relação ao contexto, a cultura organizacional e social, as formas de percepções de uma pessoa para outra, o grau de necessidade de cada indivíduo e seu padrão de qualidade e os critérios utilizados para fazer o julgamento do produto ou serviço utilizado.

Möller (1992, p. 14) “acrescenta nova dimensão à compreensão predominante de qualidade, ampliando sua definição. Não é apenas a qualidade de produtos e serviços que é importante; a qualidade das pessoas que fazem os produtos e prestam os serviços é igualmente crucial. A qualidade do produto ou serviço depende dos esforços dos indivíduos e de grupos”. Enfatiza que são igualmente importantes para a concretização da qualidade, tanto a *qualidade técnica* (satisfazer exigências e expectativas concretas: tempo, taxa de defeitos, durabilidade, segurança, garantia e outros), quanto a *qualidade humana* (satisfazer expectativas e desejos emocionais, como por exemplo atitudes, comprometimento, atenção, credibilidade, consistência e outros).

A busca dessa qualidade técnica e humana, no contexto de uma instituição de educação superior, é a principal função da coordenação do curso/programa. Trabalhar pela busca de uma educação de qualidade é uma constante e, por conseqüência e para que isso se torne realidade são necessárias ações de coordenação que sustentem um trabalho em equipe e uma gestão que priorize os fins da universidade, contribuindo para um processo administrativo-acadêmico de qualidade.

A função de coordenação, para Chiavenato (1997), é essencial na organização, pois não se trata mais de administrar pessoas, mas com as pessoas, já que na economia do conhecimento o papel principal do gerente é liderar equipes e, portanto, fazer coordenação. As organizações do século XXI precisam, cada vez mais, de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes, com habilidades para resolver problemas e tomar decisões. Aplicando esses conceitos na gestão de instituições educacionais, fica claro que para obtermos uma gestão eficaz, precisamos identificar as necessidades dos ambientes internos e externos e a partir desse diagnóstico, encontrar soluções que priorizem qualidade, a qual se concretiza com o trabalho, altamente significativo, do coordenador de curso.

O coordenador assume a função de estar atento ao cenário que se apresenta a sua volta, valorizando os profissionais da sua equipe e acompanhando os resultados de seu setor. Essa caminhada nem sempre é tranqüila, pois o volume de informações diárias, as responsabilidades inerentes ao cargo, o medo e a insegurança também fazem parte dessa trajetória. Cabe ao coordenador refletir sobre sua própria prática para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo de ensino – aprendizagem, a pesquisa e a extensão. O trabalho em equipe é um aliado na superação das dificuldades inerentes às funções do coordenador, na busca constante da qualidade almejada e é fonte inesgotável de superação e valorização do profissional.

A escolha de um bom coordenador passa necessariamente pelo vínculo que ele estabelece com a missão institucional. Da mesma forma, o coordenador eficaz possui um perfil profissional que congregue formação cultural, competência profissional, postura ética, capacidade de liderança, empreendedorismo, capacidade de buscar resultados e visão global. Tal domínio lhe possibilita uma análise mais precisa sobre seus concorrentes e a identificação de elementos que apontem para os indicadores de qualidade estabelecidos pelo mercado e nas diretrizes curriculares dos cursos. Enfim, espera-se do coordenador a capacidade de construir cenários e compreender o sistema que interage e interfere em seu trabalho e na instituição onde atua.

Em se tratando de educação, a questão da qualidade de um curso não deve ser vista sob um viés, estritamente, mercadológico, que desconsidera a relevância e a

finalidade da educação superior como instrumento de superação do subdesenvolvimento e de inserção social. A qualidade está, entre outros fatores, na consolidação da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, na capacidade didático-pedagógica dos educadores, na articulação entre teoria e prática, no incentivo à pesquisa docente e discente, enfim, no compromisso com a sociedade, com a cidadania, com o conhecimento, com a produção científica, com o desenvolvimento regional e nacional (MEZOMO, 1993).

Nessa visão de qualidade institucional, o coordenador assume função estratégica na organização, ao ser referência para docentes e discentes, ao fomentar o debate contínuo sobre o projeto pedagógico, ao contribuir e estabelecer parcerias com diversos setores da sociedade, ao favorecer a implantação de linhas e grupos de pesquisas, núcleos de estudos e projetos consistentes de estágios que permitam a relação entre teoria e prática, ao trazer para o debate as normas legais, além de ser um parceiro na condução da gestão administrativa da universidade (FRANCO, 2006).

Ainda, para Franco (2006), o coordenador precisa conhecer o desempenho financeiro de seu curso e buscar alternativas de soluções para eventuais deficiências. Cabe a ele estimular a reflexão sobre a flexibilidade dos currículos, a interdisciplinaridade, as diretrizes curriculares e sobre a importância do perfil profissiográfico do ingressante e do egresso, a compreensão do ambiente interno e externo da instituição, o entendimento de que o sucesso depende da articulação entre os setores da instituição e do bom relacionamento entre os diversos cursos. Em decorrência a atuação do coordenador é decisiva para consolidar os indicadores de qualidade estabelecidos no planejamento estratégico da universidade.

Da mesma forma, o coordenador ao construir cenários e visualizar o ambiente externo como elemento que exerce influência constante no desempenho da instituição, passa a conhecer as forças que interferem no ambiente acadêmico, o que lhe possibilita a antecipação de eventuais problemas, ao mesmo tempo em que pode servir para identificar oportunidades.

Segundo Franco (2006), a partir do atual contexto em que as instituições estão inseridas e a partir das exigências decorrentes das diretrizes definidas pelos órgãos reguladores da educação superior, as funções delegadas aos coordenadores de curso, dividem-se em quatro áreas distintas: políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais.

- As funções consideradas de natureza política são atinentes à liderança reconhecida na área de conhecimento técnico do curso, a postura motivadora de professores e alunos, a representatividade legítima de seu curso junto ao ambiente interno e externo, a propagação sócio-acadêmica do curso e a responsabilidade pela vinculação do curso com os demais anseios e demandas do mercado e da sociedade.
- As funções gerenciais identificam quesitos que revelam a competência do coordenador na gestão do curso que dirige, devendo se responsabilizar pela supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos dos cursos, pela indicação da aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do currículo do curso, pelo estímulo e controle docente e discente, pelo processo de

seleção e de contratação de docentes, pelo processo decisório de seus cursos e pela adimplência contratual dos alunos.

- As funções acadêmicas ressaltam que o coordenador deve ser o responsável pelo planejamento, execução e avaliação do projeto pedagógico de curso, pelo desenvolvimento atrativo das atividades escolares, pela qualidade e pela regularidade das avaliações, devendo cuidar do desenvolvimento das atividades complementares, estimula a iniciação científica e a pesquisa, responsabiliza-se pelo engajamento de professores e alunos em programas e projetos de extensão, pelos estágios supervisionados e não supervisionados.
- No que se refere às atividades institucionais, o coordenador deve responsabilizar-se pelo sucesso dos alunos de seu curso no Exame Nacional de Desempenho do Estudante - ENADE, pelo acompanhamento dos ex-alunos e suas empregabilidades, pela busca de fontes alternativas de recursos, pelo reconhecimento de seus cursos e pela renovação periódica desse processo junto ao Ministério da Educação, pelo sucesso de seus alunos nos exames de ingresso nas categorias profissionais.

Assim entendido o conceito de qualidade, fica claro o papel e a abrangência das funções do coordenador, e que para alcançar os resultados pretendidos necessita desenvolver competências individuais (comportamentais e técnicas), as quais associadas às competências funcionais e essenciais da organização possibilitam a obtenção do sucesso da instituição, a qualidade de seus sistemas e processos, o atingimento dos objetivos e a satisfação das aspirações e necessidades da comunidade acadêmica e da sociedade em geral.

2.3 Caracterização do conceito de competência: a dimensão individual no estudo de competências

Um dos temas mais discutido no contexto organizacional moderno, principalmente, no paradigma da sociedade do conhecimento, é o da gestão do capital humano. Gerenciar capital humano é visualizar os indivíduos no contexto organizacional, na sua dimensão pessoal e profissional, não fazendo separação entre o seu papel no mundo, seja num macro ou num micro sistema.

A gestão do capital humano, embora não com esta terminologia, é uma prática usada pelas organizações desde os primórdios do mundo do trabalho. Desde que surgiram as relações de trabalho e, mais precisamente, no momento em que este passou a ser desenvolvido de forma sistematizada dentro das organizações, a busca pela melhor forma de gerenciar os recursos humanos passou a ser uma grande preocupação dos dirigentes.

Em termos de registro teórico-científico acerca da estrutura e funcionamento das organizações e do papel do homem no desenvolvimento do trabalho, no mundo ocidental, remonta ao início do século XX com o surgimento das teorias administrativas, embora a utilização de sistemas organizados pelo ser humano é tão antigo quanto à sua própria existência.

Os primeiros registros de pesquisas científicas com o objetivo de estudar o trabalho e o papel do trabalhador numa linha de produção tiveram início no final do século XIX, com os estudos desenvolvidos por Frederick W. Taylor na Pensilvânia. Os estudos destinavam-se a definir princípios de administração que orientassem os gerentes sobre os métodos mais adequados para gerenciar suas fábricas. Tais princípios refletiam a idéia de que por meio de uma gestão adequada do pessoal era possível alcançar uma maior rentabilidade e uma melhor posição da empresa no mundo competitivo dos negócios.

A partir dos estudos estabelecidos por Frederick W. Taylor surge um viés do conceito de competências do trabalhador, quando é explicitado em um dos princípios que os gerentes deveriam “*selecionar a pessoa mais adequada a cada trabalho, devendo combinar as habilidades de cada trabalhador com as demandas de cada trabalho*”.

Contribuindo com os estudos de Taylor surgiram outros estudiosos da ciência administrativa como Frank e Lillian Gilbreth, com os estudos de *tempos e movimentos*; Henri Gantt, com o *plano salarial de tarefa-remuneração*; Henri Ford com a sua teoria da *racionalização do trabalho* aplicada à linha de produção da montadora de automóveis. (WAGNER III e HOLLEBECK, 2000).

Paralelo aos estudos desenvolvidos por Taylor no final do século XIX e início do século XX, na França, outro grupo de estudiosos dedicava-se a pesquisar e definir outros princípios de administração, coordenado por Henri Fayol, o qual identificou o que chamou de “*Funções Essenciais da Administração*”, cujo objetivo era o aumento da eficiência dos procedimentos gerenciais e operacionais, buscando uma melhor forma para que os trabalhadores aumentassem a produção num menor tempo.

Fayol (1989) definiu como funções essenciais da administração o planejamento, a organização, a coordenação e o controle, tendo desenvolvido catorze princípios, sendo que em alguns deles se encontram vieses do conceito de competências do trabalhador e de gestão do conhecimento, tais como: 1) “Divisão do Trabalho” o qual descreve que: “o trabalho de uma empresa deve ser dividido em tarefas especializadas e simplificadas e que a combinação entre exigências da tarefa e as habilidades e aptidões da mão-de-obra melhorará a produtividade”, 2) “Estabilidade da Ocupação” estabelecendo que os “trabalhadores selecionados devem dispor de tempo para aprenderem e se adaptarem aos seus cargos, sem o qual não haverá desempenho organizacional”, 3) “Iniciativa” onde fica clara a importância do conhecimento quando estabelece que “os membros da organização devem ter espaço para pensarem, disseminarem seus conhecimentos dentro da organização, pois somente a circulação de informações fará com que haja a retenção de talentos”.

Embora esses dois cientistas tenham feito referência à questão da “habilidade”, considerado pelos teóricos atuais como um dos componentes do conceito de competências, suas preocupações eram com a habilidade relacionada ao desempenho técnico no trabalho, o que era plenamente justificado, já que nessas teorias a concepção de homem era o de “*Homo Economicus*”.

Somente na década de 30 é que se verificaram alguns estudos, cuja preocupação era o de ver o homem no contexto de suas relações humanas e a influência do comportamento humano no resultado obtido no trabalho. A abordagem

das Relações Humanas surgiu a partir de uma pesquisa desenvolvida em Chicago, denominada de “*Estudos de Hawthorne*”, cujos resultados foram publicados por George Elton Mayo e outros pesquisadores, tendo dado origem a vários outros estudos e teorias relativos ao comportamento humano. O movimento da abordagem das Relações Humanas trouxe às organizações as seguintes contribuições: concepção de “*Homo Social*”; o princípio do grupo informal e a importância da participação dos trabalhadores nas decisões organizacionais, indicando alguma preocupação com os aspectos das competências, não somente técnicas, mas comportamentais.

Outro estudo importante, com foco na gestão do comportamento humano, foi o desenvolvido por Douglas McGregor, o qual procurou demonstrar através de suas teorias (Teoria X e Y) o contraste filosófico entre as teorias da Administração Científica de Taylor), os Princípios de Administração de Fayol e a teoria da Abordagem das Relações Humanas de Elton Mayo. Também, contribuíram para ampliar os estudos acerca do comportamento humano, dentre outros, os pesquisadores Abraham Maslow e Frederick Herzberg.

Ainda, ao longo do tempo foram desenvolvidos estudos e pesquisas relacionadas à gestão de pessoas, chegando até os atuais que tratam da gestão do conhecimento, esta uma abordagem bem mais complexa e abrangente, na tentativa de desvendar e gerenciar a complexidade da relação entre a empresa e o trabalhador.

Para Sveiby (1998), a economia da era do conhecimento pode oferecer recursos ilimitados, pois a capacidade das pessoas de gerar conhecimento é infinita; que para que o conhecimento cresça é necessário que ele seja compartilhado. Apresenta o autor, um comparativo entre o paradigma numa perspectiva industrial e o paradigma numa perspectiva do conhecimento, conforme quadro 2:

Item	Visto pelo paradigma industrial, ou de uma perspectiva industrial	Visto pelo paradigma do conhecimento, ou de uma perspectiva do conhecimento
Pessoas	Geradores de custo ou recursos	Geradores de receita
Base de poder dos gerentes	Nível relativo na hierarquia organizacional	Nível relativo de conhecimento
Luta pelo poder	Trabalhadores físicos <i>versus</i> capitalistas	Trabalhadores do conhecimento <i>versus</i> gerentes
Principal tarefa da gerência	Supervisão de subordinados	Apoio aos colegas
Informação	Instrumento de controle	Ferramenta para o recurso da comunicação
Produção	Trabalhadores físicos processando recursos físicos para criar produtos tangíveis	Trabalhadores do conhecimento convertendo conhecimento em estruturas intangíveis
Fluxo de informações	Via hierárquica organizacional	Via redes colegiadas
Forma básica de receita	Tangível (dinheiro)	Intangível (aprendizado, novas idéias, novos clientes, P&D)
Estrangulamentos na produção	Capital financeiro e habilidades humanas	Tempo e conhecimento
Manifestação da produção	Produtos tangíveis (hardware)	Estruturas intangíveis (conceitos e software)
Fluxo de produção	Regido pela máquina, seqüencial	Regido pelas idéias, caótico
Efeito do porte	Economia de escala no processo de produção	Economia de escopo de redes
Relacionamento com o cliente	Unilateral pelos mercados	Interativo pelas redes pessoais

Conhecimento	Uma ferramenta ou um recurso entre outros	O foco empresarial
Finalidade do aprendizado	Aplicação de novas ferramentas	Criação de novos ativos
Valores do mercado acionário	Regidos pelos ativos tangíveis	Regido pelos ativos intangíveis
Economia	De redução de lucros	De aumento e redução de lucros

Fonte: Sveiby (1998, p.32)

Quadro 2 – Os princípios da organização do conhecimento, segundo Sveiby

Verifica-se no quadro proposto por Sveiby (1998), que nesse novo paradigma econômico, a ênfase está no capital do conhecimento e dos recursos intangíveis, na valoração das redes pessoais e organizacionais, no aprendizado, no P&D e nos produtos que agreguem valor.

De acordo com Taurion (1999), tanto as organizações, quanto as pessoas estão se defrontando com novas exigências da sociedade do conhecimento, a qual tem valores diferentes da sociedade industrial. Na sociedade do conhecimento é potencializada a capacidade de criação. Os meios de produção deixam de ser o capital e os recursos naturais e passam a ser o conhecimento. Mas esse conhecimento só tem valor quando aplicado ao trabalho e socializado.

Para Seiffert (2005), a evolução do papel dos recursos humanos nas organizações na nova economia, passa a exigir um novo conceito de sistemas de recompensa baseados em competências, bem como o surgimento do conceito de capital intelectual está criando uma nova abordagem na gestão das pessoas em organizações do conhecimento.

Por capital intelectual, Stewart (1998) entende a soma de todo o conhecimento que circula dentro de uma organização, o qual lhe proporciona vantagem competitiva. Pode ser encontrado no capital humano (pessoas), no capital estrutural (tecnologia, pesquisa, estrutura) no capital de clientes e fornecedores. Para o autor, o capital intelectual constitui a matéria intelectual – conhecimento, informação, propriedade intelectual, experiência – que pode ser utilizada para gerar riqueza, representando a capacidade mental coletiva.

Já o capital humano integra o capital intelectual e inclui a capacidade, o conhecimento, as habilidades e a experiência individual de cada indivíduo que está dentro da organização, além de sua criatividade e capacidade de inovar. Gerenciar capital humano significa definir e implementar políticas, processos, programas e ações integradas para direcionar, prover, aplicar, desenvolver, compensar, gerenciar desempenho, monitorar, desenvolver e gerenciar competências, buscando o desenvolvimento pessoal e organizacional. (SEIFFERT, 2005).

Essa abordagem, para Seiffert (2005, p. 9), “decorre do fato de ser possível destacar a mudança no papel das pessoas, que não mais seriam consideradas recursos ou fatores de produção unidimensionais, mas seres holísticos, dotados de habilidades, inteligência e sentimentos e, principalmente, comprometimento. Deixa-se de falar em recursos humanos para falar em capital humano”.

Na proposta formulada pelo autor

“o ser humano é reconhecido em sua complexidade. Paradoxalmente, tal complexidade é reduzida instrumentalmente em competências [...]. Dessa mesma complexidade resgata-se a dinâmica de comprometimento, pois entende que tais competências só geram valor, em última instância, se o ser humano assim o quiser. [...] este poder é reconhecido e passa a ser tratado na lógica de gestão”. (SEIFFERT, 2005, p. 9).

Nesse sentido, afirma Fernandes (2006) que a eficácia da gestão de pessoas sustenta ou sustentarão o desempenho organizacional. Uma organização só será inovadora se dispuser de pessoas inovadoras – com competências para tal – e as pessoas só serão inovadoras se a organização prepará-las e incentivá-las para isso.

Conceito de competência neste trabalho

O conceito-chave que possibilita a integração destes dois conceitos – capital humano e capital intelectual - conferindo-lhe um caráter interdisciplinar, é o da competência, entendida neste trabalho, como uma combinação indissociável de conhecimentos, habilidades e atitudes, que contribuem para ampliar a *performance* das pessoas dentro das organizações.

Dacoréggio (2008, p. 12) afirma que:

“A revisão da literatura sobre a Gestão por Competências – tanto dos autores estrangeiros como dos autores nacionais – mostra um quadro conceitual em desenvolvimento e, portanto, bastante fragmentado. O conceito da competência admite análise em diversos níveis quando estudada no contexto organizacional – essenciais, organizacionais e individuais – e não há concordância nem quanto à denominação ou quanto aos conteúdos de cada nível. Em geral, os autores apontam ao menos dois níveis de competência: as competências essenciais da organização e as competências individuais das pessoas que nelas trabalham. É também reconhecido que são as competências individuais – atuando isoladamente ou em equipes – somadas aos demais recursos da empresa, que irão promover os diversos tipos de competências organizacionais”.

Fazer uma reflexão sobre os diferentes conceitos encontrados e que possibilitassem construir relações entre a teoria e as aplicações no contexto organizacional e, especificamente, no que se referem às competências individuais requeridas de coordenadores de cursos superiores, foi um dos objetivos deste estudo.

Este trabalho dará destaque ao conceito de competências individuais, entendendo que o indivíduo é competente quando coloca em ação: conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais, habilidades de execução, comportamentos atitudinais (LE BOTERF, 2003). Essas competências são colocadas em xeque no dia-a-dia, através dos problemas que requerem soluções, dos desafios de novos projetos e ações, dos incidentes, dos percalços e de inúmeras variáveis que cercam o cotidiano pessoal e profissional. O uso delas no contexto e tempo adequados, dirá se o indivíduo é ou não competente e determinará o grau de influência no desempenho organizacional (RUAS, 2001).

Para Zarifian (2001) a gestão do capital humano pode estruturar-se entre dois grandes pólos:

- o pólo dos princípios organizacionais, das estratégias e dos campos das competências;
- o pólo das competências-ação, vinculado ao sentido do desempenho individual e coletivo, das motivações, das tomadas de decisões, das relações interpessoais, das responsabilidades e dos percursos de mobilidade no trânsito organizacional.

Steffen (1999 *apud* CASTRO, KILIMNIK e SANT'ANNA, 2008, p.6),

“ao analisar a competência a partir de diversas correntes teórico-filosóficas identifica modelos que seguem: 1) a concepção comportamentalista, típica do sistema norte-americano, centrada na definição de atributos individuais capazes de resultar em desempenhos organizacionais superiores; 2) a concepção funcionalista, originada do Reino Unido, que enfatiza a definição de perfis ocupacionais que servirão de apoio para a certificação de competências; e 3) a concepção construtivista, desenvolvida na França, que destaca o processo de aprendizagem como mecanismo central para o desenvolvimento de competências profissionais, enfocando a relevância de programas de formação profissional, orientados sobretudo para a qualificação das populações menos dotadas das novas competências requeridas e, portanto, mais susceptíveis de exclusão do mercado de trabalho”.

Zarifian (2001) enfatiza que competência é um entendimento prático de situações, apoiado em conhecimentos adquiridos e transformados, à medida que aumenta a diversidade das situações. Ao discutir qualificação e conhecimento, o autor aponta que os principais fatores que influenciaram o surgimento do termo competência foram a complexidade do trabalho e o aumento da quantidade e do tratamento de eventos. Neste sentido, dois aspectos são essenciais para o que ele chama de competência. O primeiro aspecto apontado é o “assumir responsabilidade”, e o segundo aspecto é o “desenvolvimento de uma atitude reflexiva face ao trabalho”, se referindo às competências como as capacidades pessoais de assumir iniciativas que ultrapassam as atividades prescritas, possibilitando a compreensão de dominar novas situações no trabalho.

No entendimento de Ruas (2001), o conceito de competência tem sido um dos mais empregados e controvertidos no campo da administração contemporânea. Sua apropriação no mundo empresarial, bem como no ambiente acadêmico, tem sido marcada por diferentes conceitos e dimensões.

Na dimensão organizacional, Prahalad e Hammel (2005) apresentam a classificação de competências em: “competências essenciais” que contempla o todo organizacional; “competências funcionais” que são aquelas necessárias no contexto da organização para o desempenho das áreas vitais de sua estrutura, tais como produzir ou vender determinado tipo de produto; e “competências individuais”, enfatizando as competências gerenciais as quais exercem, também, uma importante função na mobilização das outras competências organizacionais.

Sveiby (1998, p. 42) considera que a competência de um indivíduo é formada por cinco elementos mutuamente dependentes, sendo:

- *Conhecimento Explícito* - envolve o conhecimento de fatos e é adquirido, principalmente, pela informação, quase sempre pela educação formal.

- *Habilidade* - é a arte do *saber fazer* que envolve uma proficiência prática (física e mental). [...] Inclui regras de procedimento e habilidades de comunicação.
- *Experiência* - é adquirida principalmente pela reflexão sobre erros e sucessos passados.
- *Julgamentos de valor* – são percepções do que o indivíduo acredita estar certo. Eles agem como filtros conscientes e inconscientes para o processo de saber de cada indivíduo.
- *Rede social* - é formada pelas relações do indivíduo com outros seres humanos, dentro de um ambiente e uma cultura transmitidos pela tradição.

Dacoréggio (2006) analisa a compreensão de alguns autores a respeito do termo competência, nas correntes de estudos francesa, americana, latino-americana e brasileira, cujos resultados são apresentados no quadro 3:

AUTORES	COMPREENSÃO DO TERMO
Zarifian, 1996; Ropé e Tanguy, 1997; Durand, 1999; Dutra e Silva, 1998.	<u>Formação</u> - desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes.
Moscovici, 1994; Gallart e Jacinto, 1995; Magalhães e Rocha, 1997; Kubr e Abell, 1998, Le Boterf, 1997.	<u>Ação</u> - práticas de trabalho, capacidade de mobilizar recursos, fato esse que a difere do conceito de potencial.
Dutra e Silva 1998; Sparrow e Bognanno apud Ribeiro e Guimarães, 1999; Fleury, 1999.	<u>Resultados</u> - o objetivo do desenvolvimento da competência está relacionado à busca de melhores desempenhos.
Spencer Jr., 1993; Ruas, 1999; Eboli, 1999.	<u>Perspectiva dinâmica</u> - a definição de competências deve ser constantemente questionada.
Spencer, L. e Spencer, S., 1993; Vergaro, 1995.	<u>Auto-desenvolvimento</u> - a responsabilidade maior desse processo deve ser atribuída ao próprio indivíduo.
Sandberg, 2000.	<u>Interação</u> - o desenvolvimento de competência ocorre a partir do relacionamento com outras pessoas.

Fonte: DACORÉGGIO (2006, p. 11).

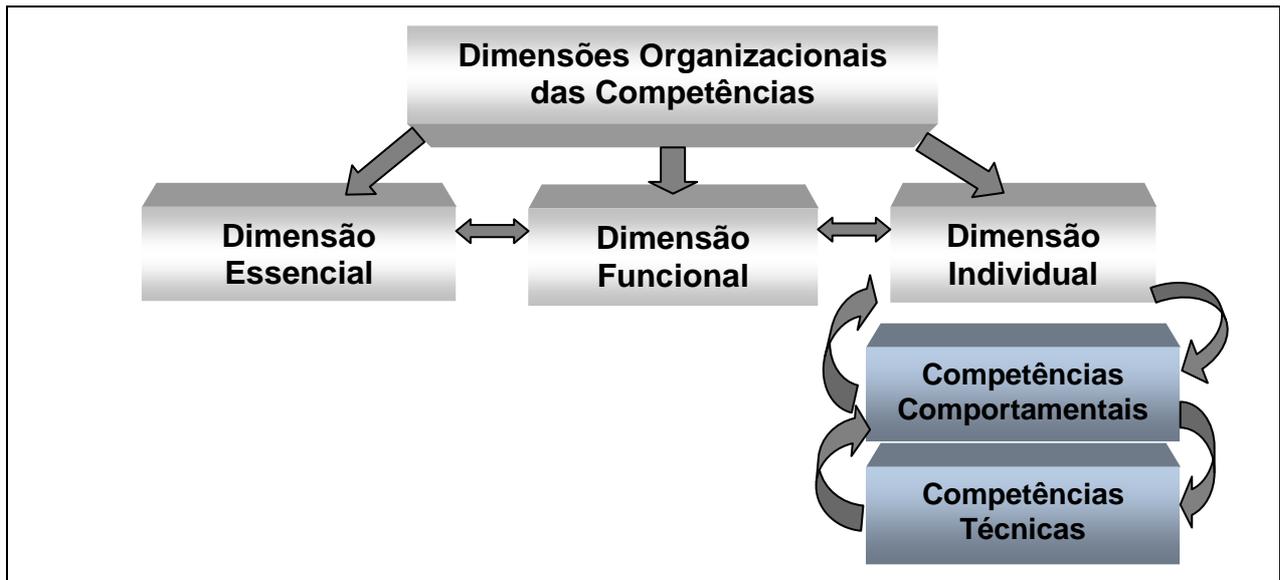
Quadro 3 - Síntese do termo competência nas correntes de estudos francesa, americana, latino-americana e brasileira

Pela análise acima apresentada é possível “observar a existência de um amplo interesse por parte de estudiosos em dar sentido e significado à temática da competência, relacionando-a a formação, ação, resultados, perspectiva dinâmica, auto-desenvolvimento e interação”. (DACORÉGGIO, 2006, p.12).

Os estudos mostram que o entendimento do conceito de competência, ainda, é bastante fragmentado. No entanto, verifica-se que tais estudos direcionam para dois focos: o das competências organizacionais e o das competências individuais das pessoas no mundo do trabalho.

Para efeito deste estudo, acerca da abrangência do conceito de competências, adotou-se a categorização proposta por Ruas (2001) e apoiado por Prahalad e Hamel (2005), em que as “Competências Organizacionais” estão divididas em: essenciais, funcionais e individuais.

Na figura 1, abaixo, é proposto o fluxo da abrangência das dimensões organizacionais das competências e destaca-se o escopo deste estudo.



Fonte: Adaptação de Prahalad e Hamel (2005); Ruas (2001); Leme (2005); Zarifian (2001).

Figura 1 - Fluxo das dimensões das competências organizacionais

Aprofundando o significado do conceito de “competência individual”, encontra-se nos dicionários e na literatura uma grande diversidade, porém a maioria converge para a idéia de capacidade e aptidão, enfocando os saberes e as habilidades das pessoas. Fleury e Fleury (2001, p. 21) definem competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Santos (2007) afirma que o que concede significado ao conceito de competência é a idéia subjacente de resultado. É a concepção clara do saber fazer, aplicar, agir, resolver, em suma, um saber operacionalizado que implica em resultados. Nesta lógica entende-se competência como um comportamento/ação resultante de um conjunto de conhecimentos – saber, de habilidades - saber fazer com eficiência e com eficácia, e de atitudes - comportamentos e posturas éticas e de responsabilidades sociais.

Zarifian (2001, p. 66/67), enfatiza que:

“a competência profissional é uma combinação de conhecimento, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. [...] A competência é realmente a competência de um indivíduo (e não a qualificação de um emprego) e se manifesta e é avaliada quando de sua utilização em situação profissional”. Por outro lado, a competência só se revela nas ações (...). É nessas ações que podemos percebê-la, mesmo tendo que correr o risco de precisar inferir, dessas ações, as competências que permitiram realizá-las com sucesso. A competência só se manifesta na atividade prática”.

Rey (2002, p. 42), diz que competência “pode ser descrita como uma organização de comportamentos (...) e também é concebida como uma capacidade geradora suscetível de criar uma infinidade de condutas adequadas a uma infinidade de novas situações”.

Para Le Boterf (2003, p.11 e 12),

“a competência individual ou coletiva é uma abstração (...). Somente as pessoas existem. O profissional reconhecido como competente é aquele

que sabe agir com competência. Existe um conjunto duplo que caracteriza a competência: o conjunto incorporado à pessoa (conhecimentos, habilidades, qualidades, experiências, capacidades cognitivas, recursos emocionais, etc.); e o conjunto de seu meio (banco de dados, redes de especialistas, redes documentares, etc.). O saber agir deve ser distinguido do saber-fazer. As competências são reconhecidas por meio do saber (conhecimentos), saber-fazer (habilidades) e saber ser (atitudes)”.

Na concepção atual de gestão do capital humano, um profissional precisa desenvolver o seguinte perfil de competências: “Saber agir e reagir com pertinência; saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional; saber transpor; saber aprender e aprender a aprender; saber envolver-se”. (LE BOTERF, 2003, p. 92).

Fleury e Fleury (2001), passando do nível estratégico-organizacional para o nível da formação das competências do indivíduo, categorizaram essas competências em três grandes blocos, sendo: competências de negócio: relacionadas à compreensão do negócio, seus objetivos na relação com o mercado, clientes e concorrentes, assim como com o ambiente político e social e orientação para o cliente; competências técnico-profissionais: específicas para certa operação, ocupação ou atividade; competências sociais: necessárias para interagir com as pessoas, tais como: comunicação, negociação, trabalho em equipe e outras.

Leme (2005, p. 15), diz que

“(...) as competências são divididas em dois grupos: *competência técnica* é tudo que o profissional precisa saber para desempenhar sua função (...). É tudo aquilo que o profissional precisa para ser um especialista tecnicamente; *competências comportamentais* é tudo que o profissional precisa demonstrar como seu diferencial competitivo e tem impacto em seus resultados (criatividade, flexibilidade, foco em resultados e no cliente, organização, planejamento, liderança”.

Assim, para que haja competência individual, segundo Dutra (2001) é necessário que haja entrega, isto é, aquilo que o indivíduo pode e quer entregar à organização. Desta forma a demonstração de uma competência está ligada a resultados e a colocação em ação, por parte dos indivíduos, e que agregará valor ao negócio da organização.

Neste trabalho adotou-se o conceito de competência, embasado em Le Boterf (2003, p.12), que diz que as “competências são reconhecidas por meio do saber (conhecimentos), saber-fazer (habilidades) e saber ser (atitudes)” e que o indivíduo é competente quando consegue expressar, na prática, seus conhecimentos e habilidades, com comportamentos compatíveis com os objetivos pretendidos.

2.3.1 Caracterização das Competências Comportamentais

O comportamento é definido segundo aspectos como a cultura, a educação, a família, a escola e a sociedade. São as reações, as formas como agimos no mundo nas relações pessoais e profissionais. Percebe-se que determinados comportamentos são comuns em uma cultura e que em outras não o são. Cada sociedade estimula os comportamentos que são aceitáveis e as competências necessárias ao meio.

As competências comportamentais de cada funcionário, segundo Ruano (2003), são muito semelhantes ao que o senso comum chama de “personalidade”, a exemplo de dinamismo, liderança, iniciativa, poder de persuasão, relacionamento interpessoal, dentre outras.

Rey (2002, p. 42) diz que competência “pode ser descrita como uma organização de comportamentos (...) e também é concebida como uma capacidade geradora suscetível de criar uma infinidade de condutas adequadas a uma infinidade de novas situações”.

Zarifian (2001) ao definir competência, faz alusão à metacognição e a atitudes relacionadas ao trabalho, dizendo que competência significa a capacidade de assumir responsabilidades frente a situações complexas e ao exercício sistemático da flexibilidade no trabalho. Essa definição reflete a característica dinâmica do trabalho e do trabalhador e a adaptação entre ambos.

Na literatura percebe-se uma segmentação teórica entre as competências comportamentais numa dimensão pessoal e àquelas numa dimensão profissional. Na dimensão pessoal são consideradas as competências requeridas do homem para viver consigo mesmo, no grupo e na sociedade; enquanto que na dimensão profissional consideram-se as habilidades e atitudes desenvolvidas pelo homem, a partir da cultura e do ambiente em que está inserido. Essas competências fornecem os elementos que agregam valor ao desenvolvimento das competências técnicas, num determinado tipo de situação e de organização.

“A competência é compreendida por muitas pessoas e por alguns teóricos da administração como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que a pessoa desenvolva suas atribuições e responsabilidades. Contudo, essa forma de encarar a competência tem se mostrado pouco instrumental. As pessoas possuem um determinado conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, o que não garante que a organização se beneficiará diretamente”. (DUTRA, 2001, P.25).

No contexto de organizações complexas e em cenários econômico, político, social em permanente mutação, verifica-se uma maior valorização do conhecimento dos profissionais cujas competências não sejam somente técnicas, mas também comportamentais.

Crema (2006) resume de maneira singular essa era que vivemos e o desafio que é manter a conexão entre o ser e o estar; entre as organizações e as pessoas. O crescimento exponencial do conhecimento, desconectado de uma visão global, um saber crescentemente acumulativo e um ser interior cada vez mais empobrecido faz do religar conhecimento ao amor o mais instigante desafio do momento.

Assim, pode-se afirmar que as competências comportamentais serão mais bem desenvolvidas se houver por parte do indivíduo e da organização uma gestão eficaz dos comportamentos em relação aos resultados pretendidos. As competências comportamentais constituem-se numa integração das competências psicológicas, sociais e maestria pessoal. Ambas, em conjunto determinam o comportamento humano e a maneira de se relacionar com os outros no mundo do trabalho.

Competências psicológicas

As competências psicológicas abrangem os sentimentos e as emoções e principalmente a forma como lidamos com elas, pois, embora tenhamos aprendido que não devemos expressar nossas emoções em certos ambientes e, principalmente, no ambiente de trabalho, sabe-se que a emoção não é só importante, mas, essencialmente, necessária para tomarmos boas decisões, agirmos de maneira otimizada na solução de problemas, enfrentarmos as situações de mudanças e até alcançarmos o sucesso.

Algumas situações são previsíveis e evitáveis na vida profissional, mas outras não. Aqui está a inteligência emocional, a forma como reagimos, como superamos nossos próprios bloqueios psicológicos. Uma pessoa, diante de um conflito ou problema no trabalho, pode paralisar e reagir com impulsividade, agressividade, medo, reclamação e pode adoecer. Outras encontram novas formas de compreender, superar e transformar a experiência angustiante numa nova oportunidade podendo superar a si mesmos e encontrar uma nova resposta, um novo território.

As competências psicológicas passam pelo reconhecimento das dificuldades, das limitações que herdamos, mas principalmente pelas possibilidades de reconhecer e transformá-las, de reescrever nossa história. Nas organizações essas competências se tornam importantes no gerenciamento de conflitos interpessoais, nos momentos de crise, em reuniões tensas, em decisões estratégicas, enfim, em momentos onde é exigido do profissional um posicionamento equilibrado e consciente.

Pode-se constatar que um dos aspectos psicológicos que aparece em situações tensas é a resiliência, que consiste na capacidade de transformar o negativo em experiência e dela tirar o máximo de aprendizado, para usar em outros momentos da vida de maneira construtiva (SILVA; ELSEEN; LACHARITÉ, 2003). A resiliência - propriedade da física de alguns materiais voltarem ao estado original depois de uma deformação elástica - tem sido aplicada para designar a capacidade dos profissionais de resistir à pressão e à frustração ou recuperar-se de *stress* ou catástrofes.

Esse conceito passou por uma re-significação em direção às ciências humanas, embora permeado de incertezas e controvérsias, passando a representar a capacidade de um ser humano de sobreviver a um trauma; a resistência do indivíduo face às adversidades. Assim, um dos fatores de *resiliência* é a capacidade do indivíduo de garantir sua integridade, mesmo nos momentos mais críticos. (SILVA; ELSEEN; LACHARITÉ, 2003).

Wood (2002) aponta no sentido de que as competências psicológicas interferem diretamente no clima organizacional, nas decisões estratégicas da organização, nas relações da equipe. A forma como lidamos com nossas emoções afetam o cotidiano organizacional de forma positiva ou negativa. Muitas das dificuldades no trabalho estão relacionadas aos conflitos interpessoais, ou seja, as dificuldades de relacionamento, a dificuldade de lidar com as frustrações, a competitividade exacerbada e as emoções negativas que permeiam o ambiente. O equilíbrio emocional influencia na capacidade de tomar decisões, na criatividade e no gerenciamento de conflitos.

Dentro do quadro do perfil de competências do profissional, Le Boterf (2003, p. 92), apresenta duas competências, que classificamos como psicológicas, que são:

- saber aprender e aprender a aprender, que consiste em: “saber tirar as lições da experiência; saber transformar sua ação em experiência; saber descrever como se aprende; saber agir em circuito duplo de aprendizagem”; e
- saber envolver-se, que consiste em: “saber envolver sua subjetividade; saber assumir riscos; saber empreender; saber utilizar-se de ética profissional”.

Pela literatura pesquisada pode-se deduzir que, ao mesmo tempo em que a empresa busca equilibrar o seu “*EU organizacional*”, o indivíduo também procura equilibrar as suas emoções e sentimentos, buscando um ajuste entre as aspirações e os objetivos pessoais e profissionais.

Neste trabalho entende-se competências psicológicas como um conjunto de comportamentos (emoções, sentimentos, atitudes) diferenciados de indivíduo para indivíduo, que determinam as habilidades dos relacionamentos pessoais e organizacionais e que expressam as formas de agir em situações normais e conflituosas.

Competências sociais

A forma de estar em sociedade, de conviver, tanto na família, no grupo de amigos, na equipe de trabalho, reflete a competência social, a qual também integra as competências comportamentais. As competências sociais são habilidades aprendidas principalmente na infância e adolescência, através dos jogos, na escola, na educação transmitida pelos pais ou responsáveis e na convivência em grupo.

Fleury e Fleury (2001, p. 26) definem as competências sociais em:

“Comunicação: compreender o processo de comunicação em sua totalidade, garantindo o entendimento das mensagens pelos demais membros da organização. Capacidade de expressar idéias de modo claro, utilizando técnicas de comunicação apropriadas para cada situação; Negociação: ter capacidade de discutir, estimular e influenciar positivamente outras pessoas a colaborarem, efetivamente, para atingir os objetivos organizacionais, conduzir processos de obtenção de consenso, objetivando resultados satisfatórios para as partes envolvidas e, principalmente, para a organização, em situações externas e internas, argumentar coerentemente, de forma a persuadir as pessoas na venda de idéias e aceitar pontos diversos dos seus; Trabalho em equipe: criar e trabalhar com grupos de pessoas que detenham habilidades e conhecimentos diversos e complementares, propiciando o surgimento de sinergia. Habilidade em manter tais grupos trabalhando em conjunto eficientemente, controlando participações excessivas e convidando membros silenciosos a participar, resolvendo conflitos”. (Grifo nosso).

Del Prette (2005) apresenta o conceito de competência social como a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de conseqüências positivas para si e para os outros. Relata que o aprendizado das habilidades sociais ocorre como conseqüência da interação entre ambiente e pessoas, assim como da qualidade dos estímulos oferecidos. Enfatiza que as competências sociais são aquelas que ocorrem na interação social, através de algumas habilidades

importantes tais como, assertividade, empatia, sensibilidade, flexibilidade comportamental e comunicação.

A assertividade é a capacidade de expressar idéias, emoções e opiniões; é uma competência social que favorece, dentro da organização, o aprimoramento da comunicação interna, tornando o clima mais tranquilo, as ações mais claras, facilitando o processo de trabalho e a tomada de decisões. (DEL PRETTE, 2005).

Zarifian (2001, p.147) entende por

“competência social (...) os comportamentos manifestos nos três campos a seguir: a) no campo da autonomia, b) no campo da tomada de responsabilidade, c) no campo da comunicação. A autonomia e o assumir responsabilidade (...) tratam de atitudes sociais totalmente integradas às competências profissionais e que exprimem as opções novas de organização do trabalho. (...) em uma equipe ou rede de trabalho surge uma competência coletiva que representa mais do que a soma das competências individuais”.

Fleury e Fleury (2001, p. 24), conceituam competências sociais como as “competências necessárias para interagir com as pessoas, como, por exemplo, comunicação, negociação, mobilização para mudança, sensibilidade cultural, trabalho em times”, cujo conceito adotou-se neste trabalho, por entender que contempla os comportamentos requeridos dos indivíduos no mundo do trabalho.

Ainda, dentro das competências sociais, alguns autores dão ênfase às habilidades interpessoais, às quais denominam de competências. Vasconcelos (2006) faz uma análise das competências necessárias ao trabalho em equipe, onde são destacadas as competências interpessoais. A autora traz a contribuição de Stevens e Campion (1994, p. 505), os quais propõem uma “taxionomia de competências primordiais baseadas em competências interpessoais e competências de autogestão”, salientando que nelas estão a resolução de conflitos, a solução colaborativa de problemas e a comunicação (redes de comunicações).

Tonelli (2003), ao tratar de competências, cita as competências interpessoais e as define como a capacidade de lidar, adequadamente, com outras pessoas. Consiste em saber comunicar-se bem, estar aberto ao contato social, a negociações, saber manejar imprevistos e responder de maneira adequada, sendo traços que predispõe às competências interpessoais - os relacionamentos.

Sobre habilidades relacionais, Argyris (1968 *apud* MOSCOVICI, 2000, p. 36-37) coloca que:

“saber lidar com relações interpessoais significa a habilidade de agir eficazmente a partir de três critérios: 1) percepção acurada da situação interpessoal, de suas variáveis relevantes e respectiva inter-relação; 2) habilidade de resolver realmente os problemas, de tal modo que não haja regressões; 3) soluções alcançadas de tal forma que as pessoas envolvidas continuem trabalhando juntas tão eficientemente, pelo menos, como quando começaram a resolver seus problemas”.

Ainda, segundo Moscovici (2000), dois componentes são importantes no processo da relação interpessoal: a percepção e a habilidade. O processo de percepção precisa ser treinado para uma visão acurada da situação relacional. Destaca que o auto-conhecimento só pode ser obtido com a ajuda dos outros, por meio de

feedback, o qual precisa ser elaborado para auto-aceitação. Se o indivíduo tem percepção mais acurada de si, pode também desenvolver uma melhor percepção interpessoal e desenvolver uma relação mais adequada com o grupo.

Verifica-se que existe uma relação intrínseca entre as competências psicológicas e sociais. Isto ocorre em decorrência da complexidade que caracteriza o ser humano. Tal separação somente pode ser aceita para fins de estudos acadêmicos. Também, é difícil identificar a fronteira entre o que são competências psicológica e social, na composição das competências comportamentais, objeto deste estudo.

Maestria pessoal

A maestria pessoal é antes de tudo um encontro. Um encontro consigo mesmo. Pessoas são seres vivos, seres ilimitados e em eterna construção, em mutação e transmutação. Seres que fazem parte de um todo maior. Percebendo essa complexidade não há como restringir as ações humanas a mero fazer sem sentido.

Para Sinzato (2007), sendo o ser humano esse ser complexo e ilimitado, em busca de significados, pode-se imaginar o significado das organizações na vida das pessoas. Pessoas buscam trabalho em harmonia com suas expectativas, aspirações e objetivos; organizações “vivas” buscam pessoas vivas, inteiras, que queiram assumir compromissos e se comprometerem com essa busca. O ser humano busca o equilíbrio e o estar em equilíbrio é uma conquista diária. Significa a busca da maestria pessoal e, mais profundamente a intrapessoal. Ser líder de si mesmo.

Ressalta-se aqui, como indica Peter Senge (2000), que seria crucial que nos lembrássemos daquilo que os seres humanos compreenderam há muito tempo: que trabalhar em conjunto pode ser uma fonte de significado da vida. Diz ainda que qualquer coisa que estiver aquém disso, não passará de um emprego.

Sinzato (2007, p. 39), analisando o posicionamento de Senge (2000) afirma que

“organizações em aprendizagem são espaços distintos das tradicionais e das autoritárias ‘organizações de controle’. Nelas, as pessoas são convidadas a assumir seu próprio destino e a construir, efetivamente, seu espaço de trabalho. E isso é um desafio que exige das pessoas o domínio de cinco disciplinas, enquanto práticas diárias: 1) pensamento sistêmico, 2) visão compartilhada, 3) aprendizagem em equipe, 4) modelos mentais e, 5) domínio pessoal”.

A partir da caracterização da disciplina “domínio pessoal” definida por Senge (2000), Sinzato (2007) constrói seu conceito de maestria pessoal e a partir dele se dedica ao estudo da maestria intrapessoal, como algo maior. Coloca que, em síntese, a maestria intrapessoal configura-se como uma missão inalienável da individualidade, uma jornada profundamente pessoal, marcada pelo esforçar-se a cada dia para agir como ser humano integral.

O conceito de *maestria pessoal*, para Hock (2001 *apud* SINZATO, 2007, p. 41)

“está profundamente relacionado à auto-organização e auto-governança. Pontua que ‘pessoas privadas de auto-organização e de auto-governança são inerentemente ingovernáveis’ e complementa que a primeira responsabilidade de quem pretende administrar é administrar a si mesmo.

Para o autor, a administração de si mesmo, por envolver integridade, ética, conhecimento, sabedoria, temperamento, palavras e atos, merece mais tempo das pessoas e o melhor de suas capacidades”.

O verdadeiro auto-respeito vem do autodomínio, acredita Covey (1994 *apud* SINZATO, 2007, p. 41) e que “a busca da maestria pessoal, enquanto busca do domínio de si mesmo, constitui um impulso, geralmente negligenciado, mas fundamental nos seres humanos”.

Senge (2000) diz que o aprendizado organizacional só ocorre com o aprendizado individual e que este não garante aquele. No entanto, sem o aprendizado individual não ocorre a aprendizagem organizacional. Esse processo, segundo o autor, exige o *domínio pessoal*, pois é a que dá sustentação para o desenvolvimento das competências de maestria pessoal.

Afirma Senge (2000), que o domínio pessoal é a disciplina do crescimento e do aprendizado pessoais e que vai além das outras competências comportamentais (psicológicas e sociais), embora se baseie nelas. Diz, citando Robert Fritz, que o domínio pessoal vai além da revelação e da abertura espiritual. Significa encarar e viver a vida de forma criativa e não reativa. A essência do domínio pessoal é aprender a gerar e sustentar a tensão criativa, tanto na dimensão pessoal, quanto na organizacional.

“As pessoas com altos níveis de domínio pessoal comprometem-se mais. Elas tomam mais iniciativas. Têm senso mais abrangente e profundo de responsabilidade pelo seu trabalho. Elas aprendem mais rápido. Por todos esses motivos, muitas organizações adotam o compromisso de estimular o crescimento pessoal entre seus funcionários porque acreditam que isso fortalecerá a empresa” (SENGE, 2000, p. 171).

Alerta Senge (2000), que fazer o desenvolvimento das pessoas apenas como um meio para o atingimento dos fins organizacionais desvaloriza qualquer tipo de relacionamento que possa existir entre o indivíduo e a organização. Um relacionamento completo e duradouro entre o indivíduo e a organização “exige um pacto formal, (...) baseado em um compromisso compartilhado em torno de idéias, problemas, valores, metas e processos gerenciais” (SENGE, 2000, p.172).

Para Sinzato (2007, p. 44),

“a motivação para a criatividade está intimamente ligada ao processo de maestria pessoal, pois nela reside a tendência do ser humano para se realizar. Pessoas com alto nível de maestria pessoal vivem num modo contínuo de aprendizagem: nelas, encontram-se condições internas para a criatividade construtiva para lidar com elementos e conceitos (brincar com idéias, cores, formas, relações, driblando o ridículo, o improvável, o absurdo e criando o novo). (...) Na prática da maestria pessoal, os líderes aprendem a expandir suas capacidades pessoais e a criar os resultados que mais desejam. Sem aprendizagem individual não há aprendizagem organizacional e, para isto, é preciso um movimento interno do indivíduo, procurando fazer de cada momento um aliado, sendo profundamente inquisitivo, sentindo-se parte de algo maior”.

A maestria pessoal embora tenha uma indicação para o olhar do homem sobre si mesmo, tem uma forte conotação no viés da formação de competências comportamentais, para a atuação do homem na organização e na sociedade do conhecimento.

Tanto na vida pessoal, quanto na profissional o indivíduo não vivencia apenas uma orientação. Dependendo do grupo ou da sociedade em que está inserido, da cultura dominante, de sua concepção de mundo, de sua formação, da sua vivência no espaço e no tempo, orientações mudam, afetando o desenvolvimento da maestria pessoal e, por conseguinte, as suas competências individuais, mais especificamente, as comportamentais inerentes ao seu transitar pela organização (SINZATO, 2007).

A partir dos estudos desenvolvidos por Le Boterf (2003); Fleury e Fleury (2001); Leme (2005); Zarifian (2001); Gramigna (2002); Senge (2000); Sinzato (2007) e Ruas (2001), bem como algumas inferências empíricas sobre competências comportamentais compreendidas como a inter-relação entre as competências psicológicas, sociais e maestria pessoal e que são expressas pelo homem em forma de habilidades e atitudes, foi elaborado um mapeamento genérico de algumas competências comportamentais, as quais subsidiaram a elaboração do questionário de pesquisa, o que resultou na listagem a seguir:

- Sensibilidade interpessoal (qualidade nos contatos com pares, clientes e fornecedores internos e externos);
- iniciativa;
- energia e discernimento na resolução de problemas;
- disponibilidade para ouvir;
- energia para exercer as funções;
- abertura para receber feedback (de pares, liderados e líderes);
- Interesse e curiosidade;
- tenacidade e persistência para superar dificuldades;
- flexibilidade e adaptabilidade (demonstração de atitude aberta e receptiva às mudanças e inovações);
- dinamismo;
- integridade de caráter;
- bom senso e equidade no trato com as pessoas;
- partilhamento do sucesso com seu grupo de trabalho;
- senso de honestidade e ética;
- compromisso com resultados;
- automotivação e autocontrole;
- sensibilidade;
- sensatez;
- criatividade;
- aceitação de riscos;
- amplitude de interesses;
- tolerância ao estresse;
- autonomia;
- liderança;
- ambição;
- cultura pessoal;
- capacidade de análise e avaliação;
- persuasão;
- comunicação e relacionamento;
- auto-conhecimento;
- capacidade para identificar e mudar contextos;

- perseverança diante de obstáculos;
- abertura para o aprendizado;
- assumir responsabilidade;
- agir com pertinência;
- envolvimento;
- abertura para aprender a aprender;
- assumir riscos;
- comprometimento;
- interação;
- habilidade de negociação;
- trabalho em equipe;
- liderança responsável;
- flexibilidade;
- tolerância;
- responsabilidade social;
- autodomínio;
- equilíbrio entre o pessoal e o profissional;
- domínio de si mesmo;
- autenticidade;
- colaboração;
- capacidade para lidar com a tensão criativa;
- abertura para o desenvolvimento pessoal.

Em se tratando de competências comportamentais é prudente ter-se o cuidado de que toda padronização é primária e pobre, pois o ser humano é um ser histórico, complexo e adaptativo e, sendo assim, está em permanente mudança. Além disso, uma organização inserida na sociedade do conhecimento considera as pessoas que nela trabalham, como um importante capital humano. Assim, mapear, fazer a gestão e a avaliação das competências comportamentais requer uma dinâmica que observe a cultura, a filosofia e os estilos de gestão, bem como o perfil dos indivíduos inseridos na organização.

2.3.2. Caracterização das Competências Técnicas

As condições modernas da vida empresarial, caracterizadas cada vez mais por uma mobilidade interfuncional e interdepartamental e, também, por uma crescente polivalência na formação do capital humano, requer uma nova configuração organizacional, novas posturas em termos de estilo de gestão e a exigência de novas competências dos gestores.

Para uma melhor compreensão desse novo paradigma organizacional – criação e gestão do conhecimento - é necessário compreender a organização como um ente complexo e inserido em um contexto sistêmico, a fim de que a palavra conhecimento tenha um caráter mais abrangente e interdisciplinar.

Le Boterf (2003, p. 20) diz que

“estamos entrando em uma economia que exige uma nova concepção de produtividade. Nessa concepção ampliada de produtividade [...] convém tanto criar valor, quanto reduzir custos. Esse ponto de vista leva a considerar a empresa não mais como uma simples carteira de negócios a gerir, mas como uma carteira de competências a valorizar e a desenvolver”.

Para Terra (1999) a criação de conhecimento nas organizações demanda, cada vez mais, diversidade e combinação de diferentes perspectivas, procurando-se na medida do possível, estabelecer relações entre os diversos indivíduos e campos de estudo e reconhecer as contribuições e limitações das várias abordagens da literatura sobre o assunto.

Na concepção de Davenport e Prusak (1998 *apud* SANTOS, 2007), os principais fatores que levaram à atual condição do conhecimento como fator de produção foram: a globalização da economia, que impulsionou as organizações para a busca de nova vantagem competitiva para se distinguir em seus mercados, o *downsizing* que revelou a falta do conhecimento dos colaboradores que deixaram a organização e a substituição do elemento humano pela tecnologia, quando algumas organizações, equivocadamente, presumiram que a tecnologia poderia substituir a qualificação e o julgamento de um trabalhador humano experiente.

As organizações aprendem na medida em que os indivíduos aprendem e socializam esse conhecimento dentro dela, confirmando que o aprendizado individual resulta da interação das estruturas cognitivas do indivíduo com o meio ao qual está ligado, gerando readaptações constantes e, por conseqüência, novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas competências (NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

Segundo Fleury e Oliveira Jr. (2001), para tratar a competência nas organizações é preciso considerar duas dimensões ligadas às transformações que o mundo dos negócios vem sofrendo:

- âmbito de atuação da organização – nos contextos local, regional, nacional ou global: a mudança no padrão de operações das empresas, em função do processo de globalização, tem implicações significativas para a localização e a formação de competências, tanto organizacionais, quanto individuais;
- visão estratégica - as competências individuais devem contemplar a visão estratégica da organização, ao contrário do que se via no passado, quando a visão estratégica era determinada pela cúpula da organização e a ela ficava restrita.

O conceito de competência nas organizações, conhecidas como competências essenciais - *core competences* – no entendimento de Prahalad e Hamel (2005) é definido como um conjunto de habilidades e tecnologias que permitem às empresas entregar um benefício fundamental aos seus clientes. Assim, é possível diferenciar uma competência essencial de uma habilidade numa organização verificando o valor percebido pelos clientes. Aqui está sendo tratado das competências essenciais e não das competências individuais.

Ao definir sua estratégia competitiva a organização passa a trabalhar com as competências essenciais do negócio e com as competências funcionais. Para Porter (1991, p. 16), “o desenvolvimento de uma estratégia competitiva é, em essência, o desenvolvimento de uma fórmula ampla para o modo como uma empresa irá competir, quais deveriam ser as suas metas e quais as políticas necessárias para levar-se a cabo estas metas”, requerendo uma ação contínua na gestão de suas competências essenciais e funcionais e o monitoramento das competências individuais do capital humano da organização.

“A noção de competência aparece, assim, associada a verbos como saber agir, mobilizar recursos integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber se engajar, assumir responsabilidades, ter visão estratégica. As competências devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo” (FLEURY e FLEURY, 2001, p. 21).

Ruas (2001, p. 248) apresenta a abrangência dessas dimensões, demonstrando um “repensar das interações entre, de um lado, as pessoas e seus saberes e capacidades e, de outro, as organizações e suas demandas no campo dos processos de trabalho essenciais e funcionais”, cuja especificação está apresentada no quadro 4:

Dimensões Organizacionais da Competência	Noções	Abrangência
Essenciais	São as competências que diferenciam a empresa perante concorrentes e clientes e constituem a razão de sua sobrevivência.	Devem estar presentes em todas as áreas, grupos e pessoas da organização, embora em níveis diferenciados.
Funcionais	São as competências específicas a cada uma das áreas vitais da empresa (vendas, produção, finanças, por exemplo).	Estão presentes entre os grupos e pessoas de cada área.
Individuais	São as competências individuais e compreendem as competências gerenciais (comportamentais e técnicas).	Apesar da dimensão individual, exercem importante influência no desenvolvimento das competências funcionais ou até mesmo da organização. É o caso das competências dos gerentes.

Fonte: Adaptação de Ruas (2001). In: FLEURY e OLIVEIRA, 2001.

Quadro 4 – Dimensões organizacionais da competência

Na dimensão das competências individuais técnicas, tal conceito aparece de uma maneira diferente e renovada na forma de pensar o papel e a *performance* do trabalho nas organizações. As competências individuais técnicas não devem ser entendidas, apenas, como a formação educacional ou profissional e, nem tampouco como um conjunto de habilidades adquiridas com a prática de uma função ou profissão; não se reduz ao saber (conhecimentos), nem ao saber-fazer (habilidades), mas contempla a capacidade de uma pessoa de mobilizar e aplicar esses conhecimentos e habilidades, numa condição específica, na qual se incluem cenários próprios e distintos, recursos e restrições em situações específicas. (RUAS, 2001).

A noção de competência profissional, para Le Boterf (2003), torna-se mais consistente quando se visualiza a confiabilidade de um sistema sócio-técnico de produção com base nas competências, do que quando o concebemos, numa visão tayloriana, com foco na capacitação das pessoas em procedimentos.

Ruas; Antonello; Boff (2005) salientam que a aplicação e a atualização dos conhecimentos e habilidades das pessoas, num contexto específico, marcado por uma cultura organizacional, por relações de trabalho particulares, condições e recursos específicos e restritos, é o que vai caracterizar a passagem de uma gestão mecanicista, para uma por competência. Assim, o conceito de competência constitui-se na própria ação e não existe sem ela.

As **competências técnicas**, como integrantes da dimensão individual, em qualquer nível hierárquico estão relacionadas aos papéis desempenhados pelos indivíduos no exercício de sua atividade laboral e estão integradas às competências essenciais do negócio e às competências funcionais dos departamentos.

Segundo Robbins (2000), citando os estudos desenvolvidos sobre o trabalho de executivos por Henry Mintzberg, no final dos anos 1960, constatou que os gerentes executam papéis diferentes, porém muito inter-relacionados e agrupados em torno de três temas:

- *relações interpessoais* (papel da função, papel de líder e papel de ligação – os quais consistem de atividades de contatos com fontes externas de fornecimento de informações);
- *papéis informacionais* (papel de monitor, papel de disseminador e papel de porta-voz – consistindo em coletar e transmitir informações e representar a organização);
- *papéis decisórias* (papel de empreendedor, controladores de distúrbios, alocadores de recursos e negociadores).

Percebe-se que as habilidades apontadas por Mintzberg em seu estudo e relatadas por Robbins (2000), coincidem com a caracterização das competências apontadas por outros estudiosos. Relata o autor, com base no trabalho desenvolvido por MCI (*management charter initiative*), cujo organismo fixa padrões genéricos de competência gerencial contemplando os gerentes operacionais e a média administração, as seguintes competências centrais:

- “1. Iniciar e implementar mudança e aprimoramento em serviços, produtos e sistemas;
 2. Monitorar, manter e melhorar a entrega de serviços e produtos;
 3. Monitorar e controlar o uso de recursos;
 4. Garantir a alocação eficaz de recursos para as atividades e projetos;
 5. Recrutar e selecionar pessoal;
 6. Desenvolver equipes, indivíduos e a si mesmo para melhorar o desempenho;
 7. Planejar, distribuir e avaliar o trabalho realizado por equipes, indivíduos e por si mesmo;
 8. Criar, manter e ampliar as relações eficazes de trabalho;
 9. Procurar, avaliar e organizar informações para a ação;
 10. Trocar informações para resolver problemas e tomar decisões”
- (ROBBINS, 2000. P. 13).

Para Fleury e Fleury (2001), passando da caracterização das competências do nível mais estratégico para o nível da formação do indivíduo, com foco no perfil gerencial, apontam três grandes blocos, que envolvem a relação do indivíduo com toda a organização, em uma perspectiva sistêmica, o que passa a ser demonstrado no quadro 5.

Competências	Abrangência	Significados Atribuídos
De Negócios	Competências relacionadas à compreensão do negócio, seus objetivos na relação com o mercado, clientes e competidores, assim como o ambiente político e social.	Visão Estratégica: Conhecer o negócio, o ambiente interno e externo, identificando ameaças e oportunidades, pontos fortes e fracos. Ter clareza e comprometimento sobre objetivos e valores. Identificar a necessidade de mudanças e as competências necessárias para enfrentar os desafios do negócio. Assumir responsabilidades e mobilizar os demais profissionais nos projetos de transformação organizacional. Planejamento: Capacidade de estruturar e sistematizar ações para aproveitar oportunidades e pontos fortes e minimizar ameaças e pontos fracos. Estabelecer mecanismos de controle e avaliação das ações, otimizando os recursos existentes.
Técnico-profissionais	Competências específicas para certa operação, ocupação ou atividade.	Conhecimentos Específicos: Deter informações e conhecimentos técnicos relativos a sua área; utilizá-los e atualizá-los constantemente, visando ao cumprimento de atividades, resolução de problemas ou desenvolvimento de projetos/produtos. Disponibilizar os novos conhecimentos desenvolvidos interna ou externamente, garantindo sua circulação.
Sociais	Competências necessárias para interagir com as pessoas, como, por exemplo, comunicação, negociação, mobilização para mudança, sensibilidade cultural, trabalho em times.	Comunicação: Compreender o processo de comunicação em sua totalidade, garantindo o entendimento das mensagens pelos demais membros da organização. Capacidade de expressar idéias de modo claro, utilizando técnicas de comunicação apropriadas para cada situação. Negociação: Ter capacidade de discutir, estimular e influenciar positivamente outras pessoas a colaborarem, efetivamente, para atingir os objetivos organizacionais. Conduzir processos de obtenção de consenso, objetivando resultados satisfatórios para as partes envolvidas. Argumentar corretamente, de forma a persuadir as pessoas na venda de idéias; aceitar pontos de vista diversos dos seus. Trabalho em Equipe: Criar e trabalhar com grupos de pessoas que detenham habilidades e conhecimentos diversos e complementares, propiciando o surgimento de sinergia. Habilidade em manter os grupos trabalhando em conjunto. Resolver conflitos.

Fonte: Fleury e Fleury (2001).

Quadro 5 – Perspectiva sistêmica das competências individuais

Afirmam Meyer e Murphy (2003), que no contexto das instituições de ensino superior, torna-se necessário visualizar as mudanças e os novos paradigmas de gestão e das relações com seu capital humano, enfatizando que as instituições de ensino

superior possuem objetivos, estruturas organizacionais e estilos de gestão, através dos quais gerenciam as responsabilidades dos cargos e as competências das pessoas.

“Para que ocorra um funcionamento adequado da organização é necessário que todas essas partes estejam integradas, de forma a conciliar objetivos, ações e resultados através do esforço cooperado das pessoas. Como habilidades importantes neste trabalho de administrar, destaca-se a liderança, o espírito empreendedor e a visão de futuro, de maneira a conduzir um grupo de pessoas ao cumprimento dos objetivos organizacionais. Acresce-se a isso as habilidades de identificar e analisar problemas, examinar alternativas de solução, tomar decisões, gerenciar conflitos, comprometer pessoas, integrar ações, alocar recursos, supervisionar atividades e avaliar resultados”. (MEYER e MURPHY, 2003, p. 178).

Ainda, salientam Meyer e Murphy (2003) que, embora as instituições de ensino superior possuam características próprias, são administradas à luz dos princípios da ciência administrativa e como tais precisam admitir que o trabalho da gestão institucional tem profunda influência no atingimento de seus resultados, requerendo, cada vez mais o desenvolvimento das habilidades gerenciais, o que denominamos neste trabalho de competências técnicas. Enumeram, dentre as principais habilidades necessárias ao gestor de instituições de ensino superior, as seguintes:

- visão de futuro;
- disposição para a mudança;
- domínio e uso da tecnologia;
- visão estratégica;
- capacidade de decisão;
- *empowerment* (*delegação de poder, autonomia e participação dos funcionários*);
- empreendedorismo;
- gerenciamento de informações;
- participação.

Para Le Boterf (2003), um profissional é competente quando sabe administrar uma situação profissional complexa. Esse saber administrar pode ser compreendido como segue: saber agir com pertinência; saber mobilizar saberes e conhecimentos em um determinado contexto; saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos; saber transpor; saber aprender e aprender a aprender; saber envolver-se.

“A competência é da ordem da atualização, e não da realização. Ela não preexiste, mas é construída por um sujeito. Não é predefinida: é um acontecimento ou um processo. O profissional constrói sua competência ou suas competências a partir de recursos possíveis (capacidades, conhecimentos, habilidades, etc.), mas sua competência não se reduz apenas à aplicação desses possíveis. O saber mobilizar passa pelo saber combinar e pelo saber transformar” (LE BOTERF, 2003, p. 68-69).

Leme (2005) conceitua competência como um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionadas, que afeta parte considerável da atividade de alguém e classifica-as em técnicas e comportamentais. Assim, a competência técnica é “tudo que o profissional precisa saber para desempenhar sua função (...). É tudo aquilo que o profissional precisa para ser um especialista tecnicamente”. (LEME, 2005, p.15).

Para Zarifian (2001, p. 67),

“A competência é realmente a competência de um indivíduo (e não a qualificação de um emprego) e se manifesta e é avaliada quando de sua utilização em situação profissional [...]”. Por outro lado, a competência só se revela nas ações em que ela tem o comando destas últimas. É nessas ações que podemos percebê-la, mesmo tendo que correr o risco de precisar inferir, dessas ações, as competências que permitiram realizá-las com sucesso. Em outras palavras, a competência só se manifesta na atividade prática [...]”.

Considerando que a competência técnica só se manifesta na atividade prática, conceitua-se, para efeito de entendimento neste trabalho, as **competências técnicas** como aquelas que representam o domínio de uma técnica ou de uma ferramenta e o seu emprego para o desempenho de uma tarefa/ação. Elas estão voltadas para o ‘saber fazer’ dentro de um processo de trabalho.

Com esse entendimento resultante dos estudos desenvolvidos elaborou-se o mapeamento genérico de competências técnicas, tendo como referência, dentre outros, os seguintes autores: Le Boterf (2003); Fleury e Fleury (2001); Fleury e Oliveira (2001), Ruas (2001), Prahalad e Hamel (2005), Davenport e Prusak (1998 *apud* SANTOS 2007) e adaptado para as funções de coordenador de curso superior, bem como algumas observações empíricas decorrentes da experiência profissional na gestão de IES, o que resultou na listagem a seguir:

- domínio de conhecimentos específicos da área técnica;
- participação em processo de educação continuada;
- domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira;
- **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;
- domínio da metodologia para resolução de problemas;
- capacidade de delegação;
- capacidade para trabalhar com equipes;
- capacidade para assumir riscos;
- capacidade para trabalhar em função da filosofia e objetivos da Instituição;
- habilidade para trabalhar em função das aspirações e necessidades de seus clientes (internos e externos);
- gerenciamento do curso como uma “unidade de negócio”, buscando resultados positivos para a instituição;
- capacidade para aprendizagem rápida;
- domínio de métodos e técnicas para a elaboração do planejamento estratégico do curso;
- domínio de metodologias para definição, implementação e avaliação de metas e ações do curso;
- domínio das técnicas e procedimentos dos processos de organização do trabalho;
- habilidades para recrutar, selecionar e avaliar seu pessoal (professores);
- capacidade para contratação de pessoal com potencial de alto desempenho, sem medo de concorrência;
- capacidade para definir estrutura organizacional do curso por processos ou por projetos;

- habilidade para organizar o *lay-out* do espaço físico de seu curso de forma a facilitar a comunicação e interação entre as pessoas;
- capacidade para implementar inovação no curso;
- habilidade para criar clima organizacional positivo no curso;
- valorizar o trabalho desenvolvido por sua equipe, efetuando a divulgação dos bons resultados alcançados;
- habilidade para estimular os professores, funcionários e alunos mais experientes de seu curso a transferirem seus conhecimentos aos menos experientes;
- capacidade para desenvolver mecanismos que visem o cumprimento das políticas e ações inerentes ao plano de cargos e salários, para valorização de seu pessoal;
- ter domínio da legislação educacional brasileira;
- capacidade para desenvolver as funções de coordenação em concordância com as diretrizes 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 do curso;
- conhecer os fundamentos e metodologias didático-pedagógicas para orientar seus professores na gestão do processo educativo.

Em relação às competências técnicas é importante considerar de que as mesmas se diferenciam de um tipo de organização para outra. No entanto, independentemente do tipo e porte da organização, elas devem estar focadas no paradigma de uma economia do conhecimento, observar a cultura e a capacidade de aprendizagem organizacional, a visão de inovação, assim como os estilos de gestão e o perfil do capital humano a ser trabalhado.

CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E EXECUÇÃO DA PESQUISA

A ciência tem como função principal, mais do que fazer uma mera descrição de fenômenos empíricos, estabelecer os princípios gerais com que se pode explicar e prognosticar tais fenômenos. (RUDIO, 2001).

A pesquisa, por sua vez, consiste num conjunto de procedimentos orientados para buscar um novo conhecimento, confirmar hipóteses e esclarecer fenômenos empíricos. Para Rudio (2001), pode um estudioso se dedicar à pesquisa, tanto para verificar a presença ou ausência de determinado fenômeno, quanto com a finalidade de melhor compreendê-lo, a fim de descrever sua natureza, suas características e sua influência no contexto em que atua.

A execução de um trabalho de pesquisa requer interesse pelo objeto de estudo, imaginação criadora, persistência, iniciativa individual, dedicação ao trabalho, esforço contínuo e paciente, não devendo ser fruto apenas da intuição do indivíduo, mas do interesse na busca de soluções científicas, sociais e inovadoras, que venham contribuir com o desenvolvimento da sociedade, devendo estar submissa tanto aos procedimentos do método, quanto aos recursos da técnica (DACORÉGGIO, 2006).

Assim, o método de pesquisa é um guia para as ações do pesquisador, a fim de atingir os resultados esperados. Para Dacoréggio (2006), o método permite tanto a cientificidade do objeto estudado, quanto discute os limites e estabelece as abordagens que a pesquisa deve contemplar. Um método é a base científica e operatória fundamental a qualquer pesquisa científica, com vistas a coletar e analisar dados e resultados, a partir de procedimentos empíricos e teóricos.

Marconi e Lakatos (2000) enfatizam que é preciso utilizar o método científico, o qual define as diretrizes e orientações de como desenvolver o trabalho de pesquisa, as técnicas que devem ser empregadas, a seqüência adequada de atividades etc., com o intuito de conferir um grau de confiabilidade aos resultados obtidos.

O delineamento da pesquisa, de acordo com Dacoréggio (2006, p. 59), consiste na "organização das condições para a coleta e análise dos dados, de maneira que procure combinar a significação para o objeto da pesquisa com a economia no processo". É através do delineamento da pesquisa que se pode definir a abrangência e os contornos que caracterizam o trabalho de pesquisa.

Para Kovacs *et al.* (2004), as pesquisas podem ser categorizadas em dois tipos quanto à sua estratégia de análise: quantitativa e qualitativa. A pesquisa qualitativa se concentra nas palavras e observações para expressar a realidade e está relacionada com a descrição dos indivíduos nas situações naturais. Já, a pesquisa quantitativa se baseia numa forte tradição acadêmica que considera os números como representativos de opiniões e conceitos.

Ainda, segundo Kovacs *et al.* (2004) a escolha do método mais adequado para a pesquisa, depende do objetivo pretendido com o estudo e está relacionado com critérios de validade e confiabilidade.

“Cada uma das tradições de investigação tem seus próprios critérios de rigor científico que asseguram a legitimidade dos dados gerados em sua utilização. Tais critérios referem-se à validade e à confiabilidade de uma pesquisa. Desta forma, eles possibilitam a objetividade tanto de um estudo quantitativo (COOPER e SCHINDLER, 2003) quanto de um qualitativo (KIRK e MILLER, 1986). Entende-se como validade a confiança com que se pode tirar conclusões de uma análise; como confiabilidade a consistência com que um instrumento de pesquisa irá avaliar (mensurar/interpretar) um fenômeno” (KOVACS *et al.*, 2004).

Com base nestes conceitos classificou-se esta pesquisa quanto à sua natureza, seus objetivos e os seus procedimentos metodológicos, da seguinte forma:

- Quanto à **natureza** é classificada como exploratória-descritiva, pois tem por objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigida a um problema específico, que é o mapeamento das competências de coordenadores de cursos superiores. No que se refere à abordagem do problema de pesquisa, este estudo enquadra-se numa abordagem quantitativa, tendo sido utilizado o método de levantamento *survey*, com a aplicação de um questionário estruturado para a obtenção de dados e informações. Neste estudo foi coletada a opinião de um grupo de coordenadores de curso sobre as competências utilizadas e consideradas relevantes para o exercício de suas funções, sendo que o grupo pesquisado faz parte de uma população-alvo de coordenadores de cursos das Instituições de Educação Superior de Santa Catarina.
- Quanto aos **objetivos**: a definição do objetivo de uma pesquisa passa a ser o traçado do caminho a ser percorrido e se constitui num pré-requisito, sem o qual não se realiza nenhum trabalho científico. Da clareza do objetivo depende a constituição do problema de pesquisa e a sua contextualização, a relevância e a justificativa do tema a ser pesquisado, a definição do escopo da pesquisa, a escolha do método a ser utilizado e a indicação dos resultados pretendidos. O objetivo se constitui em sinônimo de propósito, respondendo à pergunta: **o que** (se pretende investigar) e **para que** (utilidade da pesquisa). É uma meta concreta a ser alcançada num prazo determinado, limitado num espaço e num tempo definido.

Nesta pesquisa foram definidos como objetivos específicos, conforme já explicitado neste trabalho, os seguintes: Compreender o papel das instituições de ensino superior como organizações do conhecimento; Identificar as funções de coordenador de curso superior à luz da literatura pesquisada, da análise de regimentos de instituições de educação superior e das exigências dos órgãos reguladores da educação superior; Analisar os fundamentos teóricos e os conceitos de competências, na gestão do capital humano, considerando o paradigma inerente as organizações do conhecimento; Identificar as competências individuais genéricas, comportamentais e técnicas, a partir da literatura pesquisada; Destacar, dentre as competências genéricas, àquelas consideradas mais relevantes pelo coordenador de curso, para o desempenho de suas funções.

- Quanto aos **procedimentos metodológicos**, utilizou-se o método de levantamento *survey*. A escolha deste método, para o desenvolvimento deste estudo, deu-se em função de que:
 - a) a pesquisa se insere dentro do campo de estudos organizacionais e gerenciais;

- b) ser uma pesquisa exploratório-descritiva, pois tem por objetivo gerar dados e informações sobre quais são as competências individuais utilizadas pelos coordenadores de cursos para o desempenho de suas funções;
- c) ser uma pesquisa de natureza quantitativa, pois permite transformar opiniões e informações em números, possibilitando a classificação e análise e o objeto de interesse ocorre num determinado momento presente.
- d) não esgota o tema de estudo, pois se além a um determinado grupo de uma população maior e, se desenvolvida a pesquisa num outro momento, o resultado poderá ser diferente do obtido com este estudo.

Para Heerdt (2002, p. 72),

“As estratégias de pesquisa em Ciências Sociais podem ser: experimental; *survey* (levantamento); histórica; análise de informações de arquivos (documental) e estudo de caso. Cada uma dessas estratégias pode ser usada para propósitos: exploratório; descritivo; explanatório (causal). A estratégia de pesquisa dependerá do tipo de questão da pesquisa; grau de controle que o investigador tem sobre os eventos; ou o foco temporal (eventos contemporâneos X fenômenos históricos)”.

Enfim, para o desenvolvimento deste estudo, o método *survey* nos pareceu ser a opção mais adequada, pois permitiu desenvolver a pesquisa, através de um questionário estruturado. O questionário, elaborado a partir do mapeamento genérico das competências individuais – comportamentais e técnicas - feito por intermédio de pesquisa bibliográfica, possibilitou a identificação das competências mais utilizadas pelo pesquisado, num universo específico que se constituiu de Instituições de Educação Superior privadas - particulares e comunitárias - situadas no Estado de Santa Catarina – Brasil.

3.1 Estrutura geral da pesquisa: especificação do estudo

Por contemplar várias instituições de ensino superior, a metodologia escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa é o *survey*. O tema escolhido foi decorrente dos estudos realizados no Programa de Engenharia e Gestão do Conhecimento, estar em evidência nas discussões e estudos, tanto nas organizações em geral, quanto nas instituições de educação superior, ser a pesquisadora conhecedora do contexto em que o trabalho foi desenvolvido, ter trabalhado ao longo de muitos anos, diretamente, com coordenadores de cursos superiores e representar uma preocupação do Ministério da Educação, em decorrência da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, onde estão explicitados os indicadores relativos ao desempenho de coordenadores de cursos.

O estudo baseia-se na validação das competências individuais genéricas, mapeadas na literatura, identificando o *grau de utilização* e a relevância de cada uma no cotidiano dos coordenadores, possibilitando a resolução da pergunta principal de pesquisa, que é: Quais as competências individuais - comportamentais e técnicas - são consideradas relevantes pelo coordenador de curso superior de instituição privada - particular e comunitária – no exercício de suas funções?

Partindo da temática, do problema e do objetivo geral da pesquisa, procurou-se estabelecer os propósitos do estudo, ou seja, o que foi alvo de investigação. Esses propósitos estão vinculados aos objetivos específicos, conforme já especificados neste trabalho e demonstrado no quadro 7.

Etapas	Atividade Desenvolvida	Abordagem	Instrumento de Coleta de Dados
Compreensão conceitual e mapeamento das competências individuais genéricas	Compreensão de instituição de educação superior como organização do conhecimento; compreensão do conceito de coordenação; e entendimento das dimensões e conceito de competência.	Qualitativa	Análise bibliográfica
	Análise do panorama da educação superior brasileira e a contextualização das instituições no cenário nacional, regional e estadual.	Quanti-qualitativa	Análise Documental
	Mapeamento das competências individuais (comportamentais e técnicas) genéricas e adaptação às funções de coordenação de curso superior.	Qualitativa	Análise bibliográfica
Levantamento e análise das competências individuais dos coordenadores	Formatação do questionário estruturado com as competências individuais, dividido em comportamentais e técnicas.	Qualitativa	Análise bibliográfica
	Aplicação do questionário.	Quantitativa	Questionário estruturado
	Análise dos regimentos das instituições de educação superior selecionadas.	Qualitativa	Análise documental
	Tabulação e análise dos dados levantados com a aplicação do questionário.	Quantitativa	Questionário estruturado
Relatório da pesquisa	Elaboração do relatório da pesquisa (identificando as competências utilizadas e relevantes segundo a ótica dos pesquisados).	Qualitativa	==

FONTE: Elaborado pela autora, 2008.

Quadro 7 – Quadro demonstrativo das etapas da pesquisa.

O *survey* foi desenvolvido em instituições de educação superior privadas - particulares e comunitárias - localizadas no Estado de Santa Catarina, as quais possuem em torno de 250 mil alunos. Tais instituições estão agrupadas em duas associações: A ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais e AMPESC – Associação das Mantenedoras Particulares de Educação Superior de Santa Catarina, cuja abrangência já se encontra caracterizada no capítulo 1 deste trabalho.

3.1.1 Instrumento de Pesquisa

O instrumento de pesquisa foi construído pela pesquisadora, a partir do mapeamento genérico das competências individuais – comportamentais e técnicas. Tal instrumento consistiu de um questionário estruturado. O questionário é um instrumento de coleta de dados, recomendado na utilização do método *survey*, o qual é organizado através de uma série ordenada de questões, que devem ser respondidas pelo pesquisado e sem a presença do pesquisador.

Para Gil (1991), o questionário como instrumento de pesquisa, apresenta algumas vantagens, como:

- É um processo menos dispendioso, em termos de recursos e de tempo;
- Atinge uma população maior, podendo ser utilizada a mídia eletrônica;
- Garante o anonimato das respostas;
- Não existe pressão para resposta imediata, embora deva ser estabelecido um prazo para a devolução;
- Não expõe os pesquisados à influência das opiniões do pesquisador.

A coleta de dados para esta pesquisa foi efetuada através de um questionário estruturado a partir do levantamento bibliográfico, as quais foram divididas em competências comportamentais e técnicas. Foi incluído no questionário um total de 42 (quarenta e duas) competências classificadas como comportamentais e 29 (vinte e nove) classificadas como competências técnicas, ajustadas às funções de coordenação de curso.

O questionário de pesquisa foi encaminhado para 73 (setenta e três) coordenadores de cursos, tendo obtido um retorno de 25 (vinte e cinco), sendo que tais pesquisados fazem parte de 17 (dezessete) instituições, sendo 03 (três) universidades, 03 (três) centros universitários e 11 (onze) faculdades. O questionário não foi encaminhado para coordenadores de todas as instituições do Estado, mas somente para a amostra selecionada. A caracterização da população e da amostra está especificada no item 3.2 abaixo.

O questionário é composto de 04 páginas, sendo uma de identificação, duas com espaço para assinalar as competências utilizadas, considerando o grau de relevância, na função do coordenador de curso e uma com espaço para a descrição das atividades/tarefas desenvolvidas pelo pesquisado. Os critérios utilizados para medir a opinião do pesquisado, são valorativos. Para responder o questionário, o entrevistado assinalou, com um “X”, por ordem de importância, da seguinte forma:

- coluna 04 (*quando a competência for muito utilizada*);
- coluna 03 (*quando a competência for de média utilização*);
- coluna 02 (*quando a competência for de baixa utilização*);
- coluna 01 (*quando a competência não for utilizada*).

A escolha de apenas quatro alternativas foi com a intenção de não possibilitar a escolha da alternativa do meio, por considerar um critério acomodativo, muito embora não haja consenso na literatura sobre o número adequado de alternativas, como relatam Maydeu-Olivares *et al.* (2009). A não possibilidade de “coluna do meio”, no entendimento da pesquisadora forçaria o entrevistado a fazer uma escolha, em princípio, mais consciente, já que a opção é a de assinalar o grau de utilização da competência em análise.

Ainda, com relação ao instrumento de pesquisa, antes de aplicá-lo para a amostra selecionada, foi feito um pré-teste, tendo sido selecionado alguns coordenadores, cujos resultados apontaram vários subsídios para melhoria do instrumento, levantando as questões que tiveram pouca dificuldade de compreensão e àquelas com mais dificuldade.

Para um melhor aprimoramento do questionário, contou-se com a análise e sugestões de duas professoras-doutoras, ambas com larga experiência em gestão acadêmica, sendo uma delas com ampla convivência com coordenadores de cursos e

a outra que desenvolveu sua tese acerca do tema “competências”. O pré-teste possibilitou, também, ao pesquisador a visualização de quais competências, dentre as mapeadas, apresentavam um maior grau de incompreensão conceitual. A partir destas constatações, modificou-se a linguagem e a redação de algumas questões até torná-las mais claras para os respondentes.

O processo de encaminhamento do instrumento de pesquisa constou dos seguintes procedimentos:

- Numa primeira etapa o pesquisador participou de um evento promovido pela AMPESC, em que envolveu coordenadores de cursos de instituições de todo o Estado de Santa Catarina. No tal evento foi apresentado o objetivo da pesquisa e foi levantado o nome e endereço eletrônico das instituições e dos coordenadores presentes. Estavam presentes, aproximadamente, 50 coordenadores.
- Na segunda etapa o pesquisador entrou em contato com a ACAFE e AMPESC, a fim de conseguir nomes e endereços de emails dos coordenadores de cursos integrantes das instituições filiadas. Nessa oportunidade foram obtidas listagens com mais de 100 coordenadores.
- Na terceira etapa foram selecionados alguns coordenadores para participarem do pré-teste, cuja escolha contemplou instituições de todas as categorias: universidades, centros universitários e faculdades. O pré-teste foi aplicado para um total de 06 coordenadores e obteve-se um retorno de 04 questionários. O resultado do pré-teste foi analisado pelo pesquisador e foram acatadas as sugestões de melhorias. Depois de inseridas as sugestões o questionário foi avaliado por duas doutoras que atuam na área de gestão universitária, as quais fizeram novas sugestões, tendo sido todas acatadas pela pesquisadora.
- Na quarta etapa foi feita a seleção dos coordenadores que participariam da pesquisa, tendo sido adotado como critério a diversificação de cursos e das categorias acadêmicas das instituições de educação superior. O instrumento de pesquisa foi encaminhado, nesta etapa, para 73 coordenadores selecionados na amostra.

No primeiro retorno obteve-se uma devolução de poucos questionários. Muitos dos emails enviados retornaram. Como o retorno alcançado não atendeu as necessidades da pesquisa, o pesquisador retirou o nome daqueles que tiveram os emails devolvidos e selecionou em seu banco de candidatos o número adequado para completar a amostra. Assim, procedeu-se um segundo encaminhamento, não tendo obtido o retorno satisfatório. Este processo se repetiu durante, aproximadamente um semestre letivo. Durante as repetições de encaminhamento do questionário o pesquisador entrou em contato por telefone com algumas instituições onde tinha pessoal conhecido, solicitando ajuda para que os questionários fossem respondidos. Mesmo com todas as insistências possíveis, durante todo um semestre letivo (em torno de 04 meses), não se obteve o retorno desejado, restando trabalhar com um total de 25 questionários.

3.2 Caracterização da amostragem

A pesquisa científica, para Rudio (2001), tem por objetivo estabelecer generalizações, a partir de observações em grupos ou indivíduos, denominados de

população ou universo. População, no âmbito de uma pesquisa, designa a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características estabelecidas para um determinado estudo, num determinado contexto.

Normalmente, uma pesquisa não é feita com todos os indivíduos, isto é, os elementos que compõem a população. Assim, para que o estudo possa ser viabilizado, faz-se um recorte nessa população, selecionando uma parte representativa dela, ao qual denominamos de *amostra*.

Rudio (2001) diz que a escolha de uma amostra pode ser feita a partir de alguma justificativa, tais como a restrição de recursos, tempo, pessoal ou outras, desde que o pesquisador garanta que a amostra escolhida possa validar os resultados. Considera o autor, que é melhor trabalhar com amostra, não só pela maior economia de recursos e tempo, como também porque oferece maior garantia de controle e precisão dos resultados.

Heerdt (2002, p. 74) indica que um plano de amostragem deve responder às seguintes questões: a) *quem* pesquisar (unidade de amostragem), *quantos* pesquisar (o tamanho da amostra) e *como* selecionar (o procedimento da amostragem). A decisão *do que* pesquisar exige que o universo seja definido de modo que uma amostra adequada possa ser selecionada.

Para Rudio (2001) existem dois tipos de amostragem: a probabilística e a não-probabilística, cujas características apresentamos no quadro 8.

Tipos de amostragem	Síntese Conceitual de Amostragem	
	Segundo Rudio (2001)	Segundo Mattar (<i>apud</i> Heerdt, 2002)
Probabilística “é aquela em que cada elemento da população tem uma chance conhecida e diferente de zero de ser selecionado para compor a amostra”. (Mattar, <i>apud</i> Heerdt, 2002).	a) Amostra casual simples: É selecionada por um processo em que cada elemento da população tem oportunidade igual de ser incluído na amostra, mas também é igualmente provável a escolha de todas as combinações possíveis.	a) Amostra randômica simples: neste tipo cada membro da população tem uma chance conhecida e igual de ser escolhido.
	b) Amostra casual estratificada: Neste tipo a população é inicialmente dividida em dois ou mais extratos, podendo ser baseados num só critério. Após, obtém-se uma amostra casual de cada um dos extratos e as sub-amostras são reunidas para formar a amostra total.	b) Amostra estratificada randômica: nesta a população é dividida em grupos mutuamente excludentes (como grupos de idade) e as amostras randômicas são sorteadas para cada grupo.
	c) Amostra por agrupamentos: Neste tipo chega-se ao conjunto final, através de amostragem inicial de feixes maiores.	c) Amostra de agrupamento (área): em que a população é dividida em grupos mutuamente excludentes (como quarteirões) e o pesquisador sorteia uma amostra de grupos para ser entrevistada.
Não-probabilística	a) Amostras acidentais: Neste tipo consideram-se apenas os casos que vão aparecendo e continua-se o processo até que a amostra atinja determinado tamanho.	a) Amostra por conveniência: neste tipo o pesquisador seleciona membros da população que estão mais acessíveis para a sua pesquisa.

<p>“é aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende, ao menos em parte, do julgamento do pesquisador”. (Mattar, <i>apud</i> Heerdt, 2002).</p>	<p>b) Amostras por quotas: Neste tipo o objetivo é selecionar uma amostra que seja uma réplica da população para a qual se deseja generalizar. Inclui-se na amostra os mesmos elementos que constam da população, tendo a certeza de que esses elementos são considerados na amostra, na mesma proporção que ocorrem na população.</p>	<p>b) Amostra por julgamento: nesta o pesquisador usa o seu julgamento para selecionar os membros da população que representam boas e precisas fontes de informação.</p>
	<p>c) Amostras intencionais: Através de estratégias adequadas são escolhidos casos para a amostra que tenha representatividade. Neste caso os resultados obtidos na amostra não permitem fazer generalizações para toda a população. Os resultados podem servir para obter idéias, numa situação análoga.</p>	<p>c) Amostra por quota: neste tipo de amostra o pesquisador entrevista um número predefinido de pessoas em cada uma das várias categorias.</p>

Fonte: Rudio (2001); Heerdt (2002).

Quadro 8 – Síntese dos tipos e abrangência conceitual de amostragem.

Ainda, segundo Heerdt (2002, p. 67) “o interesse em conhecer o assunto está atrelado à viabilidade de realizar uma pesquisa exploratória, com amostras não-probabilísticas em trabalhos acadêmicos, em função de limitações de tempo e recursos - fatores comuns no desenvolvimento de dissertações e teses”, salientando que muitos pesquisadores não se sentem confortáveis com a utilização de amostragem não-probabilísticas, pela superioridade incontestável da amostra probabilística.

Assim entendido, classificamos este estudo como uma pesquisa exploratória-descritiva, com amostragem não-probabilística. A seleção dos elementos da população deu-se através de amostras por conveniência, em razão do tempo e dos recursos disponíveis pelo pesquisador.

A população-alvo desta pesquisa engloba os coordenadores de cursos que atuam nas 13 (treze) instituições integrantes da ACAFE – universidades e centros universitários – classificadas como instituições comunitárias e, por coordenadores que exercem essas mesmas funções nas 41 (quarenta e uma) instituições vinculadas à AMPESC – centro universitário e faculdades, classificadas como instituições particulares, conforme dados de 2008.

Pelas informações obtidas junto à ACAFE e AMPESC, as funções de coordenadores de cursos nessas instituições são exercidas por, aproximadamente, 150 (cento e cinquenta) professores.

Na seleção da amostra participante da pesquisa, o critério adotado foi a representatividade entre as categorias acadêmicas, a partir dos coordenadores presentes no curso de capacitação de coordenadores promovido pela AMPESC. Assim, adotou-se como amostra inicial 50% (cinquenta por cento) da população. No encaminhamento do questionário foi possível enviar para 73 (setenta e três) coordenadores.

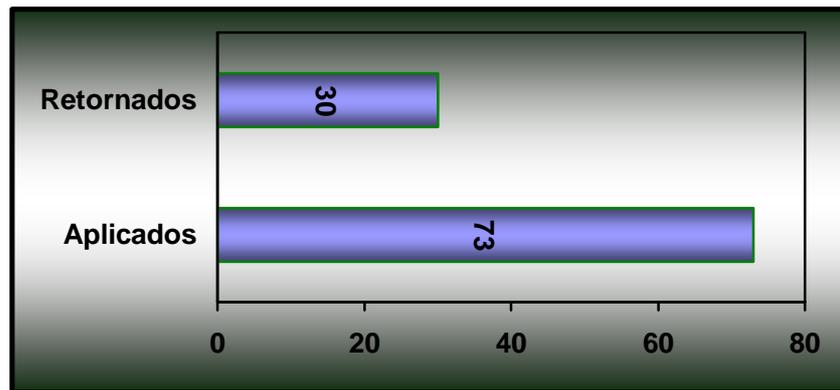
O quadro 9 a seguir, apresenta as instituições participantes da amostra e o número de questionários encaminhados e retornados.

Categoria Acadêmica	Instituições participantes		Questionários	
	Denominação	Sigla	Enviados	Retornados
Universidades	Universidade do Vale do Itajaí – Campus Biguaçu	UNIVALI – BIG	06	03
	Universidade do Sul de Santa Catarina – Campus Pedra Branca	UNISUL – PB	03	01
	Universidade do Contestado – Campi Mafra e Canoinhas	UNC – Mafra e Canoinhas	06	03
Centros Universitários	Centro Universitário de Jaraguá do Sul	UNERJ	02	01
	Centro Universitário Leonardo Da Vinci	UNIASSELVI	05	02
	Centro Universitário São José	USJ	02	=
	Centro Universitário de Brusque	UNIFEBE	02	01
Faculdades	Escola Superior de Criciúma	ESUCRI	02	01
	Faculdades de Tecnologia de Santa Catarina	SATC	03	02
	Faculdades ASSESC	ASSESC	02	01
	Faculdades SENAC	SENAC	04	02
	Fundação Adolpho Bósio de Educação no Transporte	FABET	02	=
	Faculdades Estácio de Sá de Santa Catarina	ESTÁCIO/SC	07	03
	Sociedade Educacional de Santa Catarina	SOCIESC - Joinville	06	02
	Faculdade de Tecnologia de Santa Catarina	FATESC	01	=
	Faculdade de Tecnologia de Jaraguá do Sul	FATEJ	01	=
	Faculdade Exponencial	FIE	04	02
	Faculdades CELER	CELER	02	=
	Faculdade Cenecista de Joinville	FCJ	03	01
	Instituto Blumenauense de Ensino Superior	UNIBES	02	01
	Faculdades CESUSC	CESUSC	02	=
	Faculdades Barddal	FBARDDAL	04	03
	Faculdade Decisão	FADEC	01	01
	Associação Educacional Luterana Bom Jesus	IELUSC	01	=
TOTAL		24	73	30

Fonte: Dados Primários (2008)

Quadro 9 – Instituições participantes da pesquisa

O gráfico 1 demonstra o montante dos questionários de pesquisa encaminhados e o retorno obtido, o qual, embora pequeno, pela abrangência das instituições participantes, acredita-se que os resultados tenham representatividade e os resultados confiáveis.



Fonte: Dados Primários (2008)

Gráfico 1 – Demonstrativo do retorno dos questionários da pesquisa

O total de instituições de educação superior existentes em Santa Catarina, conforme Censo de 2006, publicado pelo INEP/MEC e a proporcionalidade da amostra está demonstrado na tabela 6, abaixo.

Instituições por Categoria Acadêmica	Quantidade de IES em Santa Catarina		Amostra Selecionada		Proporção da Amostra
	Nº	%	Nº	%	
Universidades	12	11,4	03	12,5	25%
Centros Universitários	05	4,8	04	16,7	80%
Faculdades	60	57,1	17	70,8	28,3%
CEFETs/IFETs	28	26,7	==	==	==
TOTAL	105	100,0	24	100,00	23%

Fonte: Dados coletados do Censo de 2006 do MEC/INEP (2008)

Tabela 6 – Demonstrativo da proporção de instituições envolvidas na pesquisa.

Salienta-se que do total de faculdades existentes em Santa Catarina, somente 41 são associadas à AMPESC. A pesquisa trabalhou com as instituições de categoria administrativa de caráter privado, associadas da ACADE e AMPESC.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS OBTIDOS E DISCUSSÃO

Para efetuar a análise dos resultados obtidos, procurou-se centrar nos objetivos estabelecidos para o estudo. Iniciou-se a análise por intermédio de pesquisa bibliográfica, buscando identificar na literatura a caracterização de instituições de educação superior como organizações do conhecimento e identificar as funções do coordenador de curso superior. Também, foi através de pesquisa bibliográfica, que se definiu o conceito de competências neste trabalho, enfocando a dimensão individual e contemplando as comportamentais e técnicas - objeto de estudo nesta pesquisa.

4.1 Análise da pesquisa bibliográfica e documental

Toda pesquisa acadêmica, seja ela bibliográfica, documental, de laboratório, de campo ou outra é um processo de construção do conhecimento que tem por finalidade gerar novos conhecimentos ou contestar algum conhecimento já existente.

Para Gil (1991), a pesquisa bibliográfica compreende a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos e outros textos, a qual requer uma leitura atenta e sistemática do material selecionado e que poderá servir de subsídio para fundamentar, teoricamente, o estudo desenvolvido. Ainda, para o autor ela objetiva conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema.

Já a pesquisa documental consiste de estudos desenvolvidos em documentos públicos e privados, em pesquisas historiográficas, buscando extrair deles toda a informação necessária para a análise, objetivando interpretá-los segundo os objetivos da investigação proposta (GIL, 1991).

Para Pimentel (2001), a pesquisa documental é um processo de garimpagem, pois requer que as informações sejam encontradas, extraídos das prateleiras, recebam o tratamento e a análise adequados, a qual orientada pelo problema de pesquisa proposto estabelece a montagem do mapa do estudo desejado.

A pesquisa documental é uma das técnicas importantes para a pesquisa em ciências sociais e humanas. Ela é indispensável e adequada porque a maior parte das fontes escritas – ou não escritas - é quase sempre a base do trabalho de investigação. (RAIMUNDO, 2006).

Assim, na primeira parte deste trabalho foram desenvolvidos estudos bibliográficos, bem como observações empíricas, a partir dos quais foi efetuado um **mapeamento genérico das competências individuais - comportamentais e técnicas**, ajustando-as às funções de coordenadores de cursos, conforme está demonstrado no quadro 10 a seguir.

Competências Individuais (Comportamentais)	Competências Individuais (Técnicas)
<ul style="list-style-type: none"> -Sensibilidade interpessoal (<i>qualidade nos contatos com pares, clientes e fornecedores internos e externos</i>); -iniciativa; -energia e discernimento na resolução de problemas; -disponibilidade para ouvir; energia para exercer as funções; -abertura para receber feedback (<i>de pares, liderados e líderes</i>); -Interesse e curiosidade; -tenacidade e persistência para superar dificuldades; -flexibilidade e adaptabilidade (<i>demonstração de atitude aberta e receptiva às mudanças e inovações</i>); -dinamismo; integridade de caráter; -bom-senso e equidade no trato com as pessoas; -partilhamento do sucesso com seu grupo de trabalho; -senso de honestidade e ética; compromisso com resultados; -automotivação e autocontrole; -sensibilidade; -sensatez; -criatividade; -aceitação de riscos; -amplitude de interesses; -tolerância ao estresse; -autonomia; -liderança; -ambição; -cultura pessoal; -capacidade de análise e avaliação; -persuasão; -comunicação e relacionamento; -auto-conhecimento; -capacidade para identificar e mudar contextos; -perseverança diante de obstáculos; -abertura para o aprendizado; -assumir responsabilidade; -agir com pertinência; -envolvimento; -abertura para aprender a aprender; -assumir riscos; -comprometimento; -interação; -habilidade de negociação; -trabalho em equipe; -liderança responsável; -flexibilidade; -tolerância; -responsabilidade social; -autodomínio; -equilíbrio entre o pessoal e o profissional; -domínio de si mesmo; -autenticidade; -colaboração; -capacidade para lidar com a tensão criativa; -abertura para o desenvolvimento pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> -Domínio de conhecimentos específicos da área técnica; -participação em processo de educação continuada; domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira; -visão estratégica: <i>habilidade para estar sempre antenado com as tendências de sua área, com as demandas do mercado e com as mudanças que devam ser implementadas</i>; -domínio da metodologia para resolução de problemas; -capacidade de delegação; -capacidade para trabalhar com equipes; -capacidade para assumir riscos; -capacidade para trabalhar em função da filosofia e objetivos da Instituição; -habilidade para trabalhar em função das aspirações e necessidades de seus clientes (<i>internos e externos</i>); -gerenciamento do curso como uma “<i>unidade de negócio</i>”, buscando resultados positivos para a instituição; -capacidade para aprendizagem rápida; -domínio de métodos e técnicas para a elaboração do planejamento estratégico do curso; -domínio de metodologias para definição, implementação e avaliação de metas e ações do curso; -domínio das técnicas e procedimentos dos processos de organização do trabalho; -habilidades para recrutar, selecionar e avaliar seu pessoal (<i>professores</i>); -capacidade para contratação de pessoal com potencial de alto desempenho, sem medo de concorrência; -capacidade para definir estrutura organizacional do curso por processos ou por projetos; -habilidade para organizar o <i>lay-out</i> do espaço físico de seu curso de forma a facilitar a comunicação e interação entre as pessoas; -capacidade para implementar inovação no curso; -habilidade para criar clima organizacional positivo no curso; -valorizar o trabalho desenvolvido por sua equipe, efetuando a divulgação dos bons resultados alcançados; -habilidade para estimular os professores, funcionários e alunos mais experientes de seu curso a transferirem seus conhecimentos aos menos experientes; -capacidade para desenvolver mecanismos que visem o cumprimento das políticas e ações inerentes ao plano de cargos e salários, para valorização de seu pessoal; -ter domínio da legislação educacional brasileira; -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

	<p>processo de ensino do curso; -conhecer os fundamentos e metodologias didático-pedagógicas para orientar seus professores na gestão do processo educativo.</p>
--	--

Fonte: Elaborado a partir dos estudos desenvolvidos por Le Boterf (2003); Fleury e Fleury (2001); Leme (2005); Zarifian (2001); Gramigna (2002); Senge (2000), Sinzato (2007); Ruas (2001); Prahalad e Hamel (2005); Devenport e Prusak (1998).

Quadro 10 – Mapeamento genérico das competências individuais (comportamentais e técnicas)

No que se refere ao mapeamento das **funções de coordenador de curso superior**, o levantamento foi feito através da pesquisa documental na lei e regulamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e pesquisa bibliográfica na literatura levantada sobre o assunto, cujos resultados estão demonstrados nos quadros 11 e 12, a seguir:

Indicadores	Funções do coordenador de curso superior sob a ótica do SINAES
Quanto à atuação do coordenador	Efetuar o atendimento das exigências do curso, seus objetivos e compromissos da IES, traduzidos em práticas consolidadas e institucionalizadas. Direcionar suas ações pela política educacional. Fazer a gestão do projeto pedagógico do curso zelando pela sua articulação com o PDI e PPI da instituição, pelo atingimento dos objetivos do curso, pela interação entre o perfil projetado para o egresso e o referencial teórico-metodológico estabelecidas pelas diretrizes curriculares nacionais e com as necessidades profissionais e sociais. Zelar pela plena coerência do currículo do curso com os objetivos, com o perfil traçado para o egresso e com as diretrizes curriculares nacionais, zelando pela sua flexibilização. Gerenciar a formação didático-pedagógica dos docentes do curso, a fim de garantir a adequação entre a metodologia adotada e a concepção do curso e currículo do curso. Manter as ementas e bibliografias básicas atuais e coerentes com a concepção do projeto pedagógico do curso. Gerenciar a seleção do corpo docente de forma a ser coerente com a proposta curricular e pedagógica do curso. Gerenciar a disponibilização de recursos didático-pedagógicos e laboratoriais necessários ao desenvolvimento do projeto pedagógico do curso. Promover a interação entre os membros da comunidade acadêmica. Efetuar a auto-avaliação do processo de qualidade do curso e zelar pelo cumprimento dos procedimentos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Acompanhar a execução e avaliação das atividades de estágio, trabalho de conclusão de curso - TCC e atividades complementares, conforme definido no projeto pedagógico.
Quanto à formação do coordenador	Demonstrar o desenvolvimento de competências necessárias ao planejamento, implantação e avaliação do projeto pedagógico do curso; estabelecer diretrizes de gestão do conhecimento da comunidade interna; buscar o cumprimento de todos os objetivos traçados para o curso; e apresentar titulação em nível de mestrado ou doutorado.
Quanto à experiência do coordenador	Considerar que o coordenador deve possuir tal vivência, tanto no que se refere às funções de docência no ensino superior, quanto na experiência profissional relacionada à área do curso, de forma que resulte e/ou expresse uma diretriz de ação acessível ao conhecimento da comunidade acadêmica e possibilite o cumprimento dos objetivos do projeto pedagógico do curso.
Quanto à dedicação do coordenador	Considerar a jornada de tempo necessária à condução do curso, permitindo o exercício das atribuições inerentes à sua função. Demonstrar compatibilidade de sua carga-horária com o número de professores e de alunos e com o turno de funcionamento do curso.

Quanto à articulação da gestão do curso	Demonstrar plena articulação da gestão do curso com a gestão institucional, como conseqüência das políticas estabelecidas pela IES, com indicadores claros de ações. Domínio quanto à implantação das políticas e ações do curso e sua avaliação.
Quanto à implementação das políticas institucionais	Traduzir em práticas consolidadas e institucionalizadas as políticas constantes do PDI-Plano de Desenvolvimento Institucional e do PPI-Plano Pedagógico Institucional, no âmbito do curso.
Quanto à gestão do Colegiado do Curso	Implantar o colegiado do curso conforme as políticas e diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais da IES, assegurando a representação dos segmentos docente e discente e sua autonomia de atuação. Articular o colegiado do curso com os colegiados superiores da instituição. Discutir questões pertinentes ao curso, como instância homologativa e recursal das decisões tomadas no curso. Dirigir o colegiado do curso discutindo e definindo as políticas e ações do curso visando a qualidade do projeto pedagógico.

Fonte: Adaptado pela autora a partir do SINAES/MEC, 2004.

Quadro 11 – Mapeamento das funções de coordenador de curso a partir das diretrizes do SINAES.

Estudiosos	Funções do coordenador de curso superior a partir da análise da literatura pesquisada
BARBOSA <i>et al.</i> (1994)	- Identificar as necessidades do ambiente interno e externo;
BLONDEL (2005)	- Encontrar soluções que priorizem um sistema educacional de qualidade;
DACORÉGGIO. (2006)	- Estar atento ao cenário que se apresenta a sua volta;
HEERDT (2002)	- Valorizar a sua equipe;
LEVACIC (2006)	- Acompanhar os resultados de sua equipe;
MEYER JR. e MURPHY (2003)	- Refletir sobre sua prática de gestão, para superar obstáculos;
WOLYNEC (2006)	- Aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, a pesquisa e a extensão;
	- Buscar a superação das dificuldades inerentes às suas funções, através do trabalho em equipe;
	- Fazer o vínculo da missão e valores de seu curso com a missão institucional;
	- Desenvolver um perfil que congregue formação cultural, competência profissional, postura ética, capacidade de liderança, empreendedorismo, cobrança de resultados e visão sistêmica;
	- Manter-se atualizado em relação à legislação educacional, diretrizes e normas dos órgãos reguladores e avaliadores;
	- Ter habilidade para analisar os indicadores e os resultados das avaliações definidas pelo SINAES (ENADE, Avaliação de Curso, Avaliação da IES, etc);
	- Analisar o perfil de outros cursos e IES, a fim de estabelecer parâmetros de auto-avaliação;
	- Conhecer e definir indicadores de qualidade do curso a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais;
	- Construir cenários e compreender o sistema que interage e interfere em seu trabalho na IES onde atua;
	- Considerar a qualidade do curso, não somente como um fundamento mercadológico, mas em função da relevância e finalidade da educação superior como instrumento de superação do desenvolvimento e de inserção social;
	- Promover a consolidação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, através do fomento à capacidade didático-pedagógica dos professores, da articulação entre teoria e prática, do incentivo à produção acadêmica docente e discente;
	- Promover no curso o compromisso com a cidadania, com o conhecimento, com a produção científica e tecnológica e com o desenvolvimento regional e nacional;
	- Fomentar o debate contínuo sobre o projeto pedagógico do curso;
	- Estabelecer parcerias com diversos setores da sociedade;
	- Favorecer a criação de núcleos e projetos consistentes de estágios que permitam a relação teoria e prática;
	- Ser parceiro na condução da gestão administrativa, conhecendo o

	<p>desempenho financeiro do curso e buscando alternativas de soluções para as eventuais deficiências;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular a reflexão sobre a flexibilidade e interdisciplinaridade curricular, sobre as diretrizes curriculares nacionais; - Compreender o ambiente interno e externo em que a IES está inserida, visualizando de que o sucesso depende da articulação entre os diversos setores e com a comunidade externa; - Assumir postura de compreensão da importância da gestão do curso como fator de consolidação dos parâmetros de qualidade da IES; - Compreender que, planos bem elaborados, processos bem estruturados, domínio da missão, valores e princípios que norteiam a IES, são indicadores de qualidade e caminho para o êxito; - Desenvolver a capacidade de analisar, interagir, adaptar-se às tendências do mercado e as exigências da legislação e normas vigentes, aceitar e colaborar com as transformações ambientais e conduzir as relações interpessoais representam o caminho para obter sucesso no curso; - Estar atento e conhecer as forças que interferem na IES, participando efetivamente na resolução de eventuais problemas, e buscando tirar dos percalços as oportunidades de crescimento; - Conhecer as expectativas e necessidades dos clientes atuais e futuros, bem como as tendências do mercado;
FRANCO (2006)	<p>-Estabelece as áreas de atuação do coordenador:</p> <p>a) Natureza Política, compreendendo: liderança reconhecida de conhecimento técnico na área do curso; postura motivadora; representatividade legítima do curso interna e externamente; propagação sócio-acadêmica do curso; responsabilidade pela vinculação do curso aos anseios e demandas do mercado e da sociedade.</p> <p>b) Funções gerenciais que compreende: competência na gestão do curso; responsabilidade pela supervisão dos recursos físicos, laboratoriais, didático-pedagógicos, acervo bibliográfico do curso; estímulo e controle aos/do processo de seleção de alunos e professores; controle da gestão administrativo/financeira do curso.</p> <p>c) Funções acadêmicas, compreendendo: ser responsável pelo planejamento, execução e avaliação do projeto pedagógico do curso; pelo desenvolvimento atrativo das atividades acadêmicas; pela qualidade e regularidade das avaliações; pelas atividades complementares; pelo estímulo a produção científica; pelo engajamento de professores e alunos em projetos de extensão; pelos estágios, práticas profissionais e TCCs do curso.</p> <p>d) Atividades institucionais, que compreende: zelo pelo sucesso dos alunos no ENADE; pelo acompanhamento dos ex-alunos e suas empregabilidade; pela busca de fontes alternativas de recursos; pelo reconhecimento e de renovação desse processo junto ao MEC; pelo sucesso de seus alunos nos exames de ingresso nas categorias profissionais.</p>

Fonte: Elaborado a partir dos estudos desenvolvidos por Barbosa et al (1994); Blondel (2005); Dacoréggio (2006); Franco (2006); Heerdt (2002); Levacic (2006); Meyer Jr. e Murphy (2003); Wolynech (2006)

Quadro 12 – Mapeamento das funções de coordenador de curso a partir da análise da literatura pesquisada

Constata-se, a partir do estudo feito acerca das funções do coordenador de curso superior que há muita semelhança entre o que estabelece o órgão regulador da educação superior (MEC), por intermédio da lei que define as diretrizes do SINAES e os estudos desenvolvidos pelos autores acima referenciados. Conclui-se que as funções desempenhadas pelo coordenador no cenário atual, o posicionam no nível estratégico, requerendo do mesmo uma atuação pró-ativa e comprometida com o desenvolvimento do seu curso e de toda a instituição em que está atuando.

4.2 Análise documental de regimentos de instituições

Em relação à pesquisa documental de regimentos de instituições de educação superior, integrantes do cenário em que foi desenvolvida a pesquisa, utilizou-se como critério de escolha a equiparação das categorias institucionais – públicas e privadas, analisando-se o regimento de duas universidades: uma pública estadual e uma comunitária; dois regimentos de centros universitários: um comunitário e um particular e duas faculdades particulares. Ressalte-se que, no caso das faculdades, não foi incluída a categoria pública, pois não há essa categoria acadêmica de instituição em Santa Catarina.

A partir da pesquisa documental elaborou-se o mapeamento das seguintes atribuições de coordenador de curso superior, conforme demonstrado no quadro 13, a seguir:

Universidade “A”	Universidade “B”
<ul style="list-style-type: none"> -convocar e presidir as reuniões dos Colegiados; -promover a efetivação das deliberações do Colegiado e representá-lo junto aos órgãos do Centro; -acompanhar, avaliar e controlar a execução e integralização das atividades curriculares; -promover articulação e inter-relacionamento do Colegiado com os Departamentos, Conselho de Centro e de Registro e Controle Acadêmico; -coordenar e presidir o planejamento e avaliação do curso; -promover articulação teórico-prática quanto à realização de estágios curriculares e extra-curriculares; -participar da elaboração dos horários de aula e outras atividades; -analisar e dar parecer nos processos de pedidos de transferência; -instituir e integrar grupos de trabalho, designar relator e/ou comissão para estudo de assuntos a serem decididos pelo Colegiado de Ensino; -decidir, “ad referendum”, em casos de urgência, sobre matéria de competência do Colegiado; -orientar os alunos quanto à matrícula e integralização do curso, bem como o planejamento e execução dos trabalhos escolares; -encaminhar ao Conselho de Departamento relatório anual das atividades desenvolvidas; -instruir, juntamente com o assessor jurídico, os processos impetrados por discentes em questões relativas à sua competência; -representar o Centro perante a Justiça, juntamente com o Diretor Geral, nos processos impetrados por discentes em questões relativas à sua competência; -exercer estas e outras atribuições previstas em lei, regulamentos ou regimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> -presidir as reuniões do Colegiado de Curso; -representar o curso; -fornecer aos órgãos de administração acadêmica subsídios para a organização do calendário acadêmico; -organizar, acompanhar e avaliar o quadro docente do curso; -exercer a supervisão didático-pedagógica e disciplinar de seu curso, zelando pela qualidade do ensino; -participar da elaboração, da implementação e avaliação do projeto pedagógico do seu curso, em consonância com as diretrizes da instituição e da legislação em vigor; -zelar pelo aperfeiçoamento didático-pedagógico dos professores do curso; -orientar a matrícula e renovação de matrícula dos alunos do curso; -analisar e emitir pareceres sobre o aproveitamento de estudos; -acompanhar os registros dos procedimentos acadêmicos e a integralização curricular; -supervisionar a frequência e o cumprimento das atividades docentes, bem como a execução dos planos de ensino e aprendizagem e os devidos registros nos diários de classe; -indicar semestralmente a bibliografia recomendada pelos docentes do curso, acompanhando a devida aquisição; -fornecer informações, participar e acompanhar os processos internos e externos de seleção, bem como o processo de credenciamento docente do curso, respeitando as normas institucionais; -informar os recursos laboratoriais necessários para o desempenho, em cada exercício orçamentário, das atividades de ensino, pesquisa e extensão a serem implementadas no curso; -despachar os requerimentos de alunos acerca de procedimentos acadêmicos; -acompanhar as atividades de estágio, monografias e trabalhos de conclusão de curso; -solicitar ao Centro Acadêmico que proceda a

	<p>eleição e indique os representantes discentes junto ao Colegiado de Curso;</p> <ul style="list-style-type: none"> -encaminhar ao Pró-reitor Acadêmico a nominata dos docentes que não mais ministrarão qualquer componente curricular no curso; -cumprir e fazer cumprir as disposições deste Regimento, do Estatuto e dos demais atos normativos emanados dos colegiados competentes; -exercer outras atribuições decorrentes de sua competência ou que lhe sejam delegadas pelas instâncias superiores.
--	---

Centro Universitário “A”
<ul style="list-style-type: none"> - elaborar, em cada período letivo, o plano de atividades do respectivo curso, atribuindo encargos de ensino, pesquisa, atualização e extensão aos membros do corpo docente; - propor ao Colegiado de Curso as alterações no Projeto Pedagógico e na grade curricular do Curso; - aprovar os planos de ensino das disciplinas do Curso; - examinar os programas e calendários para a realização de atividades de extensão, atualização e pesquisa; - aprovar projetos de ensino, extensão, atualização, pesquisa e iniciação científica, inclusive cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros; - decidir sobre assuntos de ordem didática, no âmbito do Curso; - levantar a necessidade de treinamento do seu pessoal docente, elaborando plano de atividades para supri-la, submetendo-o à apreciação do reitor, após deliberação pelo Colegiado de Curso; - orientar a biblioteca na aquisição de obras; - elaborar, anualmente a relação de material didático-pedagógico necessário ao curso; - convocar e presidir as reuniões do Colegiado de Curso; - apresentar sugestões e planos de desenvolvimento do curso e centro, no âmbito de sua competência; - praticar os demais atos inerentes às suas finalidades dentro da organização didática do curso e do centro; - tomar as medidas necessárias para o aperfeiçoamento das atividades de ensino, em todas as disciplinas do curso; - decidir sobre os pedidos de transferência interna e externa, retorno de aluno, abandono do curso e retorno de graduado, bem como de troca de turno; - assinar contratos e termos de estágios de alunos do curso sob sua responsabilidade. - editar portarias específicas do curso, sempre que entender necessário, em matérias de sua competência.

Centro Universitário “B”
<ul style="list-style-type: none"> – elaborar o plano de ação do curso; – coordenar a elaboração, a implementação e o aperfeiçoamento contínuo do projeto pedagógico do curso, em consonância com a legislação e com as políticas e diretrizes da instituição; – exercer a supervisão didático-pedagógica do curso e zelar pela qualidade do ensino e aprendizagem; – propor alterações de currículo, de ementas e de regulamentos referentes ao curso, submetendo-os à aprovação dos órgãos competentes; – representar o curso no âmbito de sua competência; – participar ativamente do processo de divulgação do curso; – supervisionar o cumprimento da integralização curricular, a execução dos conteúdos programáticos, calendário acadêmico, horários de aula e o cumprimento das ações de registros acadêmicos no âmbito do curso; – acompanhar o desempenho do corpo docente e promover a sua capacitação e seu aperfeiçoamento; – promover a iniciação à pesquisa e à extensão na área do curso; – promover outras modalidades de ensino na área do curso; – implementar projetos e ações demandadas pela Instituição na área do curso; – promover a articulação interna e externa do curso; – zelar pela ordem e pela disciplina no âmbito do curso; – analisar, decidir e emitir parecer por escrito, sobre aproveitamento de estudos, adaptações e dispensas de disciplinas;

Faculdade "A"	Faculdade "B"
<ul style="list-style-type: none"> – convocar e presidir as reuniões do Colegiado de Curso; – representar a coordenadoria de curso perante as autoridades e órgãos da faculdade; – elaborar o horário escolar do curso e fornecer à diretoria os subsídios para a organização do calendário acadêmico; – orientar, coordenar e supervisionar as atividades do curso; – fiscalizar a observância do regime escolar e o cumprimento dos programas e planos de ensino, bem como a execução dos demais projetos da coordenadoria; – acompanhar e autorizar estágios curriculares e extracurriculares no âmbito de seu curso; – homologar aproveitamento de estudos e propostas de adaptações de curso; – exercer o poder disciplinar no âmbito do curso; – executar e fazer cumprir as decisões do Colegiado de Curso e as normas dos demais órgãos da Faculdade; – exercer as demais atribuições previstas neste Regimento e aquelas que lhe forem atribuídas pela direção e demais órgãos da faculdade. 	<ul style="list-style-type: none"> - dirigir, coordenar, fiscalizar e superintender as atividades do curso; - fiscalizar o cumprimento da legislação de ensino no âmbito do curso; - submeter ao Colegiado de Curso os programas das disciplinas preparados pelos professores; - exercer o poder disciplinar no âmbito do curso; - apresentar ao diretor, no prazo fixado, o plano de atividades do próximo ano letivo; - apresentar ao diretor, no prazo fixado, o relatório das atividades desenvolvidas no ano anterior; - exercer outras atribuições que lhe forem conferidas pelo regimento, pelo estatuto ou por delegação superior; - coordenar e controlar o rendimento e a aprendizagem escolares, bem como os instrumentos de medida de aprendizagem; - supervisionar o cumprimento do plano de ensino a ser ministrado pelos professores através da análise dos dados contidos no diário de classe; - elaborar a grade de horário das aulas e a proposta do Calendário Acadêmico; - proceder revisão periódica dos planos de ensino; - providenciar, em tempo, a substituição de professores ausentes ou impedidos; - prestar orientação e assistência ao estudante; - coordenar a elaboração do projeto pedagógico do curso que coordena; - elaborar o planejamento geral de ensino. - zelar pelo cumprimento do estatuto, regimento e normas estabelecidas pela instituição.

Fonte: Elaborado a partir dos regimentos das seguintes instituições: UDESC, UnC, UNERJ, UNIASSELVI, ESTÁCIO/SC e FADEC (2008)

Quadro 13 – Mapeamento das atribuições de coordenadores de cursos superiores, a partir dos regimentos de IES

Em decorrência das informações coletadas nos regimentos pode-se constatar que existem poucas diferenças entre as atribuições dos coordenadores de cursos que atuam em universidades, centros universitários e faculdades, tanto de categoria administrativa pública, quanto nas privadas. Também, nos regimentos das instituições analisadas verifica-se que os coordenadores assumem funções tradicionais, ficando aquém do perfil especificado na literatura pesquisada e relatada neste trabalho. Isto denota, de maneira geral, o caráter tradicional da gestão das instituições de educação superior envolvidas neste estudo, bem como pouca inovação, independente de ser faculdade ou ser universidade.

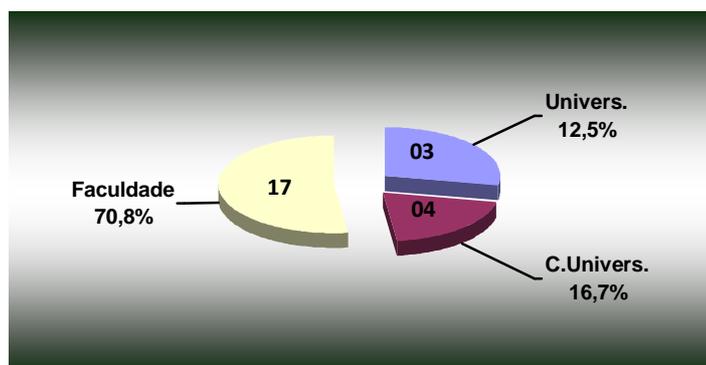
4.3 Tabulação e análise dos resultados da pesquisa

Para efetuar a análise dos resultados obtidos com a aplicação do questionário de pesquisa, procurou-se focar nos objetivos estabelecidos para o estudo. Nesta parte foram trabalhados os seguintes objetivos específicos: Identificar as competências individuais - comportamentais e técnicas, utilizadas pelo coordenador de curso; destacar, dentre as competências utilizadas, àquelas consideradas mais relevantes para o desempenho de suas funções.

A tabulação dos dados consistiu na padronização e codificação das respostas de uma pesquisa, representando os resultados obtidos, de forma numericamente ordenada em números absolutos e em percentuais, a fim de facilitar a análise. Já, a análise consiste na descrição e interpretação dos dados tabulados inerentes à pesquisa.

Neste estudo a tabulação dos dados pesquisados foi feita, simultaneamente, com a análise, sendo os mesmos apresentados em forma de gráficos e com um tratamento estatístico simples, utilizando-se, principalmente, dados absolutos e em percentuais acerca das respostas dos pesquisados, conforme segue:

(1) Quanto ao perfil acadêmico das IES selecionadas na amostra

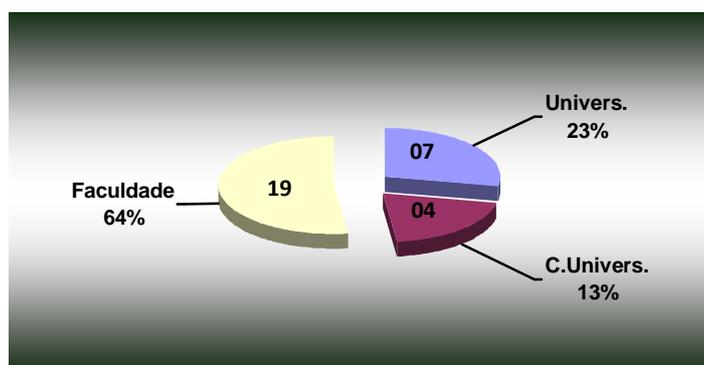


FONTE: Dados Primários (2008)

Gráfico 2 – Perfil acadêmico das IES selecionadas na amostra

O trabalho abrangeu instituições de educação superior, com categoria acadêmica de universidade, centro universitário e faculdade, buscando um equilíbrio em relação ao total de instituições em cada categoria, na expectativa de obter uma maior consistência nos resultados da pesquisa. A predominância de faculdades ocorreu em função de que o Estado de Santa Catarina, segundo o Censo 2006 do INEP/MEC, conta com 11,4% de universidades, 4,8% de centros universitários, 57,1% de faculdades e 26,7% de CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica – estes considerados na categoria faculdade. Assim, somados os CEFETs e as faculdades tem-se 83,8% de instituições de categoria não universitária. Dentre as instituições existentes no Estado de Santa Catarina, em 2008, na **categoria das privadas**, selecionou-se a seguinte amostra: Universidades: das 10 existentes foram selecionadas 3; Centros Universitários: dos 6 escolheu-se 4; Faculdades: das 41 existentes foram selecionadas 17. Do total da amostra, por categoria institucional, a participação por segmento acadêmico, encontra-se especificado no gráfico 2, acima.

(2) Quanto a origem institucional dos respondentes segundo os questionários retornados



Fonte: Dados Primários (2008)

Gráfico 3 – Origem institucional dos respondentes segundo os questionários retornados

A pesquisa obteve o retorno dos questionários de coordenadores originários de instituições com a seguinte categoria acadêmica: universidade (23%), centros universitários (13%) e faculdades (64%). Predominou as faculdades por serem em maior número em Santa Catarina, conforme já demonstrado neste estudo no capítulo acerca do panorama do ensino superior catarinense. A proporção, por categoria acadêmica, pode ser vista na tabela 6 deste trabalho.

(3) Quanto aos resultados gerais da pesquisa acerca da utilização das competências individuais pelos pesquisados

A tabulação dos dados do questionário foi efetuada, levando-se em consideração as respostas dadas, por ordem de relevância, nas duas categorias de competências - comportamentais e técnicas, separadamente, conforme tabelas a seguir, iniciando pelas **competências comportamentais** na tabela 4.

Legenda: 4=Muita utilização; 3=Média utilização; 2=baixa utilização; 1=não é utilizada.

	Indicadores	Resultados em %				Total
		4	3	2	1	
1	Oitiva de alunos e professores	76	16	8	0	100
2	Condução de suas funções com honestidade e ética	76	24	0	0	100
3	Uso de comprometimento com os resultados de sua coordenação e com os da IES	76	20	4	0	100
4	Abertura para receber feedback de seus alunos	68	24	8	0	100
5	Uso de discernimento na resolução de problemas	64	32	4	0	100
6	Uso de dinamismo na execução de suas funções	64	32	4	0	100
7	Reconhecimento público dos resultados obtidos pela sua equipe	64	24	12	0	100
8	Abertura para colaboração e cooperação	64	32	4	0	100
9	Iniciativa	60	32	8	0	100
10	Abertura para receber feedback de seus colegas	60	36	4	0	100
11	Abertura para receber feedback de seus professores	60	36	4	0	100
12	Uso de flexibilidade (demonstração de atitude aberta e receptiva às mudanças e inovações)	60	36	4	0	100
13	Uso da autoridade com bom senso no trato com as pessoas nas decisões	60	32	8	0	100
14	Partilhamento do sucesso obtido com a sua equipe	60	36	4	0	100

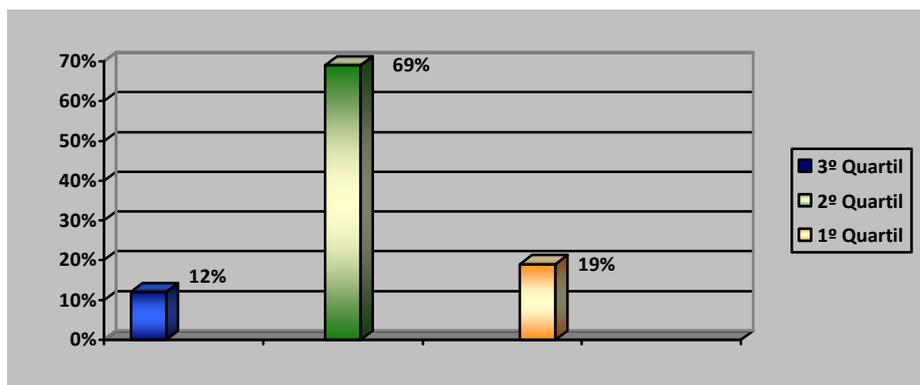
15	Pensamento estratégico e tomada de decisões acertadas mediante pressão	60	28	12	0	100
16	Sensatez no julgamento das situações	60	28	12	0	100
17	Abertura para a inovação	60	28	12	0	100
18	Habilidade de comunicação	60	36	4	0	100
19	Capacidade de persuasão	60	32	8	0	100
20	Autenticidade nas relações pessoais e profissionais	60	32	8	0	100
21	Criatividade	56	36	8	0	100
22	Interesse e curiosidade	56	40	4	0	100
23	Domínio de si mesmo em situações de conflito	56	40	4	0	100
24	Sensibilidade para as relações interpessoais	52	44	4	0	100
25	Facilidade para identificar e mudar contextos	52	40	8	0	100
26	Perseverança diante de obstáculos	52	40	8	0	100
27	Capacidade para o aprendizado com os outros	52	36	12	0	100
28	Eqüidade no trato de problemas de sua equipe	52	44	4	0	100
29	Auto-motivação	52	44	4	0	100
30	Liderança	52	44	4	0	100
31	Responsabilidade social	52	32	16	0	100
32	Interação com sua equipe e com seus pares	52	44	4	0	100
33	Investimento em seu desenvolvimento (cultura geral e formação profissional)	48	36	16	0	100
34	Habilidade de negociação	48	40	12	0	100
35	Capacidade para liderar sistemas complexos de trabalho	48	32	20	0	100
36	Capacidade para trabalhar eficazmente com os superiores	48	40	12	0	100
37	Noção exata de seus pontos fortes e fracos	48	48	4	0	100
38	Uso de persistência para superar dificuldades	44	48	8	0	100
39	Capacidade de correr riscos	44	44	12	0	100
40	Ambição	40	40	20	0	100
41	Tolerância e energia na gestão do estresse	28	60	12	0	100
42	Autonomia de gestão	20	52	24	4	100

Média	55,33
Amplitude	56
Amplitude inter-quartis	14,00
3º Quartil	34,00
2º Quartil	48,00
1º Quartil	62,00

Fonte: Dados primários, 2008.

Tabela 4 - Resultados da pesquisa acerca da utilização das competências comportamentais pelos respondentes

Para demonstrar o resultado percentual obtido na pesquisa, a partir dos dados explicitados na tabela acima, apresenta-se no gráfico 4 a concentração por quartil, das **competências comportamentais** utilizadas pelos coordenadores pesquisados.



Fonte: Dados primários, 2008.

Gráfico 4 – Resultado gráfico, por quartil, dos resultados obtidos na avaliação do grau de utilização das *competências comportamentais* pelos respondentes

Analisando-se a tabela 4 e o gráfico 4, no que se refere ao percentual de utilização das **competências comportamentais**, pode-se concluir que a maior concentração encontra-se no 2º Quartil, o que demonstra que as respostas ficaram entre as alternativas “**média e pouca utilização**”. Tal constatação pode ser confirmada através da média (55,33%) e da amplitude (56,00%), as quais confirmam a tendência de predominância de média e pouca utilização. Além desta conclusão, verifica-se que o percentual de “maior utilização” ficou em 76% (setenta e seis por cento), significando que, mesmo nas competências agrupadas no 3º Quartil, não há um destaque quanto à sua utilização pelos coordenadores pesquisados.

No que se refere à pesquisa acerca da utilização das **competências técnicas**, por parte dos coordenadores pesquisados, os resultados percentuais foram, ainda, mais baixos do que os das competências comportamentais, conforme pode ser verificado na tabela 5 e gráfico 5.

Legenda: 4=Muita utilização; 3=Média utilização; 2=baixa utilização; 1=não é utilizada.

	Indicadores	Resultados em %				
		4	3	2	1	Total
1	Domínio de conhecimentos específicos da área técnica inerente ao curso	64	36	0	0	100
2	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)	60	40	0	0	100
3	Capacidade para trabalhar em equipe	60	32	8	0	100
4	Habilidade para trabalhar em função das aspirações e necessidades de seus clientes (internos e externos)	60	36	4	0	100
5	Habilidade para estimular os professores, funcionários e alunos mais experientes de seu curso a transferirem seus conhecimentos aos menos experientes	60	36	4	0	100
6	Participação em processo de educação continuada	56	28	16	0	100
7	Domínio da metodologia para resolução de problemas	56	44		0	100
8	Gerenciamento do curso como uma "unidade de negócio", buscando resultados positivos para a instituição	56	40	4	0	100
9	Saber valorizar o trabalho desenvolvido por sua equipe, efetuando a divulgação dos bons resultados alcançados	56	40	4	0	100
10	Capacidade para desenvolver as funções de coordenação em concordância com as exigências estabelecidas pelo SINAES	56	32	12	0	100
11	Capacidade de delegação	52	40	8	0	100

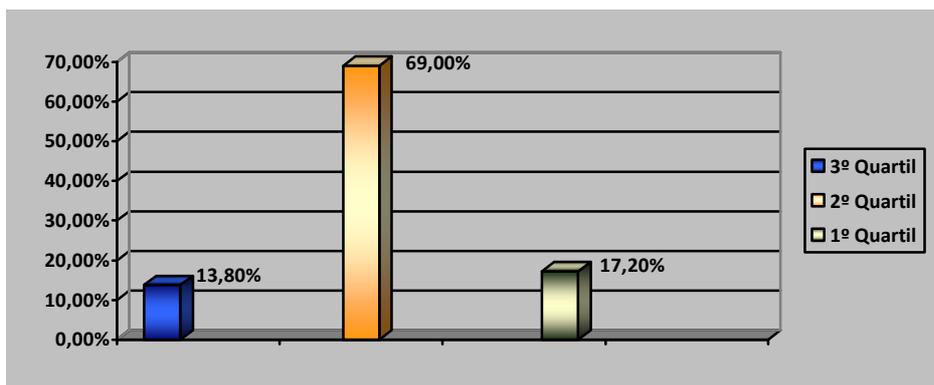
12	Capacidade para trabalhar em função da filosofia e objetivos da instituição	52	44	4	0	100
13	Habilidades para recrutar, selecionar e avaliar seu pessoal (professores)	52	40	8	0	100
14	Habilidade para criar clima organizacional positivo no curso	52	44	4	0	100
15	Saber utilizar a auto-avaliação institucional e as avaliações externas para melhoria do desempenho do curso	52	28	20	0	100
16	Domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira	48	36	16	0	100
17	Capacidade para assumir riscos	48	48	4	0	100
18	Domínio das técnicas e procedimentos dos processos de organização do trabalho	48	44	8	0	100
19	Capacidade para definir estrutura organizacional do curso por processos ou projetos	48	32	20	0	100
20	Capacidade para implementar inovação no curso	48	44	8	0	100
21	Capacidade para aprendizagem rápida	44	44	12	0	100
22	Domínio de métodos e técnicas para elaboração do planejamento estratégico do curso	44	44	12	0	100
23	Capacidade para contratação de pessoal com potencial de alto desempenho, sem medo de concorrência	44	48	8	0	100
24	Ter domínio da metodologia de análise dos resultados do ENADE para utilizá-lo na melhoria do processo de ensino	40	36	16	8	100
25	Conhecer os fundamentos didático-pedagógicos para orientar seus professores na gestão do processo educativo	40	52	8	0	100
26	Domínio de metodologias para definição, implementação e avaliação de metas e ações do curso	36	52	12	0	100
27	Habilidade para organizar o lay-out do espaço físico de seu curso de forma a facilitar a comunicação e interação entre as pessoas	36	48	12	4	100
28	Ter domínio da legislação educacional brasileira	32	44	24	0	100
29	Capacidade para desenvolver mecanismos que visem o cumprimento das políticas e ações inerentes ao plano de cargos e salários, para valorização de seu pessoal	20	52	16	12	100

Média	48,43
Amplitude	44
Amplitude Inter-quartis	14,00
3º Quartil	31,00
2º Quartil	45,00
1º Quartil	59,00

Fonte: Dados primários, 2008.

Tabela 5 - Resultados da pesquisa acerca do grau de utilização das competências técnicas pelos coordenadores de cursos superiores

Para demonstrar o resultado percentual obtido, a partir dos dados explicitados na tabela 5, apresenta-se no gráfico 5 a concentração por quartil, das **competências técnicas** utilizadas pelos coordenadores pesquisados.



Fonte: Dados primários, 2008.

Gráfico 5 – Resultado gráfico, por quartil, dos resultados obtidos na avaliação do grau de utilização das competências técnicas pelos respondentes

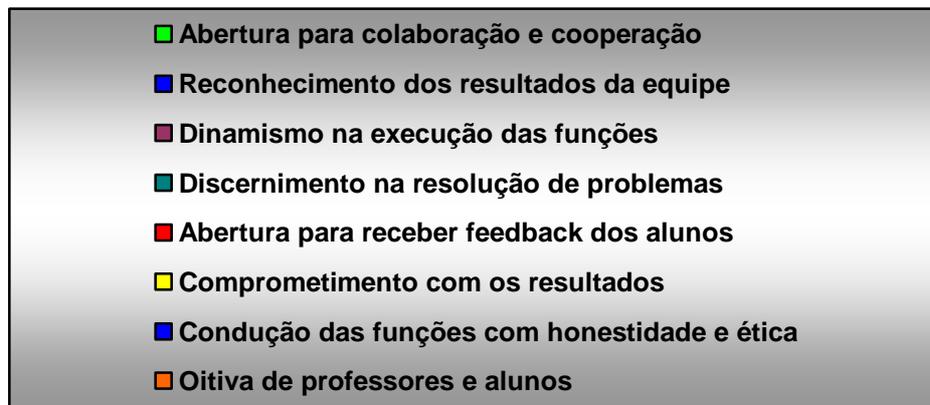
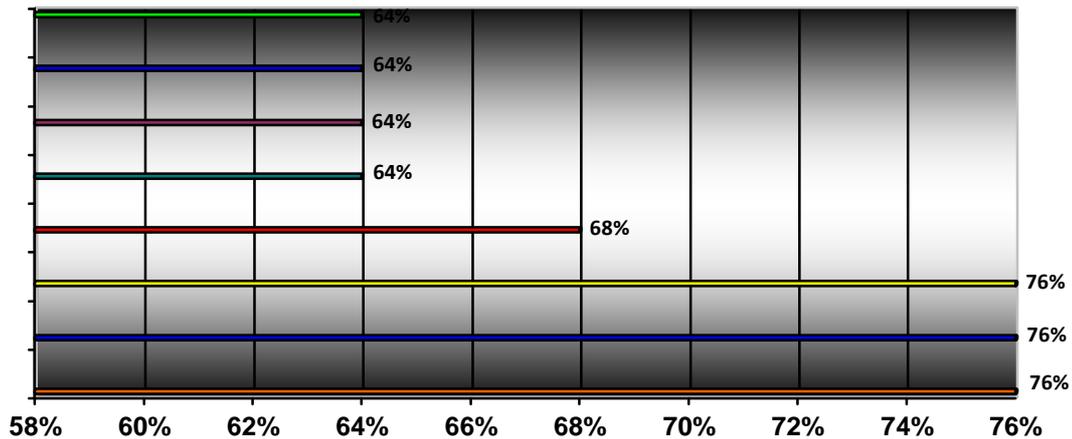
Analisando-se a tabela 5 e o gráfico 5 referentes ao percentual de utilização das **competências técnicas** pelos respondentes, pode-se concluir que a maior concentração encontra-se, a exemplo das competências comportamentais, no 2º Quartil o que demonstra que as respostas ficaram entre as alternativas “**média e pouca utilização**”. Tal constatação pode ser confirmada através da média (48,43%) e da amplitude (44,00%), as quais confirmam a tendência de predominância de média e pouca utilização. Ainda é possível verificar que o percentual da “maior utilização” ficou em 64% (sessenta e quatro por cento), significando que, mesmo nas competências agrupadas no 3º Quartil, há um percentual baixo de utilização pelos coordenadores pesquisados.

Assim, para efeito deste estudo, após a análise geral dos resultados acima demonstrados, contemplando as duas competências comportamentais e técnicas pesquisadas, realizou-se um estudo mais específico sobre os resultados alocados no 3º Quartil, considerados pelos pesquisados, como os **mais relevantes em termos de utilização** para o desempenho da função de coordenador de curso.

Os gráficos e as análises, a seguir, leva em conta esta estrutura de apresentação, ou seja, serão trabalhados os resultados relativos às competências agrupadas no 3º Quartil de cada uma das categorias de competências - comportamentais e técnicas.

(4) Quanto aos resultados específicos agrupados no 3º Quartil, considerando o “maior grau de utilização” das competências comportamentais.

O gráfico 6 e as análises a seguir demonstram os resultados específicos e o percentual de maior relevância em termos de utilização das **competências comportamentais**, sob a ótica dos respondentes.



Fonte: Dados primários, 2008.

Gráfico 6 – Competências comportamentais de maior relevância, em termos de utilização, sob a ótica dos pesquisadores

Pode-se observar que, das 42 (quarenta e duas) competências comportamentais genéricas, mapeadas a partir da literatura pesquisada, apenas 08 (oito) - representando 19% do total - foram consideradas como as de **maior relevância quanto à utilização** pelos coordenadores que participaram da pesquisa, as quais foram agrupadas no 3º Quartil, a partir da análise estatística dos resultados obtidos.

Verifica-se, ainda, que mesmo agrupadas no 3º Quartil, as competências apontadas pelos respondentes como as de maior relevância, alcançou um percentual baixo em termos de escolha, pois as melhores colocadas obtiveram um índice de 76% (setenta e seis por cento), enquanto que as demais ficaram na faixa de 60% (sessenta por cento).

Efetuando-se uma análise qualitativa das competências comportamentais escolhidas, que obtiveram um maior percentual de escolha (com 76%), pode-se deduzir que o foco dos pesquisados está centrado nas questões operacionais do curso e não nas estratégicas, conforme análise individual a seguir:

- **Oitiva de professores e alunos (76%):** embora a comunicação seja um elemento estratégico nas organizações, somente a oitiva de professores e alunos, mesmo necessária, não é essencial para o desempenho do curso se ela não fizer parte de um sistema de comunicação organizacional, pois se houver esse sistema de comunicação eficaz na instituição, a oitiva passa a ser uma

tarefa secundária no desempenho do coordenador do curso. Se a escolha da competência recaísse, em vez da oitava, na “habilidade de comunicação”, apresentada no instrumento de pesquisa, certamente o foco seria muito mais abrangente e estratégico, pois envolveria o ato de comunicar, tanto no sentido de ouvir, quanto no de informar e interagir com a comunidade acadêmica. No entanto, a oitava representa uma parte do processo comunicativo organizacional, mas que, pela função estratégica da coordenação de curso, faz-se necessário desenvolver uma concepção mais ampla de comunicação, na direção apresentada por Schuler (2004, p. 129), a qual enfatiza que “administrar a comunicação de forma eficaz requer um exame profundo de cada situação específica e, uma tomada de decisão baseada no raciocínio estratégico”, entendendo que a sociedade atual requer a compreensão da natureza holística do conhecimento e um novo olhar sobre o processo de comunicação humana em todas as suas variáveis, aceitando-se todas como parte integrante dessa ação e merecendo igual atenção (SCHULER, 2004).

- **Condução das funções com honestidade e ética (76%):** a valorização das atitudes no contexto da sociedade atual está inserida no conceito de competência apresentado neste trabalho. Especialmente, a questão da honestidade e ética faz parte do paradigma atual das atitudes requeridas pelas pessoas, organizações e sociedade em geral. Assim, a condução das funções de coordenação de curso, com atitudes éticas e honestas, passa a ser um diferencial no processo educativo, já que a função básica desse órgão na estrutura organizacional é gerenciar o processo educativo. Sabe-se, na linguagem popular, que educação se faz através de exemplo, razão pela qual, a adoção desses princípios, por parte do coordenador, dará exemplo para que ele possa cobrar, de seus subordinados as mesmas atitudes na condução do processo educativo. Na filosofia, a ética estuda a moralidade dos atos humanos. Para Moraes e Benedicto (2003), a ética representa, nas organizações atuais, um diferencial no mercado empresarial e profissional. A imagem da organização está ligada, diretamente, às atitudes desenvolvidas pelos profissionais que dela fazem parte e vice-versa e que, a ética pode contribuir para maximizar os resultados da empresa. A falta de atitudes éticas, responsáveis e honestas pode comprometer consideravelmente o desempenho e a imagem organizacional. Nos indivíduos e nos profissionais, a ética e a honestidade andam lado a lado com o equilíbrio, a coerência, o interesse, o respeito, a integridade e o comprometimento.
- **Comprometimento com os resultados (76%):** a busca de um melhor desempenho institucional, através do trabalho desenvolvido pela coordenação do curso, assume um papel estratégico na estrutura universitária. Por desempenho organizacional, aqui focando no desempenho da coordenação do curso, entende-se os resultados alcançados a partir dos esforços despendidos. O desenvolvimento das competências das pessoas na organização, segundo Fernandes (2006) pode implicar aumento no nível de competência organizacional e, gerar um maior desempenho superior. Ainda, segundo Fernandes (2006, p. 3),

“1) o desempenho superior de uma organização a longo prazo está fundamentado em características especiais, tratadas aqui como competências organizacionais; 2) as competências organizacionais constroem-se a partir de uma série de recursos articulados, dentre os

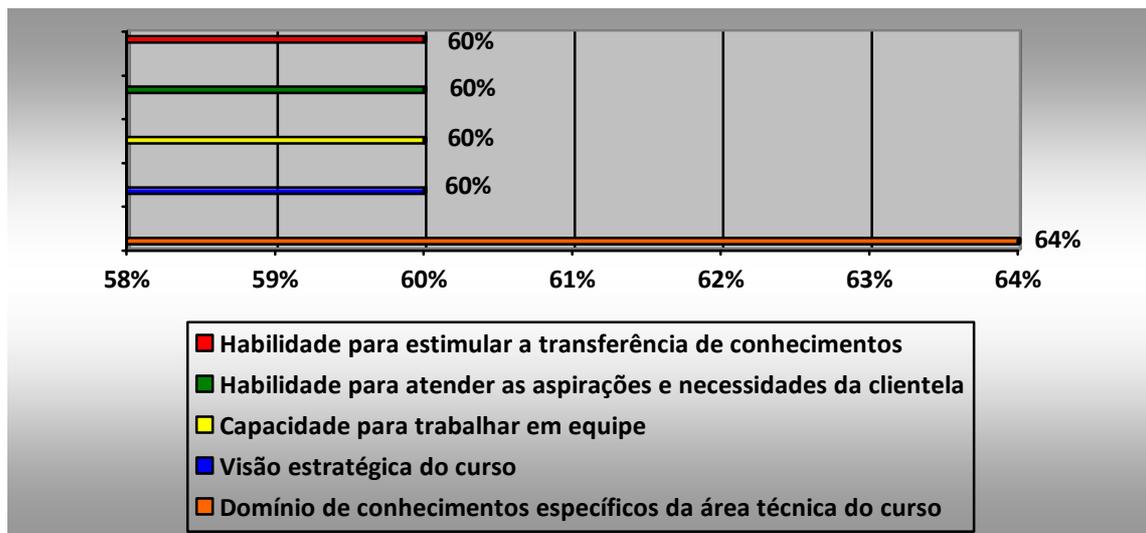
quais as competências humanas constituem elemento essencial; 3) o modo pelo qual as pessoas são geridas alimenta o processo de formação de competências de uma organização”.

Desta forma pode-se concluir que esta competência é essencial para o desempenho institucional, pois tem relação direta com os resultados obtidos por parte das coordenações de curso.

Além, destas três competências que obtiveram uma melhor avaliação, consideradas como de maior relevância para as funções de coordenação de curso, outras cinco fizeram parte do 3º Quartil, sendo: abertura para receber feedback dos alunos (**68%**); discernimento na resolução dos problemas (**64%**); dinamismo na execução das funções (**64%**); reconhecimento dos resultados da equipe (**64%**); e abertura para colaboração e cooperação (**64%**).

(5) Quanto aos resultados específicos agrupados no 3º Quartil, considerando o “maior grau de utilização” inerentes as competências técnicas.

OS resultados específicos e o percentual de maior relevância, em termos de utilização das **competências técnicas**, sob a ótica dos respondentes, estão demonstrados no gráfico 7 e análises a seguir.



Fonte: Dados primários, 2008.

Gráfico 7 – Competências técnicas de maior relevância, em termos de utilização, sob a ótica dos pesquisados

Verifica-se que das 29 (vinte e nove) competências técnicas genéricas, mapeadas através da literatura pesquisada, apenas 05 (cinco) - representando 17,2% do total - foram consideradas como as de **maior relevância quanto à utilização** pelos coordenadores que participaram da pesquisa, ficando agrupadas no 3º Quartil, a partir da análise estatística efetuada.

Estas competências, mesmo agrupadas no 3º Quartil, alcançam um percentual baixo em termos de escolha, pois somente uma alcançou o percentual de 64%, enquanto as demais ficaram com apenas 60%.

Procedendo-se uma análise qualitativa das competências técnicas consideradas de maior relevância pelos respondentes, as quais obtiveram entre 64% e 60% de escolha, temos a considerar:

- Com relação à competência escolhida com um maior percentual de utilização – **Domínio de conhecimentos específicos da área técnica inerente ao curso (64%)** - não há o que questionar, a não ser o fato de que a mesma deveria ter obtido um maior percentual de escolha, pois é uma das maiores exigências por parte dos órgãos reguladores da educação superior, no sentido de que o coordenador deve possuir mestrado ou doutorado na área, para que o curso obtenha uma boa avaliação.

No entanto, faz-se necessário fazer uma reflexão acerca da relevância desta competência, pelo destaque que recebeu na pesquisa. Meyer Jr. e Murphy (2003) enfatizam que, o tipo de administração praticada nas instituições de ensino superior tem, ainda, muito de amadora, pois a maior parte dos seus dirigentes (reitores, diretores, chefes de departamentos, coordenadores de cursos e outros) são, verdadeiramente, professores que, por algumas circunstâncias, são conduzidos a posições administrativas, os quais não são e nem se sentem administradores. Tais administradores apresentam o domínio de conhecimentos técnicos na área do curso, mas percebe-se que em grande parte não utilizam esses conhecimentos para efetuarem um gerenciamento mais aprimorado do projeto pedagógico de seu curso, em razão de que não dominam os conhecimentos didático-pedagógicos e os de gestão.

Entende-se que, para um desempenho mais eficaz, no que tange ao gerenciamento de curso, é necessária a interação da trilogia: competências técnicas da área do curso, competências técnicas em gestão e competências didático-pedagógicas. Portanto, reconhece-se a importância dessa competência, mas pontua-se que o coordenador não é, por exemplo, um advogado ou um engenheiro, mas sim um gestor de uma unidade numa instituição educacional, cujas funções requerem o desempenho de competências técnicas e comportamentais inerentes a sua gestão.

Assim as instituições de educação superior, principalmente as de categoria privada, precisam de administradores que possuam competências, muito além daquelas inerentes ao domínio do conhecimento técnico da área do curso. “Há que se buscar uma abordagem administrativa que observe as funções acadêmicas, as necessidades gerenciais, com destaque para as funções econômico-financeiras e as funções educacionais e sociais da instituição, de maneira a integrá-las dentro de uma estrutura flexível e ágil necessária na instituição” (MEYER Jr. e MURPHY, 2003, p. 187). Assim, não há o que se questionar acerca da importância da competência técnica na área do curso, mas para o exercício da coordenação há a necessidade de conhecimentos técnicos na área de gestão e de educação, além de habilidades e atitudes inerentes ao exercício da função.

- Com relação às outras competências escolhidas como de maior relevância: **visão estratégica do curso; capacidade para trabalhar em equipe; habilidade para atender as aspirações e necessidades da cliente; e habilidade para estimular a transferência de conhecimentos**, todas com um percentual de escolha de **60%**, apresenta-se as seguintes considerações:

- a. **visão estratégica do curso** – é uma competência essencial na função do gestor, pois a visão é a arte de perceber as coisas e as tendências essenciais para a organização. É percebendo o curso num contexto mais amplo, como um sistema dentro de um macro-sistema, que o coordenador pode contribuir para a qualidade da instituição. Muitas instituições estão indo a falência, enquanto outras estão obtendo muito sucesso e prosperando. As pesquisas na área de administração procuram estudar o porquê de tais fenômenos acontecerem. Alguns apontam que a falta ou a existência de uma visão estratégica na organização é crucial para o seu fracasso ou o seu sucesso, respectivamente. Segundo Senge (2000), só podemos entender um sistema contemplando o todo e não uma parte individual do padrão. Os sistemas estão conectados por fios invisíveis de ações inter-relacionadas, e esclarecer os padrões como um todo nos ajuda a ver como modificá-los efetivamente.

Para Braga e Monteiro (2005, p.17)

“a estratégia é sempre sistêmica e holística, pois envolve diversos componentes da organização de forma integrada. [...] o processo de planejar estrategicamente exige o desenvolvimento prévio de um ‘modo de pensar’ estratégico, envolvendo múltiplos questionamentos sobre o que fazer, quando fazer, onde fazer, qual a melhor forma de fazer, para quem fazer, dentre outras”.

- b. **Capacidade para trabalhar em equipe** – no papel de liderança que deve ser desempenhado pelo coordenador de curso, certamente a competência para o trabalho em equipe há que se destacar. Nas organizações contemporâneas, cada vez mais o trabalho em equipe é exigido e valorizado, pois ativa a criatividade e, quase sempre, produz melhores resultados do que o trabalho individual. A formação de uma verdadeira equipe de trabalho precisa de tempo e de liderança. Estes são fatores que possibilitam o amadurecimento da equipe e a produtividade do curso e da IES. O verdadeiro trabalho em equipe implica em uma organização interna de papéis, recursos e dinâmica de funcionamento, acertos de convivência, grau de autonomia decisória e relações com o líder, neste caso o coordenador de curso. A harmonização dos interesses de uma comunidade acadêmica (professores, alunos e funcionários) em torno da dinâmica de um curso, requer do coordenador uma eficaz liderança de sua equipe, o que não é fácil de conseguir, nem tampouco rápido de se consolidar, pois em meio ao cotidiano das rotinas burocráticas e as pressões dos organismos reguladores e, principalmente, a busca incessante por resultados, o trabalho em equipe nem sempre é fácil de consolidar, mas é uma necessidade num ambiente cada vez mais competitivo, como é o das instituições de educação superior privadas. No entanto, o desenvolvimento de um clima organizacional positivo, construindo um elevado sentimento de confiança entre os membros da comunidade acadêmica em todos os níveis, possibilita as condições necessárias à qualidade do curso e a demonstração de orgulho de pertencerem àquela instituição.
- c. **Habilidade para atender as aspirações e necessidades da clientela** – um curso inserido na estrutura organizacional de uma instituição é uma unidade de negócio que presta serviços a um determinado segmento de clientes. Conceitualmente, um serviço pode ser considerado como atos, ações e desempenhos intangíveis, que são percebidos pela clientela, numa relação

interpessoal, em forma de qualidade (LAS CASAS, 1997). Assim, a percepção da qualidade aceitável de um serviço está relacionada, diretamente, com o atendimento das necessidades e aspirações do tomador do serviço. O coordenador de curso deve estar consciente da necessidade da preparação do seu pessoal para ter o atendimento das necessidades de sua clientela como um diferencial competitivo de sua unidade; deve buscar a capacitação de seus colaboradores acerca das competências individuais necessárias para alcançar melhores resultados e conseqüentemente atingir os objetivos traçados pela instituição. Assim, para Las Casas (1997) a qualidade nos serviços oferecidos por um curso se concretiza quando a organização fornece o que se propôs, com um nível satisfatório, atendendo as necessidades e expectativas de seus clientes (alunos, professores, outros cursos e o mercado de trabalho). Enfatiza o autor que esta nova mentalidade está alicerçada em alguns conceitos de gerenciamento pela qualidade total - *Total Quality Management* – e diz que qualidade total é entender as necessidades dos seus clientes, satisfazê-los e mantê-los sempre satisfeitos; é fidelizar seus clientes; é um processo educacional.; é a única saída para as empresas que querem sobreviver; é uma revolução na forma de pensar e agir perante os clientes. Assim, se comprova a relevância da competência escolhida como fundamental para o alcance da qualidade no desempenho das funções do coordenador de curso, numa visão de unidade de negócio e num mercado cada vez mais competitivo.

- d. **Habilidade para estimular a transferência de conhecimentos** - para Senge (2000), o líder deve atuar como professor, mentor, guia ou facilitador, incentivando as pessoas e a organização, de maneira geral, a desenvolver habilidades fundamentais para a existência de um aprendizado generativo ou capaz de recriar o mundo. A gestão nas organizações do conhecimento parte da premissa de que o conhecimento existente da empresa, seja na cabeça das pessoas, seja na tecnologia empregada, seja nos sistemas e processos e até no modelo de estrutura organizacional, fazem parte de seu ativo. Esse conhecimento é uma espiral evolutiva. Não é finito, imutável, nem pré-determinado. A cada interação (indivíduo/organização) e colaboração entre diferentes cérebros, o conhecimento se socializa e evolui (NONAKA e TAKEUCHI, 1997). Assim, a competência do coordenador para estimular a transferência do conhecimento do pessoal mais experiente aos menos experientes é importante para proteger o conhecimento organizacional em decorrência da saída/aposentadoria do pessoal, podendo ser feito através de um processo de compartilhamento e armazenamento do conhecimento existente na organização. Segundo Davenport e Prusak (1998), quando os empregados saem da organização não levam só o conhecimento técnico, levam o conhecimento dos relacionamentos fundamentais ao bom desempenho do setor e até da empresa. Os executivos atuais já estão reconhecendo que a perda do conhecimento essencial não é somente a perda daquilo que os funcionários sabem sobre suas tarefas, mas também de suas redes de relacionamentos, a qual colabora tanto com o conhecimento tácito, quanto com o conhecimento explícito.

4.4 Comparativo dos resultados obtidos com a pesquisa

Efetuada um comparativo entre os resultados obtidos com a pesquisa, em relação às competências que ficaram agrupadas no 3º Quartil – consideradas as de maior relevância pelos coordenadores pesquisados; a análise documental efetuada em 06 regimentos (02 de universidades, 02 de centros universitários e 02 de faculdades); no documento que aborda as diretrizes do SINAES; e a pesquisa bibliográfica acerca das funções de coordenadores de cursos de instituições de educação superior, foi possível traçar o quadro 14, a seguir demonstrado.

Resultados da pesquisa junto a coordenadores	Análise documental nos Regimentos e do SINAES	Pesquisa bibliográfica acerca do perfil do coordenador
<ul style="list-style-type: none"> -Oitiva de professores e alunos; -Condução das funções com honestidade e ética; -Comprometimento com os resultados do curso; -Abertura para receber feedback dos alunos; -Discernimento na resolução de problemas; -Dinamismo na execução das funções; -Reconhecimento dos resultados da equipe; -Abertura para colaboração e cooperação. -Domínio de conhecimentos específicos da área técnica do curso; -Visão estratégica do curso; -Capacidade para trabalhar em equipe; -Habilidade para atender as aspirações e necessidades da clientela; -Habilidade para estimular a transferência de conhecimentos. 	<p>REGIMENTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Capacidade de articulação e inter-relacionamento do curso com outros órgãos da IES; -Capacidade de organização, acompanhamento e avaliação do quadro docente do curso; -Habilidade de supervisão didático-pedagógica e disciplinar do curso; -Domínio de métodos e técnicas para elaborar, implementar e avaliar o projeto pedagógico do curso; -Domínio da legislação educacional vigente. -Capacidade de tomar decisões sobre assuntos do curso; -Habilidade para promover a articulação interna e externa do curso; -Capacidade para prestar orientação e assistência aos seus alunos; -Habilidade para fazer o planejamento geral do curso; -Capacidade para cumprir as metas e ações do curso. <p>SINAES:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Capacidade para atender as exigências do curso e traduzir em práticas consolidadas e institucionalizadas. -Fazer a gestão do projeto pedagógico do curso (planejamento, implantação e avaliação); -Domínio do referencial teórico-metodológico inerente ao curso; -Zelo pela coerência entre os componentes do projeto pedagógico do curso (objetivos, perfil, currículo); -Habilidade para gerenciar a seleção e a formação didático- 	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidade para identificar as necessidades do ambiente interno e externo; -Capacidade para encontrar soluções que priorizem a qualidade do curso e da IES; -Valorização e acompanhamento dos resultados obtidos pela sua equipe de trabalho; -Avaliação sistêmica de sua prática de gestão para superar obstáculos; -Capacidade para aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem; -Habilidade para superação de suas dificuldades na função; -Planejamento e gestão estratégica do curso; -Perfil que congregue formação cultural e competência profissional; -Postura ética; -Liderança; -Capacidade empreendedora; -Visão sistêmica; -Capacidade para manter-se atualizado acerca da legislação educacional; -Habilidade para analisar os indicadores e os resultados das avaliações definidas pelo SINAES; -Competência para definir e avaliar indicadores de qualidade inerentes ao curso; -Domínio de ferramentas que lhe permitam construir cenários para o curso e IES; -Capacidade para promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; -Responsabilidade social; -Capacidade para definir, fazer o gerenciamento e avaliar o

	<p>pedagógica dos docentes do curso;</p> <p>-Capacidade para gerenciar os recursos necessários ao curso;</p> <p>-Competência para conduzir a auto-avaliação da qualidade do curso e do processo de ensino e aprendizagem;</p> <p>-Capacidade para estabelecer diretrizes de gestão do conhecimento da comunidade acadêmica interna;</p> <p>-Articulação da gestão do curso com a gestão institucional;</p> <p>-Domínio dos conhecimentos para a definição de políticas e ações estratégicas para ao curso e sua avaliação;</p> <p>-Capacidade para traduzir em práticas consolidadas e institucionalizadas as políticas constantes do PDI, PPI e PPC, no âmbito do curso.</p>	<p>projeto pedagógico do curso;</p> <p>-Ser parceiro na condução da gestão administrativa da IES e fazer a gestão administrativo-financeira do curso;</p> <p>-Capacidade para analisar, interagir, adaptar-se às tendências do mercado e às normas vigentes, aceitar as transformações ambientais para obter o sucesso do curso;</p> <p>-Competência para as relações interpessoais;</p> <p>-Conhecimento das expectativas e necessidades dos clientes atuais e futuros;</p> <p>-Domínio do conhecimento técnico na área do curso;</p> <p>-Postura motivadora;</p> <p>-Participação efetiva nos processos de seleção de alunos e professores para o curso;</p> <p>-Zelo pelo sucesso dos seus alunos e de ex-alunos, fomentando a empregabilidade.</p>
--	---	--

Fonte: Dados primários, 2008.

Quadro 14 - Comparativo dos resultados obtidos com a pesquisa

A partir do quadro 14 pode-se constatar o seguinte:

- Que, quanto à competência “**oitiva de professores e alunos**” considerada como relevante pelos coordenadores pesquisados, a mesma possui relação com a “capacidade de prestar orientação e assistência aos seus alunos” que consta nos regimentos analisados das IES; não consta do documento que traça as diretrizes do SINAES; e tem relação com a competência levantada através da pesquisa bibliográfica que trata das “relações interpessoais”.
- Que, no que se refere à competência escolhida “**condução das funções com honestidade e ética**” encontrou-se, de maneira explícita, apenas na literatura pesquisada acerca das funções do coordenador “postura ética”, não aparecendo na análise documental dos regimentos e no documento do SINAES.
- Que, em relação às competências “**comprometimento com os resultados do curso e habilidade para estimular a transferência de conhecimentos**” verificou-se o levantamento de várias competências correlatas, destacando-se algumas inerentes à literatura, como: capacidade para atender as exigências do curso e traduzir em práticas consolidadas e institucionalizadas; capacidade para estabelecer diretrizes de gestão do conhecimento da comunidade acadêmica interna; definir e avaliar indicadores de qualidade inerentes ao curso; capacidade para analisar, interagir, adaptar-se às tendências do mercado e às normas vigentes, aceitar as transformações ambientais para obter o sucesso do curso; capacidade para traduzir em práticas consolidadas e institucionalizadas as políticas integrantes dos documentos institucionais.

- Que, quanto à competência “**abertura para receber feedback dos alunos**”, embora faça referência a, apenas, um dos segmentos da comunidade acadêmica (alunos), está relacionada com os princípios da avaliação institucional, já consolidada nas IES, aparecendo tanto na análise documental, quanto na literatura pesquisada acerca das funções do coordenador de curso.
- Que, quanto à competência relativa à “**resolução de problemas**” verificou-se que não houve referência, de forma explícita, tanto na análise documental, quanto na literatura pesquisada, embora se saiba que esta competência é inerente às funções exercidas pelas funções de chefia, em qualquer nível organizacional.
- No que se refere à competência “**dinamismo na execução das funções**”, a exemplo da resolução de problemas, são requisitos básicos e fazem parte do rol de competências individuais – comportamentais - inerentes a qualquer função e, principalmente, as de chefias. Está subjacente em muitas das competências definidas, tanto na pesquisa documental, quanto na pesquisa bibliográfica integrantes do quadro 14.
- Em relação à competência “**reconhecimento dos resultados da equipe**” não foi identificada na análise documental dos regimentos e nem no documento do SINAES. No entanto, aparece de maneira explícita na literatura pesquisada acerca das funções do coordenador, como “*valorização e acompanhamento dos resultados obtidos pela sua equipe de trabalho*”.
- No tocante à competência “**abertura para colaboração e cooperação**” verificou-se que na análise documental e na pesquisa bibliográfica acerca das funções do coordenador não aparece de forma explícita. No entanto, entende-se que é mais uma daquelas competências inerentes a qualquer função, requerida pelas organizações contemporâneas.
- Que, no que se refere ao “**domínio de conhecimentos específicos da área técnica do curso**”, esta competência é encontrada de forma implícita no regimento das IES e de forma explícita no documento do SINAES e nas funções do coordenador constante da literatura pesquisada. No documento do SINAES encontra-se definida como um dos indicadores específicos, onde diz que o coordenador deve “demonstrar o desenvolvimento de competências inerentes à área do curso, a fim de planejar, implementar e avaliar o seu projeto pedagógico, devendo possuir titulação em nível de mestrado ou doutorado”. Na literatura pesquisada tal competência aparece como “domínio do conhecimento técnico da área do curso”.
- Em relação à competência “**visão estratégica do curso**” constata-se ser uma das competências técnicas que mais aparece na literatura pesquisada e na análise documental. Nos regimentos são citadas: “capacidade de articulação e inter-relacionamento do curso com outros órgãos da IES; habilidade para promover a articulação interna e externa do curso”. No SINAES é explicitada da seguinte forma: “domínio dos conhecimentos para a definição de políticas e ações estratégicas para o curso e sua avaliação”. Já na literatura sobre as funções do coordenador, foram encontradas as seguintes: “capacidade para

identificar as necessidades do ambiente interno e externo; planejamento e gestão estratégica do curso; visão sistêmica; domínio de ferramentas de construção de cenários para o curso e IES”.

- No tocante à “**capacidade para trabalhar em equipe**”, considerada como uma das competências comportamentais mais importantes para trabalhar em organizações do conhecimento, a mesma não aparece de forma explícita nos regimentos das IES pesquisadas, no documento do SINAES e nem na pesquisa bibliográfica acerca das funções do coordenador. No entanto, pela relação com outras competências já citadas, trata-se de mais uma daquelas subjacentes às funções de chefia, pois é muito difícil gerenciar um grupo, como uma comunidade acadêmica, sem ter competência para trabalhar em equipe.
- Que, no que se refere à competência “**habilidade para atender as aspirações e necessidades da clientela**” identificou-se o mapeamento das seguintes competências correlatas: Nos regimentos: “habilidade para promover a articulação interna e externa do curso; capacidade para prestar orientação e assistência aos seus alunos”. No documento do SINAES: “habilidade para gerenciar a seleção e a formação didático-pedagógica dos docentes do curso”. Na literatura acerca das funções do coordenador: “conhecimento das expectativas e necessidades dos clientes atuais e futuros; participação efetiva nos processos de seleção de alunos e professores para o curso; zelo pelo sucesso dos seus alunos e de ex-alunos, fomentando a empregabilidade”.

Além das competências que foram listadas como relevantes pelos coordenadores pesquisados, destacam-se outras que foram identificadas na análise documental e na pesquisa bibliográfica, as quais fizeram parte do instrumento de pesquisa, mas não foram consideradas como as mais relevantes (3º quartil) pelos participantes do estudo. São elas:

- domínio da legislação educacional vigente;
- domínio do referencial teórico-metodológico inerente ao curso;
- liderança;
- capacidade empreendedora;
- responsabilidade social;
- postura motivadora.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de ensino superior estão inseridas numa base organizacional e cultural composta por crenças, princípios, valores, objetivos divergentes, posturas diferentes dos vários segmentos da sua comunidade acadêmica, requerendo delas um conjunto de estratégias, uma gestão altamente profissional e mais participativa e uma visão sistêmica acurada, a fim de dar conta de suas funções na sociedade do conhecimento. Segundo Porto e Regnier (2003), embora não haja certeza sobre o novo paradigma de universidade que irá se estabelecer e consolidar ao longo do século XXI, estudos e pesquisas realizadas e disponíveis tem indicado, em termos mundiais, um amplo conjunto de tendências e forças de mudanças em andamento, dentre as quais citam as mudanças de características das instituições, de estrutura, das relações com a sociedade, da natureza de prestação de serviços acadêmicos, da metodologia de execução das atividades acadêmicas. Todas essas possíveis mudanças passam pelas competências do capital humano.

Para construir uma base de sustentação para essas mudanças, a instituição de educação superior precisa contar com pessoas que tenham competências para trabalhar de forma autônoma; agrupadas em equipes com autoridade para tomar decisões; que possuam novos paradigmas acerca de hierarquia, comando e controle; com visão sistêmica e holística; que entendam o conhecimento como um ativo pessoal e organizacional; que cultivem uma postura empreendedora e competitiva e, que sejam criativas, reflexivas, cooperativas e comprometidas com o desenvolvimento sustentável da organização e da sociedade.

Esse cenário já faz parte das preocupações das instituições privadas de Santa Catarina e foram as razões que levaram a execução deste trabalho, cujo objetivo é o de definir um mapa de competências para coordenadores de cursos, buscando identificar dentre as competências individuais elencadas, aquelas mais utilizadas e consideradas de maior relevância para o desempenho de suas funções. A escolha dessa categoria funcional deu-se em decorrência da importância estratégica que o coordenador tem na estrutura e desempenho organizacional.

A pesquisa traçou como objetivos específicos o estudo e compreensão do papel das instituições de ensino superior como organizações do conhecimento, o que ficou demonstrado por intermédio de uma extensa revisão de literatura. Ainda, o estudo objetivou identificar as funções de coordenador de curso superior à luz da literatura pesquisada, da análise de regimentos de instituições de educação superior e das exigências dos órgãos reguladores da educação superior, o que foi efetuado através de pesquisa documental em regimentos de seis instituições de ensino superior e na lei que institui o SINAES.

Também, para completar o estudo das funções do coordenador foi efetuado uma pesquisa bibliográfica contemplando Barbosa *et al* (1994); Franco (2006); Blondel (2005); Dacoréggio (2006); Heerdt (2002); Levacic (2006); Meyer Jr. e Murphy (2003), dentre outros.

Os demais objetivos específicos foram trabalhados e acredita-se que foram atingidos, em função dos resultados alcançados com a pesquisa.

Cabe ressaltar, entretanto, algumas limitações que o presente estudo apresentou, tais como a dificuldade inerente à devolução do instrumento de pesquisa por parte da amostra selecionada, o que significou um índice de retorno baixo e atrasou a análise dos resultados. Também, foi percebido pelo pesquisador que muitos dos respondentes não se detiveram numa análise mais acurada das competências mapeadas ou não deram a importância devida, o que foi demonstrado pela devolução do instrumento com questões em branco ou assinalado numa mesma coluna. Conforme já relatado na análise, vários contatos foram efetuados e outras medidas foram tomadas para fazer frente e contornar essa situação.

Outro aspecto que pode ser mencionado como limitação do estudo é o fato de que as suas conclusões e inferências não podem ser generalizadas e assumidas como um fenômeno social universal. Pode-se considerar, no entanto, como um dos grandes valores deste trabalho, o fato de que foi efetuada uma significativa pesquisa na literatura, resultando num grande mapeamento de competências individuais genéricas, o qual poderá ser utilizado para outros estudos em outros tipos de organizações.

Outro ponto a ser destacado no estudo é a constatação de que as instituições de educação superior, de maneira geral, ainda são organizações com estrutura organizacional e estilo de gestão tradicionais, o que pode ser verificado através da análise documental feita nos regimentos e nas funções exercidas pelos coordenadores pesquisados, cuja percepção foi corroborada pela visão de alguns autores pesquisados, principalmente, Meyer Jr. e Murphy (2003).

Ainda, em decorrência dos estudos realizados, foram identificadas algumas recomendações, que podem contribuir com o resultado deste estudo, sendo:

- As instituições de educação superior, ainda, são estruturadas e gerenciadas com base no paradigma de estrutura e gestão tradicional. As IES privadas tendem a ser reativas ao invés de proativas, pois suas decisões estratégicas costumam decorrer, quase sempre, de problemas administrativos do que dos indicadores de mercado.
- As IES, principalmente as privadas, precisam focar no mercado, identificando o público que pode ou quer investir, devendo escolher sua clientela a partir da análise de cenários a médio e longo prazo.
- As funções dos coordenadores de cursos, ainda, são burocráticas e operacionais. De maneira geral, não desenvolvem funções estratégicas e gerenciais, o que deixa de trazer um diferencial para o curso e para sua instituição.
- As competências consideradas, pelos pesquisados, como as mais relevantes para o desempenho de suas funções, se comparadas com as competências requeridas de gerentes em outros tipos de organizações, ainda deixa muito a desejar como um dos requisitos para inserir sua instituição numa economia do conhecimento.
- As instituições e os cursos devem extrapolar seus investimentos nos alunos, para além da sala de aula, ou seja, devem abrir espaços no mercado para seus ingressantes e egressos, através de parcerias com organizações e outras entidades sociais.
- Os cursos devem ser gerenciados como unidades de negócios, devendo o coordenador ser o gestor responsável pelo desempenho acadêmico e administrativo e pela satisfação de seus clientes.

- As instituições e os cursos se quiserem inovar, não podem resistir a tecnologia para melhorar a qualidade das metodologias de ensino, tanto no presencial, quanto no a distância.
- A IES privada e o curso precisam estar orientados para a inovação, levando em conta as tendências de mercado e as necessidades de sua clientela; buscar a excelência das questões acadêmicas, sem perder de vista as questões administrativas e mercadológicas; extrair da tecnologia o máximo de seu potencial como fator de redução de custos; e serem proativos em relação às mudanças; criar visibilidade e fortalecerem suas marcas; fazer da qualidade e da ética os alicerces de seus negócios.

Como futuras oportunidades de estudos, a partir dos resultados desta pesquisa, sugerem-se:

- ampliar o universo pesquisado, aplicando o instrumento aos alunos e professores dos cursos, cujos coordenadores fizeram parte do estudo, objetivando verificar se existe a mesma percepção acerca das competências consideradas relevantes para a função, a fim de confirmar os resultados obtidos.
- desenvolver a pesquisa em outras instituições de outros estados da federação, como forma de fazer uma maior validação dos resultados obtidos.
- ampliar os estudos sobre o tema, buscando identificar a relação entre as competências essenciais da instituição e as competências individuais dos coordenadores de cursos.
- estudar a relação entre as competências dos coordenadores e os resultados obtidos nas avaliações de cursos: ENADE (Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes), CPC – (Conceito Preliminar de Curso) e outros indicadores definidos pelo SINAES.

Embora a área de gestão do conhecimento e, mais especificamente, a de mapeamento, gestão e avaliação de competências, seja um tema já abordado na literatura disponível, num grau razoável de aprofundamento, entende-se que, ainda, não é muito utilizado nas práticas de gestão de cursos superiores nas IES. Este estudo pretende chamar a atenção para a importância de um novo paradigma de gestão institucional, com a utilização da gestão por competências.

No entanto, o campo de estudo é vasto e complexo, mas acredita-se que este trabalho possa contribuir com a mudança da cultura de gestão dos coordenadores de cursos das instituições de educação superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Edson Pacheco de. A universidade como núcleo de inteligência estratégica. *In*: MEYER JR., Victor; MURPHY, Patrick. **Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária. Um diálogo Brasil e EUA.** 2ª ed. Ampliada. Florianópolis: Insular, 2003.

ALVARENGA NETO, Rivadávia Correa Drummond. **Gestão do conhecimento em organizações:** proposta de mapeamento conceitual integrativo. São Paulo: Saraiva, 2008.

ANGELONI, Maria Terezinha (coordenadora). **Organizações do conhecimento:** infraestrutura, pessoas e tecnologias. São Paulo: Saraiva, 2002.

ANGELONI, Maria Terezinha; FERNANDES, Caroline Brito. **Organizações de conhecimento:** dos modelos à aplicação prática. Encontro de Estudos Organizacionais – ENEO 2000. Curitiba: Anais da ANPAD, 2000.

AXELROD, R.M. and COHEN, M.D. **Harnessing complexity: organizational implications of a scientific frontier.** New York: The Free Press, 2000.

BARBOSA, Eduardo Fernandes *et al.* **Gerência da qualidade total na educação.** Belo Horizonte: UFMG/Escola de Engenharia, Fundação Christiano Ottoni, 1994.

BENGTSSON, Jarl. **Educação para a economia do conhecimento:** novos desafios. *In*: XIV Forum Nacional do INAE – Instituto Nacional de Altos Estudos. Rio de Janeiro: maio, 2002.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAÚÍ, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento:** cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BLONDEL, Daniele. O ensino superior: missão, organização e financiamento. *In*: DELORS, Jacques (organizador). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas.** Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BOCLIN, Roberto. **Avaliação institucional:** quem acredita. Rio de Janeiro: Espaço do Saber, 2005.

BRAGA, Ryon; MONTEIRO, Carlos. **Planejamento estratégico sistêmico para instituições de ensino.** São Paulo: Hoper, 2005.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T.A. Gestão de competências e gestão de desempenho. *In* WOOD, Jr. *et.al.* **Gestão empresarial.** São Paulo: Atlas, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** lei 9394/96. Brasília: Imprensa Nacional, 1996.

CARUSO, David R.; SALOVEY, Peter. **Liderança com inteligência emocional:** liderando e administrando com competência e eficácia. São Paulo: M.Books do Brasil, 2007.

CASTRO; José Henrique Motta de; KILIMNIK, Zélia Miranda; SANT'ANNA, Anderson de Souza. **Modernidade organizacional em gestão de pessoas como base para a incorporação de modelo de gestão por competências.** In: RAC-Eletrônica, v. 2, n. 1, art. 7, p. 105-122, Jan./Abril 2008, Disponível em <http://www.anpad.org.br/rac-e> em 20/09/08.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação superior:** conceitos, definições e classificações. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2000.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de empresas:** uma abordagem contingencial. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1997.

CREMA, R. **Inteligência integral:** O desafio transdisciplinar. Conferência apresentada no II Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação - ConBraSD. Pirenópolis, GO, 2006. Disponível em < www.consbrasd.com.br>. Acesso em 27 de dez.2007.

DACOREGGIO, Marlete dos Santos. **Competências para o currículo do curso de formação de administradores: do normativo para o pedagógico.** Florianópolis: Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: PPGED/UFSC, 2006.

DAVENPORT, Thomas, PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial:** como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DEL PRETTE, Z.A.P. **Psicologia das habilidades sociais na infância:** Teorias e Práticas. Petrópolis: Vozes, 2005.

DELORS, Jacques (Organizador). **A educação para o século XXI:** questões e perspectivas. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

_____. **Educação um tesouro a descobrir:** relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1999.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão por competências:** um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. 3.ed. São Paulo: Gente, 2001.

FAVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **Universidade e poder.** 2. ed. rev. Brasília: Plano, 2000.

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

FERNANDES, Bruno Henrique Rocha. **Competências & desempenho organizacional:** o que há além do *Balanced Scorecard*. São Paulo: Saraiva, 2006.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Teresa Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, Maria Teresa Leme; OLIVEIRA JR, Moacir de Miranda (Organizadores). **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

FRANCO, Edson. **Funções do coordenador de curso**: como construir o coordenador ideal. *In*: Manual elaborado pelo Reitor da Universidade do Amazonas. Manaus:UNAMA, 2006. Acessível www.google.com.br, em 25/07/08.

FREITAS et al., Henrique. **O método de pesquisa survey**. São Paulo: Revista de Administração, v. 35, n. 3, p.105-112, julho/setembro, 2000.

FREITAS JUNIOR, Olival de Gusmão. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento para grupos de pesquisa e desenvolvimento**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: PPGEP/UFSC, 2003.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GRAMIGNA, Maria Rita. **Modelo de competências e gestão de talentos**. São Paulo: MAKRON Books, 2002.

HEERDT, Ana Paula S. **Competências essenciais dos coordenadores de cursos em uma instituição de ensino superior**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: PPGEP/UFSC, 2002.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação superior brasileira: 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006.

KOVACS, Michelle Helena *et al.* **Podemos confiar nos resultados de nossas pesquisas?** Uma Avaliação dos Procedimentos Metodológicos nos Artigos de Marketing do EnANPAD. Acessível www.anpad.org.br/ema/2004, em 19/09/08.

LAS CASAS, Alexandre Luzzi. **Qualidade total em serviços**: conceitos, exercícios e casos práticos. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1997.

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

LEME, Rogério. **Aplicação prática de gestão de pessoas por competências**: mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

LEVACIC, Rosalind. A gestão de instituições educacionais: um enfoque de sistemas abertos. *In*: PREEDY, Margareth; GLATTER, Ron; LEVACIC, Rosalind. **Gestão em educação: estratégia, qualidade e recursos**. Tradução Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MACHADO, Nilson José. **A universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva**. São Paulo: Revista Estudos Avançados, Vol.15, n.42, maio-agosto, 2001. Acessível www.scielo.br, em 29-06-2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MARCOVITCH, Jacques. **As universidades na década vindoura**. *In*: FOLHA DE SÃO PAULO – OPINIÃO, São Paulo, julho de 2008.

MAYDEU-OLIVARES, A.; KRAMP, U.; GARCÍA-FORERO, C.; GALLARDO-PUJOL, D.; COFFMAN, D. The effect of varying the number of response alternatives in rating scales: Experimental evidence from intra-individual effects. **Behavior Research Methods**, v. 41, n. 2, p. 295-308, 2009.

MCI Launches Standards for first Two Levels, Personnel Management, novembro de 1990, p.13. *In*: ROBBINS, Stephen P. **Administração: Mudanças e perspectivas**. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Saraiva, 2000.

MEYER JR., Victor; MURPHY, Patrick (organizadores). **Dinossauros, gazelas & tigres: novas abordagens da administração universitária – um diálogo Brasil e Estados Unidos**. 2ª ed. Ampliada. Florianópolis: Insular, 2003.

MELO, Pedro Antônio de. A universidade empreendedora: fortalecendo os caminhos para a responsabilidade social. *In*: MELO, Pedro Antônio de; COLOSSI, Nelson (organizadores). **Cenários da gestão universitária na contemporaneidade**. Florianópolis: Insular, 2004.

MEZOMO, João Catarin. **Qualidade nas instituições de ensino: apoiando a qualidade total**. São Paulo: CEDAS, 1993.

MÖLLER, Claus. **O lado humano da qualidade: maximizando a qualidade de produtos e serviços através do desenvolvimento de pessoas**. Tradução de Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira, 1992.

MONTEIRO, Carlos A. e BRAGA, Ryon. **Planejamento estratégico sistêmico para instituições de ensino**. São Paulo: Revista @prender, edição nº 22, ano 4, nº 7, janeiro/fevereiro, 2005.

MORAES, Maria Cristina Pavan de; BENEDICTO, Gideon Carvalho de. **Uma abordagem da importância da ética nas organizações**. *In*: Cadernos da FACECA, Campinas, v. 12, n. 2, p. 5-11, jul./dez. 2003.

MORIN, Edgar e LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Tradução Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. Complexidade e ética da solidariedade. *In*: CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de (organizadores). **Ensaio de complexidade**. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento Interpessoal**: treinamento em grupo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MUSSE, Jorge de Oliveira; OHIRA, Masanao; CISLAGHI, Renato. **Engenharia e gestão do conhecimento** – projeto e construção de um programa multidisciplinar de pós-graduação. RBPG, Brasília, v. 5, n. 9, p. 146-170, dezembro de 2008.

NADAI, Fernanda Castro de; CALADO, Luiz Roberto. **O conhecimento como recurso estratégico**: caracterizando uma organização intensiva em conhecimento (OIC). *In*: www.ead.fea.usp.br/semead/8semead/resultado/trabalhos.pdf. Acessível www.google.com.br, em 26/06/07.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. São Paulo: Cadernos de Pesquisas em Administração, V.1, Nº 3, 2º Sem./1996.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues e Priscila Martins Celeste. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

_____. **Gestão do conhecimento**. Tradução Ana Thorel. Porto Alegre: Bookman, 2008.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental**: seu uso numa pesquisa historiográfica. *In*: Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, novembro, 2001. Acessível: www.scielo.br/pdf/cp/n114 em 24/09/08.

PORTER, Michael E. **Estratégia competitiva**: técnicas para análise de indústrias e da concorrência. 7ª ed. Tradução de Elizabeth Maria de Pinto Braga. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. **O ensino superior no mundo e no Brasil**: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025. Brasília: Macroplan – Prospectiva & Estratégia, dez. 2003.

PRAHALAD, C.K. e HAMEL, Gary. **Competindo pelo futuro**: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar mercados de amanhã. Tradução de Outras Palavras. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005 – 22ª reimpressão.

RAIMUNDO, Helder F. **Como fazer análise documental**. *In*: Escola Superior de Educação. Universidade do Algarve. Acessível [HTTP://educaaic/blogspot.com/2006/10/comofazeranálisedocumental.html](http://educaaic/blogspot.com/2006/10/comofazeranálisedocumental.html)

REBELO, Luiza Bessa; COELHO, Christianne C.S.R.; ERDMANN, Rolf Hermann. Contribuições da teoria da complexidade ao processo de planejamento estratégico em universidades. *In*: MELO, Pedro Antônio e COLLOSSI, Nelson (organizadores). **Cenários da gestão universitária na contemporaneidade**. Florianópolis: Insular, 2004.

REY, Bernard. **As competências transversais em questão**. Tradução e revisão técnica: Álvaro Manoel Marfan Lewis. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ROBBINS, Stephen P. **Administração: mudanças e perspectivas**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Saraiva, 2000.

RUANO, A.M. **Gestão por competências: uma perspectiva para consolidação da gestão estratégica de recursos humanos**. São Paulo: ABRH – Nacional, 2003.

RUAS, Roberto Lima; ANTONELLO, Cláudia S.; BOFF, Luiz Henrique. **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUAS, Roberto Lima. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. *In*: FLEURY, Maria Teresa Leme; OLIVEIRA JR, Moacir de Miranda (Organizadores). **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2001.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

SANTOS, Filipe Manuel Simões dos. **A organização e gestão das universidades: aplicação ao ensino superior público português**. Dissertação (Mestrado) em Gestão e Estratégia industrial do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 1996.

SANTOS, Neri dos. **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 UFSC. Florianópolis: PPEGC/UFSC, 2007.

SCHEMES, Edinei de Souza. **Identificação das competências organizacionais de uma empresa do segmento eletro-eletrônico: caso Springer Carrier**. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração da UFRGS, Porto Alegre: PPAD/UFRGS, 2002.

SCHULER, Maria (coordenadora). **Comunicação estratégica**. São Paulo: Atlas, 2004.

SEIFFERT, Peter Quadros. **Gestão humana para o século XXI: um ensaio na EMBRAER S.A.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. Edição revista e ampliada. São Paulo: Best Seller/Nova Cultural, 2000.

SILVA, Mara Regina Santos da; ELSEN, Ingrid; LACHARITÉ, Carl. **Resiliência**: concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área. In: UFRGS; UFSC; *Université du Québec à Trois-Rivières*. Porto Alegre:RS, 2003. Acessível www.google.com.br, em 10/03/2008.

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulação. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 4ª ed., ampl. Brasília: INEP, 2007.

SINZATO, Carmem I. P. **Conheça-te a ti mesmo**: uma proposta de desenvolvimento da maestria intrapessoal de líderes. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC: Florianópolis:PPEPS/UFSC, 2007.

STEWART, Thomas A. **Capital intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues e Priscila Martins Celeste. Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.

STONER, J.A.F.; FREEMAN, R.E. **Administração**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1995.

SVEIBY, Karl Erik. **A nova riqueza das organizações**: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento. Tradução de Luiz Euclides Trindade Frazão Filho. 7ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAURION, C. **Como alinhar tecnologia e negócio**. ComputerWorld, Rio de Janeiro, nº 305, 1999. Disponível em www.informal.com.br/noticiais.htm. Acessado em 10/10/2005.

TERRA, José Cláudio. **Gestão do conhecimento**: aspectos conceituais e estudo exploratório sobre as práticas em empresas brasileiras. In: Tese defendida na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. São Paulo: Biblioteca da USP, 1999.

TONELLI, Alessandra. **Avaliação de competências em curso de especialização via Web**. Tese de Doutorado. PPGEP/UFSC: Florianópolis, 2003.

VASCONCELOS, Danusa. **Metodologia para identificação de competências na estruturação de equipes**. Dissertação Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC. Florianópolis:PPGEP/UFSC, 2006.

WAGNER III, John A.; HOLLENBECK, John R. **Comportamento organizacional**: criando vantagem competitiva. Tradução Cid Knipel Moreira; revisão técnica Laura Zaccareli. São Paulo: Saraiva, 2000.

WOLYNEC, Elisa. **O futuro da educação superior**. São Paulo: TECHNE, 2006. Acessível www.google.com.br em 25/07/08.

WOOD, THOMAZ Jr. (coord.) **Gestão Empresarial**: o fator humano. São Paulo: Atlas, 2002.

ZABOT, João Batista M. e Silva; L.C. Mello da. **Gestão do conhecimento:** aprendizagem e tecnologia construindo a inteligência coletiva. São Paulo: Atlas, 2002.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. Tradução Maria Helena C.V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE: INSTRUMENTO DE PESQUISA

**MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS DE COORDENADORES DE
CURSOS SUPERIORES DE IESs PARTICULARES E COMUNITÁRIAS
DE SANTA CATARINA**

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento
Área de Concentração: Gestão do Conhecimento
Orientador: Dr. Vinícius Medina Kern
Pesquisadora (Orientanda): Lourdes Alves

Este instrumento de pesquisa tem como propósito mapear as **competências individuais** (técnicas e comportamentais), utilizadas pelo coordenador de curso superior no desempenho de suas funções e se constitui parte do levantamento de dados a ser desenvolvido pela pesquisadora, visando a elaboração do trabalho de conclusão do Programa de Engenharia e Gestão do Conhecimento.

O instrumento foi estruturado contemplando as duas dimensões das competências individuais, sendo: **1) Competências Comportamentais:** inerentes aos conhecimentos, habilidades e atitudes de cunho pessoal e interpessoal; **2) Competências Técnicas:** inerentes aos desempenhos técnicos, gerenciais e pedagógicos relativos ao papel da coordenação do curso na IES.

O questionário é composto de 04 páginas, sendo 01 de identificação, 02 com espaço para mapear as competências, considerando o grau de utilização, e 01 com espaço para a descrição das atividades/tarefas desenvolvidas pelo Coordenador do Curso.

Para responder a pesquisa o entrevistado deve assinalar, com um “X”, nas alternativas abaixo, por ordem de importância, da seguinte forma:

- **coluna 04** (quando a competência for **muito** utilizada);
- **coluna 03** (quando a competência for de **média** utilização);
- **coluna 02** (quando a competência for de **baixa** utilização);
- **coluna 01** (quando a competência **não** for utilizada).

A pesquisa será feita via internet. Para devolver o questionário de pesquisa ou entrar em contato com o pesquisador, segue o telefone (048) 9980-1614 e e-mail alves.lourdes@uol.com.br

Solicito a gentileza de devolver o questionário preenchido, o mais breve possível. Caso você não deseje responder, peço que me informe através do retorno do email de encaminhamento do instrumento de pesquisa.

Sua participação é muito importante, pois dependo dela para conseguir fazer o meu trabalho e poder traçar as competências dos coordenadores de cursos das IES de Santa Catarina. O instrumento de pesquisa encontra-se abaixo.

ANTECIPO SINCEROS AGRADECIMENTOS.

DIMENSÕES	INDICADORES	4	3	2	1
COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS	1. Oitiva de alunos e professores				
	2. Ter iniciativa				
	3. Uso de discernimento na resolução de problemas				
	4. Abertura para receber feedback de seus colegas				
	5. Abertura para receber feedback de seus professores				
	6. Abertura para receber feedback de seus alunos				
	7. Uso de persistência para superar dificuldades				
	8. Uso de flexibilidade (demonstração de atitude aberta e receptiva às mudanças e inovações).				
	9. Uso de dinamismo na execução das suas funções				
	10. Uso da autoridade com bom senso no trato com as pessoas e nas decisões				
	11. Faz partilhamento do sucesso obtido com sua equipe				
	12. Faz reconhecimento público dos resultados obtidos pela sua equipe				
	13. Conduz suas funções com honestidade e ética				
	14. Uso de comprometimento com os resultados de sua coordenação e com os da IES				
	15. Sabe pensar estrategicamente e tomar decisões acertadas mediante pressão				
	16. Uso de sensatez no julgamento das situações				
	17. Demonstra tolerância e energia na gestão do estresse				
	18. Capacidade de correr riscos				
	19. Ambição				
	20. Abertura para a inovação				
	21. Criatividade				
	22. Investimento em seu desenvolvimento (<i>cultura geral e formação profissional</i>)				
	23. Sensibilidade para as relações interpessoais				
	24. Habilidade de comunicação				
	25. Habilidade de negociação				
	26. Facilidade para identificar e mudar contextos				
	27. Capacidade para liderar sistemas complexos de trabalho				
	28. Capacidade para trabalhar eficazmente com os superiores				
	29. Perseverança diante de obstáculos				
	30. Capacidade para o aprendizado com os outros				
	31. Uso de equidade no trato de problemas de sua equipe.				
	32. Ter a noção exata de seus pontos fortes e fracos.				
	33. Interesse e curiosidade.				
	34. Auto-motivação				
	35. Autonomia de gestão				
	36. Liderança				
	37. Capacidade de persuasão				
	38. Domínio de si mesmo em situações de conflito				
	39. Responsabilidade social				
	40. Faz interação com sua equipe e com seus pares.				
	41. Autenticidade nas relações pessoais e profissionais				
	42. Abertura para colaboração e cooperação				

DIMENSÕES	INDICADORES	4	3	2	1
COMPETÊNCIAS TÉCNICAS	1. Domínio de conhecimentos específicos da área técnica inerente ao curso.				
	2. Participação em processo de educação continuada.				
	3. Domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira.				
	4. 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.				
	5. Domínio da metodologia para resolução de problemas.				
	6. Capacidade de delegação.				
	7. Capacidade para trabalhar com equipes.				
	8. Capacidade para assumir riscos.				
	9. Capacidade para trabalhar em função da filosofia e objetivos da Instituição.				
	10. Habilidade para trabalhar em função das aspirações e necessidades de seus clientes (internos e externos).				
	11. Gerenciamento do curso como uma “unidade de negócio”, buscando resultados positivos para a instituição.				
	12. Capacidade para aprendizagem rápida.				
	13. Domínio de métodos e técnicas para a elaboração do planejamento estratégico do curso.				
	14. Domínio de metodologias para definição, implementação e avaliação de metas e ações do curso.				
	15. Domínio das técnicas e procedimentos dos processos de organização do trabalho.				
	16. Habilidades para recrutar, selecionar e avaliar seu pessoal (professores).				
	17. Capacidade para contratação de pessoal com potencial de alto desempenho, sem medo de concorrência.				
	18. Capacidade para definir estrutura organizacional do curso por processos ou por projetos.				
	19. Habilidade para organizar o <i>lay-out</i> do espaço físico de seu curso de forma a facilitar a comunicação e interação entre as pessoas.				
	20. Capacidade para implementar inovação no curso.				
	21. Habilidade para criar clima organizacional positivo no curso.				
	22. Saber valorizar o trabalho desenvolvido por sua equipe, efetuando a divulgação dos bons resultados alcançados.				
	23. Habilidade para estimular os professores, funcionários e alunos mais experientes de seu curso a transferirem seus conhecimentos aos menos experientes.				
	24. Capacidade para desenvolver mecanismos que visem o cumprimento das políticas e ações inerentes ao Plano de Cargos e Salários, para valorização de seu pessoal.				
	25. Ter domínio da legislação educacional brasileira.				
	26. Capacidade para desenvolver as funções de coordenação em concordância com as exigências estabelecidas pelo SINAES.				
	27. Saber utilizar a “auto-avaliação institucional” e as “avaliações externas” para a melhoria do desempenho do curso.				
	28. Ter domínio da metodologia de análise dos resultados do ENADE para utilizá-los na melhoria do processo de ensino.				
	29. Conhecer os fundamentos e metodologias didático-pedagógicas para orientar seus professores na gestão do processo educativo.				

Local e Data: _____, _____ de _____ de 2008.