

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Christiane Amaral Lunkes Argenta

**GESTÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS E
AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AOS COORDENADORES DE
CURSO: DESAFIOS E SUGESTÕES**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**SÃO PAULO
2011**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Christiane Amaral Lunkes Argenta

**GESTÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS E
AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AOS COORDENADORES DE
CURSO: DESAFIOS E SUGESTÕES**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em EDUCAÇÃO: CURRÍCULO sob a orientação do Prof. Doutor Marcos Tarciso Masetto

SÃO PAULO
2011

BANCA EXAMINADORA

Dedico esta tese aos meus pais, professores Canísio e Marília, que durante as suas vidas me ensinaram que nada é impossível, quando se tem amor, coragem, esforço, competência, compromisso com a verdade, humildade e muita gratidão. Após a sua partida, um ano antes do início e no primeiro ano do doutorado, respectivamente, deixaram em meio a MUITA saudade, o seu exemplo e a certeza de que vale a pena ser do BEM.

Aos meus irmãos Érico e Luiz e às suas famílias, que me trazem a certeza de que sou importante, mesmo diante das minhas limitações.

Aos meus amados sobrinhos Luciana, Rodrigo, Bárbara, Ana Luíza, Helena, Ignácio e Luiz Eduardo, combustível para os momentos mais alegres da minha vida.

Aos meus amores, meu marido Argenta e meus filhos Luiz Felipe e Anna Caroline, razão da minha vida e certeza de que vale a pena viver para compartilhar os sonhos e realizações.

AGRADECIMENTOS

Maior desafio do que realizar esta pesquisa é conseguir agradecer a cada um e a tantas pessoas que me apoiaram na sua realização. Assim, agradeço:

À Fundação Educacional de Lavras, pelo apoio irrestrito na realização do doutorado;

Ao professor Marcos Tarciso Masetto, meu orientador e exemplo de professor, pela seriedade, sinceridade e gentileza com que conduziu esta orientação para que pudéssemos chegar até aqui;

À professora Marina Feldmann, por perceber e acreditar na possibilidade de me ensinar novas percepções a partir de um “esboço de projeto de doutorado”,

Ao Programa em Educação: Currículo e aos professores da PUC/SP, especialmente à professora Branca Jurema Ponde, por sua competência para permitir a transformação dos “estudos avançados em currículo” em um conhecimento ao alcance de seus alunos e, à querida professora Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, pelo carinho e pelos ensinamentos pessoais e sobre a gestão;

Aos colegas de doutorado, especialmente à Gislene e à Ana Cristina, pelos ótimos momentos e trocas, que se transformaram em carinho e amizade para toda a vida;

À professora Myrtes Alonso, por seus textos e pela cuidadosa contribuição na banca de qualificação;

À minha querida tia Teresa, exemplo de que é possível ser competente, como profissional, esposa e mãe e, à Letícia, prima e amiga;

À Camila, minha sobrinha, que compartilha dos mesmos desafios e traz um pouco dos “Argenta” para as Minas Gerais;

Aos dirigentes e demais gestores das quatro instituições pesquisadas, pela parceria e coautoria na realização desta pesquisa;

Aos professores Mádison, Marcos Leão, Gazolla e Euler pela prontidão e confiança;

Aos meus colegas de trabalho, alguns deles verdadeiros amigos, pela compreensão das minhas limitações de tempo, durante o doutorado, pelo profissionalismo e compromisso para enfrentar os desafios e turbulências institucionais e pela confiança no meu compromisso com eles e com a missão e valores da instituição que trabalhamos;

À professora Luciana, colega no UNILAVRAS e na PUC/SP, por se posicionar como “seguidora”, mesmo consciente de que, em muitos momentos, estava à minha frente;

A Deus, por me dar saúde e determinação e aos meus fiéis representantes junto a Ele, a quem chamo carinhosamente de “anjos da guarda”- meus pais, irmã Tereza e Dom João- os quais resolveram ir embora quase ao mesmo tempo, para continuarem suas atividades lá em cima, talvez planejando ou realizando a gestão da “UNICÉU”... Afinal, nosso trabalho sempre continua...

Obrigada a todos!

ARGENTA, Christiane Amaral Lunkes. **Gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso: desafios e sugestões**. 2011. 193p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

RESUMO

Os objetivos deste estudo são: identificar os principais desafios na atuação dos coordenadores de curso de instituições de ensino superior privadas e fornecer sugestões para a sua superação; diagnosticar as competências necessárias aos coordenadores de curso de graduação. Para tanto, adotou-se a abordagem qualitativa das informações com característica de pesquisa-ação. As três etapas desta pesquisa foram decisivas para a coleta, análise e categorização dos dados, principalmente, a segunda etapa, quando foi realizado o Encontro de Coordenadores de Curso. Os procedimentos utilizados foram a análise documental; entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionário e transcrição parcial do Encontro. Os resultados revelam a importância da parceria entre as IES, identificam o perfil dos gestores universitários, identificam dez desafios para a atuação dos coordenadores de curso e oferecem sugestões para superá-los, além das competências necessárias aos coordenadores de curso a partir dos múltiplos olhares dos atores da gestão universitária. Assim, com base neste contexto, os coordenadores de curso poderão colaborar para que suas instituições atendam às exigências do MEC (SINAES) e do atual cenário do ensino superior brasileiro. Este trabalho não encerra o debate, ao contrário, estimula o enfrentamento dos desafios de comprometimento, por parte dos coordenadores de curso e a construção de um Programa de Formação, que partindo dos resultados encontrados, possa subsidiar novas pesquisas.

Palavras-chave: Gestão do Ensino Superior; Coordenador de Curso; Competências.

Orientador: Professor Dr. Marcos Tarciso Masetto.

ARGENTA, Christiane Lunkes Amaral. **Management of private institutions of higher education and the necessary competences to the coordinators of the course: challenges and suggestions.** 2011.193p. (Doctorate in Education: Curriculum) - Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2011.

ABSTRACT

The objectives of this study are: to identify the major challenges in the actions of the course coordinators of private higher education institutions and provide suggestions for overcoming them; to diagnose the required competences to the coordinators of undergraduate courses. For that, it was adopted a qualitative approach of the information with characteristics of action-research. The three stages of this research were decisive for the collection, analysis and categorization of data, especially when the Meeting of the Course Coordinators was held in the second stage. The methodological procedures used consisted in document analysis, semi-structured interviews, questionnaire application, and partial transcription of the Meeting. The results of this study provide basis: to reveal the importance of the partnership between the Higher Education Institutions, to identify the profile of the University administrators, to identify ten challenges for the performance of the course coordinators, to offer suggestions to overcome them and the required competences to the course coordinators from the overview of the University Management actors. Thus, based on that context, the course coordinators may contribute to their Institutions in the attempt to meet the requirements of the Ministry of Education (SINAES) and the current scenario of Higher Education in Brazil. This work does not end the debate; on the contrary, it encourages the course coordinators to face new commitment challenges and to build up a training program, which may support new researches.

Keywords: Higher Education Management, Course Coordinator, Competences.

Supervisor: Professor Dr. Marcos Tarciso Masetto.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Os sujeitos da pesquisa	20
Tabela 2 –	Os efeitos da globalização. Consequências das mudanças de cenários para a educação	27
Tabela 3 –	O perfil do gestor eficaz	72
Tabela 4 –	Formação dos sujeitos da pesquisa	92
Tabela 5 –	Principais atribuições dos coordenadores nas descrições das quatro IES	96
Tabela 6 –	Desafios e sugestões para superá-los percebidas pelos gestores	111
Tabela 7 –	Competências necessárias para a formação como coordenador sob a ótica dos gestores acadêmicos e dos coordenadores de curso.....	114
Tabela 8 –	Desafios e sugestões para superá-los percebidas pelos gestores e validadas pelos dirigentes institucionais (nova versão da Tabela 6 - validada pelos dirigentes institucionais)....	119
Tabela 9 –	Proposta de curso de formação continuada de gestores universitários- temas e formas de abordagem	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Expectativa em relação ao encontro de coordenadores	86
Gráfico 2 –	Tempo na IES como professor universitário	86
Gráfico 3 –	Tempo como gestor na IES atual	89
Gráfico 4 –	Participação em outros cargos na IES atual	90
Gráfico 5 –	Formação para a gestão universitária	90
Gráfico 6 –	Conhecimento dos critérios SINAES para a avaliação das práticas de gestão	94
Gráfico 7 –	Principais atribuições dos coordenadores nas descrições das quatro IES	96
Gráfico 8 –	Papel na gestão – comparativo entre gestores acadêmicos e coordenadores de curso.....	98
Gráfico 9 –	Mudanças necessárias para que os gestores universitários assumam seu papel frente a gestão.....	110
Gráfico 10 –	Competências necessárias para a formação como coordenador.....	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Organograma dos gestores universitários- sujeitos da pesquisa.....	75
Figura 2 –	Representação esquemática das três etapas da pesquisa.....	77
Figura 3 –	O coordenador de curso e o seu papel na interseção entre os professores, os alunos, o curso e a IES.....	99

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ADIN-	Ação Direta de Inconstitucionalidade
CAAE-	Certificado de apresentação para apreciação ética
CAPES-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/MG-	Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais
CEP-	Comitê de Ética em Pesquisa
CONAE-	Conferência Nacional de Educação
CONEP-	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSUN-	Conselho Universitário
DCN-	Diretrizes Curriculares Nacionais
eMEC-	Sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação
FIES-	Programa de Financiamento Estudantil
IES-	Instituição de Ensino Superior
INEP-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC-	Ministério da Educação
NDE-	Núcleo Docente Estruturante
PDI-	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE-	Plano Nacional de Educação
PPC-	Projeto Pedagógico de Curso
PROEP-	Programa de Expansão Profissional da Educação Profissional
PROUNI-	Programa Universidade para Todos
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SESu-	Secretaria de Educação Superior
SINAES-	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFLA-	Universidade Federal de Lavras
UNILAVRAS-	Centro Universitário de Lavras

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
 CAPÍTULO I	
1. O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	25
1.1. O ensino superior brasileiro: cenário atual	25
1.2. O ensino superior brasileiro: os desafios e as oportunidades da atualidade para as IES	35
 CAPÍTULO II	
2. ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO: AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AOS GESTORES DE IES	40
2.1. Administração e gestão: convergências para a gestão de instituições de ensino	40
2.1.1. <i>Administração e gestão: definições</i>	<i>42</i>
2.1.2. <i>Administração e/ou gestão: a evolução das teorias administrativas.....</i>	<i>46</i>
2.1.3. <i>Administração e/ou gestão: interfaces da área educacional</i>	<i>49</i>
2.2. As competências necessárias aos gestores de IES	56
2.2.1. <i>As competência e suas diferentes nuances</i>	<i>57</i>
2.2.2. <i>O novo gestor das IES: o coordenador de curso</i>	<i>60</i>
2.2.3. <i>As habilidades necessárias aos administradores e a sua relação como os demais gestores</i>	<i>63</i>
2.2.4. <i>O coordenador de curso: competências necessárias para a gestão.....</i>	<i>66</i>
 CAPÍTULO III	
3. OS MÚLTIPLOS OLHARES DOS SUJEITOS DA PESQUISA: DIAGNÓSTICO DAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AOS GESTORES- COORDENADORES DE CURSO	74
3.1. O contexto das Instituições de Ensino Superior – IES pesquisadas.....	74
3.2. Os sujeitos da pesquisa	75

3.3. Etapas da pesquisa	77
3.3.1. Primeira etapa: Análise da parceria entre as IES, planejamento e execução do Encontro de Coordenadores	78
3.3.2. Segunda etapa: Construção do Diagnóstico das competências necessárias aos coordenadores de curso	79
3.3.3. Terceira etapa: Versão final do Diagnóstico das competências necessárias aos coordenadores de curso de graduação sob a ótica dos atores da gestão	80
3.4. Procedimentos para coleta e análise de dados	81
3.5. A parceria entre as IES	83
3.6. O perfil dos sujeitos da pesquisa	88
3.7. Desafios para a atuação dos coordenadores de curso	101
3.8. Competências necessárias aos coordenadores de curso	111
3.9. Sistematização final do Diagnóstico das competências necessárias aos coordenadores de curso	117
 CAPÍTULO IV	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
 ANEXOS	138
 APÊNDICES	145

INTRODUÇÃO

Esta introdução está dividida em cinco momentos. O primeiro consiste na narração do amadurecimento adquirido em minha história de vida pessoal e profissional o qual me levou ao interesse pelo tema título desta pesquisa.

No segundo, terceiro e quarto momentos, respectivamente, são apresentados o problema, sua delimitação e os objetivos da pesquisa, as justificativas da pesquisa e, a sua metodologia. Por fim, o quinto momento relaciona-se à estruturação desta tese.

Apresentação

Para muito além das minhas expectativas, amadurecer me traz a certeza de que cada experiência vivenciada, seja ela pessoal ou profissional, apresenta-se como preparo para o enfrentamento de outra ainda mais densa e desafiadora.

Não penso nisso de forma determinística, mas como o contexto da vida, como a verdadeira práxis que deve permitir ao indivíduo ser e fazer mais e melhor a cada dia a partir de sua trajetória.

Há um “dito” que muitas vezes norteia minhas ações e decisões: “a diferença entre o inteligente e o sábio é que o primeiro aprende com os próprios erros e o segundo com os erros dos outros”. Mesmo não sendo uma referência científica, essa percepção atua como uma “revisão de bibliografia”, que na escrita de minha história de vida, transforma os movimentos circulares rotineiros em espirais.

A história da minha vida, nem sempre composta por movimentos ascendentes entre as subidas e descidas das montanhas de Minas Gerais, inicia-se em Lavras, cidade do sul de Minas, com população de aproximadamente 90.000 habitantes, intitulada como “TERRA DOS IPÊS E DAS ESCOLAS” por sua tradição em educação e com projeção nacional da Universidade Federal de Lavras – UFLA, que é a 3ª melhor universidade do Brasil, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2010).

Tenho muito orgulho dos meus pais, que escolheram Lavras para viver e, que, como professores, ajudaram a construir parte da história da educação da cidade e região e, dessa forma, permitiram-me uma vida permeada pelos assuntos, debates e desafios da educação.

Por isso, sou engenheira agrônoma (1986), especialista em administração (1991), pedagoga (1998), mestre em administração (2001) e, iniciei o doutorado em Educação: Currículo, em agosto de 2006.

Como engenheiro agrônomo, na época que me formei, não se adotava o gênero feminino para essa titulação, meu primeiro emprego foi na área comercial e técnica da Shell Brasil S.A. Petróleo - Divisão Agroquímicos, empresa multinacional de grande porte, onde tive que mergulhar no mundo tipicamente masculino de vendedores, ou melhor, “assessores técnicos comerciais”. Segundo me afirmavam, eu fui a primeira mulher a trabalhar na área de vendas de agrotóxicos de uma multinacional no Brasil. Talvez não fosse a única, mas fui uma das pioneiras (1987) e, naquela experiência, entendo que, adquiri uma imensa parcela da minha força como profissional.

Naqueles tempos, aprendi a importância dos múltiplos olhares, da complementaridade profissional entre o masculino e o feminino, da possibilidade de uma nova percepção para um velho tema ou assunto. Trago também, o orgulho de ter pedido demissão e voltado a percorrer novos caminhos menos distantes das minhas convicções pessoais, contrariando os sonhos profissionais da maioria dos colegas da época e, pelo que percebo, também de grande parte dos egressos dos cursos de agronomia da atualidade.

Ainda na área comercial, fui proprietária de empresas de pequeno e médio porte, dentre elas uma agropecuária em Campo Grande- MS. Lá, o dilema aumentou, ou seja, com necessidades semelhantes, os produtores agropecuários que podiam pagar por produtos e assistência técnica detinham o poder de negociação e, os que não podiam pagar, detinham pouco ou nenhum poder negociação. Como fazer? Se não era possível cobrar o valor justo de quem podia pagar, como cobrá-lo de quem não podia? Mais uma vez preferi seguir por novos caminhos.

Juntavam-se a essas experiências novos conhecimentos adquiridos ao cursar especialização na área de administração (1991) e, dessa forma, mudei os rumos da minha atuação profissional da área comercial para a acadêmica e científica.

Quase dez anos depois de me formar e tendo morado nos estados de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul, voltei para as montanhas de Minas Gerais. Aliás, voltamos, pois naquela época, já estava casada e com meus

dois filhos e, assim, assumi o mestrado em administração na Universidade Federal de Lavras, cidade esta, de médio porte, no interior de Minas: um novo desafio.

A esse desafio, somaram-se outros e, quase ao mesmo tempo, comecei a cursar pedagogia, ingressei no mestrado em administração e tive a primeira oportunidade como professora universitária na disciplina de recursos humanos do curso de administração da Faculdade Presbiteriana Gammon – Fagam.

Desse modo, iniciou-se a minha trajetória como professora universitária (desde 1996). Mais do que isso, os desafios de concomitantemente fazer pedagogia, dar aulas e ser chefe do departamento de administração permitiram-me acreditar que era possível transformar-me em uma educadora.

Desde então, entre o sobe e desce das montanhas, passei a percorrer caminhos muito próximos das minhas convicções, cuja trajetória inclui os binômios continuidade/mudança, teoria/prática e profissional/pessoal envolvidos pelos meus vínculos como pessoa e como grupo.

Minha maior realização profissional como professora e gestora universitária (desde 1997) é a oportunidade de estimular os alunos para que acreditem que podem ir além e, alguns deles, realmente ultrapassam o que haviam estabelecido como seu limite. Já tive a oportunidade de vivenciar algumas experiências semelhantes, tanto nos cursos de graduação (administração, turismo, pedagogia, ciências biológicas, enfermagem e nutrição), quanto nos de capacitação e especialização *Lato Sensu* em disciplinas como recursos humanos, comportamento organizacional, teoria geral da administração, fundamentos de administração, política educacional, pedagogia empresarial, administração de pequenas e microempresas, dentre outras.

Penso que meu interesse pela gestão educacional, mais especificamente de instituições de ensino superior, foi construído ao coligir os conhecimentos adquiridos por meio das vivências pessoais, da troca com os alunos durante as aulas e reuniões, das orientações de monografias, dos congressos, dos cursos acadêmicos e de capacitação, com os conhecimentos decorrentes dos desafios profissionais: professora e chefe de departamento da Fagam (1996-2004); coordenadora de recursos humanos (1997-2002), diretora geral (2002-2009), vice-reitora (2005-2009), reitora (abril/2009 a maio/2010), vice-reitora (maio/2010 a dezembro/2010) e, reitora (desde dezembro de 2010) do Centro Universitário de Lavras – UNILAVRAS (<http://www.unilavras.edu.br>), mantido pela Fundação Educacional de Lavras.

As experiências vivenciadas em minha trajetória profissional me permitem perceber que, entre alguns dos atores da educação, mesmo os que atuam como gestores, há, não raro, uma resistência à gestão, talvez, decorrente de sua formação. Uma das mais relevantes ocorreu ao fazer parte do planejamento e dar aulas em um curso de Gestão Escolar do Programa de Expansão Profissional da Educação Profissional (PROEP/CAPEs) para docentes e gestores de cursos profissionalizantes do Estado de Minas Gerais, que tinha entre os seus objetivos, especializá-los para o ensino profissional na área de gestão e capacitá-los para o gerenciamento e a administração de sistemas de ensino.

Naquele curso de Gestão Escolar, questionei e fui enfaticamente questionada pelos alunos sobre as competências dos gestores (tema abordado teoricamente no capítulo II desta tese) e se estas deveriam fazer parte da sua formação. Mesmo após a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais ter solicitado a repetição do curso, fato que demonstra que a avaliação do curso foi positiva, jamais me esquecerei das dúvidas e surpresas expressas no olhar de alguns daqueles alunos, (diretores, professores e secretários de educação) que pareciam inicialmente não acreditar que fosse possível ser gestor, sem perder as convicções de educador e o compromisso com a educação, embora convivendo e administrando dilemas e contradições.

Na atualidade, faço parte do grupo de gestores da instituição que trabalho e, dessa forma, deparo-me constantemente com os dilemas em gestão de instituições de ensino superior - IES, diante de tantos desafios impostos da atualidade: legislação educacional; diretrizes curriculares; critérios de avaliação; possibilidade da abertura de IES com fins lucrativos; crescimento do número de IES e de cursos de graduação; educação a distância; limitação de verbas, dentre outros.

Acredito que a relevância do tema gestão de instituições de ensino superior, deve ser considerada pela comunidade escolar, assumindo sua importância no cenário educacional, para além dos debates limitados aos congressos, encontros, cursos e mesas redondas. Mais do que urgente, a gestão é uma necessidade para as IES, principalmente as privadas.

Talvez seja necessário que as práticas de gestão deixem de ser reativas e passem a ser proativas¹, buscando assumir, dessa forma, um posicionamento não

¹Essa é uma percepção do processo de mudança. A proatividade refere-se à mudança planejada e antecipada e a reatividade àquela mudança não planejada, causada pela necessidade de reação.

só inteligente (aprendendo com os próprios erros e acertos), mas preferencialmente sábio (aprendendo com os erros e acertos dos outros)² para que a sobrevivência das instituições não tenha que ocorrer à custa de um ensino superior de menor qualidade. É um desafio a ser vencido, administrado e esta tese tem por objetivo contribuir para isso.

Definição do problema, sua delimitação e objetivos da pesquisa

A gestão é um dos parâmetros de avaliação da qualidade do ensino superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES³ e, encontra-se entre os inúmeros desafios impostos tanto pela turbulência do cenário educacional, quanto pela legislação e normas educacionais que regulam o ensino superior brasileiro.

Talvez por esse motivo e por outros apresentados no capítulo I desta tese, tenha se tornado um dos temas presentes nos eventos e debates da educação superior onde, muitas vezes, os palestrantes e profissionais da educação afirmam que somente a adoção de práticas de gestão adequada permitirá a sobrevivência ou o crescimento institucional.

Nesse contexto, as IES, principalmente as privadas, passaram a valorizar professores que demonstram ter competências para a gestão, mesmo que estes não tenham formação para tal, ultrapassando os limites das salas de aula, tornam-se gestores e atuam principalmente como coordenadores de curso de graduação.

Mas, ao considerar a gestão como um processo decisório participativo contextualizado, que vai além de uma administração neutra, descomprometida e tecnicista (onde o planejamento e a administração são separados), meu problema de pesquisa se define em: **quais os desafios e as competências necessárias aos coordenadores de curso de IES privadas, para que, partindo do seu contexto,**

² Essas expressões fazem parte do “dito” a que me referi no terceiro parágrafo desta apresentação.

³ Criado pela Lei nº 10.861 (14/04/2004), o Sinaes é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e IES no País e estes são utilizados pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/>

colaborem para que suas instituições atendam às exigências do MEC (SINAES) e do atual cenário do ensino superior brasileiro?

Assim, nesta pesquisa, objetivou-se sob a ótica dos próprios gestores universitários:

- ✓ Identificar os principais desafios na atuação dos coordenadores de curso de instituições de ensino superior privadas e fornecer sugestões para a sua superação;
- ✓ Diagnosticar as competências necessárias aos coordenadores de curso de graduação.

Esta pesquisa, cuja descrição mais detalhada será feita no capítulo III, realizou-se durante os anos de 2010 até meados de 2011 e tem como sujeitos da pesquisa setenta e um gestores universitários (Tabela 1 a seguir) de quatro Centros Universitários⁴ privados, da região Centro sul de Minas Gerais.

TABELA 1. Os sujeitos da pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Frequências
Dirigentes institucionais - Gestores estratégicos (responsáveis legais) das quatro IES ou seus representantes (Reitores dos Centros Universitários, Presidentes e Diretores Administrativos das Fundações mantenedoras das IES)	4
Gestores acadêmicos - Pró-reitores, Diretores, Coordenadores de extensão, pesquisa e pós-graduação	17
Coordenadores de curso - Coordenadores de curso de graduação	49
Administrador - Professor universitário com titulação de mestre, contratado pelas quatro IES	1
Total	71

Fonte: Criação da autora

Justificativas da pesquisa

A contribuição científica que justifica esta pesquisa decorre da escassez de respostas na bibliografia disponível ao problema de pesquisa, pois ainda que a gestão seja apresentada por diversos autores (LUCK, 2000; GRACINDO e KENSKY, 2001; LIBÂNEO, 2004; PAZETO e WITTIMAN, 2001; HESSEL, 2003; ALONSO, 2003 e 2007; PARO, 2003 e 2007; CARDIM, 2004 e 2010; LUCK et al., 2005; COLOMBO et al., 2010; VASCONCELOS, 2010; entre outros), assim como as

⁴ Centros Universitários são instituições que possuem seu foco no ensino, em que os cursos de graduação viabilizem aos discentes múltiplas oportunidades para o desenvolvimento de suas competências e habilidades, em que a composição do corpo docente tenha como fundamento a conciliação entre titulados e experiência profissional, em que a infraestrutura da instituição ofereça oportunidades de capacitação e formação discente, que a extensão seja um compromisso ético com a sociedade, e que a pesquisa tenha como fundamento a contribuição com o ensino (REIS, 2003).

competências necessárias aos gestores possuam vasta bibliografia (MACHADO, 2002; PERRENOUD, 2002; MASETTO, 2003; REIS, 2003; CARDIM, 2004; ALONSO, 2007; GOULART et al., 2009; COLOMBO, 2010; ROVAI, 2010, entre outros), estas ocorrem de forma separada e, não raro, decorrem da percepção do próprio autor. Assim, o ineditismo desta pesquisa está no diagnóstico das competências necessárias aos coordenadores de curso de graduação em coautoria e sob a ótica dos próprios gestores universitários das quatro IES pesquisadas.

Soma-se a esse fato que uma pesquisa na literatura disponível sobre o tema desta pesquisa, em sua grande maioria, encontra como resultado a gestão de instituições de educação básica e poucas se referindo à gestão de ensino superior, e quando isso acontece, normalmente referem-se ao ensino público. Quando abordam o ensino superior privado, a maioria esquece-se dos fins da educação e apresenta uma postura preocupada apenas com o mercado e com a aplicação de práticas de sucesso na área de administração, sem a necessária discussão educacional.

Essas situações apontam para a contribuição que esta pesquisa pode trazer ao tema, uma vez que esses vários itens farão parte de nossas considerações.

A relevância pessoal deste estudo, como demonstrado na apresentação, relaciona-se à atuação profissional da pesquisadora, integrada ao problema investigado, permitindo uma percepção mais crítica da gestão universitária decorrente da própria prática que, muitas vezes, exige a análise de relatórios administrativos e gerenciais realizados por consultores da área de ensino, os quais, ainda que consistentes, refletem apenas o olhar externo, semelhante aos diagnósticos e intervenções de consultores da área administrativa, trazendo a marca de quem desconhece a realidade do ensino superior, especialmente o privado.

Além disso, esta pesquisa possui também relevância institucional, pois os 71 (setenta e um) gestores universitários, sujeitos da pesquisa, foram desafiados a analisar as suas práticas de gestão e a contribuir a partir das suas experiências na gestão do ensino superior privado. Guiados pela metodologia apresentada a seguir, os dados expressos nas respostas aos questionamentos prévios e emergentes possibilitaram a construção deste diagnóstico e, como consequência, contribuíram para um novo olhar na gestão das IES participantes.

Espera-se que esta tese possa instigar outras IES, cursos e programas de formação de gestores universitários a percorrer novos caminhos e direcionar mais professores ao interesse por assumir os desafios de atuar na gestão de uma IES

privada, comprometidos com a qualidade, sobrevivência e crescimento de seus cursos e de suas instituições.

Metodologia

Deparei-me então, com o conflito inerente à escolha dos caminhos a seguir para esclarecer o problema e sistematizar uma afirmação fidedigna sobre ele. Afinal, ao transformar as ideias em palavras, também me transformo e ao pesquisar a realidade, revejo as minhas convicções.

Com o objetivo de investigar e identificar respostas para o problema percebido e tomá-lo como fio condutor a ser analisado a partir do significado atribuído ao que falam e fazem os gestores universitários pesquisados, adotou-se a abordagem qualitativa das informações com características de pesquisa-ação, pois como afirma Chizzotti (2006), a abordagem qualitativa não possui um padrão único porque admite que a realidade é fluente e contraditória e, que os processos também dependem da concepção, valores e objetivos do pesquisador, além do fato de pretender interpretar o sentido do evento.

A abordagem qualitativa com características de pesquisa-ação foi definida pelo interesse, por aprofundar os conhecimentos compreendidos no problema e, pela procura dos atores envolvidos pela superação deste, por meio da recolha e análise de informações e da proposição de ações saneadoras para o problema.

Além de ser uma ação deliberada para uma mudança no mundo real, comprometida com um campo restrito englobado em um projeto mais geral e submetendo-se a uma disciplina para alcançar os efeitos do conhecimento, a pesquisa-ação é:

[...] um meio auxiliar de superação das condições adversas, todas visando fazerem um diagnóstico fundamentado dos fatos para se alcançar uma mudança intencional no comportamento dos indivíduos ou de uma fração da população e propor a ação saneadora ao problema enfrentado (CHIZZOTTI, 2006, p.79).

Greenwood e Levin (2006) complementam ao descrever a pesquisa-ação da seguinte maneira:

- ✓ É uma investigação na qual há uma coprodução de conhecimentos entre os participantes e os pesquisadores, pois todas as contribuições são levadas a

sério e essas reflexões sobre a ação levam à construção de novos significados;

- ✓ Trata a diversidade de experiência e de capacidades dentro do grupo local como uma oportunidade de enriquecimento do processo de pesquisa/ação;
- ✓ Produz resultados válidos de pesquisa;
- ✓ Concentra-se no contexto.

Entretanto, apesar de na abordagem qualitativa ocorrer a tendência de se analisar os dados de forma indutiva, sem o objetivo de confirmar hipóteses constituídas previamente, devido à imersão da pesquisadora no universo dos sujeitos e à sua familiaridade com o tema, procurou-se afastar o perigo da compreensão espontânea por meio da vigilância crítica e da análise de conteúdo com a intenção de superar a incerteza e enriquecer a leitura.

Em outras palavras, a análise de conteúdo, segundo Bardin (2009), é a inferência que recorre a indicadores (quantitativos ou não) para deduzir, de maneira lógica, as causas ou antecedentes de uma mensagem e os possíveis efeitos desta, compreendendo o seu sentido, mas também e, principalmente, desviando o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista, através ou ao lado da mensagem primeira, com base em indicadores construídos.

Enfim, como a abordagem qualitativa permite a análise em maior profundidade e intensidade, além da intersecção das informações, para dar respostas ao problema percebido, as três etapas desta pesquisa (apresentadas no capítulo III) foram decisivas para a coleta e análise dos dados (cujos passos e técnicas de recolha serão detalhadas em procedimentos para coleta e análise dos dados, no capítulo III), que subsidiaram o diagnóstico das competências necessárias aos coordenadores de curso a partir dos múltiplos olhares dos atores da gestão universitária.

A estruturação desta tese

Ao serem considerados como ponto de partida a coerência entre a trajetória profissional e pessoal da pesquisadora, o problema de pesquisa percebido, seus objetivos, as justificativas e a metodologia adotada, buscam-se respostas ao problema, por meio da estruturação desta tese, em IV capítulos, como segue: Capítulo I- Neste capítulo apresenta-se o cenário atual do ensino superior brasileiro,

as instituições que o compõem, aspectos gerais da legislação que regula a sua avaliação e os desafios e oportunidades decorrentes deste;

Capítulo II- Este capítulo apresenta a gestão das instituições de ensino e as competências necessárias aos gestores de IES, por meio das definições de administração, gestão e competências, da evolução das teorias da administração e das convergências para a gestão de instituições de ensino, englobando a apresentação das competências necessárias aos administradores e gestores. Assim, torna possível o entendimento das convergências e as interfaces entre administração e gestão na área educacional e as competências necessárias ao coordenador de curso, o novo gestor das IES;

Capítulo III- Este capítulo inicia-se pelo contexto das quatro Instituições de Ensino Superior – IES pesquisadas, a identificação dos gestores universitários - sujeitos da pesquisa, os procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados, até o detalhamento das etapas desta pesquisa, referindo-se, em seguida, aos resultados da pesquisa sob os múltiplos olhares, a parceria entre as IES, o perfil dos sujeitos, os principais desafios para a atuação dos coordenadores de curso e as sugestões para sua superação e, finaliza com as competências necessárias aos coordenadores de curso, sempre analisados à luz do referencial teórico.

Capítulo IV- Neste capítulo são apresentadas as considerações finais.

Como o tema desta pesquisa, muitas vezes, suscita o debate e o questionamento entre as suas polaridades, desde o princípio sabia-se do longo caminho a ser percorrido e o desafio que esta representava. Mas, a motivação inicial se confirmou por meio dos resultados construídos e coorganizados pelos próprios atores, o qual ao ser contextualizado poderá ampliar o compromisso com a qualidade das IES e de seus cursos de graduação.

CAPÍTULO I

1. O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Este capítulo tem como propósito abordar o ensino superior brasileiro, apresentando seu cenário atual, seguido dos desafios e oportunidades recentes para as IES. Essa abordagem foi sustentada por autores como Alonso (2003), Braga (2005 e 2011), Barreyro (2008), Cardim (2004 e 2010), Chauí (1999), Colombo (2010), Colombo et.al (2010), Covac (2010), Feldmman (2003), Sacristàn (2007), Pereira (2006), Steinberg e Marcatti (2010), Trevisan A. e Trevisan F. (2010), Vasconcelos (2010), entre outros. Também nortearam este capítulo dados oficiais e parte da legislação brasileira como a Constituição de 1988 (BRASIL, 2011), a legislação educacional brasileira como a LDB (BRASIL, 1996) e a lei do SINAES (BRASIL, 2004), além de dados atualizados relativos ao Censo da Educação Superior 2009 (BRASIL, 2011) e ao Plano Nacional da Educação 2011-2020. (CONAE, 2010)

1.1. O ensino superior brasileiro: cenário atual

Para a contextualização do cenário atual do ensino superior brasileiro, caracterizada por rápidas mudanças, é necessário que se entenda a globalização⁵ e sua interferência na educação e nas instituições de ensino.

Por sua vez, a globalização atua em um contexto sob a influência de outros fatores como o neoliberalismo, a sociedade da informação, novas tecnologias e o entrelaçamento de tudo isto, provoca transformações substanciais em pelo menos cinco eixos básicos - o papel do Estado, a estruturação da sociedade, o trabalho, a cultura e as pessoas, cujas mudanças têm importantes projeções para a educação,

⁵ É um conceito útil para expressar uma condição atual que consiste em que as partes do mundo (países, grupos sociais, culturas,...) participem de uma grande rede que condiciona cada peça do todo: suas economias, as políticas, as culturas que ficam deslocadas e expostas ao “contágio” das demais, a informação que circula (SACRISTÀN, 2007)

A **globalização** é um fenômeno gerado pela necessidade da dinâmica do capitalismo de formar uma aldeia global que permita maiores mercados para os países centrais (ditos desenvolvidos) cujos mercados internos já estão saturados. Diz respeito à forma como os países interagem e aproximam pessoas, ou seja, interliga o mundo, levando em consideração aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos. (LOUREIRO, 2009)

“para o modo de concebê-la; para a hierarquia de valores a que serve; para a prioridade das políticas educacionais; o entendimento da qualidade; a criação de currículos; os procedimentos de controle das instituições escolares, etc.” (SACRISTÀN, 2007, p.25)

A tabela 2 a seguir, esquematiza os efeitos da globalização e as transformações decorrentes desta. É possível perceber que entre os seus efeitos está uma tendência à ampliação da informação e à diminuição do setor público em uma sociedade que leva o sujeito ao desapego às comunidades primárias, ao individualismo, ao refúgio no consumo e à competitividade. Soma-se a essas características a demanda por gente polivalente e em prontidão para a mudança contínua, a qual pode levar a uma insegurança na formação profissional.

Em decorrência desses e de outros inúmeros fatores, que caracterizam a globalização e a sociedade do conhecimento (avanços tecnológicos; mundialização da economia; novas concepções de trabalho e produção; velocidade das transformações; preocupação com outros valores como ética, espiritualidade, responsabilidade social, cidadania; autonomia universitária; multiculturalidade, diversidade e provisoriedade do saber) a questão da formação dos profissionais torna-se extremamente importante, como afirma Feldmman (2003), principalmente em decorrência das novas tecnologias, pois a qualidade da mão de obra é considerada - não só no Brasil, mas também mundialmente - um dos maiores desafios na busca da produtividade e da competitividade.

TABELA 2. Os efeitos da globalização. Consequências das mudanças de cenários para a educação

Fenômenos	Eixos Afetados	Consequências derivadas do novo contexto: principais características
Dinâmicas da Globalização Novas tecnologias Sociedade da Informação Neoliberalismo político e econômico	ESTADO	Porosidade das fronteiras em que é possível atuar Diminuição do setor público Desvalorização da política como campo de confrontação de posições e alternativas a favor do mercado Questionamento da cidadania, das possibilidades e do marco para o exercício.
	SOCIEDADE	Individualismo na vida e no trabalho Desvalorização da participação na democracia Aumento das desigualdades, segregação e exclusão Ruptura de laços de colaboração entre comunidades Desvalorização da socialização das instituições formadoras clássicas: família, escola, igreja, partidos Surgimento de substitutos do Estado- ONGs Processos de transição permanente nas sociedades Migrações que mexem com o <i>status quo</i> das soc. Receptoras.
	CULTURA	Ampliação da informação virtualmente disponível, até a saturação que conduz ao desconhecimento A informação muda o sentido do conhecimento e do saber Problemas provocados pela multiculturalidade.
	TRABALHO	Primazia do trabalho que exige capacidade intelectual Volubilidade dos empregos e das profissões, autoemprego,... Transnacionalização do conhecimento e dos meios de produção, mas não dos trabalhadores Insegurança na formação necessária para empregos voláteis e mutantes.
	PESSOA E CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE	Derivações compostas em muitos casos misturados: a) Individualização, autonomia e liberdade acentuadas (mais para uns do que outros), combinadas com a competitividade b) Renúncia à individualidade e entrega à massa e à ausência de lei Refúgio no consumo c) Privacidade e independência pessoal, à custa de isolamento e falta de solidariedade Indivíduos em liberdade capazes de escolher e selecionar Desapego às comunidades primárias Perda de referenciais seguros para a identidade pessoal Propensão a adotar identidades coletivas Demanda de gente polivalente preparada para uma mudança contínua Futuro problemático como um porto seguro para um projeto pessoal.

Fonte: Sacristàn (2007) adaptado pela autora

[...] a extrema divisão e parcialização do trabalho passa a ser substituída por atividades mais integradas que demandam um perfil de trabalhador que demonstre um conhecimento mais amplo do processo de trabalho. Na execução de novas tarefas, diminui sensivelmente a importância das habilidades manuais, valorizando-se as habilidades intelectuais como autonomia, flexibilidade, visão de conjunto, liderança e capacidade de tomar decisões.

É fato inegável que o futuro, em termos de desenvolvimento de uma sociedade, está fortemente atrelado ao processo educativo no que se refere ao conhecimento, exigindo do indivíduo capacidade de selecionar e processar informações, iniciativa e criatividade- atributos essenciais no processo de produção moderno. (FELDMAN, 2003, p.143)

Como consequência, a educação terá que enfrentar o desafio da mudança e, para tanto, deverá rever o significado social do trabalho da escola na atualidade, equacionando as novas demandas e expectativas colocadas para a educação. “[...] de um lado atender às modernas exigências econômicas e sociais decorrentes da expansão de mercado e globalização; de outro, possibilitar a reconstrução de culturas nacionais e locais, preparando jovens para uma participação efetiva social”. (ALONSO, 2003, p.29)

Dentro dessa perspectiva, o ensino superior, certamente deverá rever seus currículos de formação profissional à luz dos novos perfis para as várias carreiras e das novas exigências que estão postas para o exercício competente das profissões em nossa sociedade, tais como: formação continuada; adaptabilidade ao novo; criatividade; autonomia; comunicação; iniciativa e cooperação. Também existe a necessidade de a universidade sair de si mesma, arejar-se com ar da sociedade em mudança e com as suas necessidades, e então voltar para discutir com seus especialistas as mudanças curriculares exigidas e compatíveis com seus princípios educacionais. (MASETTO, 2003)

Assim, mesmo com os efeitos da globalização e da sociedade, do conhecimento levando a mudanças radicais no perfil, no cenário e na oferta do ensino superior brasileiro, Cunha (2002 e 2007), ao discorrer sobre a história do ensino superior brasileiro, seu modo de organização e função desempenhada pela universidade na inculcação do saber dominante em cada momento, refere-se à existência de polaridades histórica: opõe-se uma educação destinada aos dirigentes uma educação destinada aos dirigidos; aos trabalhadores intelectuais ou aos trabalhadores manuais; ao público e ao privado; dentre outras que definem um campo marcado por antigas e novas contradições.

A Constituição de 1988 inovou no tocante à polaridade entre o público e o privado, pois permite a prestação do ensino superior por quaisquer entes federados ou pela iniciativa privada e, tudo o que prescreve, com raras ressalvas, vale para

ambos, não deixando margem para que sejam discriminados os alunos de escolas públicas ou privadas. (NEIVA e COLLAÇO, 2006, p. 63)

Nessa direção, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2011), em seu artigo 206, inciso III, determina que o ensino será ministrado com base no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e **coexistência de instituições públicas e privadas de ensino**. Após oito anos, essas instituições foram classificadas pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 2006) e dessa forma, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP⁶ (BRASIL, 2011) apresentou as seguintes categorias administrativas ou formas de natureza jurídica:

- a) PÚBLICAS- São instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público. Essas instituições podem ser federais (mantidas e administradas pelo Governo Federal), estaduais (mantidas e administradas pelos governos dos estados) ou municipais (mantidas e administradas pelo poder público municipal).
- b) PRIVADAS- São as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Essas instituições podem se organizar: com fins lucrativos ou particulares em sentido estrito (instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado) ou sem fins lucrativos, as quais podem ser comunitárias (instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade); confessionais (instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específica) ou filantrópicas (são as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração).

Como consequência da Constituição de 1988, houve a **expansão do ensino superior privado**, sobretudo a partir da metade da década de 90, marcada pela

⁶ INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

diversificação e diferenciação institucional e a oferta de cursos e programas, a qual foi acompanhada de uma diminuição gradativa dos recursos para manutenção e expansão de instituições federais de ensino superior, particularmente as universidades federais. Por essa razão, ocorreu um processo de intensificação da mercantilização do ensino superior, tanto no setor privado, como no público por meio do número de convênios e contratos para o aumento de recursos próprios, tornando-se necessária a implementação de patamares mais adequados de financiamento dessas IES, para desmercantilizar as relações de produção do trabalho acadêmico. (CONAE, 2010)

Muitos autores, entre eles Braga (2005) e Colombo (2010), relatam que além da Constituição e legislação educacional decorrente desta, a expansão do ensino superior privado pode ser atribuída também ao não atendimento pelo Estado da demanda decorrente da universalização do ensino fundamental e o consequente crescimento do ensino médio e do retorno ao ensino superior de boa parte da população economicamente ativa que já havia concluído o ensino médio há mais de cinco anos.

Nos dados disponíveis em relação ao cenário do ensino superior, é possível constatar que entre os anos de 1997 e 2007 (HOPER, 2009), o ensino superior brasileiro privado cresceu 394% na oferta de vagas, em média de 17,3% ao ano, mas de 2008 para 2009, o número de ingressantes diminuiu 3% no ensino presencial e 8% no ensino a distância.

Mas, o acesso ao ensino superior brasileiro ainda não corresponde à demanda, segundo o Plano Nacional de Educação 2011-2020 (CONAE, 2010), pois apenas 12,1% da faixa etária entre 18 e 21 anos encontram-se matriculados, sendo 74,1% no setor privado e 25,9% no setor público.

Esses dados, somados aos do Censo da Educação Superior 2009 (BRASIL, 2011), demonstram resumidamente, as seguintes nuances para o cenário do ensino superior brasileiro:

- a) As matrículas aumentaram de 3,5 milhões em 2002 para 5,9 milhões em 2009;
- b) Em um ano (entre 2008 e 2009), as matrículas cresceram 3%, mas houve diminuição no número de matrículas no ensino superior privado;
- c) Em um ano, o número de IES aumentou: 3,8% de públicas e 2,6% de particulares;

- d) Das atuais 2.314 IES - 245 são públicas (10,6%) e 2.069 são particulares (89,4%). São 186 universidades, 127 centros universitários, 1.966 faculdades e 35 instituições federais públicas de educação profissional e tecnológica que oferecem cursos superiores;
- e) O número de professores que têm vínculo com IES é de 359.089, aumento de 6% em relação a 2008;
- f) Professores mestres e doutores: 75% nas IES públicas e 55% nas particulares;
- g) Perfil do professor: doutor com regime de trabalho em tempo integral (IES pública) e mestre e regime de trabalho horista (IES particular).

Braga (2011), referindo-se ao Censo da Educação Superior 2009, ressalta que é o terceiro ano consecutivo que o crescimento das matrículas cai no ensino superior privado, demonstrando que caso não se modifique o atual modelo vigente no ensino superior, é impossível atingir a meta do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2011) de 30% de taxa de escolaridade líquida, que atualmente é de 12,1%. Dessa forma, afirma que a insistência do Governo em crescer a partir das universidades públicas já se mostrou inviável e sua recusa em colaborar com o crescimento do setor privado traz sérios prejuízos ao país.

Ao analisar o PNE 2011-2020 (CONAE 2010), percebe-se que este propõe que se estabeleça uma nova meta de 60% dos alunos da educação superior, matriculados em instituições públicas, e 40% em IES privadas, de modo que o país possa, ao procurar atingi-la, minimizar a desproporção entre o número de estudantes matriculados nas IES públicas e privadas.

Mas, todos os motivos expostos permitem perceber a relevância neste momento da participação da iniciativa privada na educação superior, pois além de ser prevista na Constituição, sem ela, quase 80% (dado atualizado no PNE 2011-2020 como 74,1%) dos alunos matriculados, no ensino superior particular, estariam sem acesso a esse nível de ensino, conforme ressalta Covac (2010).

Boaventura (2005) enfatiza que compete ao Estado fomentar a universidade pública, pois a sua relação com a universidade privada deve ser qualitativamente diferente: uma relação de fiscalização, de regulação indireta - decorrente da expansão e qualificação da universidade pública, de modo a fazer subir o patamar do negócio universitário rentável, pois as privadas normalmente ocupam a base e

não o topo da pirâmide de qualidade e de regulação direta com condições de licenciamento e certificação e com avaliação de resultados.

A regulação estatal do mercado universitário é tema polêmico e politicamente sensível por duas razões principais. Em primeiro lugar o sector privado cresceu descontroladamente e tem hoje um poder político muito excessivo em relação ao que poderia decorrer da qualidade dos serviços que presta. [...] Em segundo lugar, o sector privado, quando ocupa a base da pirâmide de qualidade, tende a prestar serviços aos filhos das classes trabalhadoras e grupos sociais discriminados. Estes facilmente se transformam numa arma de arremesso contra a exigência regulatória (BOAVENTURA, 2005, p. 110).

Assim, mais uma vez, descortina-se aqui a polaridade entre o público e o privado, a qual pode ser percebida também, no Plano Nacional de Educação 2011-2020 (CONAE, 2010) onde considera-se o ensino superior como uma concessão do Estado. Entretanto, mesmo diante dessa realidade e em razão dela é que cada vez mais as IES particulares necessitam buscar seu espaço não apenas afirmando-se como comprometidas com a educação, com os profissionais que forma, com a sua função e responsabilidade social (entendida nesta tese como a busca pela formação integral para os alunos por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, essenciais para a formação consistente destes, estabelecendo parcerias e atuando como elo entre a sociedade e o conhecimento), com o desenvolvimento da sociedade e região na qual estão inseridas, mas também, mostrando qualidade nas suas práticas de gestão para a manutenção da sua qualidade, como englobado pelo problema desta pesquisa.

Outro aspecto relevante, cujos contornos mais nítidos também decorrem da Constituição Federal de 1988 e da LDB, refere-se à **autonomia** das IES. O artigo 207 da Constituição determina que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Posteriormente, também foram criados os Centros Universitários com essa mesma autonomia.

Para Vasconcelos (2010), ver essa autonomia efetivamente exercida, tanto nas públicas, quanto nas privadas é algo a ser conferido devido ao caráter centralizador dos órgãos governamentais e, nas IES privadas, também submetidas ao controle da administração pública, ainda há a mantenedora que se responsabiliza pelo patrimônio e orçamento, podendo interferir ou não.

Ao Estado cabe avaliar essa autonomia, que pressupõe a reflexão que engloba a definição do papel de cada IES, no contexto social e impõe como responsabilidade a escolha do tipo de profissional que se propõe a formar, pois os cursos e currículos não são mais impostos de maneira uniforme. (PUPO, 1999)

Para a definição dos cursos e currículos, a IES deve conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs e o mercado de trabalho a fim de definir o profissional e as habilitações requeridas para o exercício da profissão, os quais, dentre outros, estarão expressos na Proposta Pedagógica fundamentada na missão institucional. Cabe, então ao Estado, conforme relata Pupo (1999), cumprindo sua competência constitucional, avaliar a qualidade, ou seja, a compatibilidade entre a Proposta Pedagógica e a sua execução com qualidade e competência.

Nessa direção, Reis (2003) e Vasconcelos (2010) ressaltam que embora as IES expandam seus cursos baseadas no mercado, a estabilidade e a consolidação da demanda estão vinculadas à relação e ao envolvimento regional, justificando por esse motivo, a sua criação por meio da inserção regional e global, que correspondam a sua função social comprometida com as questões sociais, com o desenvolvimento sustentável e com projetos de expansão comunitária.

Em relação à autonomia das IES e ao seu processamento pelo Estado, o mecanismo estabelecido para realizar o controle de **qualidade** do ensino superior brasileiro foi também estruturado na LDB - a qual manifesta que a validade da autorização de funcionamento de instituições é limitada e o reconhecimento de cursos deve ser renovado periodicamente a partir da realização de avaliações - e no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (Lei nº 10861 de 2004). Referindo-se a lei do SINAES:

[...] estabelece-se uma avaliação integrada das instituições a partir de três eixos: a avaliação institucional, a avaliação de cursos de graduação e a avaliação de desempenho dos estudantes.

Espera-se que a aplicação desse modelo de avaliação, conforme a Lei postula, traga informações importantes sobre o sistema e suas instituições públicas e privadas e permita formular políticas que, além da democratização e reparação, considerem a qualidade como um outro eixo a ser desenvolvido. Para tanto, a implementação dessas e outras políticas precisariam de um expressivo aumento do gasto público em educação. (BARREYRO, 2008, p. 59)

Na opinião de Covac (2010), com o SINAES, o processo avaliativo da educação brasileira adquiriu, pela primeira vez, um caráter sistêmico, integrando os

momentos e os diferentes instrumentos em torno de uma concepção global única, capaz de criar condições mais adequadas para o uso dos resultados nos processos regulatórios.

Como a avaliação institucional é um mecanismo que permite a leitura dos procedimentos pedagógicos e administrativos, e partindo destes, admite o diagnóstico, o aperfeiçoamento e o (re) planejamento institucional, ela garante o processo de supervisão e regulamentação do Estado, através do MEC. No sistema de ensino superior, além de ser um mecanismo de melhoria qualitativa para o ensino, pesquisa e extensão, pode contribuir com a eficácia das decisões dos gestores (REIS, 2003).

Souza (2007, p. 136) corrobora ao afirmar que:

[...] uma gestão eficiente e eficaz tem que considerar os documentos institucionais – PDI, PPI- e as dimensões SINAES na orientação de seu modelo de gestão universitária, capaz, portanto, de atender às exigências do novo mundo do trabalho, cenário de constantes mudanças.

Mas, é essencial o entendimento de que quando a educação de direito se transforma em serviço e percebe a universidade como prestadora de serviço, confere um sentido bastante determinado à ideia de autonomia universitária, dando-lhe um significado de gerenciamento empresarial da instituição. (CHAUÍ, 1999)

Assim, destaca a autora, a flexibilização é decorrência imediata da autonomia e a qualidade é definida como competência e excelência cujo critério é o atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social medidos pela produtividade, que se preocupa com o quanto, em quanto tempo, e a qual custo a universidade produz, sem indagar o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz. Opera-se, assim, uma inversão ideológica da qualidade em quantidade.

Essa instituição de ensino superior refém do mercado pode caminhar para o distanciamento das origens da universidade como uma instituição social, com ação e prática social, fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais e estruturadas por regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

Todas as mudanças devem ser implementadas relacionando os resultados da avaliação com os objetivos organizacionais (REIS, 2003) e, também sociais, pois as atitudes corretas em relação aos processos avaliativos repercutem positivamente e criam credibilidade nas IES, o que permite o estabelecimento de prioridades, a análise dos procedimentos de setores, as relações de poder e a participação das pessoas.

Nesse cenário complexo estão incluídos as oportunidades e os desafios implícitos e explícitos na educação superior no Brasil, principalmente para aqueles que a percebem como um bem público, independentemente da classificação de suas instituições entre privadas ou públicas.

1.2. O ensino superior brasileiro: Os desafios e as oportunidades da atualidade para as IES

Caracterizado pela pluralidade e heterogeneidade, o ensino superior brasileiro busca se adequar a esse cenário em que relembram Steinberg e Marcatti (2010), o equilíbrio entre a qualidade e a conquista de resultados positivos é imprescindível.

É preciso considerar outros fatores relevantes: as incertezas econômicas, os cenários políticos e sociais, os impactos da globalização e tecnologia, que tornam o planejamento estratégico uma condição de consolidação das IES. (REIS, 2004, p. 27)

Diversos autores, entre eles Cardim (2004 e 2010); Braga (2005 e 2011); Braga e Monteiro (2005); Barreyro (2008); Barchifontaine e Salles (2010); Colombo (2010); Colombo et.al (2010); Covac (2010); Pereira (2006); Steinberg e Marcatti (2010); Trevisan A. e Trevisan F. (2010) cada um com sua própria ênfase, destacam os inúmeros desafios e oportunidades que se apresentam para as IES na atualidade, como as legislações; a gestão financeira; a gestão de pessoas; a gestão educacional, e outros.

Estes atribuem os desafios ao fato das IES que, historicamente atuavam em regime fechado, sem competição⁷ e com processo de gestão essencialmente

⁷ Competição- Forma de rivalidade entre duas ou mais organizações, mediadas por um terceiro grupo. Envolve um complexo sistema de relações, incluindo concorrência tanto na busca de recursos

familiar até a LDB em 1996, verem o cenário se transformar em competitivo com a regulamentação da livre iniciativa do setor privado ao ensino, inclusive com IES com fins lucrativos. Mas, enfatizam também as oportunidades de diversificação e investimentos expressas por Trevisan A. e Trevisan F. (2010), se num primeiro momento isso significa incerteza e insegurança para os gestores, não se pode negar que indica ao mesmo tempo um cenário instigante e repleto de oportunidades para quem estiver preparado. Quando há muito para se reconstruir, costuma existir muito espaço para novas ideias e iniciativas.

Assim, oportunidades decorrem do acompanhamento do cenário educacional pela instituição, de forma prospectiva ao: antecipar problemas, compreender e aproveitar tendências futuras; reconhecer antecipadamente as ameaças e oportunidades de desenvolvimento; e valendo-se da inteligência competitiva para a instituição, capacitá-la para transformar dados e informações em conhecimento com valor agregado ao negócio.

A preocupação com a qualidade dos serviços tomou conta da sociedade e não apenas na área da educação. Nesta última, a instauração de uma política de avaliação, com diversas nuances, instrumentos e modalidades, deixa as instituições em alerta contínuo e condicionadas a um check list diário de suas condições. O resultado anual dos exames nacionais de cursos, aliado à divulgação dos indicadores de qualidade que devem ser preenchidos em cada curso oferecido, obriga as instituições a investirem pesado na qualificação e no recrutamento na área de recursos humanos, na atualização de bibliotecas e laboratórios, no oferecimento de serviços diferenciados. (CARDIM, 2004, p. 224)

A maioria das oportunidades e desafios se relaciona com questões do mercado educacional. Assim, necessário se faz considerar que as instituições de ensino superior, principalmente as privadas, ainda que submetidas à economia e às regras mercadológicas, devem se manter compromissadas com a educação e com a formação para a cidadania visando à transformação social para enfrentamento crítico e consciente das forças hegemônicas.

Nesse contexto, cada instituição se percebe agora com maior oferta de serviços; com preços, infraestrutura, metodologias e estratégias de mercado diferentes; e com novos mantenedores mais ou menos agressivos, mais ou menos

(...) quanto na procura de clientes ou compradores (mercado consumidor). (ANDRADE e AMBONI, 2007).

ortodoxos (CARDIM, 2004). Este autor sintetiza os principais desafios a serem elencados para as IES:

- a) A **concorrência**⁸ no setor educacional vem se transformando e **deixa de ser com outras IES regionais**;
- b) Há diversos novos entrantes⁹ como, por exemplo, o ensino a distância e as universidades abertas;
- c) Há uma **desaceleração da demanda** que pode ocasionar a diminuição candidato/vaga nos vestibulares, ampliando a ociosidade nas salas de aulas dos cursos de graduação;
- d) Há uma tendência de **queda no valor das mensalidades** regida pelo mercado e não mais pelas planilhas de custo dos cursos de graduação;
- e) Qualquer crise econômica impulsiona a **inadimplência** (mensalidade escolar está em sétimo lugar na prioridade de pagamento dos clientes das instituições de ensino superior privadas);
- f) **Deselitização** do ensino superior;
- g) **Concorrência com o setor público**.

Tudo parece indicar que tem de ser considerada a ampliação de vagas para setores que não podem pagar matrícula. Além disso, a compensação das desigualdades também deve ser encarada. Para isso, algumas iniciativas já estão sendo implementadas: reserva de vagas, ProUni, Fies, expansão de matrículas e criação de novas universidades federais. (BARREYRO, 2008, p. 60)

Essas iniciativas citadas por Barreyro (2008) tem como objetivo ampliar o número de vagas nas instituições de ensino superior brasileiras, sem que haja a contrapartida de pagamento de mensalidades pelos alunos. Algumas referem-se a instituições públicas, mas outras como PROUNI - Programa Universidade para Todos e o FIES- Programa de Financiamento Estudantil referem-se às instituições

⁸ Até alguns anos atrás a competição natural, que é evolutiva, era a que acontecia no setor educacional, mas na atualidade é a competição estratégica, que é revolucionária, que procura fazer mudanças rápidas em relacionamentos competitivos, afirma Pessoa (2002), e suas consequências podem ser representadas por mudanças radicais em pouco tempo.

⁹ As IES já estabelecidas podem desconsiderar os ingressantes e, ao perceberem, as empresas pequenas e insignificantes no momento de sua criação podem empurrá-las para a completa insolvência. Existem exemplos relacionados ao ensino a distância em relação ao presencial, instituições que criaram seus próprios sistemas de ensino em relação a editoras de livros e, alguns exemplos de entrada de grandes grupos em novas regiões com a estratégia de ingressar no mercado “por baixo” e ir crescendo até ganhar o mercado que era ocupado pelos concorrentes, pelo direcionamento dos esforços para o público que não consumia o produto ou através da oferta de produtos mais baratos para uma categoria menos exigente (COLOMBO et al., 2010).

privadas, cadastradas nesses programas e bem avaliadas pelo MEC para, respectivamente, conceder bolsas de estudo integrais e parciais e, para financiar estudantes, regularmente matriculados, que não têm condições de pagar a sua formação.

Outro desafio são os **impactos negativos da legislação educacional na gestão** das IES privadas, cuja burocracia federal¹⁰ “se volta exatamente contra a atuação da iniciativa privada, seja por incapacidade de compreender o espírito das leis, seja por agir, a partir delas, de forma equivocada e preconceituosa”. (NEIVA e COLLAÇO, 2006, p.151)

É interessante perceber que mesmo sendo uma análise realizada há quase dez anos, as afirmativas de Sguissard (2000), em relação aos desafios das instituições públicas e privadas, mantem-se atuais; nas públicas situam-se em torno da escassez de recursos para custeio de capital; da escassez de recursos para financiamento de pesquisa; do congelamento salarial de professores e funcionários; da baixa relação docente/aluno; da evasão discente; da transferência de professores para as IES privadas; da avaliação universitária meritocrática; e a autonomia universitária. No âmbito das IES privadas são as exigências legais; a competição empresarial que se aprofunda no setor; os problemas de inadimplência; as medidas governamentais que visam a um maior controle ou modificação das IES comunitárias e filantrópicas.

Para superar os desafios e consolidar a identidade, Reis (2003), ao se referir aos Centros Universitários, sugere a cooperação entre eles e o estabelecimento de uma política de diálogo que supere a concorrência de mercado. A atitude dos gestores, a capacidade de articulação e a compreensão do complexo sistema de ensino são fundamentos que permitirão a consolidação dos centros e a superação de um modelo em que as IES se enxergavam como concorrentes.

¹⁰ Exigências da burocracia federal para as IES privadas (NEIVA e COLLAÇO, 2006):

- a) certidão negativa de tributos gerando despesas administrativas desnecessárias para o andamento dos processos protocolados no MEC prejudicando os alunos;
- b) pagamento de taxa do INEP a cada processo de reconhecimento, renovação de reconhecimento de cursos ou recredenciamento da IES, que sobregarrega os custos financeiros de qualquer IES privada, independente de porte ou prerrogativas de autonomia;
- c) docentes em tempo integral, predominante em IES mantidas com recurso públicos, revelando o conceito de universidade de pesquisa, desconsiderando as disparidades das regiões e as realidades locais, sendo que estes não são garantia da qualidade dos serviços;
- d) a constatação de que o Ministério não avalia as instituições federais – se avalia, não divulga os resultados - não conseguindo, em razão disso, definir com que parâmetros de qualidade elas operam, especialmente aqueles que possam servir de referência à avaliação de resultados do trabalho acadêmico transferido para a sociedade pelas IES privadas.

A educação para garantir a qualidade, a modernidade de suas estruturas e a sua capacidade de continuar crescendo, em um cenário muito diferente dos tempos em que a instituição foi criada, necessita adotar uma administração altamente profissionalizada. O desafio para uma instituição de ensino é renovado constantemente. “É preciso fazer uso de sua experiência e tradição para credenciar sua marca. Estar conectada com essa essência a inspira na arte de educar todos os dias”. (STEINBERG e MARCATTI, 2010, p. 270)

Afinal, como apresentado neste capítulo, toda essa complexidade do cenário atual do ensino superior brasileiro traz consigo desafios, mas também inúmeras oportunidades para os quais, as instituições devem estar atentas, desde que considerem também as suas especificidades e peculiaridades, que vão além do mercado educacional, na busca de melhores resultados por meio da participação de todos, de forma reflexiva, crítica e consciente em prol de uma educação de qualidade.

O capítulo II, a seguir apresentará os conceitos de administração e gestão, as suas interfaces com a área educacional e, também, as competências necessárias aos gestores de instituições de ensino, entre eles os coordenadores de curso.

CAPÍTULO II

2. ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO: AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AOS GESTORES DE IES

Este capítulo foi elaborado com o intuito de apresentar as definições de administração e a gestão respaldadas por Andrade e Amboni (2007), Bateman e Snell (1998), Chiavenatto (2004), Colombo et al. (2010), Libâneo (2004), Luck (2000), Maximiano (2000), Paro (2003 e 2007), seguidas de uma síntese da evolução das teorias administrativas a partir de autores como Ferreira et al. (1997), Bateman e Snell (1998), Schermerhorn JR (1999), Maximiniano (2000), Gil (2001), Motta e Vasconcelos (2002), Chiavenatto (2004), Andrade e Amboni (2007), Fonseca (2007).

Na sequência, a busca pelo entendimento da gestão e de suas interfaces com a área educacional fundou-se em autores como Alonso (2003 e 2007), Cardim (2004), Gracindo e Kenski (2001), Libâneo (2004), Luck (2000 e 2008), Luck et al. (2005), Paro (2003 e 2007), Pazeto e Wittiman (2001), Reis (2003), Severino (2002) e Vasconcelos (2010), assim como as competências necessárias aos gestores fundamentaram-se em Alonso (2007), Cardim (2004), Colombo (2010), Goulart et al. (2009), Machado (2002), Masetto (2003), Perrenoud (2002), Reis (2003), Rovai (2010), entre outros.

2.1. Administração e gestão: Convergências para a gestão de instituições de ensino

Como no cenário atual do ensino superior, as instituições e seus atores se deparam constantemente com os desafios e oportunidades descritos no capítulo anterior e que a estes exigem reações, torna-se necessário pensar para além das decisões rápidas. Ao planejarem antecipadamente as ações, os gestores podem realizar análises críticas e contextualizadas, evitando assim, que solucionem apenas problemas emergentes ou aproveitem oportunidades imediatas.

Por meio da gestão de instituições de ensino, destacada neste trabalho, mesmo que seja necessária uma reação rápida e esta exija um replanejamento norteado, como enfatiza Pessoa (2002), pelo planejamento estratégico, os compromissos previamente assumidos com a educação poderão ser mantidos, evitando-se que as IES e seus atores sejam guiados apenas pelas contingências do mercado.

O planejamento estratégico é uma das ferramentas que ordena radicalmente as ações, ao longo do tempo, que minimiza os riscos do ambiente competitivo. [...] Nele está envolvida a análise dos pontos fortes e fracos, que compõem, basicamente, a análise ambiental interna e a análise das ameaças e oportunidades que compõem a análise ambiental externa (GOULART et al., 2009, p.20).

Afinal, como afirmam Barchfontaine e Salles (2010), os elementos que direcionam impositivamente as IES ao enfrentamento de um desafio administrativo frente a projetos que contribuam para o desenvolvimento pessoal, global e profissional de seus alunos e professores, garantindo a eles os recursos disponíveis (financeiros, materiais, humanos e institucionais) para atingir os objetivos e permitir a captação de novos recursos de trabalho, não podem se reunir apenas em funções burocráticas, pois a transformação local e a reformulação do processo administrativo devem acontecer vinculadas ao contexto político, cultural e social mais amplo.

Soma-se a esses fatos, que além dos recursos disponíveis serem limitados e as IES não poderem se transformar em reféns do mercado, a questão de como gerenciar uma IES tem preocupado aos dirigentes e aos mantenedores, pois mesmo com a consolidação do ensino superior como um dos mais importantes setores da economia brasileira, o percentual de falhas na tomada de decisões estratégicas é de aproximadamente cinquenta por cento (50%) em decorrência das incertezas, poucas informações ou má interpretação destas, além dos muitos conflitos de interesses nas instituições. (CARDIM, 2004)

Assim, evidencia-se a necessidade de formação de gestores públicos e privados com competências para o enfrentamento das tomadas de decisão estratégicas. Dessa forma, estariam orientados pelos conhecimentos da administração e da gestão escolar (temas explicitados a seguir); e, comprometidos com a qualidade do ensino, os serviços prestados, a sobrevivência da IES, a legislação educacional vigente e a responsabilidade social.

Em suma, para o êxito da gestão de IES é necessário que a formação dos gestores universitários e, se possível, dos professores contemple as competências necessárias para a gestão, a reflexão, a crítica e o compromisso com a educação. Dessa forma, possibilitaria a adequação das IES à legislação e ao posicionamento estratégico necessário à sua sobrevivência e crescimento, além de evitar que, juntamente com seus atores, transforme-se em refém do mercado.

2.1.1. Administração e gestão: Definições

O ponto inicial para entender às nuances da administração/ gestão da educação é o entendimento das definições de administração e gestão, pois esses termos são utilizados indistintamente como sinônimos por muitos autores e, por outros, como complementares.

A administração, tradicionalmente diz respeito ao desempenho da organização como um todo em um determinado contexto (ANDRADE e AMBONI, 2007). Maximiniano (2000) complementa, definindo-a como o processo de tomar decisões, realizar e alcançar ações que utilizam recursos para atingir objetivos, sendo que, a principal razão para o estudo da administração é o impacto do uso dos recursos sobre o desempenho das organizações. Consequentemente é a forma como são administradas que tornam as organizações mais ou menos capazes de utilizar corretamente seus recursos para atingir os objetivos corretos.

A tarefa da administração é a de interpretar os objetivos propostos pela organização e transformá-los em uma ação organizacional por meio do planejamento, organização, direção e controle de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da organização, a fim de alcançar tais objetivos da maneira mais adequada à situação. Assim, a administração é o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar o uso dos recursos a fim de alcançar os objetivos (CHIAVENATTO, 2004, p.9).

Esse mesmo autor considera também a atividade grupal, ou seja, admite que administração são processos especiais para a aplicação do esforço organizado em proveito da tarefa do grupo.

A definição de Bateman e Snell (1998) sintetiza as anteriores, pois segundo eles, administrar é o processo de trabalhar com pessoas e recursos para realizar objetivos organizacionais. Bons administradores fazem essas coisas eficazes

(atingem os objetivos organizacionais) e eficientemente (atingem o objetivo com um mínimo de recursos).

Nesse mesmo sentido, Paro (2003) considera a administração como a utilização racional de recursos para a realização de determinados fins, e, em outro momento (PARO, 2007), referindo-se ao ensino fundamental, remete a uma reflexão amparada em dois princípios, um predominantemente técnico e outro predominantemente político:

- I. Princípio técnico: Esse primeiro princípio é de natureza administrativa e se fundamenta numa concepção de administração como mediação, ou seja, necessária coerência entre meios e fins na utilização racional de recursos para a realização de determinados fins. Assim, a estrutura da escola não pode ser considerada neutra com relação aos objetivos que se pretende alcançar com a educação. Tanto estrutura administrativa, quanto pedagógica devem estar em sintonia com os fins educativos, tanto em dimensão individual, quanto em dimensão social;
- II. Princípio político: Este segundo princípio deriva da própria condição democrática da educação, que favorece a vontade dos sujeitos envolvidos no processo.

Ainda Paro (2003, cap. 1, p.17- 33) faz questão de destacar alguns pontos da sua definição de administração:

- a) Esse conceito se configura como uma **atividade especificamente humana**, pois só o homem é capaz de estabelecer livremente os objetivos a serem cumpridos e para alcançar objetivos, precisa utilizar racionalmente os meios que dispõe;
- b) **A atividade administrativa é exclusiva e necessária à vida do homem** que também faz parte da natureza, mas consegue diferenciar-se dela por sua ação livre;
- c) A palavra **racional** significa que os recursos devem ser adequados ao fim almejado e que seu emprego deve ser de forma econômica, da mesma forma, a **adequação aos fins** refere-se ao fato de que entre os meios disponíveis, há de se selecionar aqueles que mais se prestam à atividade a ser desenvolvida com vistas à realização dos objetivos a serem alcançados;
- d) Os objetivos são atingidos mais efetivamente e com economia de recursos quando, em lugar de agirem isoladamente, as ações são conjugadas na

busca de objetivos comuns. Nesse sentido, o **relacionar-se dos homens entre si é condição essencial da existência humana**, que para produzirem sua existência material envolvem a utilização de **esforço humano**. Assim, a administração não se ocupa do esforço despendido por pessoas isoladamente, mas com o esforço humano coletivo.

A grande diferença surge ao tratar dos chamados **recursos humanos**, pois o homem não é um recurso, mas o fim, implicando em considerá-lo e tê-lo como sujeito e não como objeto no processo em que se busca a realização de objetivos.

Por sua vez, a gestão é definida como um processo administrativo que visa a dotar a instituição de capacidade de antecipar novas mudanças e ajustar as estratégias vigentes com a necessária velocidade e efetividade sempre que for necessário, afirmam Braga e Monteiro (2005), mais ainda, complementam Colombo et al. (2010), gerir necessita de estratégias e ferramentas que acompanhem as exigências dos clientes, os movimentos do mercado e a velocidade das mudanças, além de levar em consideração a alta performance, tendo como foco a busca árdua e incessante de resultados positivos.

Para Hessel (2003), a expressão “administração escolar” remete a um enfoque simplificado e reduzido com consequências negativas para a educação, sendo que o termo gestão, menos desgastado, incorpora a forma mais participativa no processo decisório, por grande parte dos autores:

Concebida como administração escolar e como um processo político-administrativo contextualizado, a gestão escolar engloba a organização escolar. Na gestão, as metas e os planos de ação da organização são definidos, acompanhados e avaliados estrategicamente, com vistas às necessidades de mudanças internas, para atender as novas demandas externas.

A ação de gestão é um movimento dialético (p.22).

Para ampliar ainda mais esse entendimento, a definição coloquial no dicionário “novo Aurélio” (FERREIRA, 1999) possibilita afirmar que administração e gestão são muitas vezes utilizadas como sinônimos, pois, dentre as diversas definições estão que administração é gestão de negócios públicos ou particulares e a gestão é administração.

Da mesma forma, Libâneo (2004) considera que a gestão pode ser considerada como sinônimo de administração, pois se refere a uma atividade que mobiliza os meios para se atingir os objetivos da organização, incluindo os

processos de se chegar a uma decisão e fazê-la funcionar. Mas, amplia o debate ao ressaltar que o termo gestão assume diferentes significados, pois na concepção tecnicista é centralizada e na concepção democrática, o processo é participativo.

À semelhança dos relatos acima, o uso desses termos na área de educação é utilizado ora como sinônimo, ora como complemento. Algumas vezes, a gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa, em outras, seu uso denota a intenção de politizar essa prática, mas se apresenta também como sinônimo de “gerência”, numa conotação neotecnicista e, em discursos mais politizados, gestão aparece como a “nova” alternativa para o processo político-administrativo da educação. (GRACINDO e KENSKI, 2001)

Luck (2000) colabora com essa perspectiva, ao afirmar que a gestão não substitui, mas supera as limitações do conceito de administração, pois está ligada à democratização, participação e compromisso. Ressalta ainda que, para melhorar a qualidade de ensino não basta privilegiar a sua melhoria metodológica, pois é necessário um conjunto de ações que dependem da participação, autonomia, da busca de soluções próprias, características da gestão.

Não há que se fazer uma transposição ou adaptação acrítica ou mesmo crítica, mas buscar princípios, métodos e técnicas específicas para a administração escolar, sem descartar princípios, métodos e técnicas da administração em geral, que também não são a generalização da administração empresarial (BRITO, anotações de aula).

Neste trabalho, preferencialmente será adotado o termo gestão, mas mesmo que alguns autores utilizem o termo administração para o contexto educacional, assume-se que a administração com seus princípios, enfoques e teorias relatados a seguir, devem fazer parte dos conhecimentos dos gestores educacionais. Entretanto, deve ser revestida de uma dinâmica interpessoal que valorize a relação dialógica, o contexto, as peculiaridades e as possibilidades de aprendizagem institucional por meio da mudança contínua, com a participação crítica daqueles que produzem o trabalho.

2.1.2. Administração e/ou gestão: A evolução das teorias administrativas

A administração, por sua vez, com seus princípios, enfoques e teorias representa uma complexa e ampla área de conhecimentos em constante evolução. A evolução das teorias administrativas, desde as abordagens clássicas até a contemporaneidade, apresenta algumas divergências de nomenclaturas¹¹, mas, de acordo com diversos autores Ferreira et al. (1997), Bateman e Snell (1998), Schermerhorn JR (1999), Maximiniano (2000), Gil (2001), Motta e Vasconcelos (2002), Chiavenatto (2004), Andrade e Amboni (2007), Fonseca (2007), pode ser assim sintetizada:

Abordagem Clássica: Foco no desenvolvimento de princípios universais para uso em várias situações de gerência;

Abordagem de Recursos humanos: Foco nas necessidades humanas, no grupo de trabalho e no papel dos fatores sociais no local de trabalho;

Abordagens quantitativas e de ciência gerencial: Foco no uso de técnicas matemáticas para a solução de problemas gerenciais;

Abordagens modernas: Foco na visão de sistemas e no pensamento contingencial, com compromissos com qualidade e alto desempenho;

Abordagens contemporâneas: Para o enfrentamento dos cenários de trabalho dinâmicos e desafiadores, onde há a competição global por servir melhor os clientes e aumentar a produtividade, compromisso com a qualidade e excelência no desempenho.

Mais detalhadamente, partindo dos autores citados anteriormente, na **abordagem clássica**, os princípios da administração desenvolvidos e adaptados por Taylor em 1911 consideram que as pessoas são racionais e tentam usar técnicas para melhorar a produtividade delas no trabalho. Esses princípios, por incrível que pareça, segundo Schermerhor Júnior (1999) são encontrados em muitos cenários gerenciais de hoje. Resumidamente, são eles:

- (a) Fazer da remuneração baseada em resultados um incentivo ao desempenho;
- (b) Projetar cuidadosamente as funções com métodos de trabalho eficientes;

¹¹ Entre estes mesmos autores, outra forma de apresentação parte das diferentes teorias administrativas e a ênfase dada às variáveis (tarefas, estrutura, pessoas, ambiente e tecnologia): Administração começou com a ênfase nas tarefas (**administração científica** de Taylor), seguindo-se a ênfase na estrutura (as **teorias clássica** de Fayol, **burocrática** de Max Weber e, mais tarde, a **estruturalista**), ênfase nas pessoas (**teoria comportamental** e **teoria do desenvolvimento organizacional**) e a ênfase no ambiente (**Teoria dos Sistemas**, completada pela **teoria da contingência**), que após desenvolveu a ênfase na tecnologia.

- (c) Selecionar cuidadosamente os trabalhadores com habilidades para exercer as funções;
- (d) Treinar os empregados para executar as funções e usar ao máximo suas habilidades;
- (e) Treinar supervisores para dar suporte aos empregados de modo que estes executem suas funções e utilizem ao máximo as suas habilidades.

Ainda, Henry Fayol, em 1916 preocupou-se com os princípios administrativos e assim os identificou como cinco regras e deveres do gerente: previsão, organização, comando, coordenação e controle e, acreditando que a gerência pode ser ensinada, estabeleceu alguns princípios. Entre os princípios comuns estão:

- (a) Cadeia hierárquica - Uma linha clara de comunicação de cima para baixo;
- (b) Unidade de comando - Cada pessoa deve receber ordens de apenas um chefe;
- (c) Unidade de direção - Uma pessoa deve ficar encarregada de todas as atividades que tenham o mesmo objetivo de desempenho.

Max Weber, por sua vez, acreditava que as organizações teriam a vantagem da eficiência na utilização de recursos e da justiça ou equidade no tratamento dos empregados por meio da organização burocrática, uma forma de organização ideal, intencionalmente racional e muito eficiente, fundada nos princípios da lógica, da ordem e da autoridade legítima, com as seguintes características: divisão clara do trabalho; clara hierarquia de autoridade; regras e procedimentos formais; impessoalidade; e, carreiras baseadas em mérito.

Na **abordagem de recursos humanos** tem-se a ideia de que as pessoas são sociáveis e autorrealizáveis, procuram manter-se atualizadas, e, no trabalho, buscam satisfazer relacionamentos sociais, respondem às pressões do grupo e procuram a realização pessoal.

As visões de recursos humanos, a identificação das necessidades humanas que criam tensões que podem influenciar os comportamentos e as atitudes das pessoas no trabalho, entre outras, prepararam o estudo dos indivíduos e grupos nas organizações, que na atualidade é denominado **comportamento organizacional**.

Nas **abordagens quantitativas** supõe-se que o uso de técnicas matemáticas pode apoiar o processo decisório gerencial e solução de problemas. Assim, encontrado um problema, ele é analisado sistematicamente, aplicam-se modelos matemáticos e cálculos apropriados e identifica-se a solução ótima. Na atualidade,

os processos em softwares, as técnicas de pesquisa operacional e análise quantitativa para negócios disponíveis para aplicação e análise digital necessitam de um bom julgamento gerencial e de uma consideração do fator humano.

Por sua vez, as **abordagens modernas à gerência** respeitam as escolas clássicas, de recursos humanos e as quantitativas, mas também, reconhecem que nenhum modelo ou teoria se aplica universalmente a todas as situações ou com exclusão das demais. Consideram que as pessoas são complexas e mutáveis, têm necessidades múltiplas e variadas, que podem mudar ao longo do tempo e possuem um leque de talentos e capacidades que podem ser desenvolvidos.

Nessa abordagem, as organizações e gerentes devem responder às diferenças individuais com larga variedade de estratégias gerenciais e oportunidades de trabalho, tendo como fundamentos principais a **visão sistêmica**, que entende a organização como um sistema aberto que interage continuamente com o ambiente externo e vice-versa e o pensamento contingencial, por sua vez, considera que não há um melhor ou único modo para gerenciar em todas as circunstâncias, pois a estrutura organizacional formal ou informal pode sofrer mudanças em decorrência do ambiente externo, da tecnologia e do seu tamanho.

Entre as **perspectivas contemporâneas**, a abordagem de adaptação das organizações trata das principais teorias do desenvolvimento e do processo de mudança estratégica. Destacam-se como principais abordagens de adaptação organizacional, a ecologia populacional (explica as mudanças organizacionais a partir da análise da natureza e da distribuição de recursos no ambiente, pois as pressões tornam a competição por recursos a força central nas atividades organizacionais); escolha e determinismo ambiental (estabelece condições de escolha para os gestores identificarem as estratégias mais viáveis quando se consideram as diferentes realidades ambientais), biografia organizacional (método de pesquisa para a investigação do desenvolvimento organizacional por meio da abordagem histórica e de que ela representa um caminho alternativo para entender as organizações), a abordagem contextualista (centrada nas ligações entre o conteúdo da mudança, o contexto e o processo).

Para finalizar essa síntese, fundamentada a partir dos autores apresentados anteriormente, a **Aprendizagem organizacional** é a abordagem contemporânea que pressupõe que as organizações só terão sucesso se implementarem modelos de organização e consequentemente de gestão, flexíveis e horizontais, com o

objetivo de criar espaços atitudinais para as pessoas poderem se expressar e dialogar. Assim, pessoas e organizações precisam “querer aprender” com erros e acertos, permitindo às pessoas a expansão contínua de suas capacidades de criar novos padrões de pensamento para aprenderem a trabalhar juntas.

De fato, esses princípios, teorias e abordagens, são aplicáveis à gestão escolar, mas não de forma direta ou por meio da adequação simples às peculiaridades da escola, pois a gestão escolar é constituída através de ações mobilizadoras, articuladas com as condições materiais e humanas que garantam o avanço nos processos educacionais e promovam a cultura aprendente entre os envolvidos, para que se tornem capazes de enfrentar os desafios da atualidade. Na verdade, como serão abordados a seguir, esses conhecimentos poderão ampliar a capacidade de análise, planejamento e tomada de decisão dos envolvidos na gestão frente à situação atual da IES e, muitas vezes, do necessário processo de adaptação e mudança.

2.1.3. Administração e/ou gestão: interfaces da área educacional

A gestão escolar deve se reinventar como lugar de pesquisa e liderança, com perspectivas teórico-metodológicas que permitam repensar a organização do trabalho escola. (PAZETO e WITTMAN, 2001, p.272).

Considerando que em seu sentido radical, a transformação social tem a ver com a eliminação da dominação de uma pequena parte da população sobre o restante da sociedade, o que só a torna viável com a superação das próprias classes sociais, Paro (2003) constata que na escola, é possível a transformação social se o desenvolvimento da administração escolar contribuir, *a priori*, para tal transformação.

Sob o olhar de Severino (2002), a gestão escolar só terá qualidade e eficácia se for trabalhada num campo de forças de um projeto, superando a fragmentação da prática. Esse projeto entendido como conjunto articulado de propostas e planos de ação, em função de finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos pela instituição escolar, por seus profissionais e pela coletividade, ou seja, fundado numa intencionalidade, é uma possibilidade efetiva que está ao alcance dos profissionais da educação que têm como objetivo a mudança na qualidade do seu trabalho.

Dentro dessa perspectiva, Pazeto e Wittman (2001) afirmam que dada à centralidade da aprendizagem, razão e sentido da escola, a gestão se redefine em função do projeto político-pedagógico do currículo, com integração do pluralismo cultural.

Mesmo assim, a expressão gestão escolar tem suscitado polêmica nos meios educacionais por ser considerada nova (ALONSO, 2003), embora autores conceituados mostrem adequação do conceito às diversas realidades organizacionais e a conveniência de sua utilização frente aos desafios decorrentes de novos contextos sociais.

As afirmativas de Vasconcelos (2010) corroboram ao esclarecer que até bem pouco tempo atrás, pensar em gestão educacional era pensar prioritariamente em gestão pedagógica, pois como os “fins nobres da educação” sobrepunham-se às necessidades diárias da escola, poucos administradores escolares se preocupavam com a totalidade do processo a ser gerenciado e, raríssimos eram aqueles que procuravam otimizar recursos.

Mas, o desenvolvimento socioeconômico-político do século XXI leva os dirigentes das instituições a se preocuparem com questões estratégicas e mercadológicas (GOULART et al., 2009). Assim, tem se tornado evidente que conhecimentos relacionados à gestão podem proporcionar aos mantenedores e dirigentes maior controle das instituições e dotá-las de condições melhores para enfrentarem as dificuldades do cotidiano.

Afinal, com a presença consolidada de grandes empresas da área de educação, “as boas práticas de gestão são hoje uma ferramenta importante e um fator diferencial para as organizações em geral, de qualquer segmento, sejam de grande ou médio porte, públicas ou privadas” (STEINBERG e MARCATTI, 2010, p. 275). Segundo esses autores, uma gestão moderna reúne elementos que podem fortalecer o setor para que este tenha condições de se manter focado em sua vocação, que é o ensino, mas com o desempenho necessário para manter-se vivo.

Em todo o mundo, os sistemas escolares estão engajados em uma mudança de perspectivas que conduz a substituir os modelos tradicionais de gestão, autoritários e centralizadores, por outros modelos, mais participativos. Assim, são levados a delegar, aos subsistemas e aos atores do terreno (associações profissionais, diretor de estabelecimento escolar, professores, pais), a responsabilidade de desenvolver localmente as soluções mais adequadas para responder às exigências que agora são

definidas sob a forma de grandes objetivos de desenvolvimento (PERRENOUD et al., 2002, p.61) .

É importante destacar o entendimento de que no Brasil ainda há uma tendência a duas posições antagônicas e equivocadas em relação à administração da educação (PARO, 2003): a primeira defende a universalidade dos princípios da administração e o seu emprego na instituição escolar à semelhança das empresas, sem considerar os seus determinantes sociais e econômicos e, a segunda, opõe-se radicalmente à primeira, nega a necessidade de qualquer tipo de procedimento administrativo, organização burocrática ou conveniência da própria administração na situação escolar, e, imputa a estas e não às forças sociais que a engendram, as causas do autoritarismo e da dominação vigentes na escola.

De acordo com o mesmo autor, as duas posições são insuficientes para dar conta do problema da administração escolar no Brasil e, por esse motivo, empreendeu estudos com o propósito fundamental de examinar as possibilidades de uma Administração Escolar voltada para a transformação social.

Assim, nem a administração será vista apenas enquanto conjunto de princípios, métodos e técnicas, das quais se examinarão a conveniência de serem aplicados na situação escolar, nem a escola será tomada com entidade autônoma para a qual se buscarão apenas procedimentos administrativos mais adequados ao seu satisfatório desempenho. A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender às necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica (PARO, 2003, p. 12).

Como o objetivo da escola não é neutro, mas historicamente determinado e atende a certos grupos sociais como amplamente expressado, por diversos outros autores, como Apple (2006), Sacristàn (1998 e 1999), Chauí (1999), Severino (2002), as duas posturas tanto em favor da universalização da administração, quanto a sua negação, com certeza, estão equivocadas. Não resta dúvida de que tanto a atividade administrativa como a educação acontecem em condições históricas determinadas para atender aos interesses e forças sociais e, por analogia, pode-se afirmar que a verdadeira administração escolar está organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e, ao mesmo tempo, encontra fontes de seus condicionantes.

Nesse sentido, Gracindo e Kenski (2001, p.205) consideram que a gestão de sistemas educacionais é “um processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”. Como prática social e política, a gestão escolar é contraditória e parcial, e pode gerar formas autoritárias ou participativas. Por esse motivo, acredita-se em um crescente imbricamento entre a dimensão social e subjetiva, na construção das regras do jogo democrático e no exercício das práticas administrativas. Principalmente, porque já não se concebe mais a democracia¹² como um produto acabado, mas como um processo em permanente construção. (FORTUNA, 2000)

A seu modo, complementa Andrade (2004), a postura assumida sob esse olhar representa uma mudança radical, um novo enfoque de organização, um novo paradigma de encaminhamento das questões escolares, ancorado nos princípios de participação, de autonomia, de autocontrole e de responsabilidade.

Como essa gestão supõe reflexão e ação interativa no gerenciamento coletivo de uma intencionalidade educativa/formativa compartilhada (EYNG, 2003), para tratá-la objetivamente é preciso que a análise dos elementos mais especificamente relacionados à administração e à escola seja feita em íntima relação com o exame da organização da sociedade e das forças econômicas, políticas e sociais aí presentes. (PARO, 2003)

Acreditava-se antes na capacidade transformadora das reformas educativas concebidas e conduzidas de forma centralizada pelas administrações. Atualmente, a ênfase recai na apropriação e criação, pelos atores educativos, das condições do processo de mudanças, colocando-se neles – na sua vontade e capacidade reflexiva – e na própria escola a chave do sucesso para as mudanças.

À administração escolar cabe cuidar da utilização racional dos recursos materiais e conceptuais da escola e da coordenação do esforço humano coletivo que a vivifica [...]

As significativas mudanças culturais não se viabilizam sem mudanças nas relações de poder. (BRITO, 2003, p.138)

¹² No PNE 2011-2020 a gestão democrática é considerada como meio pelo qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos que as instituições de educação básica e superior devem imprimir à educação, e da maneira de implementar essas decisões, em um processo contínuo de avaliação das ações.

Com essa percepção e para concretizá-la comprometida com a transformação social, ainda Paro (2003) estabelece como pressupostos básicos¹³: o caráter conservador da administração escolar vigente; a natureza do processo de produção pedagógico da escola e a administração escolar para a transformação social.

Portanto, nesse cenário marcado por forças que interferem nas instituições de ensino, conhecê-las representa a possibilidade de antecipação de problemas ou constatação de oportunidades, pois para que seus gestores enfrentem os constantes desafios, mudanças e processos de avaliação, não podem mais utilizar antigas práticas de atuação alheias à questão do planejamento e à necessidade de priorizar a gestão.

[...] as mudanças que vem ocorrendo no campo da gestão empresarial não podem ser ignoradas, tendo em vista a precariedade de estudos e pesquisas educacionais e a necessidade de preparar pessoas capazes de entender o novo significado que assumem a gestão educacional e a escolar – dos sistemas e escolas, respectivamente (SANTOS, 2008, p.10).

Pelos motivos expostos, é relevante o entendimento do contexto tradicional da gestão de instituições de ensino, o qual é totalmente incompatível com as exigências da sociedade atual que se caracteriza por um movimento de transformação acelerada e desconcertante. Nesse contexto tradicional, a escola é vista como um sistema fechado, em que há uma estrutura rígida, com atribuições, responsabilidades, papéis e funções que delimitam o território de cada ator, fato que

¹³ Detalhadamente, cada pressuposto básico para a administração escolar estabelecido por PARO (2003) pode ser assim entendido:

a) **O caráter conservador da administração escolar vigente** é perceptível através da maioria dos trabalhos publicados no Brasil, os quais adotam, implícita ou explicitamente, que a administração geral tem validade universal e que, convenientemente adaptados, os seus métodos e técnicas podem ser aplicados a qualquer tipo de organização, inclusive na instituição escolar.

b) **A natureza do processo de produção pedagógico da escola** impede **que** o modo de produção capitalista se aplique de forma plena, pois o trabalho educativo é não material e o produto não é separável do modo de produção. Assim, o aluno não é mero “consumidor”, pois além de estar presente, ele participa das atividades e as transformações não são de ordem puramente material, elas dizem respeito a valores, atitudes, conhecimentos e à apropriação do saber acumulado pelos homens; o “produto” não é simplesmente a aula e o seu consumo se prolonga para além do ato de produção, por toda a vida do indivíduo, fato este que dificulta a sua avaliação; e, a natureza do saber envolvido no processo educativo escolar não se restringe à sala de aula ou à atividade educativa em si, mas exige que o aluno seja ao mesmo tempo sujeito e objeto da educação.

c) **Administração escolar para a transformação social** pressupõe que em termos políticos, os objetivos da empresa capitalista e da escola revolucionária são antagônicos entre si, pois a instituição escolar visa através da transmissão do saber objetivo e da promoção de uma consciência crítica da realidade social, servindo como instrumento de superação da dominação e da exploração vigente, isto não quer dizer, obviamente, que se deva desprezar pura e simplesmente todo o progresso técnico havido na teoria e na prática administrativa empresarial.

dificulta ou impede a atuação conjunta e harmoniosa. O trabalho do gestor consiste em administrar a rotina escolar dentro do regime estabelecido de ordem e disciplina, para garantir que as atividades de ensino sejam realizadas de forma satisfatória. (ALONSO, 2007)

Em contrapartida, quando a escola é concebida como organização aberta, dentro de um enfoque sistêmico, as regras impostas às burocracias se tornam insustentáveis, pois não combinam com o ambiente de mudança predominante na sociedade atual. Por essas razões, para Paro (2003), somente uma administração escolar criadora, comprometida com a transformação social pode mudar a prática administrativa para uma prática reflexiva e intencional, que exige competência técnica no interior da escola para a utilização racional dos recursos e um conjunto de conhecimentos, técnicas e habilidades em níveis e padrões que possibilitem o oferecimento de um ensino de boa qualidade a um número maior de alunos.

Nessa perspectiva, em outro momento, Paro (2007) afirma que é relevante o gestor entender que para que a estrutura didática e a administrativa concorram para uma qualidade de ensino melhor, mas também promova a democratização da escola, são necessárias transformações na estrutura administrativa relativas à forma de organização do poder e da autoridade, pois o modelo hierarquizado e unipessoal é menos compatível com os objetivos democráticos da educação do que formas alternativas de gestão colegiada; além da adoção de processos eletivos para a escolha de dirigentes para dar legitimidade aos postos de liderança e tornar a escola mais atrativa ao envolvimento e participação da comunidade externa.

Para Luck et al. (2005), uma escola voltada para a qualidade de ensino, construída pelo envolvimento de todos, só ocorre mediante um clima de escola participativa, orientada pela liderança de sua equipe gestora. Essa equipe deve estimular a construção coletiva pelos docentes, técnico-administrativos, discentes e gestores institucionais do planejamento estratégico da instituição de ensino, que no caso da IES, segundo Reis (2003), está expresso no Projeto Político Pedagógico da Instituição, no Plano de Desenvolvimento Institucional e na Avaliação Institucional.

Alonso (2007) colabora com essa perspectiva quando afirma que na concepção democrático-participativa de gestão, considerada a mais adequada por estudiosos e muito propalada por educadores-gestores, acentua-se a participação de todos na definição de objetivos comuns, por meio de relação orgânica entre a direção e os membros da escola. Assim, após a decisão coletiva, cada um deve

assumir seu papel na organização, pois ela depende das capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada.

Trata-se de um processo de mudança, que implica em reorganização de estruturas, reelaboração de valores e princípios, reformulação de políticas e, por decorrência, a recondução de ações estratégicas organizacionais (BARCHIFONTAINE e SALLES, 2010) e mais ainda; essa mudança, conforme afirma Luck (2000), é um meio e não um fim em si mesmo, pois seu objetivo final é a aprendizagem dos alunos. Assim, sobretudo a atuação dos profissionais que promovem a gestão ganha importância, e torna-se necessária a formação docente com uma política voltada para uma escola mais eficaz, autônoma, participativa e capaz de cumprir sua função social.

Na busca por desmistificar a complexidade da gestão de instituições de ensino, à semelhança das abordagens modernas da administração que incluem a visão sistêmica e o pensamento contingencial e, das contemporâneas que pressupõem a mudança estratégica e a aprendizagem organizacional, todo o esforço de se introduzir essa nova prática administrativa escolar deve levar em conta as condições concretas presentes no ambiente onde está inserida a instituição.

Além dessa contextualização, a concepção de gestão de instituição de ensino assumida, neste trabalho, pressupõe que os conhecimentos da administração e da gestão podem permitir a sobrevivência e/ou crescimento institucional por meio de processos participativos de decisão e antecipação da mudança comprometida com a educação de qualidade; com a autonomia das instituições; com o desenvolvimento pessoal, global e profissional de alunos e professores; com a responsabilidade social e a transformação local vinculada ao contexto político, cultural e social mais amplo.

Da mesma forma, a competência necessária aos envolvidos não deve ser esquecida, e segundo Paro (2003), deve ir além da competência técnica, tanto em termos pedagógicos, quanto administrativos, sendo necessária também uma consciência crítica da realidade social e uma consciência filosófica da práxis educativa. Assim, a formação dos profissionais da educação, imbricada por forças sociais próprias, marcadas por contradição, conflito e tensões, deve incluir as competências necessárias para a gestão, mas este 'novo' profissional, principalmente o que atuará na gestão de IES, deve emergir do 'velho', da sua evolução histórica compromissada com a transformação social por meio da educação.

2.2. As competências necessárias aos gestores de IES

Sobretudo, quando se consideram as condições atuais da sociedade, onde são inúmeros os desafios que se apresentam para a educação, para desempenhar com eficiência o seu papel, o gestor de uma instituição de ensino precisa perceber que a escola é uma organização viva e, como todo organismo em congruência com seu ambiente, precisa extrair elementos do meio exterior para sobreviver e renovar-se. (HESSEL, 2003)

Nesse sentido, é necessário analisar a necessidade do envolvimento de dirigentes e seus colaboradores em um processo de formação contínua, com a finalidade de conscientizá-los de que devem rever seu papel frente às responsabilidades que lhes cabem na direção da instituição, com a inclusão dos resultados que apresentam em termos de formação e aprendizagem de seus alunos. É preciso que atentem para o trabalho como meio para a realização dos objetivos educacionais de natureza pedagógica, compreendendo as tarefas administrativas, suas exigências e novas demandas educacionais para que o fazer administrativo seja redirecionado de modo a facilitar a introdução das mudanças na prática docente e no desenvolvimento de propostas pedagógicas. (ALONSO, 2003)

Consequentemente torna-se necessário rever os papéis, tanto dos gestores, quanto dos professores, aproximando-os de forma a torná-los complementares, não mais antagônicos e bem separados, como se definiam em épocas passadas, sob a égide da administração clássica. Ainda Alonso (2007) complementa que é relevante enfatizar que as mudanças a serem assimiladas e implementadas pelos professores devem ser introduzidas pela administração superior com a devida consciência por parte destes, da importância do seu trabalho, pois representariam um retrocesso nas tentativas de avanço em direção a uma gestão democrática.

Além disso, um corpo crescente de pesquisa científica, afirmam Luck et al. (2005), confirma que gestores que ativamente buscam resolver conflitos, promover consenso e envolver participantes nos processos decisórios, conseguem os melhores resultados na escola ou em qualquer tipo de organização social.

Para o entendimento dessas competências, além das peculiaridades do ensino superior, da administração e da gestão, tornam-se necessários, também, como apresentado a seguir, definição do termo competência, entendimento do gestor de IES, denominado como coordenador de curso que emergiu após a LDB nº

9394/96, descrição das habilidades necessárias ao administrador, assim como, descrição das competências consideradas como necessárias aos administradores/gestores de instituições de qualquer nível de ensino¹⁴.

2.2.1. As competências e suas diferentes nuances

Em busca de respostas ao problema desta tese intitulada Gestão de IES privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso: desafios e sugestões, a definição de competência torna-se essencial, além do fato de que no cenário da gestão educacional, como afirma Cardim (2004), entre as palavras mais frequentes está competência. Assim, a competência, refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa a fim de atuar da melhor maneira possível. (PERRENOUD, 2002).

De acordo com Goulart et al. (2009), são os saberes em prática, entendendo-se que saberes são fundamentados teoricamente e a prática é o agir consciente, sustentado também pela consciência do conhecimento. Sinteticamente classifica competências em três categorias:

- (a) As de educabilidade do sujeito: aprender a aprender;
- (b) As relacionais: aprender a conviver; e,
- (c) As competências técnicas básicas relacionadas com os diferentes campos do conhecimento e que implicam em saber fazer e saber operacionalizar.

Para os administradores da “economia do conhecimento” – em que não basta dispor de certa tecnologia para obter lucros, sendo fundamental idealizar produtos que a utilizem, adequadamente e, que penetrem no mercado - a ideia de competência, surge como a capacidade de transformar uma tecnologia conhecida em um produto suficientemente atraente para os consumidores. (MACHADO, 2002)

Assim, as competências constituem, portanto, padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência. Podem ser associadas aos

¹⁴ A LDB 9394/96 (BRASIL, 2006) referindo-se aos níveis de ensino, em seu artigo 21, descreve que a educação escolar compõe-se de: I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.

esquemas de ação, desde os mais simples até as formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento, como a capacidade de expressão nas diversas linguagens, a capacidade de argumentação na expressão e na defesa de um ponto de vista, a capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações-problema, de pensar sobre e elaborar propostas de intervenção na realidade. (MACHADO, 2002, p.146)

No contexto educacional, para Perrenoud (2002), são características fundamentais da ideia de competência:

- (a) As pessoas e não os objetos é que são competentes, ou seja, a personalidade é a primeira característica fundamental da ideia de competência;
- (b) A segunda é o âmbito no qual ela se exerce, pois não existe uma referência a uma competência, sem um contexto;
- (c) A terceira é a mobilização. Uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes, a capacidade de se recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta.

Ainda para o mesmo autor, a noção de competência designa uma capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações. As competências mobilizam, integram e orquestram saberes ou atitudes, sua mobilização só é pertinente em uma situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras. O exercício da competência passa por operações mentais complexas – *esquemas de pensamento* - que permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada àquela situação. Desse modo, as competências profissionais se constroem em formação, mas também ao sabor da *navegação* diária do professor, de uma situação outra.

Destaca-se como importante o entendimento de que na área educacional ainda há um grande paradoxo em relação às competências, pois enquanto os parâmetros curriculares nacionais enfatizam a necessidade de centrar o ensino e a aprendizagem no desenvolvimento e aprimoramento de competências por parte do discente, não há adoção da gestão por competências de seus profissionais na maioria das IES (COLOMBO, 2010). Essa gestão por competências direciona a sua atenção para a análise e avaliação da capacidade da pessoa em agregar valor para a instituição e não simplesmente o cumprimento das tarefas, contemplando ainda, a disponibilização de recursos por parte da empresa necessários ao aprimoramento dos profissionais em competências essenciais à instituição, além do reconhecimento dos resultados no desempenho das suas funções.

O termo competência assume um caráter polissêmico com diferentes significados e uma multiplicidade de usos que se confundem com capacidades, aptidões, desempenho, um saber-fazer restrito à ação operacional, ou até mesmo objetivos comportamentais. “São dados que mostram a complexidade para seu emprego a exigir maior cuidado e reflexão na sua aplicação com propósitos educacionais, tendo em vista a busca da qualidade na formação profissional e escolar”. (ROVAI, 2010, p. 17)

O termo no plural – competências - tem predominado em projetos pedagógicos e é utilizado para designar os conteúdos específicos de cada qualificação ocupacional e, o termo no singular – competência - designa um conjunto de qualidades a ser desenvolvido pela pessoa em seu processo de formação profissional, fruto de interações entre uma estrutura bem organizada de conhecimento e a experiência prática, que a capacita a agir com criatividade diante de situações-problema inusitadas, na área de sua especialidade.

Para que ideias como estas se concretizem é preciso não só substituir o conceito tradicional de conhecimentos e saberes por uma outra visão de competência, ou qualquer que seja o termo a indicar a formação profissional, que não venha a ter somente conotação funcional, econômica, mas também política e ético política. É preciso rever também as fundamentações teórico-metodológicas e prático-pedagógicas da formação técnica, tecnológica e superior, e pensar em objetivos que sejam emancipatórios e não apenas instrumentais. Importante também é refletir sobre o significado de competência/competências e a sua aplicação no âmbito pedagógico. (ROVAI, 2010, p.37)

Em alguns treinamentos empresariais, a competência é apresentada como um conjunto de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (querer fazer ou como fazer) que, quando integrados e utilizados estrategicamente, possibilitam desempenhar determinada função na busca de resultados concretos. Dessa forma, nesses casos, considera-se que a competência engloba a habilidade.

Segundo Depresbiteris (2010), habilidade significa aptidão, destreza, disposição e na literatura de educação, o termo abarca, não apenas a função psicomotora, mas também a cognitiva. Ressalta ainda que, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que competências, sendo a competência constituída por várias habilidades e que uma habilidade não é exclusiva de uma competência, pois uma mesma habilidade pode contribuir para a mobilização de competências diferentes.

Neste trabalho, ao buscar identificar competência ou competências necessárias aos coordenadores de curso de graduação, assume-se que a competência é uma característica pessoal e contextualizada, que pode ser construída na formação inicial e no dia a dia da profissão, mobilizando saberes, agregando valor e criatividade ao trabalho diante de novas situações, não de forma instrumental, mas emancipatória, e por esses motivos, considera-se a necessidade de uma postura crítica que leve os gestores a superar as próprias limitações a partir da aprendizagem significativa e da construção de um perfil profissional capaz de enfrentar os desafios profissionais com vistas à transformação social.

2.2.2. O novo gestor das IES: O coordenador de curso

Administrador, diretor, supervisor, chefe de departamento e dirigente, entre outros, são nomes utilizados e, muitas vezes encontrados na literatura, para se referir ao gestor de instituições de ensino. Mas, no contexto da LDB n°9394/96, entre as pessoas envolvidas na administração ou gestão da escola, surge o coordenador de curso, profissional que tem uma visão preponderantemente didático-pedagógica, mas que não pode negligenciar a gestão administrativa e/ou econômico-financeira.

Esse emergiu em um momento de grande interferência de normas, pareceres e legislações decorrentes da LDB n°9394/96, que levaram as IES, principalmente as privadas, a várias experiências de organização acadêmico-administrativa onde os cursos foram fortalecidos. Nos centros universitários (criados após a LDB), adotou-se o curso como unidade básica, surgindo o coordenador de curso, como gestor acadêmico-administrativo. (CARDIM, 2010)

Na sequência, o coordenador de curso passou a ser exigido pelo MEC/INEP na estrutura organizacional das IES e a ser avaliado¹⁵ em relação a sua dedicação à gestão do curso caracterizada pelo atendimento aos discentes e docentes; inserção institucional da coordenação; dialogicidade, transparência e liderança no exercício

¹⁵ Para reconhecimento de cursos de bacharelado e licenciatura o instrumento do INEP (BRASIL, 2011) avalia o coordenador em relação à: sua atuação; titulação e formação na área do curso (incluindo a experiência em magistério superior); o seu regime de trabalho (considerando o tempo em relação ao número de vagas para o curso); e o seu gabinete de trabalho (avalia-se também o dos integrantes do Núcleo Docente Estruturante- NDE e docentes em tempo integral e parcial).

das funções; acessibilidade a informações; conhecimento e comprometimento com o Projeto Pedagógico do Curso. (VASCONCELOS, 2010)

Instigante é notar que o Plano Nacional de Educação- PNE 2011 – 2020 (CONAE, 2010), desconsidera a liberdade assegurada na Constituição Federal à iniciativa Privada, ao externar o seu entendimento de tal prerrogativa como uma concessão do Estado, e em decorrência disso, a submissão à cogestão. Em seu eixo IV, relativo à Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação¹⁶, afirma que em nenhum momento histórico essa formação mereceu tamanha ênfase, por diferentes agentes públicos e privados, instituições, organismos nacionais, internacionais e multilaterais, como nas últimas décadas, reconhecendo o protagonismo dos/das profissionais da educação no sistema educacional. Na busca por contribuir para uma educação básica e superior de qualidade, uma política nacional de formação que de acordo com o Conae (2010, p. 79):

[...] garantirá a formação baseada na dialética entre a teoria e a prática, valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio de reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico. Assim, por meio de programas, ações e cursos, envolvendo as instituições de formação, o MEC e os sistemas de ensino, essa política deve propiciar o desenvolvimento da capacidade de reflexão, oferecendo perspectivas teóricas de análise prática, para que os/as profissionais nela se situem e compreendam, também, os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais que atuam.

Mas, refere-se ainda à equipe gestora, sem considerar a privada, apenas ao destacar alguns encaminhamentos fundamentais para a efetivação da formação e profissionalização dos/das profissionais da educação: “... e) Contribuir para a formação de toda a **equipe gestora**, por meio de cursos que enfoquem o conhecimento e a compreensão das leis que regem a educação e a administração pública”. (CONAE, 2010, p.93)

Nesse contexto do PNE 2011 – 2020, a afirmativa de Reis (2003) de que o coordenador é o primeiro responsável pelos resultados do desempenho pedagógico e administrativo do curso torna-se ainda mais desafiadora. Afinal, para o autor, ele é o elo entre a supervisão e a implementação do planejamento pedagógico e possui a corresponsabilidade com os resultados financeiros, tendo, portanto, uma função

¹⁶ No PNE adota o termo profissionais da educação para referir-se aos/as professores/as, especialistas e funcionários/as de apoio e técnico-administrativos que atuam nas instituições e sistemas de ensino.

estratégica na integração com o ambiente interno e externo¹⁷, também relatada por Goldring (2006) e Andrade e Amboni (2007), na construção de propostas pedagógicas e na interação entre o corpo docente, discente e pessoal de apoio.

Em contrapartida, da administração das instituições de ensino espera-se que se promovam as mudanças¹⁸ e para o desempenho satisfatório de tantas atribuições e responsabilidades, os gestores devem dinamizar o trabalho escolar, ampliar o espaço de ação da escola; organizar o trabalho de forma cooperativa e responsável; exercer a função com eficiência e liderança; fortalecer a autonomia da instituição; e trabalhar com a comunidade de forma ordenada e produtiva. (ALONSO, 2003)

Como tomador de decisões na área educacional, o coordenador ou gestor é constantemente confrontado (AMARAL, 2006). Nessa posição se estabelece uma falsa ambiguidade de papéis e funções: ser administrador ou educador. Falsa, porque não são dicotômicos, trata-se de exercer uma liderança na área educacional, na qual está implícito o fato de ser educador, sendo assim, a rede de sentido está indelevelmente marcada pelo ato de educar. Nesse sentido, para Hessel (2003), ele precisa perceber que a articulação do administrativo e pedagógico representa a coordenação do trabalho coletivo na escola, o qual por meio de uma prática mais participativa supõe o compartilhamento de responsabilidades.

Além disso, cabe-lhe a responsabilidade por assegurar experiências de aprendizagem no trabalho, dando suporte aos subordinados para que adquiram conhecimentos necessários ao desempenho de suas funções (COLOMBO, 2010) e,

¹⁷ O ambiente institucional é enfatizado pela teoria estruturalista de administração, através da análise da estrutura e do ambiente. A partir da abordagem sistêmica as organizações são vistas como sistemas abertos que apresentam relações de intercâmbio com o ambiente e, na abordagem contingencial são analisadas dentro de uma abordagem múltipla envolvendo a interação entre elas e o ambiente. "O ambiente é tudo aquilo que envolve externamente a organização (ou sistema). É o contexto dentro do qual a organização está inserida. Como a organização é um *sistema aberto*, ela mantém transações e intercâmbio com seu *ambiente*. Isto faz com que tudo o que ocorre externamente no *ambiente* passe a influenciar o que ocorre na organização" (CHIAVENATO, 2004, p.799). O **ambiente** compõe-se: do ambiente geral e do de tarefa. O **geral** que é genérico e comum para todas as organizações incluindo as condições tecnológicas, legais, políticas, econômicas, demográficas, ecológicas e culturais. O **de tarefa** é o ambiente de operações, ambiente particular e mais próximo da organização, representando as ameaças e oportunidades imediatas para ela. Ele é constituído pelos fornecedores, clientes ou usuários, concorrentes e entidades reguladoras.

¹⁸ Promover mudanças estruturais; utilizar os diferentes espaços de informação; fazer parceria com outras instituições; incorporar a tecnologia na aprendizagem; viabilizar a participação dos alunos nas decisões de forma responsável; estimular a aprendizagem ativa e a participação em projetos; propiciar o desenvolvimento profissional dos professores e administradores; favorecer a participação da comunidade na escola; abrir a escola para o meio exterior, extrair do social os elementos necessários ao processo de mudança e renovação da instituição; assumir com responsabilidade os resultados pelo trabalho escolar; colocar o administrativo a serviço do pedagógico; manter o currículo e a sua implementação no centro das atenções, definindo prioridades em função dele (ALONSO, 2003).

por essa razão, pode influenciar na construção dessa instituição de ensino democrática e participativa que sobreviva às constantes mudanças contemporâneas.

Por todos esses motivos e por considerar a interferência de fatores como a cultura individual e institucional, a formação inicial e a forma de gestão assumida pela instituição de ensino, entre outros na atuação profissional do gestor, é possível perceber a complexidade envolvida na identificação das competências necessárias ao coordenador de curso. Esse gestor, ultrapassando os limites das salas de aula, deve possuir competências e habilidades de profissionais da administração e da gestão, mas também a necessária consciência crítica da importância de sua atuação para a transformação social.

2.2.3. As habilidades necessárias aos administradores e a sua relação com os demais gestores

Sem perder o olhar consciente dos pressupostos básicos de Paro (2003) para a administração escolar - o caráter conservador da administração escolar vigente; a natureza do processo de produção pedagógico da escola e administração escolar para a transformação social - é possível elencar e analisar criticamente as habilidades necessárias ao administrador, as quais podem ser consideradas como a base para as competências de gestores de outras áreas. Como descritas por diversos autores (BATEMAN e SNELL, 1998; SCHERMERHORN JR., 1999; CHIAVENATO, 2004; ANDRADE e AMBONI, 2007), essas habilidades podem ser assim denominadas:

- (a) **Técnica:** Consiste em utilizar conhecimentos, métodos, técnicas e equipamentos necessários para a realização de suas tarefas específicas, por meio de sua instrução, experiência e educação. Ou seja, 'uma pessoa compreende e tem domínio da atividade que realiza';
- (b) **Humana (também denominada como interpessoal ou de comunicação):** Consiste na capacidade de discernimento para trabalhar com pessoas, comunicar, compreender suas atitudes e motivações e aplicar uma liderança eficaz. 'Diz respeito a aptidões para trabalhar com pessoas e para obter resultados por intermédio dessas pessoas, trabalhando eficientemente como

membro de uma equipe, no sentido de conseguir esforços cooperativos em prol dos objetivos da organização’;

- (c) **Conceitual (e de decisão):** Consiste na habilidade para compreender as complexidades da organização e o ajustamento do comportamento das pessoas dentro da organização.

Gil (2001) complementa ao se referir ao profissional de recursos humanos, ao qual considera que compete dominar os processos estratégicos, operacionais e o pessoal. Ele identifica também, inúmeros papéis a serem desempenhados por esse: comunicador; selecionador; treinador; avaliador de desempenho; analista de cargos; motivador; líder; negociador e gestor de qualidade.

É possível afirmar que essas habilidades descritas para os administradores são necessárias também a outros profissionais, entre eles os profissionais da educação, desde que estes se adaptem às percepções de Masetto (2003) de que se necessita de profissionais com capacidade para exercer sua profissão, voltados para promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país. Profissionais intercambiáveis que combinem imaginação e ação, capacidade para buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente, por meio de recursos mais modernos da informática; com capacidade para produzir conhecimento e tecnologia próprios; preparados para desempenhar sua profissão de forma contextualizada e em equipe com profissionais não só da sua área, mas também de outras.

Ainda o mesmo autor complementa que todos os que trabalham no campo educacional, em qualquer situação que seja, estão preocupados com o problema da administração na área de educação, que exige um profissional com grande competência em educação e, igualmente em administração. Enfatiza ainda, o fato de nos depararmos cotidianamente com docentes sem competências administrativas que assumem os mais diferentes e complexos cargos de gestão e de administradores incompetentes em educação que ocupam cargos de responsabilidade educacional.

Esses professores, além das competências e habilidades exigidas na atualidade, talvez necessitem que a sua formação englobe conhecimentos técnicos sobre a administração para que possam conscientemente e coletivamente debater a gestão, não apenas a crítica pela crítica, mas, atuar no apoio às decisões

participativas que objetivem a melhoria da qualidade da escola como um todo, na busca de cumprir o seu papel.

Mas, não é difícil identificar professores formados dentro de velhas estruturas que acabam por reproduzir o mesmo modelo na sala de aula ou em funções de gestão. Esse problema se acentua quando estes não conseguem compreender a realidade e as alternativas que lhes são apresentadas, pois o mercado de trabalho e o mundo dos negócios são submetidos a estruturas modernas. Por essa via, o descompasso se transforma em perplexidade, e em pouco tempo, esses profissionais podem estar completamente subjugados (CHRISTÓVAM, 2004).

Esses professores necessitam rever sua postura, pois conforme afirma Sacristàn (2007), se educar para a vida é educar para um mundo em que nada nos é estranho, e se cremos que a educação deve servir a um projeto humano e de sociedade, teremos que aproveitar as possibilidades da globalização e 'correr o risco' de formar pessoas para reorientá-la.

Deve estar englobada nessas reflexões, como afirma Masetto (2003), além do imprescindível exercício da dimensão política pelo professor, a necessidade de que ele seja competente em uma determinada área do conhecimento e tenha domínio da área pedagógica. Entretanto, entre as habilidades e competências consideradas, por diversos autores, como exigências que se estabelecem no atual contexto aos professores, para que possam atuar com eficiência, algumas se relacionam estreitamente com a gestão: **Conhecer o mundo do trabalho e os requisitos atuais do mundo profissional, refletindo sobre a própria prática profissional para a formação permanente e sobre a vinculação desta ao mercado de trabalho** (KENSKY, 1998; LIBÂNEO, 2004 e ZABALZA, 2004;); **administrar sua própria formação continua, combinando interesses pessoais de formação com necessidades de formação da instituição** (PERRENOUD et al., 2002 e ZABALZA, 2004) e **participar da administração da escola**. (PERRENOUD et al., 2002 e LUCK et al., 2005)

Nesse sentido, em relação à competência para participar da administração da escola, Luck et al. (2005) afirma que há indicativos de que professores querem participar da solução de problemas e da tomada de decisões pertinentes na escola, mas se mostram cautelosos por perceberem que se beneficiam pouco com todo esse processo e questionam até que ponto esta sua postura faz diferença na escola. Assim, eles desejam que essa participação seja significativa, tenha importância e

seja eficaz, envolvendo-se em questões como a estrutura administrativa da escola, procedimentos de avaliação de desempenho, indicação de diretores e na avaliação da eficácia de uma equipe de área ou de determinado assunto.

Na verdade, não se pode ignorar que certas qualidades do professor, como por exemplo, de ser mediador envolvido numa interação de aprendizagem, sejam consideradas indispensáveis, também à natureza e à efetividade da interação de um gestor com sua equipe (SASSON, 2005). Afinal, apesar de certas diferenças básicas, algumas competências essenciais ao professor na interação com seus alunos, podem ser igualmente relevantes para o gestor de instituição de ensino em suas relações com a sua equipe, assim como as habilidades do administrador, desde que permeadas por uma análise crítica e uma postura política.

2.2.4. O coordenador de curso: Competências necessárias para a gestão

Geralmente professores são nomeados para a função de coordenadores de cursos sem estar devidamente preparados para o exercício do papel de gestores (REIS, 2003), cabendo-lhes a responsabilidade de fortalecer as suas competências para exercer os atributos dessa liderança, por meio de leituras, cursos e congressos.

Ainda, sobre esse coordenador, é relevante sua concepção de instituição de ensino como sistema fechado ou aberto, pois “[...] é impressionante ver a influência da cultura educacional própria do gestor no modo como ele exerce a administração, por mais moderna que aparente ser” (MASETTO, 2003, p.70). Afinal, enfatiza o mesmo autor, quando em um cargo de gestão educacional, os gestores tendem a manter suas ações dentro do mesmo paradigma no qual se formaram, assim vê-se o novo como acréscimo ao que já se faz, e não como revisão do que se faz e do modo como se faz, como se trabalha. Como consequência, o gestor que se abre para as mudanças que se apresentam como necessárias e resolve implantá-las em sua gestão, usa os seus paradigmas, como exemplo, o tradicional.

[...] trata-se de colocar os gestores em contato direto com as situações que irão viver em suas escolas ou organizações educacionais para que tenham tempo, espaço e condições de vivenciá-las. Com isso estarão crescendo e se desenvolvendo pessoal e profissionalmente, além de estarem se preparando melhor para o embate do dia a dia, seja quanto às possíveis inovações, seja quanto às mudanças a serem realizadas dentro de sua

própria cultura educacional, se quiserem efetivamente introduzir inovações em suas administrações (MASETTO, 2003, p.82).

Mas, conforme afirma Luck et al.(2005), nem todas as experiências sob a designação de participação são positivas do ponto de vista das pessoas envolvidas e na efetivação da qualidade do ensino. Isso ocorre quando são realizadas sem orientação para a melhoria efetiva dos resultados educacionais ou formação dos alunos, ou quando se pratica a gestão escolar pura e simplesmente como uma administração modernizada, atualizada em seus aspectos externos, porém mantendo a antiga ótica de controle sobre pessoas e processos.

Entre as inúmeras habilidades gerenciais, a que mais se destaca é a liderança, enfatizada por diversos autores como Hessel (2003), Vieira (2003), Libâneo (2004), Andrade e Amboni (2007), Luck et al. (2005), Luck (2008), Santos (2008) e Vasconcellos (2010).

Nessa direção, Andrade e Amboni (2007) destacam como habilidades gerenciais a liderança (capacidade de orientar, motivar, influenciar e inspirar confiança à sua equipe para a realização das atividades), a comunicação, a negociação, a técnica, o empreendedorismo, a coordenação e a instrução.

Para esses autores, liderança e gestão escolar são complementares, pois a liderança corresponde a um processo de gestão de pessoas e a gestão pressupõe também outras dimensões como a administrativa e de resultados. Afirmam também que a liderança possui características que são desenvolvidas ao longo da vida por meio da vivência de processos sociais e da orientação intencional, para o desenvolvimento de certos conhecimentos, habilidades e atitudes compatíveis com sua prática.

Colombo (2010) complementa que gestores com visões positivas podem mobilizar equipes para perseguir objetivos e metas desafiadoras, ao considerar os sonhos e expectativas e envolver a equipe em um processo de evolução e transformação que conduza à sinergia e ao alcance de resultados excepcionais.

Nessa perspectiva, a liderança é um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa, para a realização de objetivos organizacionais, por um grupo de forma voluntária e motivada pelo reconhecimento de que faz parte de uma equipe que compartilha responsabilidades sociais que deve atender. Dessa forma, cabe à equipe gestora atuar no sentido de (LUCK, 2008, p.108):

- a) Promover e manter o elevado **espírito de equipe**, a partir de uma visão clara dos objetivos educacionais, missão, visão e valores da escola;
- b) **Alargar os horizontes das pessoas** que atuam na escola, a respeito de seu papel e das oportunidades de melhoria e desenvolvimento;
- c) Estabelecer uma **orientação empreendedora** e proativa na ação conjunta para a realização dos objetivos educacionais;
- d) Criar e manter **cultura escolar favorável e propícia ao trabalho educacional**, à formação dos alunos e à aprendizagem;
- e) **Motivar e inspirar as pessoas** no seu envolvimento com processos socioeducacionais cada vez mais efetivos, no interior da escola e na sua relação com a comunidade;
- f) Estabelecer e manter **elevado nível de expectativa a respeito da educação** e da possibilidade de melhoria contínua de seu trabalho e dos bons resultados na promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação;
- g) Dinamizar um processo de **comunicação e relacionamento interpessoal aberto**, dialógico e reflexivo;
- h) Orientar, acompanhar e dar **feedback ao trabalho dos professores** em sala de aula, tendo como foco a aprendizagem.

Para esse fim, a formação do gestor implicará também no desenvolvimento de competências e habilidades que viabilizem o trabalho coletivo, a liderança de grupos, a formulação e o encaminhamento de soluções de problemas educacionais e a construção de uma proposta pedagógica no âmbito da educação escolar, em uma perspectiva de atuação profissional ética e com responsabilidade social (SANTOS, 2008).

Mas, assumir a liderança de uma IES não é tarefa fácil, constitui uma tarefa que vai muito além de ter sonhos e visões. É necessário que a visão esteja em sintonia com a missão organizacional e inserida no planejamento institucional. Também é necessário que o gestor perceba o caráter potencialmente transformador de sua ação e os estabelecimentos de ensino como unidades sociais, de organismos vivos que estão em constante mudança. Hessel (2003) afirma que o gestor deve compreender a cultura, o clima escolar para estimular a interação e a participação entre os elementos de sua equipe de educadores, e, assim, poderão construir juntos a sua própria identidade e promover as mudanças estruturais de dentro para fora.

Esses esforços de coordenação do líder, quando bem-sucedidos, segundo Goulart et al. (2009), podem se traduzir em melhores resultados do ponto de vista quantitativo – crescimento do número de alunos e, qualitativo - na melhoria da oferta de ensino, permitindo às IES uma atuação de forma coerente, ao longo do tempo, nos níveis de educação propostos e estarem menos expostas a problemas de instabilidade econômica.

Para Luck et al. (2005), os gestores escolares devem atuar como líderes pedagógicos por meio do apoio ao estabelecimento de prioridades, da avaliação dos programas pedagógicos, da organização e da participação nos programas de desenvolvimento de funcionários e da importância atribuída aos resultados alcançados pelos alunos. Como líderes em relações humanas devem criar e manter um clima escolar positivo, além de buscar a solução para os conflitos, tornando-se assim, os responsáveis pela sobrevivência e o sucesso de suas organizações.

Entre as tantas competências consideradas necessárias para participar do processo de gestão da escola, Libâneo (2004) também inclui a necessidade de desenvolver capacidades e habilidades de **liderança**, mas a ultrapassa, referindo-se à habilidade de **comunicação**, de aprender métodos e procedimentos de **pesquisa**, além das relatadas abaixo:

- a) **Compreender os processos envolvidos nas inovações organizadas, pedagógicas e curriculares;**
- b) Aprender a **tomar decisões** sobre problemas e dilemas da organização escolar, das formas de gestão e da sala de aula;
- c) Conhecer, informar-se, dominar o conteúdo da discussão para ser um **participante atuante e crítico;**
- d) **Saber elaborar planos e projetos de ação;**
- e) **Familiarizar-se com modalidades e instrumentos de avaliação do sistema, da organização escolar e da aprendizagem escolar.**

Para Vasconcelos (2010), também a **liderança**, junto com a **visão administrativa e o comprometimento** do gestor são fatores preponderantes para que uma educação de qualidade venha a ocorrer. Relata que são inúmeras as variáveis do processo que irão requerer ações diretas ou indiretas do gestor educacional:

- a) **Assunção da responsabilidade**- A educação de qualidade só ocorrerá em ambiente democrático em que todos são chamados a opinar, mas um deve decidir para, posteriormente, implementar;
- b) **A organização de espaços coletivos e regulamentação de uso**, decidir coletivamente ou não e estimular a todos para consecução;
- c) Garantia do adequado **desenvolvimento de rotinas administrativas**, pois não compete aos professores e alunos a tomada de tais providências;
- d) **Estimular a equipe para a inovação**;
- e) **Respeito à diversidade** - Garantir direitos iguais a todos, grande desafio da escola democrática.

Segundo Vieira (2003), além da liderança, um dos papéis principais dos gestores é saber acompanhar os fatores restritivos¹⁹ e tentar ampliar a capacidade de realização da organização escolar, levando-a a atingir seu potencial pleno e a se tornar uma instituição que traga orgulho profissional aos seus integrantes.

Além dessas competências, vários aspectos devem ser considerados pelos gestores educacionais, pois podem contribuir para o êxito ou para o insucesso do planejamento e da gestão educacional: **monitoramento diário da legislação** e das normas educacionais; **financiamento da educação superior**; **responsabilidade social**; **mercado e suas inovações** (COLOMBO, 2010).

Na verdade, os gestores escolares têm papel decisivo ao proporcionar as condições necessárias para o “desenvolvimento dos novos modos de educar, em que o conhecer, o fazer e o ser, se entrelaçam de forma intensa, estabelecendo as bases da aprendizagem ao longo da vida” (ALONSO, 2007, p.33).

Cabe ainda aos coordenadores,

[...] estimular a reflexão sobre a flexibilidade dos currículos, sobre a interdisciplinaridade, sobre as diretrizes curriculares e sobre a importância de discutir o perfil profissiográfico, além de compreender o ambiente interno e externo da instituição, entender que o sucesso depende da articulação entre os setores da IES e do bom relacionamento entre os diversos departamentos e cursos (REIS, 2003, p.108).

¹⁹ Os fatores restritivos segundo Vieira (2003) podem ser: recursos financeiros; nível de formação e experiência de professores; materiais didáticos disponíveis; integração entre as funções administrativas e pedagógicas da escola; evolução organizacional da escola; e tecnologias administrativas e pedagógicas acessíveis.

Na percepção de Reis (2003), há a necessidade nas instituições de formar gestores capazes de discutir temas como capacitação de pessoas, gestão do conhecimento e da competência, ensino a distância, planejamento estratégico, plano de desenvolvimento institucional, avaliação institucional, cultura organizacional, programa de qualidade, projeto pedagógico, gestão financeira, marketing e outros.

Nesse sentido, é preciso que o coordenador se mantenha atualizado em relação às diretrizes e normas do MEC, que tenha capacidade de analisar os parâmetros de avaliação do INEP, tenha informações sobre as comissões avaliadoras e os indicadores de qualidade e que reúna também informações sobre o perfil dos cursos concorrentes. Assim, “espera-se do coordenador a capacidade de construir cenários e compreender o sistema que interage e interfere no seu trabalho” (REIS, 2003, p.106), pois, ao analisar a conjuntura, perceber oportunidades e gerenciar recursos humanos e financeiros, o coordenador depende do apoio dos gestores, do investimento e do trabalho em equipe.

Na direção dessa discussão, a Tabela 3 apresentada a seguir, complementa e ao mesmo tempo esquematiza o perfil do gestor eficaz, a partir de Luck et al. (2005).

TABELA 3 – O perfil do gestor eficaz

ÁREA ADMINISTRATIVA	Visão de conjunto e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da instituição escolar na comunidade; Conhecimento de política e legislação educacional; Habilidade de planejamento e compreensão de seu papel na orientação do trabalho e conjunto; Habilidade de manejo e controle de orçamento; Habilidade de organizar o trabalho educacional; Habilidade de acompanhamento e monitoramento de programas, projetos e ações; Habilidade de avaliação diagnóstica, formativa e somativa; Habilidade de tomar decisões eficazmente; Habilidade de resolver problemas criativamente e de emprego de grande variedade de técnicas.
ÁREA PEDAGÓGICA	Compreensão dos fundamentos e bases da ação educacional; Compreensão da relação entre ações pedagógicas e seus resultados na aprendizagem e formação dos alunos; Conhecimento sobre a organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos; Habilidade de mobilização da equipe escolar para promoção dos objetivos educacionais da escola; Habilidade de orientação e <i>feedback</i> ao trabalho pedagógico.
ÁREA DO RELACIONAMENTO INTERPESSOAL/INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	Compreensão da dinâmica de relacionamento e comunicação interpessoal; Habilidade de se comunicar eficazmente; Habilidade de mobilizar a equipe escolar e comunidade escolar; Habilidade de facilitar a realização de processos de atuação colaborativa; Habilidade de desenvolver equipes; Habilidade de negociar e resolver conflitos; Habilidade de avaliar e dar <i>feedback</i> ao trabalho construtivo dos outros.

Fonte: Luck et al. (2005) adaptado pela autora

Mas há um dilema que parece insolúvel (SANTOS, 2008); as atribuições previstas nas normas estatutárias e regimentais, embora exijam maior ênfase do gestor no trabalho pedagógico, acabam dando margem para a predominância administrativo-burocrática, que favorecem as condições para que as atividades pedagógicas aconteçam com eficácia, por força de tarefas rotineiras. O autor enfatiza que não pode haver conflito ou oposição entre o pedagógico e o administrativo-burocrático, pois o gestor deve dar prioridade às questões pedagógicas, delegando quando necessário, as tarefas administrativas que podem ficar sob a responsabilidade de terceiros.

Ao gestor cabe a coordenação de todo esse processo, seja de planejamento e organização do trabalho escolar, seja do processo decisório desenvolvido com a participação de toda a comunidade escolar, do funcionamento geral da escola e execução de deliberações coletivas. Para tanto, compete a ele estimular e promover o trabalho coletivo na escola,

garantindo a participação dos sujeitos de sua equipe na construção de uma identidade grupal, que deverá manifestar-se na elaboração e execução do projeto político-pedagógico. Portanto, é preciso tomar claro que suas atribuições vão muito além de atividades rotineiras e de representação, para ganhar significado no trabalho pedagógico desenvolvido e nos resultados de desempenho escolar (HESSEL, 2003, p.22).

Nessa direção, Reis (2003) chama atenção para a necessidade de equipes de apoio para os coordenadores que precisam manter o equilíbrio entre as questões burocráticas e a sua função primordial de pensar o curso, as possibilidades de consolidação dos parâmetros de qualidade, estimular a participação discente e docente, colaborar, ativamente na construção de propostas pedagógicas consistentes.

Mas, o gestor escolar deve ser preparado para ultrapassar o que está prescrito nas normas e o que costuma fazer a partir da experiência e do bom senso, tornando-se empreendedor, criativo, renovador, com bases em pesquisas científicas sérias e de origens confiáveis (SANTOS, 2008). Para tal, precisa ter uma formação mais realista e ser mais crítico para saber olhar para o futuro e perceber as tendências de mudança, aprender investigar, analisar e interpretar novos desafios, com enfrentamento do novo, do desconhecido, com alguma margem de segurança e, evidentemente, com um bom plano de trabalho consubstanciado no projeto pedagógico da instituição. Nesse sentido, a experiência é muito importante se associada à capacidade de reflexão sobre a própria ação (ação-reflexão-ação).

Enfim, neste trabalho, na busca pela identificação das competências necessárias ao coordenador de curso, assume-se que este, apoiado pelos dirigentes e, juntamente com os professores do curso, é o responsável por realizar o vínculo entre a IES e a sociedade, entre o curso e as oportunidades emergentes, entre os discentes e o mercado de trabalho, ao estimular o debate sobre as diversas legislações e cenários, ao estabelecer parcerias, ao participar dos encontros promovidos pelo INEP ou MEC e ao procurar informação e estimular processos avaliativos que permitam a melhoria e a qualidade do curso e da IES.

CAPÍTULO III

3. OS MÚLTIPLOS OLHARES DOS SUJEITOS DA PESQUISA: DIAGNÓSTICO DAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AOS GESTORES-COORDENADORES DE CURSO

Este capítulo apresenta o contexto das Instituições de Ensino Superior – IES pesquisadas, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos para coleta e análise dos dados e as etapas desta pesquisa. Em seguida, a apresentação dos resultados inicia-se pela análise das parcerias entre as IES, seguido pelo perfil dos sujeitos da pesquisa, pelos desafios para a atuação e pelas competências necessárias aos coordenadores de curso, sempre analisados à luz do referencial teórico.

3.2. O contexto das Instituições de Ensino Superior – IES pesquisadas

Esta pesquisa realizou-se junto a quatro IES durante os anos de 2010 até meados de 2011. Estas são Centros Universitários, mantidos por fundações privadas sem fins lucrativos, localizadas na região centro sul do Estado de Minas Gerais que se encontram em processo de migração do Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais- CEE/MG para o sistema federal.

Essa migração decorreu da decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal através da ADIN 2501²⁰, julgada em 04.09.2008, cujo Acórdão foi publicado em 19.12.08.

Segundo determinou esta ADIN, as instituições e cursos privados que se achavam sob o poder regulatório do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais passaram a ser submetidas ao regramento federal, observando-se as disposições do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

²⁰ ADIN- Refere-se à ação direta de inconstitucionalidade que considerou inconstitucional o dispositivo da Constituição Mineira, que permitia a vinculação de instituições de educação superior mantidas pela iniciativa privada ao sistema estadual de ensino, sob o argumento de que a Lei nº 9.394/96 e estabeleceu claramente a vinculação das instituições mantidas pela iniciativa privada ao sistema federal de ensino, notadamente para fins de autorização, supervisão e avaliação. Assunto disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11990&catid=1994-

O Edital SESu/MEC n.01, de 22.01.09 regulamentou os procedimentos do "regime de migração de sistemas", necessário ao cumprimento dessa decisão e, por esse motivo, foram realizadas várias reuniões entre as IES e o INEP/Sesu/MEC para esclarecer dúvidas e nortear o processo de ingresso no sistema e-MEC²¹.

A primeira etapa do processo de migração durou aproximadamente dois meses (05.02.2009 a 30.04.2009) e exigiu muito esforço e trabalho para a adequação de todos os documentos institucionais aos padrões do MEC. Em decorrência desses fatos, os quatro Centros Universitários pesquisados se associaram informalmente para enfrentar os novos desafios e, mantidas as peculiaridades individuais, estabeleceram uma parceria e passaram a debater assuntos de mútuo interesse em reuniões mensais entre os seus gestores.

Em uma das reuniões, com a participação da pesquisadora, durante o debate sobre o processo de migração e o mercado educacional, surgiram questionamentos sobre as competências necessárias aos coordenadores de cursos de graduação para o exercício da gestão, problema muito próximo ao desta pesquisa. Desse modo, os dirigentes institucionais interessaram-se pela sua realização e autorizaram a pesquisadora a planejar e sistematizar as ações com a participação dos gestores universitários de suas IES, sujeitos da pesquisa descritos a seguir, na busca de respostas.

3.3. Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são **71 (setenta e um) gestores universitários dos quatro Centros Universitários** presentes no Encontro de coordenadores realizado durante esta pesquisa, os quais, seguindo os itens éticos previstos (Apêndice 1), autorizaram a sua participação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 2). Assim, considerando a hierarquia formal das IES, o grupo de sujeitos desta pesquisa pode ser esquematizado como apresentado na Figura 1, a seguir:

²¹ e-MEC- Sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação (Instituído pela Portaria Normativa MEC n. 40, de 12.12.07).



Figura 1- Organograma dos gestores universitários- sujeitos da pesquisa
Fonte: Criação da autora

Mais detalhadamente, o grupo de gestores universitários - sujeitos da pesquisa, algumas vezes identificados através de etapas e fases da pesquisa esquematizadas e descritas a seguir, é composto por:

- a) **4 (quatro) dirigentes institucionais**- Gestores estratégicos (responsáveis legais) das IES ou seus representantes que participaram das reuniões regulares de integração (Reitores dos Centros Universitários, Presidentes e Diretores Administrativos das Fundações mantenedoras das IES), os quais serão identificados como dirigente institucional da IES1, IES2, IES3 e IES4 (numeração correspondente a cada IES);
- b) **17 (dezessete) gestores acadêmicos**- Pró-reitores, Diretores, Coordenadores de extensão, pesquisa e pós-graduação, os quais serão identificados pelos grupos que participaram na primeira etapa- fase 3 da pesquisa (Grupo H e I);
- c) **49 (quarenta e nove) coordenadores de curso**- Coordenadores de curso de graduação, os quais serão identificados pelos grupos que participaram na primeira etapa – fase 3 da pesquisa: na primeira formação (Grupo A até G) e na segunda formação (Grupo 1 até 9);
- d) **1(um) administrador**- Professor universitário com titulação de mestre, contratado pelas quatro IES para organizar o debate e a integração entre

elas, atuando como elo de informação e identificação dos interesses mútuos e que, por esse motivo, participou ativamente das reuniões e encontros, o qual será identificado como administrador.

3.4. Etapas da pesquisa

Esta pesquisa percorreu três etapas e suas respectivas fases (figura 2) interligadas pelo contínuo planejamento, identificação de problemas, definição e execução de ação e avaliação da ação partindo da análise do problema pelos gestores universitários.



Figura 2- Representação esquemática das três etapas da pesquisa
Fonte: Criação da autora

As duas primeiras etapas ocorreram no ano de 2010 e a terceira no primeiro semestre de 2011. Cada etapa subsidiou a seguinte e, por meio de um planejamento prévio, guiado por um movimento dialético ascendente que se caracteriza pela necessária consideração ou passagem, a cada etapa pelos momentos anteriores, o diagnóstico das competências necessárias, aos coordenadores de curso, foi sendo construído, validado e coorganizado, sob o olhar dos sujeitos da pesquisa em meio a ideias, pensamentos, teorias, práticas, reflexões, convergências e divergências decorrentes de um processo que privilegiou o amplo debate, valorizando a flexibilidade e a argumentação para se manter no caminho proposto.

3.4.1. Primeira etapa: Análise da parceria entre as IES, planejamento e execução do Encontro de Coordenadores

Nesta primeira etapa o objetivo foi validar o problema da pesquisa para que, em decorrência da análise da parceria e das demais informações, fosse planejado e executado o Encontro de Coordenadores de curso, como segue:

A1) Primeira etapa - Fase 1: Análise da parceria entre as IES- identificação e validação do problema de pesquisa

Na fase 1, da primeira etapa, foi realizada a entrevista semiestruturada 1- ESE1 (Apêndice 3) ao administrador, representante das quatro IES, com o objetivo de identificar os motivos da parceria entre as instituições, analisar a percepção dos dirigentes institucionais e do administrador em relação ao problema desta pesquisa. A síntese dos dados coletados nesta entrevista está sistematizada no apêndice 13

A2) Primeira etapa - Fase 2- Planejamento do Encontro de Coordenadores de curso

Na fase 2, da primeira etapa, foi planejado o Encontro de Coordenadores de curso considerando-se a análise dos dados coletados na fase 1. Foram realizados vários contatos de planejamento e troca de informação (email e telefone) com o administrador, os dirigentes institucionais e uma equipe de apoio do local de realização do encontro (IES1). Ao final dessas reuniões, para que pudesse ser agendado e executado o encontro, decidiu-se por:

- a) Solicitar aos dirigentes institucionais das quatro IES, a descrição das atribuições profissionais dos coordenadores de curso (Anexo 1) descritas nos seus estatutos, regimentos ou planos de carreira;
- b) Organizar um resumo da legislação necessária ao processo de migração para o MEC e de critérios de avaliação do SINAES (Apêndice 7);
- c) Organizar a programação (Apêndice 8) e o detalhamento da atividade;
- d) Organizar as orientações aos participantes (Apêndice 9, 10 e 11).

A3) Primeira etapa - Fase 3: Execução do Encontro de Coordenadores de curso

Nesta fase, ocorreu o Encontro de Coordenadores de curso e os setenta e um (71) participantes reunidos na IES1 autorizaram, voluntariamente, sua participação na pesquisa.

Para a obtenção de dados iniciais, foi aplicado o Questionário 1 aos Gestores Acadêmicos e Coordenadores de curso – Q1 (Apêndice 4) e em seguida, para dar maior liberdade de expressão, os grupos foram formados entre níveis hierárquicos semelhantes (entre os coordenadores de curso e entre os dirigentes institucionais e gestores acadêmicos). Esses grupos foram organizados pela técnica denominada painel integrado (MASETTO, 2003) descrita no Anexo 2. O estímulo à participação nas atividades decorreu das orientações (Apêndices 9, 10 e 11), do detalhamento da Programação do Encontro de Coordenadores (Apêndice 8), das Atribuições profissionais dos coordenadores de curso fornecidas pelos dirigentes das IES (Anexo 1) e das Orientações, Resumo de legislação necessária ao processo de migração para o MEC e critérios de avaliação SINAES (Apêndice 7).

3.4.2. Segunda etapa: Construção do Diagnóstico das competências necessárias aos coordenadores de curso

Nesta segunda etapa, foram coletados dados decorrentes das respostas ao questionário 1, aos gestores acadêmicos e coordenadores de curso (Apêndice 4) e da transcrição das falas na abertura do Encontro de Coordenadores e sínteses apresentadas pelos grupos na técnica do Painel Integrado (síntese dos dados coletados está sistematizada no Apêndice 14). Esses dados foram analisados com o

fim de identificar e construir um diagnóstico das competências necessárias aos coordenadores de curso a partir dos múltiplos olhares de seus atores. A segunda etapa possui duas fases, como apresentado a seguir:

B1) Segunda etapa - Fase1: Análise do Encontro de Coordenadores de curso

A análise e sistematização dos dados coletados no Encontro de Coordenadores de curso foram apresentadas aos dirigentes institucionais com a proposta de fornecer as informações decorrentes do encontro relativas aos desafios e sugestões para a atuação dos coordenadores de curso e as principais competências consideradas como necessárias a estes, com o intuito de estimulá-los a participar com novas percepções pessoais e institucionais, por meio das respostas à entrevista semiestruturada 2 – ESE2 (Apêndice 5).

B2) Segunda etapa - Fase 2: Construção do diagnóstico das competências necessárias aos coordenadores de curso; identificação dos perfis; identificação dos principais desafios e mudanças necessárias para que assumam seu papel frente à gestão

Permeada pela revisão bibliográfica, após a análise, organização e sistematização dos dados oriundos de todas as etapas anteriores (respostas ao questionário 1- Apêndice 4 e dados apresentados nos Apêndices 13 e 14) foram diagnosticados os itens propostos para esta (através das respostas a entrevista semiestruturada 2 – ESE2-Apêndice 5), representando um esforço coletivo de coprodução e coorganização para ser analisada e validada pelos demais gestores universitários.

3.4.3. Terceira etapa: Versão final do Diagnóstico das competências necessárias aos coordenadores de curso sob a ótica dos atores da gestão

Nesta etapa final, realizada após a qualificação, foi avaliado o Diagnóstico inicial relativo aos principais desafios e sugestões para a sua superação e as competências necessárias ao coordenador de curso, objetivos desta tese. Os dirigentes institucionais responderam a entrevista semiestruturada 3 (Apêndice 6), e nortearam a pesquisadora para a finalização da pesquisa em coautoria com todos os gestores universitários participantes, como segue:

C1) Terceira etapa - Fase1: Análise, avaliação e validação do diagnóstico das competências necessárias aos gestores - coordenadores de curso

Na fase 1, da terceira etapa, o diagnóstico inicial foi enviado aos dirigentes institucionais para ser avaliado e, após essa análise, foi realizada a entrevista semiestruturada 3 – ESE3 (Apêndice 6) aos dirigentes institucionais (síntese dos dados coletados nesta entrevista está sistematizada no apêndice 15), com a intenção de nortear a sistematização final do diagnóstico.

C2) Terceira etapa - Fase 2: Sistematização final da pesquisa

Nesta última fase, foi sistematizado o Diagnóstico das competências necessárias aos coordenadores de curso, sob a ótica e em coautoria com todos os gestores universitários participantes desta pesquisa.

Todas essas etapas da pesquisa foram permeadas pela revisão bibliográfica e, assim, foram construídos os resultados e o referencial teórico desta tese apresentados nos capítulos anteriores, com o intuito de buscar na literatura atual o que existe sobre os assuntos englobados no título deste trabalho de pesquisa- Gestão de Instituições de Ensino Superior Privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso: desafios e sugestões.

3.5. Procedimentos para coleta e análise de dados

Os procedimentos utilizados para a coleta dos dados desta pesquisa foram análise documental, entrevistas semiestruturadas, questionário, transcrição parcial do encontro, sínteses e notas descritivas e analíticas da pesquisadora, como seguem:

- a) Entrevista semiestruturada 1(ESE1) ao administrador (Apêndice 3);
- b) Questionário1(Q1) aos gestores acadêmicos e coordenadores de curso (Apêndice 4);
- c) Entrevista semiestruturada 2 (ESE2) aos dirigentes institucionais (Apêndice 5);
- d) Entrevista semiestruturada 3 (ESE3) aos dirigentes institucionais (Apêndice 6);
- e) Atribuições profissionais dos coordenadores fornecidas pelos gestores das IES para o encontro de coordenadores (Anexo 1);

- f) Síntese das respostas dos grupos às orientações da 1ª formação do painel integrado (Apêndice 9);

O painel integrado (Anexo 2) foi utilizado no Encontro de Coordenadores por ser uma técnica que favorece a participação e a troca de informações entre todos os participantes. A atividade foi organizada em dois momentos (1ª e 2ª formação) e, como consequência, favoreceu a coleta de dados.

- g) Síntese das respostas dos grupos às orientações da 2ª formação do painel integrado (Apêndice 10 e 11);
- h) Sínteses e anotações da pesquisadora;
- i) Transcrições de falas dos dirigentes institucionais (IES1, IES2, IES3 e IES4) na abertura do Encontro de Coordenadores.

Ao debruçar sobre os dados coletados, conforme descrevem Laville e Dione (1999), foi necessário um estudo minucioso de conteúdos, palavras e frases que os compunham, para procurar o sentido, captar as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-los em torno das ideias principais e, simultaneamente, realizar a distinção de categorias significativas para classificar os conteúdos.

Finalmente, decidiu-se que a maneira mais adequada de decompor e recompor os dados coletados deveria ser sua compilação e interpretação na busca de construção de categorias e frequências permeadas pela análise de conteúdo. Ao ser desmembrado o texto em unidades, ou seja, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos, permitiu-se inferências na procura de sua interpretação e melhor significação.

Por essa razão, todas as informações contidas nos documentos, sínteses, sistematizações, transcrições, notas, dentre outros, foram aos poucos identificadas, analisadas e, as categorias de análise, estruturadas a partir dos dados relativos à parceria entre as IES; ao perfil dos sujeitos da pesquisa; aos desafios e sugestões para a atuação dos coordenadores de curso e às competências necessárias a estes.

Considerando as características da pesquisa-ação, cada resultado encontrado foi analisado e validado pelos sujeitos da pesquisa, com a intenção de uma construção participativa de cada etapa / fase seguinte da pesquisa, descrita a seguir, em coautoria com os gestores universitários.

Assim, na busca por respostas ao problema, muitas informações e dados (apresentados nos Apêndices 12, 13, 14 e 15) emergiram e permitiram a percepção

de novas nuances, expressas, como apresentado a seguir, culminando com o diagnóstico final desenhado e validado sob o olhar e em coautoria com os próprios atores da gestão.

3.6. A parceria entre as IES

A primeira etapa - fase 1, desta pesquisa, previa que fosse realizada uma entrevista semiestruturada 1- ESE1 (Apêndice 3) ao administrador, representante das quatro IES, com o objetivo de identificar os motivos da parceria entre as instituições, analisar a percepção dos dirigentes institucionais e do administrador em relação ao problema desta pesquisa.

Assim, nas reuniões anteriormente realizadas entre os quatro Centros Universitários, em decorrência do processo de migração para o MEC (descrito no início deste capítulo), o problema foi validado (análise dos dados coletados por meio da entrevista ao administrador- Apêndice 13), pois entre as preocupações e desafios comuns estavam as **competências necessárias para que os coordenadores de curso enfrentassem o processo, as mudanças e a legislação decorrente da migração para o MEC e os desafios do mercado educacional.**

Durante as primeiras reuniões entre os quatro Centros Universitários surgiram preocupações e, cada uma, entre as relacionadas abaixo, ocupava o debate até que os dirigentes institucionais chegassem a um ponto em comum que permitisse o planejamento de uma ação coletiva ou individual que a resolvesse ou prevenisse problemas decorrentes desta. As preocupações comuns mais relevantes se referiam:

- a) Ao processo de migração do CEE para o MEC;
- b) Ao aumento da competitividade das IES com a união, mesmo que informal;
- c) À união para o enfrentamento do interesse demonstrado por grandes grupos educacionais pelo mercado regional;
- d) À troca de informações sobre as suas instalações organizacionais (infraestrutura) por meio de visitas planejadas a todas as IES;
- e) Ao aumento do poder de negociação através da aquisição compartilhada de materiais e serviços;

- f) À possibilidade de contratação de professores por mais de uma IES buscando viabilizar fixação regional destes;
- g) À falta de conhecimento de papéis e funções pelos gestores;
- h) À relevância e à necessidade do comprometimento dos coordenadores de curso com a gestão das IES.

Essa última preocupação relativa ao **comprometimento dos coordenadores de curso com a gestão** foi um dos pontos mais debatidos e de maior preocupação entre os quatro Centros (análise da entrevista semiestruturada 1 ao administrador- Apêndice 3), principalmente pela importância da atuação destes no processo de migração para o MEC e, posteriormente nos processos avaliativos do MEC.

Assim, ao buscar caminhos para resolver ou prevenir as preocupações e desafios, segundo o administrador, a parceria entre as quatro IES se fortaleceu. Essa união, mesmo que informal, permitiu a troca de experiências e informações para a complementaridade de competências, o apoio mútuo para o enfrentamento do processo de migração e também de uma possível concorrência regional com grandes grupos empresariais do setor educacional focados na fusão, aquisição, incorporação e abertura de capital.

Ao categorizar e analisar a transcrição das falas dos 4 dirigentes institucionais e do administrador (dados no Apêndice 14) realizada no início do Encontro de Coordenadores de curso (primeira etapa – fase 3) foi possível inferir que **a parceria e não a concorrência entre as quatro IES é considerada como o caminho necessário para enfrentar as preocupações e desafios de maneira coesa, com troca de experiências e na busca pela sobrevivência através da complementaridade das habilidades e das competências das quatro IES para a manutenção da competitividade no mercado.** Essas afirmativas foram assim apresentadas aos demais gestores universitários presentes no Encontro (dados complementares estão no Apêndice 12- item 1):

(...) para que a gente dê continuidade aos trabalhos que a gente vem **desenvolvendo desde o ano passado da parceria institucional.** Como coordenador desta parceria eu gostaria, antes de mais nada, de dar um breve relato sobre quais são as nossas motivações frente a constituição ou a formação **desta parceria entre o centros universitários tendo como um dos principais objetivos a complementaridade das habilidades e das competências dos centros universitários para a manutenção da competitividade que nós temos no mercado.**”(ADMINISTRADOR)

Esses resultados coincidem com a sugestão de Reis (2003), que para superar os desafios e consolidar a identidade, é necessária a cooperação entre os Centros Universitários e o estabelecimento de uma política de diálogo que supere a concorrência de mercado.

Mais ainda, segundo o administrador (análise da entrevista semiestruturada 1 – Apêndice 3), após surgir a ideia de um encontro de coordenadores de curso, os dirigentes institucionais passaram a apresentar expectativas altas, ao debitar nesse encontro a solução para uma grande parcela de suas preocupações, por considerarem que **facilitaria o processo comunicativo** entre discentes, docentes e diretoria administrativa para a promoção de ações ou discussões de novas políticas para manutenção e promoção dos cursos superiores sob a coordenação dos participantes.

A mesma categorização e análise do discurso da transcrição das falas dos 4 dirigentes institucionais e do administrador realizadas no início do encontro (dados complementares no Apêndice 12- item 2) permitem perceber uma parcela destas expectativas:

Uma das primeiras motivações ou uma das primeiras ações que nos foi incumbida foi a organização deste evento para que a gente consiga **levantar junto a vocês quais são as reais necessidades, as competências e os principais desafios que nós temos enquanto gestores universitários**, principalmente coordenadores, para a manutenção de um curso. Já que a gente tem vários problemas em comum que a gente pode partilhar uns aos outros **para que a gente resolva estes problemas**. (...) mobilização dos recursos entre os centros universitários, **na capacitação do profissional tanto na parte pedagógica quanto na administrativa** e também a solução, ou **a contribuição que cada uma das áreas do conhecimento pode gerar ou proporcionar para os colegas que estão em outras áreas**. (ADMINISTRADOR)

Um dos grandes objetivos desse encontro hoje, é exatamente este, **nós nos conhecermos, os nossos coordenadores se conhecerem**. (DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES 4)

Ainda a partir da análise dos dados coletados na questão 5, do Questionário 1, aos Gestores Acadêmicos e Coordenadores de curso – Q1 (Apêndice 4) na primeira etapa-fase 3 da pesquisa, ou seja, no Encontro de Coordenadores de curso, em que se questionava as expectativas em relação àquela atividade, foi possível perceber que grande parte destas é coincidente com as expectativas dos dirigentes institucionais.

Nesta análise identificou-se que essas expectativas, como esquematicamente apresentadas no gráfico 1, referem-se à **troca de experiências e aos conhecimentos**, à **capacitação para a gestão**, além de **expectativas pessoais**.

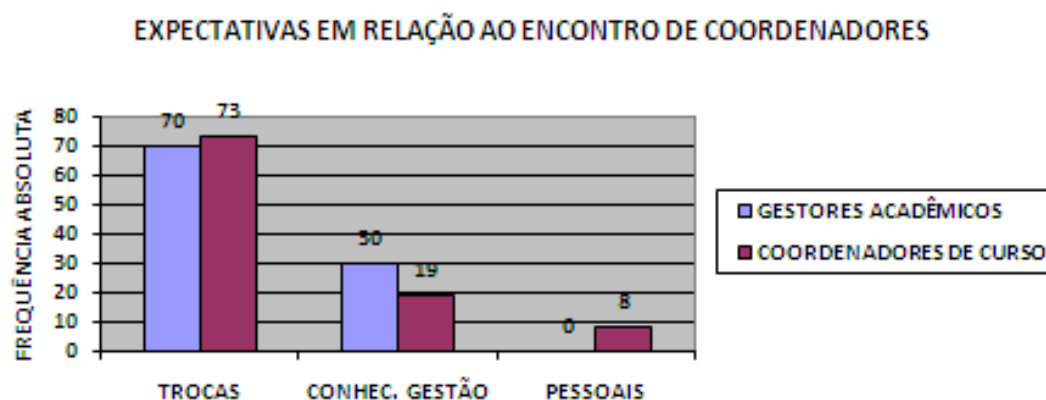


Gráfico 1: Expectativas em relação ao encontro de coordenadores

A **troca de experiências e conhecimentos**, maior expectativa apresentada acima, pressupõe a formação de uma rede de contato e apoio que leve a uma maior integração, interação e colaboração entre as quatro instituições, na busca de resolução de problemas comuns em prol da qualidade de ensino. Essa soma de esforços poderia permitir o diálogo multidisciplinar entre diferentes realidades por meio da multiplicação de experiências, condutas, ideias, diretrizes e conhecimentos sobre a relação com o MEC.

A segunda maior expectativa, **capacitação para a gestão**, é mais relevante entre os gestores acadêmicos e se refere à ampliação da formação em gestão, norteia e melhora a prática profissional com o objetivo de desenvolver habilidades e competências em busca de padronização de conhecimentos e definição de metas para a obtenção de melhores resultados. Por fim, as **expectativas pessoais** externadas apenas pelos coordenadores de curso, referem-se à ampliação do horizonte profissional, à transparência nas suas atribuições profissionais, bem como ao reconhecimento pelo trabalho realizado.

Assim, é possível reafirmar que o problema desta pesquisa foi validado entre as preocupações, desafios e expectativas dos seus sujeitos, da mesma forma como foi reconstruído por meio da coprodução, característica da pesquisa-ação, entre todos os atores envolvidos.

Durante a fase 2, da primeira etapa, foi planejado o Encontro de Coordenadores de curso considerando-se a análise dos dados coletados na fase 1. Dessa forma, a partir da percepção dos dirigentes institucionais em relação **à falta de conhecimento dos papéis e funções pelos gestores universitários** e para estimular a **troca de experiências** (expectativa confirmada posteriormente pela maioria dos participantes) foram fornecidas as descrições das atribuições profissionais dos participantes do Encontro (cedidas pelos dirigentes das IES – Anexo 1), orientações e resumo de legislação necessária ao processo de migração para o MEC e dos critérios de avaliação do SINAES (Apêndice 7), esta última, partiu da **necessidade de conhecimento de leis** apontada também pelos dirigentes institucionais.

Para atender à expectativa dos dirigentes institucionais de que o encontro poderia **facilitar o processo comunicativo, para a promoção de ações ou discussões de novas políticas para manutenção e promoção dos cursos superiores e coordenação destes**, utilizou-se a técnica do painel integrado (MASETTO, 2003), descrita no Anexo 2, a qual não foi apresentada entre os procedimentos utilizados para a coleta de dados, mas ao estimular o debate, serviu de apoio à coleta, por se tratar de uma técnica de trabalho em grupo que privilegia a troca de informações, a participação, além de permitir a síntese para todo o grupo.

Da mesma forma que a parceria entre as IES permitiu o Encontro de Coordenadores de Curso, este representou a mais relevante oportunidade para coletar dados e a partir destes identificar novos olhares dos gestores acadêmicos e coordenadores de curso.

O Encontro, além de validar as ações anteriores, norteou as ações futuras e permitiu a identificação do perfil dos gestores (Questionário 1- Apêndice 4); dos principais desafios e sugestões para a sua superação e competências necessárias para que assumam os seus papéis frente à gestão na atuação como coordenadores de curso, como apresentado a seguir.

3.7. O perfil dos sujeitos da pesquisa

O perfil dos sujeitos da pesquisa que participaram do Encontro de Coordenadores de Curso (primeira etapa da pesquisa- fase 3) foi delineado a partir da análise das respostas destes ao questionário 1 (Apêndice 4), como segue:

a) O tempo na IES atual como professor universitário (Gráfico 2)

Todos os gestores acadêmicos (100%) atuam como professores na IES atual há pelo menos três anos. A maioria (94%) atua há mais de cinco anos e, (59%) há mais de dez anos.

A maioria dos coordenadores de curso (76%) atua como professor na IES atual há pelo menos três anos (27% entre três e quatro anos, 24,5% há mais de cinco anos e 24,5% há mais de dez anos). Uma informação interessante é que 24% dos coordenadores de curso atuam como professores universitários na IES atual há menos de dois anos (10% há menos de um ano e 14% há menos de dois anos).

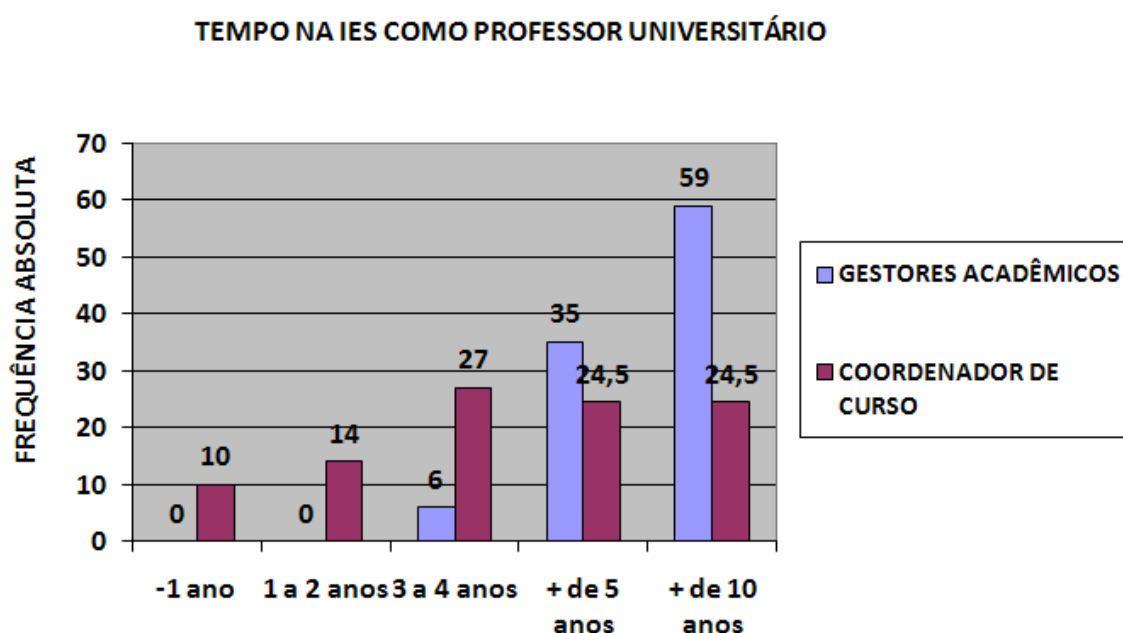


Gráfico 2 – Tempo na IES como professor universitário

Ao analisar esses dados, percebe-se uma tendência à atribuição de cargos de gestão acadêmica ou de coordenação de curso a professores que possuem pelo menos três anos de experiência como professores na mesma IES; mas para assumir o cargo de coordenador de curso, a exigência dessa experiência é menos relevante,

pode ser até mesmo dispensada (como representado no gráfico 2). Assim, é possível perceber que à semelhança das afirmativas de Reis (2003), professores podem estar sendo nomeados para a função de coordenadores de curso sem o devido preparo para exercer o papel de gestor.

b) Tempo na IES atual como gestor universitário (gráfico 3)

Como representado no gráfico 3 a seguir, a maioria dos gestores acadêmicos (47%) atua a mais de dez anos como gestor na IES atual, (35%) há mais de cinco anos, (12%) há mais de três anos e (6%) há mais de um ano.

A maioria dos coordenadores de curso (53,5%) atua como gestor na IES atual há menos de dois anos (31% há menos de um ano + 22,5% há menos de dois anos), (16%) há mais de três anos, (20,5%) há mais de cinco anos, (6%) há mais de dez anos e (4%) não respondeu a esta questão.

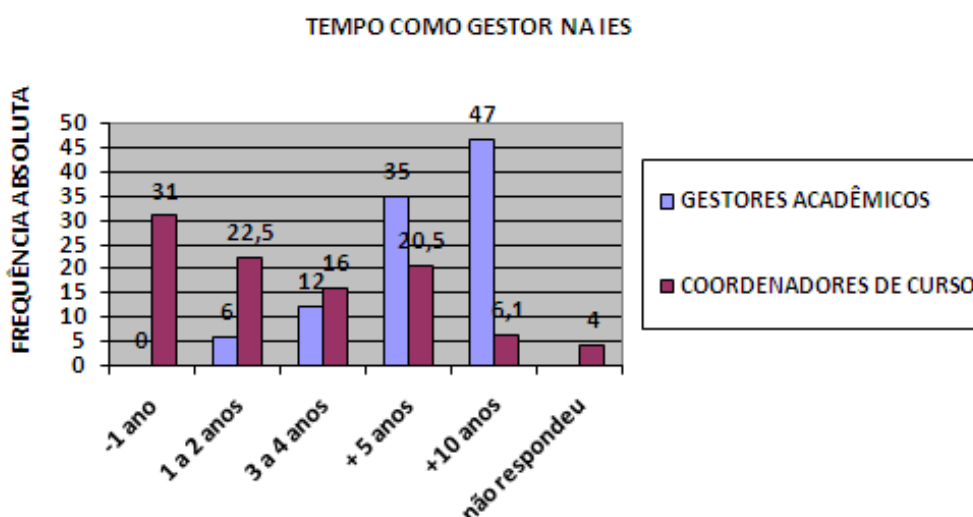


Gráfico 3: Tempo como gestor na IES atual

Os dados analisados revelam uma forte tendência de renovação de coordenadores de curso no último ano (entre 2009 e 2010), provavelmente em decorrência do processo de migração que exigiu adaptações aos critérios de avaliação do MEC, em conformidade com as exigências do SINAES.

c) Participação em outros cargos na IES atual (gráfico 4)

A maioria dos gestores acadêmicos (94%) e dos coordenadores de curso (53%) participou de outros cargos na IES atual. Esses dados podem sugerir que os gestores universitários são formados por meio das suas experiências na própria IES.

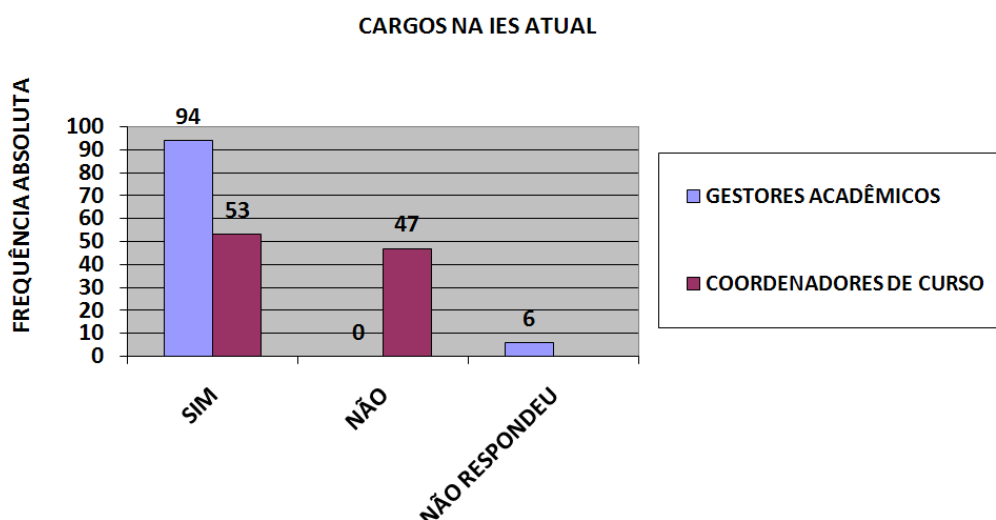


Gráfico 4: Participação em outros cargos na IES atual

d) Formação para a gestão universitária (Gráfico 5)

Em relação à formação para a gestão universitária, a maioria dos gestores universitários (53% dos gestores acadêmicos e 67% dos coordenadores de curso) afirma que possui formação para a gestão universitária.

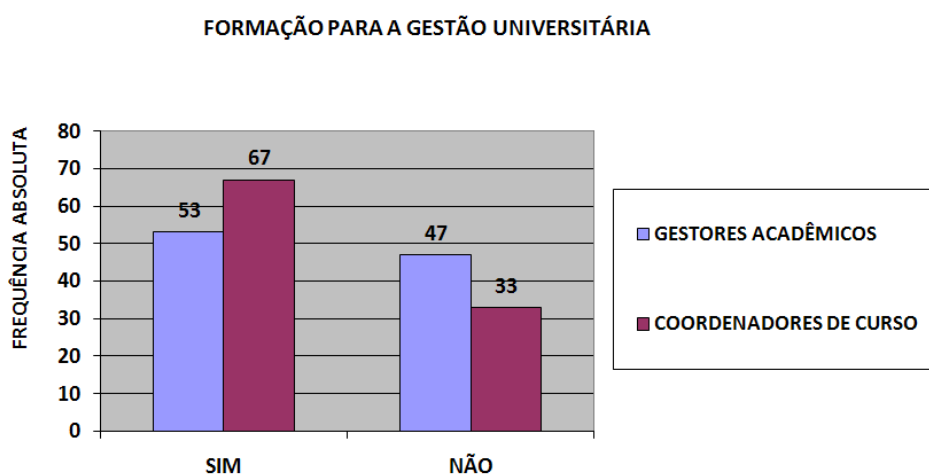


Gráfico 5: Formação para a gestão universitária

Porém, ao relatarem a sua formação para a gestão (questão 1- Q1- Apêndice 4), (81%) dos coordenadores de curso e apenas (7%) dos gestores acadêmicos consideram a titulação acadêmica (mestrado e doutorado) como formação para a gestão. Essa percepção equivocada, em relação ao mestrado ou doutorado ter o mesmo valor da formação para a gestão, provavelmente está relacionada aos critérios de seleção adotados pelas IES, para que professores assumam a coordenação de curso vinculado diretamente à sua titulação, pois esta é essencial para a obtenção de bons índices nos processos avaliativos do MEC (lei do SINAES).

Com o objetivo de entender porque os gestores acadêmicos e coordenadores de curso afirmam ter formação para a gestão universitária, as respostas ao item formação no Q1 (Apêndice 4) foram sistematizadas na Tabela 4, a seguir

TABELA 4. Formação dos sujeitos da pesquisa

FORMAÇÃO GRADUAÇÃO			FORMAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO (MAIOR TITULAÇÃO)				
Área	DIRIGENTES E GESTORES	COORDENADORES	DIRIGENTES E GESTORES		COORDENADORES		
			Pós Lato Sensu	Mestrado	Pós Lato Sensu	Mestrado	Doutorado
Assistente social	0	2					
Administração	1	1	2	2	1	4	
Biblioteconomia	0	1					
Ciências Biológicas		2		1			1
Fitotécnica				1			
Ciência da Computação	1	3					
Ciências náuticas		1					
Ciências contábeis		1					
Comunicação social		1					
Direito		1				1	
Educação				2		1	
Educação Física		2					1
Enfermagem		2					
Engenharia	5	6				1	1
Farmácia	1	2					
Filosofia		1					
Física	1						
Fisioterapia	2	3					
Letras	2	1					
Língua Portuguesa				1			

TABELA 4. Continuação

FORMAÇÃO GRADUAÇÃO			FORMAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO (MAIOR TITULAÇÃO)					
Área	DIRIGENTES E GESTORES	COORDENADORES	DIRIGENTES E GESTORES		COORDENADORES			
			Pós Lato Sensu	Mestrado	Pós Lato Sensu	Mestrado	Doutorado	
Nutrição		2		2				
Odontologia	1	1						
Pedagogia	2	1						
Psicologia		2				1		
Química		1						
Veterinária		1						
Não Respondeu	1	9		7		37		
TOTAL	17	49		17		49		

Fonte: Criação da autora

Mas, como pode ser observado, essas informações não são esclarecedoras e, por esse motivo, não dirimem as dúvidas sobre os motivos que os levam a se julgarem assim preparados.

e) Conhecimento de leis

Em relação ao conhecimento de leis pelos gestores, entre eles os coordenadores de curso, a análise dos dados (questão 7 QI- Apêndice 4) permitiu perceber que a maioria dos gestores acadêmicos (73,5%) e dos coordenadores de curso (76,5%) afirma ter conhecimento dos critérios de SINAES para a avaliação de suas práticas de gestão, mas (23,5%) dos coordenadores de curso e (14,3%) dos gestores acadêmicos afirmam que não têm conhecimento, além de mais (12,2%) dos gestores acadêmicos que afirmam ter conhecimento parcial (Gráfico 6).

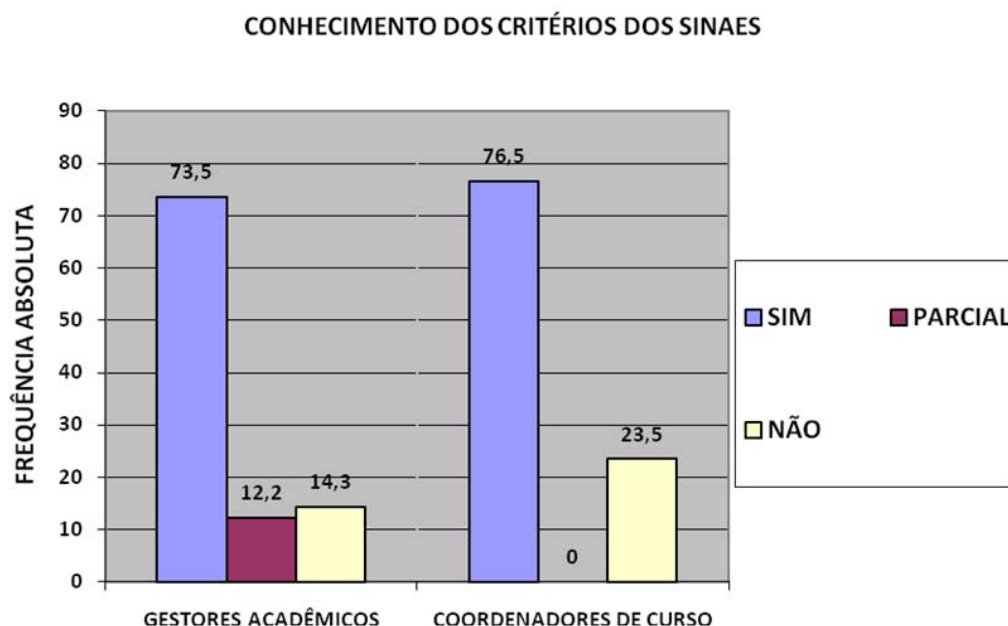


GRÁFICO 6 – Conhecimento dos critérios SINAES para a avaliação das práticas de gestão

É relevante relatar que durante o Encontro foi perceptível que ao analisarem o material referente à legislação educacional, SINAES e Instrumentos de Avaliação (Apêndice 7), a maioria dos coordenadores de curso demonstrou pouco conhecimento e muito interesse em retê-lo para análise posterior.

a) Principais atribuições

As atribuições do administrador responsável pelas reuniões de integração entre os quatro Centros Universitários, conforme análise da sua entrevista (Apêndice 3), referiam-se à organização das reuniões entre os dirigentes institucionais das IES, ao registro destas reuniões, à troca e sistematização de informações acordadas entre as IES, principalmente àquelas relativas aos setores de aquisição de produtos e serviços (seguros, materiais escolares, carteiras, entre outros).

Em relação às principais atribuições dos demais gestores universitários, é relevante relatar que para o encontro foi solicitado às IES que fornecessem as descrições das atribuições de seus coordenadores e gestores acadêmicos. Essas descrições foram disponibilizadas imediatamente por duas, das quatro IES, e as outras duas apresentaram resistência por motivos diferentes, ou seja, uma delas possuía as descrições, mas estava com receio de fornecê-las e, a outra, possuía a descrição do coordenador de curso, entretanto não tinha descritos alguns dos cargos dos gestores acadêmicos.

Os fatos relatados acima permitem inferir que a percepção dos dirigentes institucionais (na etapa 1) de que **falta conhecimento dos papéis e funções pelos seus gestores** pode decorrer, entre outros fatores, do receio de apresentar as descrições aos ocupantes dos cargos ou até mesmo da inexistência destas.

A análise das respostas dadas à questão 6 do QI (Apêndice 4) permite perceber que a maioria dos coordenadores (98%) e dos gestores acadêmicos (100%) afirma possuir conhecimento de suas atribuições profissionais. Porém, ao terem contato com essas descrições (Anexo 1), disponibilizadas no encontro para a primeira formação dos grupos (Apêndice 9), esses gestores, principalmente os coordenadores de curso, demonstraram desconhecer-las e ainda se interessaram em compará-las com as das outras IES.

A percepção da relevância dessas descrições para os coordenadores despertou o interesse por uma análise das atribuições dos coordenadores das quatro IES. Assim, elas foram analisadas, comparadas e categorizadas para que, partindo das suas frequências, fosse possível identificar e esquematizar (Tabela 5) as principais atribuições formalizadas para os coordenadores de curso.

TABELA 5 – Principais atribuições dos coordenadores nas descrições das quatro IES

Principais atribuições dos coordenadores	Frequências	%
Gestão didático-pedagógica - rendimento de alunos, interdisciplinaridade, orientação de alunos, calendário, horários, evasão, transferência, obtenção de novo título, apoio à extensão e ao estágio	19	33
Cumprir leis e emitir pareceres	11	19
Projeto Pedagógico do Curso- PPC - elaboração, atualização, aprovação de planos de ensino, entre outros	9	16
Processo avaliativo - referindo-se a avaliações e autoavaliações	5	9
Professores - solicitação de contratação, integração, entre outros	5	9
Colegiado de curso	4	7
Mediador de conflito	4	7
Total	57	100%

Fonte: Criação da autora

O gráfico 7 a seguir, também representa esquematicamente as principais atribuições dos coordenadores nas descrições das quatro IES.

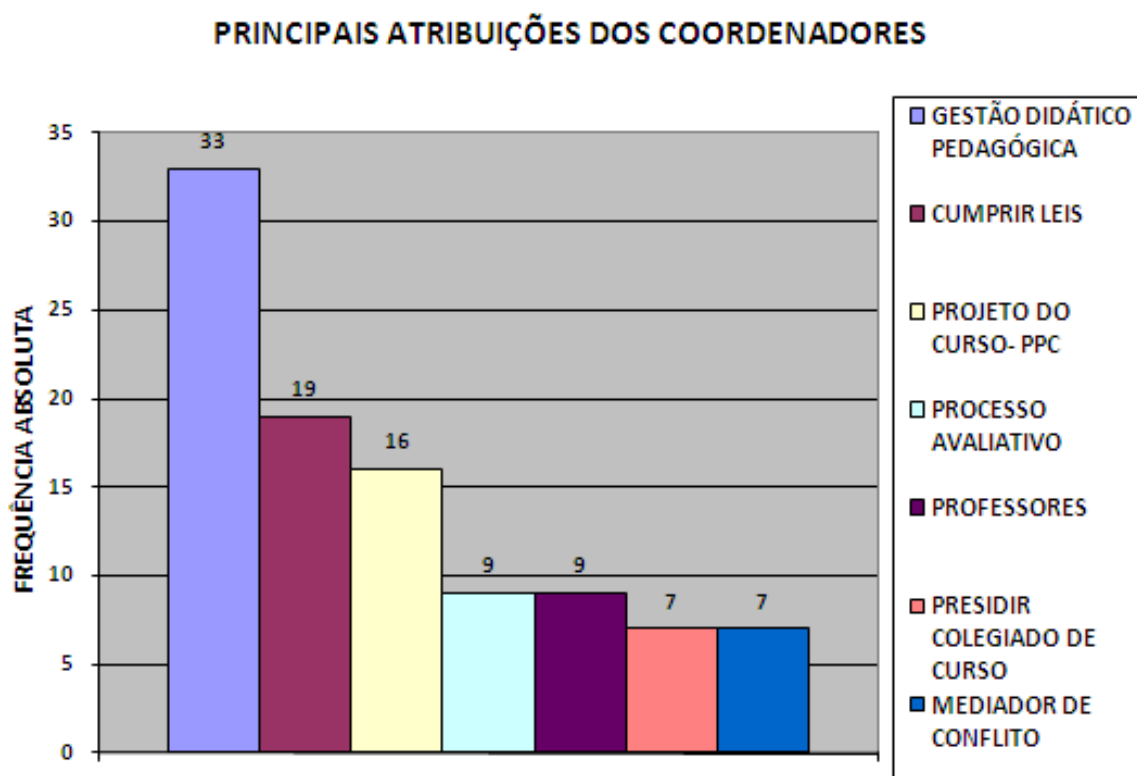


GRÁFICO 7 – Principais atribuições dos coordenadores nas descrições das quatro IES

Sinteticamente, (33%) das atribuições dos coordenadores se referem à **Gestão didático-pedagógica** do seu curso, ou seja, referem-se ao rendimento de

alunos e à orientação destes, à preocupação com interdisciplinaridade, à organização e ao cumprimento de calendário e a horários, à preocupação com a evasão, com a condução dos processos de transferência e obtenção de novo título, além do apoio à extensão e ao estágio.

Cumprir leis e emitir pareceres ocupa o segundo lugar (19%), seguido do **Projeto Pedagógico do Curso- PPC** que ocupa (19%) das atribuições dos coordenadores que devem participar de sua elaboração, atualização e responsabilizar-se pela aprovação de planos de ensino, da mesma forma que o **processo avaliativo** (9% das atribuições) refere-se à participação e comprometimento com as avaliações e auto-avaliações. A solicitação de contratação e integração de **professores** (9%), com os **colegiados de curso** (7%) e ser mediador de conflito (7%) estão entre as que mais se destacam.

Ainda, mas em menor frequência, há outras atribuições que vão desde a elaboração de relatórios, divulgação do curso, solicitação de pessoal e recursos físicos, até a gestão financeira e captação de alunos.

Mais ainda, o entendimento dessas atribuições, decorrente do olhar dos gestores acadêmicos e coordenadores de curso, na técnica do painel integrado (segunda etapa da pesquisa), **é essencial para o desempenho correto dos cargos e o direcionamento do caminho necessário ao cumprimento dos objetivos das IES,** entretanto, segundo eles, **as reais atribuições ultrapassam as descrições formais.** (dados complementares no Apêndice 12- item 3):

Para que possa desempenhar sua função, **o entendimento das atribuições é de suma importância, afinal coordenar um curso é estabelecer uma perfeita sinergia entre os objetivos institucionais com os interesses dos discentes e o papel dos docentes.** É importante ressaltar ainda o tripé da competência desse profissional:

Técnicas → conhecimento específico da área;

Políticas → conhecimento das legislações e diretrizes nacionais da formação;

Pedagógicas → didática e metodologia do ensino superior. (GRUPO C)

Deve-se conhecer muito bem a IES que se trabalha para saber os caminhos, não existe curso para coordenação, aprende-se com a experiência do dia a dia, aprendemos mais com os erros e acertos. **É necessário saber bem as atribuições para não sair delas e fazer outras coisas.** (GRUPO F)

Este fato das atribuições reais ultrapassarem as atribuições formais é denominado por Santos (2008) como um dilema que parece insolúvel. Para o autor,

as atribuições previstas nas normas estatutárias e regimentais, embora exijam maior ênfase do gestor no trabalho pedagógico, acabam dando margem para as atividades administrativo-burocrática, que favorecem as condições para que as atividades pedagógicas aconteçam com eficácia, por força de tarefas rotineiras. Por sua relevância, esse assunto emergirá também entre os principais desafios para os gestores das IES.

b) Principais papéis⁴³ dos sujeitos da pesquisa

A análise das respostas à questão 3 do Questionário I (Apêndice 4) permitiu identificar a percepção dos gestores universitários sobre o seu papel na gestão das IES. Assim, tanto para os gestores acadêmicos, quanto para os coordenadores de curso (Gráfico 8), **seu principal papel está diretamente relacionado ao cargo, ou seja, coordenar, dirigir, supervisionar e liderar.**

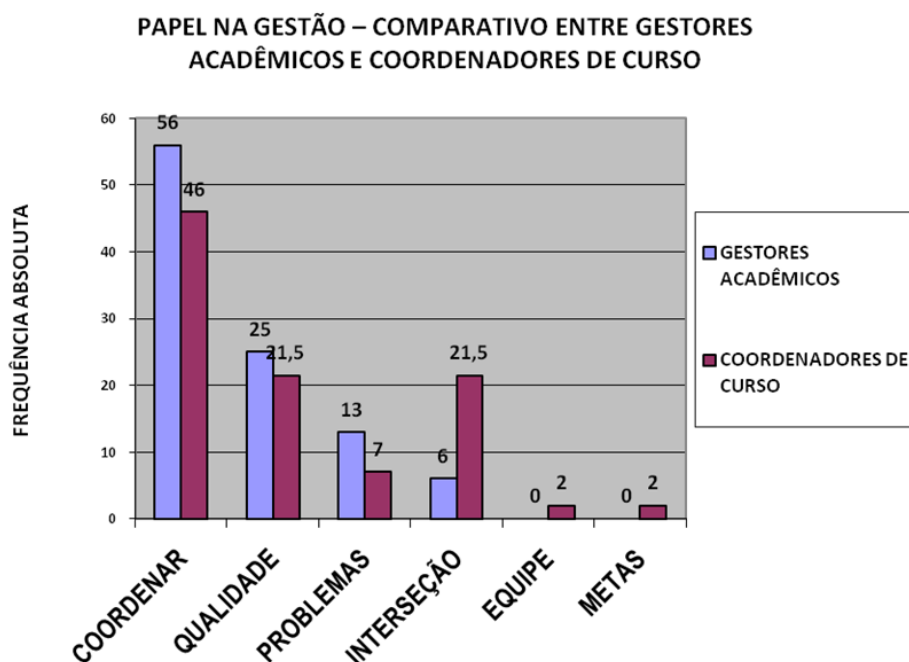


GRÁFICO 8 – Papel na gestão – Comparativo entre gestores acadêmicos e coordenadores de curso

⁴³Papel, segundo Ferreira (1999) no Novo Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa, é atribuição de natureza moral, jurídica, técnica, etc.; desempenho de função. O autor também define papel social como o conjunto de ações realizadas por um indivíduo em sua interação com outros indivíduos, tal como determinadas pela posição que ocupa na sociedade e pelas expectativas daí decorrentes em relação ao seu comportamento.

Nesta pesquisa será usada a palavra papel referindo-se ao papel social, ou seja, ao conjunto de normas, direitos, deveres e expectativas que envolvem o entrevistado no desempenho de sua função junto ao grupo da instituição na qual atua e na relação deste com os outros membros do grupo da sua instituição de ensino superior, de forma hierárquica e/ou complementar.

Pode-se afirmar que **contribuir para a melhoria e manutenção da qualidade das IES, dos cursos e do processo de ensino-aprendizagem** são papéis percebidos na sequência por todos os gestores, mas os **gestores acadêmicos se percebem mais no papel de resolver problemas** do que os **coordenadores de curso que se percebem mais na interseção, ou elo entre os professores, os alunos, o curso e a IES** (figura 3).



FIGURA 3 – O coordenador de curso e o seu papel na interseção entre os professores, os alunos, o curso e a IES

Fonte: Criação da autora

Ao comparar as atribuições descritas para os coordenadores (fornecidas pelas quatro IES- Anexo 1) com a percepção destes, em relação aos papéis que deverão desempenhar, percebe-se uma certa proximidade, mas os coordenadores não se referem ao Projeto Pedagógico do Curso - PPC, a legislação e aos processos avaliativos como papéis a serem desempenhados.

Para complementar essas informações, os resultados da análise e categorização das sínteses do painel integrado são relevantes (segunda etapa da pesquisa), pois, os gestores, principalmente os coordenadores de curso, reafirmam que se percebem como **elo, interseção** entre professores, alunos, IES e curso, assim o coordenador deve...

... atuar como gerente de produto, ou seja, ter capacidade de planejamento do curso, de estratégias para **manter a sinergia contínua entre discentes, docentes, institucional e a demanda da sociedade**, de modo a proporcionar a sustentabilidade financeira deste curso, ofertando ao mercado profissionais qualificados e competitivos. (GRUPO A)

Estabelecer e manter relações de confiança e cooperação com os docentes / discentes. (...) Ser educador por excelência, mantendo como princípios a ética e a discrição para com a escola e todos os seus membros. (GRUPO B)

... estar em sala de aula, melhorando assim a aproximação com os discentes. (...) **Aspectos facilitadores (relação com docentes e discentes) que qualifica o ensino e ameniza conflitos.** (GRUPO 2)

Trabalhar com interação Universidade – Empresa, de modo a **facilitar o acesso dos alunos no mercado de trabalho** e familiarizar-se com as inovações tecnológicas; (...) Criar redes de comunicação entre coordenadores. (GRUPO 5)

Promover a **integração entre discentes, docentes, instituição e sociedade.** (GRUPO 6)

Os coordenadores de curso e gestores acadêmicos afirmam também que, integrados ao cargo, coordenam, dirigem, lideram, resolvem problemas e preocupam-se com a **sustentabilidade dos seus cursos**, como apresentado a seguir (dados complementares no Apêndice 12- item 4):

Atuação estratégica: otimização do tempo de coordenação. **Envolvimento.** (GRUPO 7)

Capacidade de planejamento, sinergia entre os objetivos institucionais com as expectativas dos discentes e o papel dos docentes. **Promover a sustentabilidade financeira do curso.** (GRUPO 8)

Essas percepções se aproximam das afirmativas de muitos autores que abordam a importância da relação do coordenador com o ambiente interno (GOLDRING, 2006 e ANDRADE e AMBONI, 2007), mas são confirmadas especificamente por Reis (2003), que menciona ser o coordenador o elo entre a supervisão e a implementação do planejamento pedagógico e possui a corresponsabilidade com os resultados financeiros, tendo, portanto uma função estratégica na integração com o ambiente interno e externo, na construção de propostas pedagógicas e na interação entre o corpo docente, discente e pessoal de apoio.

Resumidamente, os dados apresentados até este ponto revelam o seguinte perfil para os sujeitos, os gestores universitários, sujeitos desta pesquisa:

A maioria dos gestores acadêmicos atua há mais de dez anos em cargos de gestão na IES atual e a maioria dos coordenadores de curso há menos de dois anos; a maioria destes atuou em outros cargos na mesma IES e é professor nesta há mais de três anos; considera-se com formação para a gestão, sendo que a maioria dos coordenadores entende que essa formação advém dos cursos de mestrado ou doutorado;

A maioria dos gestores acadêmicos e dos coordenadores de curso afirma ter conhecimento dos critérios de SINAES para a avaliação de suas práticas de gestão;

As principais atribuições formalizadas para os coordenadores de curso são a gestão didático pedagógica; cumprir leis e emitir pareceres; Projeto Pedagógico do Curso- PPC; processo avaliativo; solicitação de contratação e avaliação de professores; colegiado de curso e mediador de conflito;

O principal papel dos gestores acadêmicos e dos coordenadores de curso está diretamente relacionado a coordenar, dirigir, supervisionar e liderar, porém os gestores acadêmicos se percebem mais no papel de resolver problemas do que os coordenadores de curso que se percebem mais na interseção, ou elo entre os professores, os alunos, o curso e a IES.

Assim, diante da identificação desses papéis e da preocupação demonstrada em relação à sustentabilidade dos cursos que coordenam, tornou-se ainda mais relevante o entendimento dos principais desafios e sugestões para o enfrentamento destes, como apresentado a seguir, sob a ótica dos atores da gestão, principalmente o coordenador de curso.

3.7. Desafios para a atuação dos coordenadores de curso

Após a análise da parceria entre os quatro Centros Universitários e da identificação do perfil dos gestores universitários, tornou-se ainda mais relevante a identificação dos principais desafios e mudanças necessárias validadas pelos sujeitos da pesquisa para a atuação como gestores – coordenadores de curso.

Durante a formação dos grupos para a técnica do painel integrado, o debate foi aquecido lentamente para que os gestores se sentissem cada vez mais integrados e pertencentes aos grupos de trabalho.

Na primeira formação (Apêndice 9), os coordenadores de áreas afins debateram sobre as suas limitações e necessidades valendo-se de exemplos mais próximos das suas realidades, até que na segunda formação (Apêndice 10), com o grupo já mais integrado ao encontro, esses coordenadores de curso foram reagrupados. Para estes novos grupos, compostos por coordenadores de cursos de áreas diferentes, os participantes apresentaram as respostas decorrentes do

primeiro grupo e, após, passaram a analisar as semelhanças e divergências e buscar soluções para os desafios encontrados.

Ao final do encontro de coordenadores, os resultados dos debates nos grupos foram apresentados tranquilamente, sem qualquer temor dos dirigentes institucionais e gestores acadêmicos presentes.

Posteriormente esse vasto material foi organizado, analisado e categorizado, para permitir a identificação dos seguintes desafios e sugestões para superá-los, considerados como os principais na atuação dos coordenadores de curso frente à gestão de IES:

1º Desafio: Excesso de atribuições profissionais

Conforme identificado, o excesso de atribuições profissionais tem gerado sobrecarga e atuação mais operacional do que estratégica do coordenador.

Os coordenadores de curso após análise da descrição de suas atribuições formais (apresentadas anteriormente através da Tabela 5 e do gráfico 7) e debates sobre estas e, também sobre as demais atribuições informais ou não descritas, consideraram-nas excessivas. Por esse motivo, apontaram o excesso de atribuições como um dos principais desafios, o qual representa uma limitação que tem gerado sobrecarga e atuação mais operacional do que estratégica do coordenador.

Mas a categorização dos dados permite também perceber as possíveis soluções apresentadas para superar esse primeiro desafio, como apresentado na sequência:

- a) **Excesso de atribuições** (dados complementares no Apêndice 12- item 5)
As atribuições direcionam as responsabilidades e compromissos da coordenação do curso, no entanto, surgem atividades emergenciais, não planejadas ou de outros departamentos. (...) Existem **outras atribuições que não constam no documento legal, mas que são executadas pela coordenação**. (GRUPO G)

Os coordenadores estão cientes de suas responsabilidades e se cobram, neste sentido **acabamos fazendo mais do que existem em nossas atribuições**. (...) Como semelhança, os coordenadores **fazem mais que suas atribuições**, em função das IES estarem cada vez mais enxutas. (GRUPO 8)

- b) **Sobrecarga** (dados complementares no Apêndice 12- item 6)
Sobrecarga de atividades operacionais impostas pela dinâmica dos cursos e instituição. (GRUPO A)

Acúmulo de atividades diversas. (GRUPO D)

Na maioria das instituições **o tempo disponibilizado para o Coordenação é diferente (e insuficiente)** em cada instituição. (GRUPO 1)

- c) **Atuação mais operacional do que estratégica** (dados complementares no Apêndice 12- item 7)

As atividades de coordenação estão limitadas a resolução de problemas e atribuições operacionais, **faltando tempo para atividades estratégicas e de planejamento.** (...) **Atuar com maior ênfase na operacionalização do que em nível tático ou estratégico.** (GRUPO A)

Embora o cargo seja de gestão, e, portanto, estratégico, **há atividades operacionais que demandam muito tempo.** Como exemplo, é interessante citar: funções de secretaria, da assessoria de comunicação e atendimento ao aluno (informações gerais, entrega de carteirinhas, boletos, etc.). (...) Realizar **tarefas operacionais.** (GRUPO G)

Atividades de Coordenação estão limitadas a resolução de problemas e atribuições operacionais, **faltando tempo para atividades estratégicas e de planejamento.**” (GRUPO 1)

Para superar o **excesso de atribuições profissionais que tem gerado sobrecarga e atuação mais operacional do que estratégica do coordenador**, foi sugerido **o apoio das IES, para a atuação mais estratégica do coordenador e a melhor distribuição de tarefas**, como segue:

- a) **Apoio da IES para atuação mais estratégica do coordenador** (dados complementares no Apêndice 12- item 8)

Operar com maior ênfase em níveis táticos e Estratégicos, **priorizadas as atividades de maior relevância** pela coordenação, correlacionadas com a qualidade e a sustentabilidade do curso. (GRUPO A)

Participar do planejamento estratégico financeiro, bem como execução. (GRUPO D)

Operar com maior ênfase em níveis táticos e estratégicos priorizando atividades voltadas para a melhoria da qualidade e garantia da sustentabilidade financeira do curso. (GRUPO 5)

- b) **Melhor distribuição de tarefas** (dados complementares no Apêndice 12- item 9)

Redistribuir as tarefas de acordo com os setores competentes – para não ter desvios de funções. (GRUPO G)

Necessidade de auxiliares administrativos para atividades de gestão. (GRUPO 1)

Necessidade de **redistribuição das tarefas** de acordo com os setores competentes para que a coordenação atue como gestor do curso. (GRUPO 7)

Nesse sentido, Reis (2003) chama atenção para a necessidade de equipes de apoio para os coordenadores que precisam manter o equilíbrio entre as questões burocráticas e a sua função primordial: pensar o curso, as possibilidades de

consolidação dos parâmetros de qualidade, estimular a participação discente e docente, colaborar ativamente na construção de propostas pedagógicas consistentes.

2º Desafio: Necessidade de acesso às informações administrativas e financeiras

Ao buscar atuação mais estratégica (menos ligada a atividades operacionais e mais ligada a planejamentos e tomadas de decisões), os coordenadores de curso consideram como segundo desafio a necessidade de acesso às informações administrativas e financeiras, inclusive a participação destes no seu planejamento, como categorizado abaixo.

Facilitar o acesso à informação (dados complementares no Apêndice 12- item 10)

Facilitar o acesso às informações administrativas e financeiras relacionadas ao curso. (GRUPO A)

Flexibilização no orçamento dos cursos com a **análise das planilhas financeiras**. (GRUPO G)

Sugerimos **acesso claro e objetivo às informações acadêmicas e administrativas da IES** (...) potencializar as ações estratégicas da coordenação. (GRUPO 3)

Esse desafio apresentado pelos gestores universitários é pouco relatado na literatura sobre gestão de instituições de ensino, pois muitos autores sequer mencionam questões financeiras. Esse fato pode ocorrer porque uma grande parcela dos autores trata apenas da gestão de instituições de ensino públicas, mas para a minoria que aborda o tema direta ou indiretamente, o coordenador é o primeiro responsável pelos resultados do desempenho pedagógico e administrativo do curso (REIS, 2003), desta forma, deve atuar como afirma Vieira (2003), na análise da conjuntura, percepção de oportunidades e gerenciamento de recursos humanos e financeiros.

3º Desafio: Falta de comprometimento do Núcleo Docente Estruturante – NDE e dos professores

Essa **falta de comprometimento de professores e do Núcleo Docente Estruturante-NDE** (refere-se, como o nome diz, a um núcleo composto por professores e pelo coordenador do curso com o objetivo de construir e manter

constantemente atualizado o Projeto Pedagógico deste) pode ser superada, segundo os próprios gestores através do **apoio da IES para a efetivação deste**, além do comprometimento dos demais professores com o curso e com a IES, como pode ser percebido por meio dos dados categorizados abaixo.

Falta de comprometimento do NDE e dos professores (dados complementares no Apêndice 12- item 11)

Falta de comprometimento de alguns professores para com a Instituição. (...) Falta de recursos financeiros para criar atividades complementares. (GRUPO A)

Necessidade de cooperação da IES e do grupo docente.(...) Dificuldade pelo **não funcionamento do NDE.**(...) **Falta do NDE** . (...) Núcleo Docente Estruturante: Composição feita com colaboração dos gestores (devido ao regime de trabalho e titulação), determinado em ata, mas **sua atuação não é efetiva, esses professores precisam participar mais.** Custo alto (carga horária e titulação), núcleos em formação e pressão próxima da avaliação do MEC. (GRUPO E)

Falta de compromisso do corpo docente com o curso e com a instituição. (GRUPO 5)

Baixo comprometimento do corpo docente. (GRUPO 6)

Efetivação do NDE

Apoio da IES para efetivar o NDE. (GRUPO E)

A efetivação do NDE ajudaria a coordenação a desenvolver melhor suas atribuições, delegando assim as responsabilidades. (...) O NDE poderia melhorar o projeto de pesquisa e extensão. (GRUPO 2)

A percepção desse terceiro desafio talvez decorra da pouca familiaridade das quatro IES com o NDE, pois este se tornou conhecido apenas durante o processo de migração para o MEC, em razão de não existir entre os critérios de avaliação do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, ao qual se submetiam essas instituições.

4º Desafio: Necessidade de reconhecimento de autoridade e autonomia

Os coordenadores demonstram a necessidade de autonomia para agilizar os processos e suprir necessidades dos cursos que coordenam junto aos demais setores das IES. Por esse motivo, relatam que têm suas ações limitadas por serem tratados apenas como professores, sem prioridades.

Necessidade de reconhecimento de autoridade e autonomia (dados complementares no Apêndice 12- item 12)

Muitas vezes falta aos departamentos administrativos reconhecer a autoridade dos coordenadores enquanto gestores. Muitos enxergam a coordenação como apenas docentes, isso limita a atuação e a negociação de atividades operacionais. (GRUPO G)

Para superar esse desafio, desejam **ser diferenciados dos professores, obtendo maior autoridade e agilidade nos diversos setores institucionais, principalmente nos relacionados a atividades administrativas.** Como resultado poderão ter maior tempo para as atividades pedagógicas do curso.

Maior autonomia e autoridade do coordenador (dados complementares no Apêndice 12- item 13).

Maior autonomia para Coordenador. (GRUPO E)

Reconhecimento da diferenciação entre docentes e coordenação. (GRUPO G)

Reforçar a autoridade do coordenador perante os docentes. (GRUPO 6)

Cabe aqui ressaltar a complexidade da percepção da autonomia das IES mencionada na Constituição de 1988, na LDB 9394/96, pois para exercê-la é necessário mais do que um posicionamento institucional, é necessário que o coordenador a conquiste por meio da sua responsabilidade e reflexão sobre o seu preparo para a liderança. Interferem ainda, os pressupostos que direcionam as suas práticas de gestão, pois as ações do gestor são complementares, como afirma Colombo (2010). Assim, se a liderança é participativo/democrática, a ausência de autonomia poderá ser apenas uma consequência das práticas do gestor.

Em outras palavras, mesmo que a instituição se proponha a uma gestão participativa, esta poderá não ocorrer se o coordenador de curso (entre outros atores da gestão) não estiver preparado para a liderança ou, ainda, se as suas concepções de liderança não forem compatíveis com a gestão participativa.

5º Desafio: Necessidade de formação administrativa e didático- pedagógica

Como 5º desafio, os coordenadores percebem a necessidade de formação mais específica, ou seja, percebem a necessidade de formação para a gestão que

englobe, desde conhecimentos didático-pedagógicos até técnico-administrativos, para atuarem tanto na gestão pedagógica, quanto na administrativa de seus cursos.

Necessidade de formação

Adequada atuação técnico-profissional e técnico-administrativa. (GRUPO B)

Falta da competência didático-pedagógica, isto é, **o grupo entende que todo coordenador e gestor de curso precisa ter tal formação.** (GRUPO C)

Falta de uma formação específica em gestão, aprendemos tudo na raça. Na academia somos preparados para atividades técnicas e não fomos preparados para trabalhar com pessoas. (...) As atividades relacionadas com relacionamento humano, gerenciar conflitos não somos preparados. (GRUPO F)

Capacitação dos gestores de assuntos pertinentes. (GRUPO 1)

Dificuldades de aproximação da gestão pedagógica com a gestão administrativa. (GRUPO 2)

... inserção na atividade sem prévia capacitação. (GRUPO 4)

E, para superar essa limitação, **sugerem investimentos em formação através de encontros, congressos, capacitações que potencializem as qualidades e permitam a troca de informações entre uma equipe coesa de gestores**, como segue:

- a) **Investimento em formação** (dados complementares no Apêndice 12- item 14)
Investir em **cursos de formação pedagógica** para coordenadores e professores. (GRUPO C)

Capacitação constante ao coordenador. (GRUPO 4)

Realização de **encontros de formação** para aprofundar as discussões.” (GRUPO 7)

- b) **Troca de informações** (dados complementares no Apêndice 12- item 15)
Criar uma **rede de comunicações entre os coordenadores**, fazer mais destes encontros. Criar uma agenda contínua de encontros com a finalidade de trocarmos experiências. (GRUPO F)

Criação de um fórum virtual para **troca de ideias e sugestões** – uma ferramenta de comunicação. (GRUPO G)

6º Desafio: Necessidade de maior estabilidade profissional

Esta necessidade foi amplamente debatida nos grupos por representar uma questão que preocupa, constantemente as quatro instituições particulares, pois a região em que estão localizadas possui tradição em educação e há a presença de

três grandes instituições federais, duas delas nas mesmas cidades de dois, dos centros universitários pesquisados, além da forte interferência e concorrência de outras instituições regionais.

Essa peculiaridade regional gera muito questionamento e comparação entre as remunerações dos professores, principalmente porque ocorre muita busca dos professores das IES privadas pela estabilidade profissional presente nas instituições públicas. Esse foi o único desafio categorizado e não verbalizado nas apresentações, ao final do Encontro de Coordenadores, mas foi comentado nos grupos de trabalho e registrado nas respostas apresentadas. A categorização desse desafio partiu dos seguintes relatos:

Falta de estabilidade

Abarcamos várias responsabilidades que não são nossas, mas em IES particular o pescoço está na corda, necessitamos fazer outras atividades. (GRUPO F)

Com relação à origem dessas limitações encontramos a **falta de estabilidade do cargo na Instituição**, ocasionando a alta rotatividade de profissionais devido aos concursos em Instituições Governamentais. (...) Dificuldades existem e precisamos saná-la. A dificuldade é passar para o professor suas responsabilidades, problemas de remuneração. O professor não trabalha somente na instituição, ele acaba dando preferência a outras atividades, **os professores não conseguem ficar vinculados somente a uma IES**, somente um complemento de renda, fazem da IES um bico. (GRUPO F)

Para superar essa limitação, os coordenadores de curso sugeriram **estratégias interinstitucionais como parcerias nas atividades de pós-graduação e extensão que podem gerar remuneração extra; divulgação de cursos para captar alunos e permitir a sua manutenção; contratação de profissionais em comum por mais de uma instituição, para ampliar a carga horária, a remuneração e o interesse por se fixar na região; além da manutenção de remuneração compatível com as atribuições**, como apresentado a seguir:

- a) **Parcerias com as outras IES** (dados complementares no Apêndice 12-item 16)
ações conjuntas e integradas (projeto de pesquisa e extensão, **corpo docente**, estágios, divulgação de cursos, pós-graduação, eventos, etc).
 (...) Parceria forte e integrada ("Venha Estudar no Centro Sul de Minas). (GRUPO D)

Parceria na contratação de professores entre as instituições com objetivo de conseguir atrair e manter profissionais qualificados – pesquisas, aulas. (GRUPO G)

Intercâmbio interinstitucional. (GRUPO 6)

- b) **Remuneração compatível** (dados complementares no Apêndice 12- item 17)
 Existe necessidade primordial do reconhecimento e entendimento do coordenador. **Colocar planos de carreira**, valorizar professor que produz conhecimento científico e extensão. (GRUPO E)
Incentivo financeiro na participação em congressos, seminários, cursos de *stricto senso*, publicação de artigos, ou seja, atividades relacionadas à pesquisa, junto ao **plano de carreira**. (GRUPO G)

Além dos dados acima, nas reuniões entre as quatro IES, que antecederam e continuaram após o encontro, os dirigentes institucionais externaram mais desafios como **a necessidade de comprometimento e de desenvolvimento de competências** pelos gestores, principalmente os coordenadores de curso e, enfatizaram (à semelhança dos coordenadores) a **necessidade de cursos de capacitação e treinamentos direcionados para técnicas gerenciais**, “... essenciais na preparação destes profissionais para as novas exigências do mercado educacional, mais dinâmico e competitivo” (ADMINISTRADOR).

Esta necessidade de cursos, referindo-se a cursos de formação, capacitação, encontros, aperfeiçoamento e atualização constantes que permitam acesso a conhecimentos sobre gestão, capacidade de análise e visão administrativa, foi novamente confirmada em primeiro lugar por meio das respostas ao QI- pergunta 4 (Apêndice 4) referente às mudanças necessárias para os gestores assumirem seu papel frente à coordenação.

Além destas, como apresentadas a seguir (Gráfico 9), outras mudanças foram relatadas, porém com menor frequência: **maiores conhecimentos de relações humanas** (como lidar com as pessoas, transmitir segurança e empatia), **características pessoais** (conhecimento, responsabilidade, dedicação, aptidão), **conhecimento de leis** (leis educacionais externas e internas como estatutos, regimentos, regulamentos e normas) e **autonomia** (maior autonomia e gestão mais democrática), esta última, englobada parcialmente no 4º desafio.

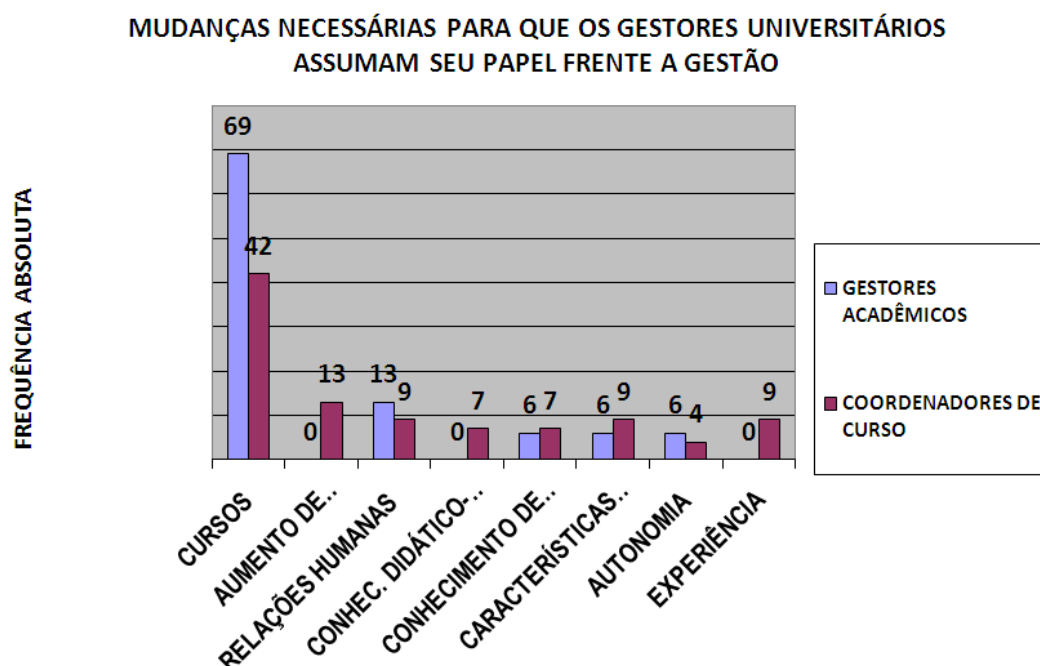


GRÁFICO 9 – Mudanças necessárias para que os gestores universitários assumam seu papel frente à gestão

Somente para os coordenadores de curso, **o aumento de titulação, os conhecimentos didático-pedagógicos e a experiência**, referindo-se à troca de experiências com outros coordenadores, (estas duas últimas já englobadas no 5º desafio) são mudanças também consideradas como necessárias.

Essas percepções, provavelmente decorrem do pouco tempo de experiência que têm. Como descrito anteriormente, no perfil dos sujeitos da pesquisa, (53,5%) dos coordenadores de curso atuam como gestor na IES atual há menos de dois anos e normalmente essas oportunidades se relacionam à aquisição ou ao aumento de titulação.

Ao sintetizar essas informações, decorrentes da análise das respostas ao Questionário I (QI, pergunta 4), referente às mudanças necessárias para os gestores assumirem seu papel frente à coordenação, é possível perceber que parte dessas informações já está englobada entre os seis desafios apresentados anteriormente, mas permite também, incluir mais três desafios:

7º Desafio: Necessidade de comprometimento pelos coordenadores

8º Desafio: Necessidade de desenvolvimento de competências pelos coordenadores

9º Desafio: Aumento de titulação pelos coordenadores

Assim, esses nove desafios e as sugestões apresentadas para superá-los, puderam ser esquematizados por meio da Tabela 6, a seguir.

TABELA 6. Desafios e sugestões para superá-los percebidas pelos gestores

DESAFIOS (limitações e necessidades)	SUGESTÕES para superação das limitações e potencialização das qualidades
1º) Excesso de atribuições profissionais tem gerado sobrecarga e atuação mais operacional do que estratégica do coordenador	Apoio da IES para atuação mais estratégica do coordenador e melhor distribuição de tarefas
2º) Necessidade de acesso às informações administrativas e financeiras	Participação no planejamento
3º) Falta de comprometimento do NDE e dos professores	Efetivação do NDE
4º) Necessidade de reconhecimento de autoridade e autonomia	Reconhecer a autoridade e dar maior autonomia e agilidade aos processos
5º) Necessidade de formação (administrativa e didático-pedagógica)	Investir em formação Trocas de informações
6º) Falta de estabilidade	Parcerias com IES na contratação Remuneração compatível
7º) Necessidade de comprometimento pelos coordenadores	Sem sugestões
8º) Necessidade de desenvolvimento de competências (entre elas conhecimentos de relações humanas, características pessoais, conhecimento de leis) pelos coordenadores	Sem sugestões
9º) Aumento de titulação pelos coordenadores	Sem sugestões

Fonte: Criação da autora

3.8. Competências necessárias aos coordenadores de curso

Ao buscar respostas ao problema desta pesquisa e identificar as competências necessárias aos coordenadores de curso, tornou-se necessário assumir um conceito de competência, como apresentado anteriormente. Assim, a partir de alguns autores como Perrenoud (2002), Colombo (2010) e Rovai (2010), a competência considerada neste trabalho é uma característica pessoal e contextualizada que pode ser construída tanto na formação inicial, quanto no dia a

dia da profissão. Ela permite que o trabalho seja planejado a partir das experiências práticas; a criatividade diante de novas situações; mobiliza saberes e agrega valor ao trabalho realizado, não de forma instrumental, mas emancipatória.

Com esse entendimento, cada informação foi coletada, analisada e categorizada com vistas a identificar os desafios e competências necessárias aos coordenadores de curso destas IES privadas, para que, a partir do seu contexto, colaborem para que suas IES atendam às exigências do MEC (SINAES) e do atual cenário do ensino superior brasileiro como apresentado a seguir.

Nessa direção, segundo o administrador (análise da entrevista semiestruturada I – Apêndice 3), ao relatarem sobre a relevância do comprometimento dos coordenadores de curso com a gestão das IES, os dirigentes institucionais também demonstraram a importância que atribuem à atuação destes junto aos colegiados de curso, professores, alunos, pais de alunos e comunidade acadêmica em geral. Assim, elencaram as seguintes competências como necessárias aos coordenadores de curso para essa atuação:

- a) Conhecimento dos seus papéis e funções;
- b) Conhecimento das leis (parâmetros do MEC, Diretrizes Curriculares, Estatuto da IES, leis trabalhistas, entre outras);
- c) Capacidade de atuação e discernimento entre a gestão administrativa e a pedagógica;
- d) Conhecimentos pedagógicos;
- e) Formação para a liderança;
- f) Formação técnica e administrativa/gerencial, para dar suporte aos estudos de viabilidade econômico-financeira e entendimento de que o curso é um negócio que necessita ser competitivo;
- g) Tratamento adequado ao “cliente” (linguagem e processo de comunicação).
- h) Durante o Encontro de Coordenadores de curso, as respostas (questão 2-Q1- Apêndice 4) dos gestores acadêmicos e os coordenadores de curso permitiram a identificação de competências necessárias para a formação do coordenador de curso.

As **características pessoais**, como a capacidade de negociação (articulação, mediação de conflitos, resolução de problemas, justiça, flexibilidade e ética), a responsabilidade (assiduidade, comprometimento, disponibilidade, disciplina, administração do tempo, boa vontade, seriedade), a proatividade, a organização

(determinação) e a criatividade são consideradas por (54%) dos gestores acadêmicos e (47%) dos coordenadores, como a mais relevante competência para a formação do coordenador de curso; seguida do **conhecimento administrativo** (formação para a gestão, habilidade gerencial, planejamento estratégico) considerado por (17%) dos gestores acadêmicos e (16%) dos coordenadores.

As **relações interpessoais** - saber ouvir, autocontrole, política, cooperação (13%), o **conhecimento didático-pedagógico** - metodologias, experiência, conhecimento pedagógico do curso, capacitação didático-pedagógica (10%), a **liderança** - motivação do grupo, capacidade de decisão, trabalho em equipe (9%) e o **conhecimento de legislação** (5%) são, sequencialmente, considerados (em ordem decrescente) como demais competências para a formação do coordenador de curso pelos próprios coordenadores.

Na percepção dos gestores acadêmicos essa ordem decrescente se modifica: Liderança (14%), conhecimento de legislação (9%), relações interpessoais (4%) e finalmente o conhecimento didático-pedagógico (2%), evidentemente em decorrência das atividades peculiares à gestão acadêmica.

Essas competências estão categorizadas no gráfico 10, a seguir:

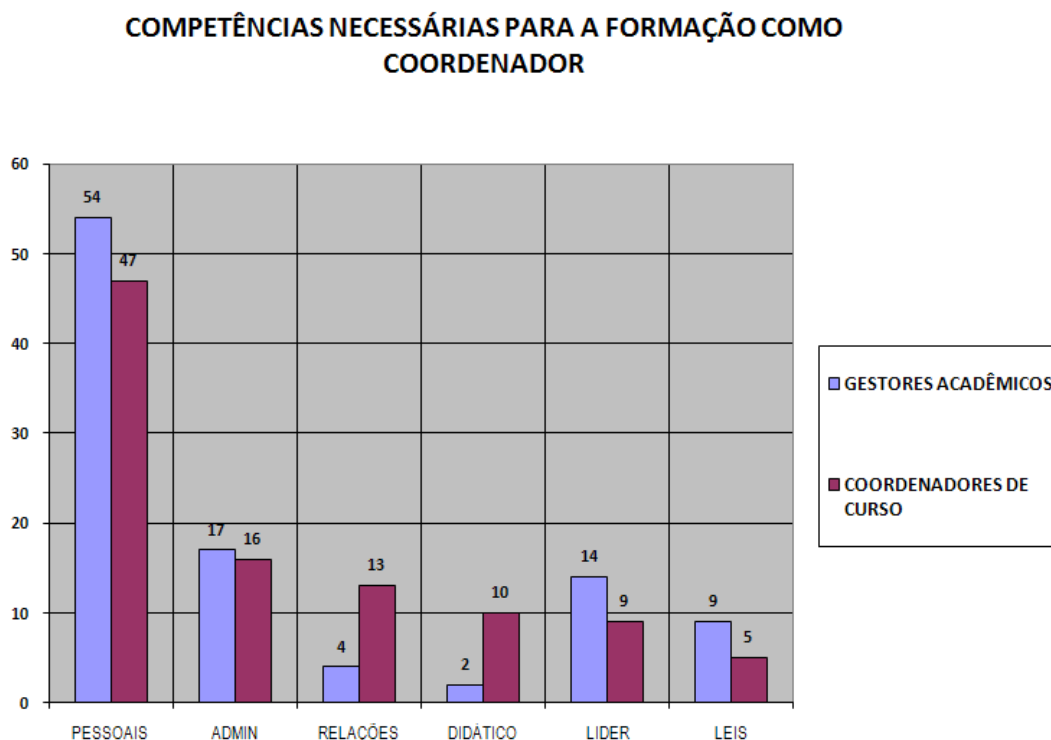


GRÁFICO 10 – Competências necessárias para a formação como coordenador

Essas competências também estão sistematizadas na Tabela 7, abaixo:

TABELA 7 – Competências necessárias para a formação como coordenador sob a ótica dos gestores acadêmicos e dos coordenadores de curso

Competências (categorias)	Gestor Acadêmico		Coordenador de curso	
	Frequências	%	Frequências	%
Características pessoais (negociação, responsabilidade, organização e criatividade)	25	54	82	47
Conhecimento administrativo (formação para a gestão, habilidade gerencial, planejamento estratégico)	8	17	28	16
Relações interpessoais (saber ouvir, autocontrole, política, cooperação)	2	4	22	13
Conhecimento didático-pedagógico (metodologias, experiência, conhecimento pedagógico do curso, capacitação didático-pedagógica)	1	2	18	10
Liderança (motivação do grupo, capacidade de decisão, trabalho em equipe)	6	14	16	9
Conhecimento legislação	4	9	8	5
Total	46	100%	174	100 %
Competências incluídas nas características pessoais				
1-Negociação (articulação, mediador de conflitos, resolução de problemas, justiça, flexibilidade, ética, comunicação)	3		31	
2-Responsabilidade(assiduidade, comprometimento, disponibilidade, disciplina, administração do tempo, boa vontade, seriedade)	12		30	
3-Proatividade (empreendedorismo)	7		12	
4- Organização (determinação)	3		5	
5- Criatividade	0		4	

Fonte: Criação da autora

Tanto a tabela 7, quanto o gráfico 10 representam as competências consideradas como necessárias para a formação do gestor universitário sob a ótica dos gestores acadêmicos e dos coordenadores de curso, mas a maioria destas pode ser também identificada e categorizada por meio da análise dos dados decorrentes dos grupos de trabalho, no Encontro de Coordenadores, como segue:

a) **Características pessoais** (negociação, responsabilidade, proatividade, organização e criatividade).

O perfil do coordenador deve ser estratégico de modo a acompanhar as exigências contínuas de mudanças estabelecidas pelo mercado.
(GRUPO A)

A esse perfil genérico acrescenta-se a busca de um posicionamento pessoal reflexivo e crítico, que fomente a capacidade de trabalho em equipe, a aptidão para autodidaxia, o dinamismo pessoal na busca de soluções bem elaboradas e criativas, tudo isso alimentando o essencial da natureza humana que é a qualificação para a vida, o comportamento ético, a qualificação para o trabalho, o amor à liberdade, o espírito de solidariedade e o desenvolvimento da cidadania.(GRUPO B)

Bom domínio da **linguagem (...)** **Avaliar-se constantemente, em busca de melhorias;** (...) busca de perfeição que se pode adquirir e oferecer. (GRUPO B)

Coerência com a missão, visão e valores da IES. (GRUPO 6)

b) Conhecimento administrativo (formação para a gestão, habilidade gerencial, planejamento estratégico).

Usar o **planejamento para organizar as atividades acadêmicas e administrativas de forma a atingir suas metas educacionais**.(...) Através da dupla função administrativa e acadêmica (...) Nossas semelhanças foram várias: permitindo o desenvolvimento da capacidade de análise e crítica, articulação de conceitos, argumentos e ideias, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada à capacidade técnica, ao conhecimento jurídico e à visão atualizada das questões sociais. (GRUPO B)

Capacidade de planejamento; Estratégias para promover a qualidade e a sustentabilidade do curso; (...) **Habilidade técnica e gerencial.** (...)Entendimento de suas atribuições. (GRUPO 6)

c) Relações interpessoais (saber ouvir, autocontrole, política, cooperação)

Habilidade de relacionamento interpessoal. (GRUPO 6)

d) Conhecimento didático- pedagógico (metodologias, experiência, conhecimento pedagógico do curso, capacitação didático-pedagógica).

Ser capaz de diagnosticar o potencial e as necessidades dos alunos e IES para planejarem experiências educativas bem-sucedidas.

Atuação didática que ultrapasse os limites que a IES espera;
Competência para utilização das novas tecnologias na produção, reorganização e transmissão dos conhecimentos;
Criar situações pedagógicas capazes de desenvolver competências e habilidades nos alunos;
Acompanhar a aplicação dos Projetos Pedagógicos no dia a dia (através dos coordenadores de curso);
Analisar os resultados das diversas avaliações, realizando as alterações necessárias, com ênfase na:
Revisão na estrutura e organização curricular,
Revisão nas ementas para integração dos programas e temas,
Integração teórico prática,
Regime de trabalho,
Planejamento de atividades. (GRUPO B)

(...) coordenador como educador;
Conhecimento didático;
 Conhecimento pedagógico;
 Metodologia do ensino superior. (GRUPO 6)

e) Liderança (motivação do grupo, capacidade de decisão e trabalho em equipe)

a democracia: compatibilização entre liberdade e a obediência às normas, através da participação crítica e responsável dos indivíduos, na constituição missão da IES. (GRUPO B)

Competência do Coordenador: Ter o núcleo efetivamente funcionando e gerenciar esse grupo. (GRUPO E)

f) Conhecimento de legislação

Conhecimento da **legislação educacional;**
 Respeito pelo regimento interno da IES. (GRUPO 6)

Interpretação e aplicação das normas gerais do MEC. (GRUPO 8)

Assim, é possível afirmar que para superar os desafios, os gestores acadêmicos e os coordenadores de curso consideraram como competências necessárias na sua formação como gestores:

- I. As **características pessoais** (negociação, responsabilidade, proatividade, organização e criatividade);
- II. O **conhecimento administrativo** (formação para a gestão, habilidade gerencial, planejamento estratégico);
- III. As **relações interpessoais** (saber ouvir, autocontrole, política, cooperação);
- IV. O **conhecimento didático-pedagógico** (metodologias, experiência, conhecimento pedagógico do curso, capacitação didático pedagógica, a liderança (motivação do grupo, capacidade de decisão e trabalho em equipe);
- V. E o **conhecimento de legislação**.

Todas essas competências estão referenciadas entre os autores que discutem competências para o gestor (VIEIRA, 2003; LIBÂNEO, 2004; ALONSO, 2007; COLOMBO, 2010 e VASCONCELOS, 2010) ou, também, por aqueles que se referem, mais especificamente, à liderança das instituições de ensino (REIS, 2003; LUCK et al., 2005; SANTOS, 2008; GOULART et al., 2009; COLOMBO, 2010) referenciados neste trabalho.

3.8. Sistematização final do diagnóstico das competências necessárias aos coordenadores de curso

Após o Encontro de Coordenadores de Curso, foram realizadas reuniões com os dirigentes institucionais com o objetivo de relatar as suas percepções em relação ao problema previamente descrito (análise dos dados coletados etapa 1 – fase 2) para validar as etapas anteriores e dar continuidade à pesquisa. Na primeira delas, foi apresentada a sistematização preliminar (Apêndice 5) resultante da análise e categorização dos dados decorrentes do Encontro (desafios e sugestões para superá-los e, também, as competências consideradas como necessárias na formação do coordenador).

Durante a análise desses dados, os dirigentes institucionais manifestaram a sua satisfação e a dos seus gestores acadêmicos e coordenadores de curso em relação ao encontro de coordenadores; reafirmaram o seu interesse pela continuidade dos trabalhos de formação; e se surpreenderam com os resultados, principalmente com o fato da comunicação não ser uma competência considerada como prioritária para os coordenadores de curso.

Em uma reunião posterior entre os dirigentes institucionais das quatro IES, o debate sobre as competências necessárias aos coordenadores foi retomado e, naquela oportunidade, novamente foram validadas as informações decorrentes do Encontro e foi demonstrado o interesse pela continuidade dos trabalhos entre os coordenadores.

Dessa validação e da sistematização mais detalhada dos resultados encontrados, foi elaborado o Apêndice 6, o qual foi analisado, validado e/ou modificado pelos dirigentes institucionais.

Nessa atividade final, terceira etapa, todos os dados coletados nas etapas anteriores foram analisados sob a ótica dos sujeitos desta pesquisa (entrevista semiestruturada 3, aos dirigentes institucionais - Apêndice 6), onde se buscou identificar também as principais práticas / ações que poderão ser implementadas nas IES com vistas ao desenvolvimento das competências validadas para os coordenadores de curso.

Assim, os dirigentes institucionais, após análise e avaliação junto aos sujeitos da pesquisa de suas IES, responderam à entrevista. A análise das respostas à primeira questão (relacionada a avaliação do diagnóstico apresentado), permite

afirmar que o diagnóstico apresentado foi validado pelos dirigentes institucionais das quatro IES.

Validamos o diagnóstico realizado no entendimento de que esta avaliação torna-se uma ferramenta fundamental na identificação dos problemas e indicação das ações necessárias para suas soluções. (DIRIGENTE IES1)

O **diagnóstico é muito positivo e realista**, pois, além de demonstrar os aspectos que dificultam o trabalho na coordenação em nossa instituição, apresentam para a alta administração, para o apoio pedagógico da IES e para os próprios coordenadores o cenário que se almeja atingir. Todos os desafios apresentados pelo estudo vêm ao encontro das necessidades de nossa IES. (DIRIGENTE IES4)

A análise das respostas à segunda questão-Apêndice 6 (sobre a validação dos desafios apresentados e se há algum outro que validam), permite afirmar que a maioria desses foi validada.

Os desafios apresentados são pertinentes ao desenvolvimento das atividades de coordenação. (DIRIGENTE DA IES1)

Todos os desafios apresentados no estudo são validados pela IES. Todos eles são significativos e são coerentes à nossa realidade. (DIRIGENTE IES4)

Apenas o sexto (6º) desafio - Falta de estabilidade não foi validado pelo Dirigente Institucional da IES 1, além de apresentar sugestões para o 1º, 7º, 8º e 9º desafios. Além da inclusão de um 10ª (décimo) desafio: a captação de alunos pelo Dirigente Institucional da IES3. Todas as novas sugestões estão destacadas (negrito) na nova sistematização (Tabela 8 abaixo), a qual representa uma nova versão da Tabela 5 apresentada, anteriormente.

TABELA 8. Desafios e sugestões para superá-los percebidas pelos gestores e validadas pelos dirigentes institucionais (nova versão da Tabela 6 - validada pelos dirigentes institucionais)

DESAFIOS (limitações e necessidades) Validação na 3ª Etapa	SUGESTÕES para superação das limitações e potencialização das qualidades Validação na 3ª Etapa
1º) Excesso de atribuições profissionais tem gerado sobrecarga e atuação mais operacional do que estratégica do coordenador	Apoio da IES para atuação mais estratégica do coordenador e melhor distribuição de tarefas
	NOVAS SUGESTÕES: Atribuições bem definidas Parceria entre todos os envolvidos. (DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES 1)
“Acredito que as IES deverão se adaptar a este novo profissional onde o mesmo deve fazer uma ponte entre o administrativo e o pedagógico onde as atribuições deste profissional têm que ser bem definidas entre todos que compõem esta teia no mundo acadêmico, compondo um trabalho de parceria entre todos os envolvidos.” (DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES 1)	
2º) Necessidade de acesso as informações administrativas e financeiras	Participação no planejamento
3º) Falta de comprometimento do NDE e dos professores	Efetivação do NDE
4º) Necessidade de reconhecimento de autoridade e autonomia	Reconhecer a autoridade e dar maior autonomia e agilidade aos processos
5º) Necessidade de formação (administrativa e didático-pedagógica)	Investir em formação Trocas de informações
6º) Falta de estabilidade	Parcerias com IES na contratação Remuneração compatível
“Não concordo que este seja um desafio para o coordenador, pois consciente que está numa IES privada, esta estabilidade depende quase que única e exclusivamente de seu trabalho dedicado e competente”. (DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES 1)	
7º) Necessidade de comprometimento pelos coordenadores	Sem sugestões
“Este ponto é de fundamental importância, se o coordenador não tem comprometimento com seu curso, não deveria permanecer na função, está na hora de diálogo para descobrir qual a causa disto, pode ser a falta de conhecimento de suas atribuições e ausência de autonomia e autoridade para exercê-la.” (DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES 1)	SUGESTÃO: Diálogo para descobrir causas. (DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES 1)

TABELA 8. Continuação

DESAFIOS (limitações e necessidades) Validação na 3ª Etapa		SUGESTÕES para superação das limitações e potencialização das qualidades Validação na 3ª Etapa	
8º) Necessidade de desenvolvimento de competências (entre elas conhecimentos de relações humanas, características pessoais, conhecimento de leis) pelos coordenadores		Sem sugestões	
		SUGESTÃO: Implementar programa de capacitação de coordenadores. (DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES 1)	
“Algumas características são inatas e outras podem ser adquiridas através de cursos e treinamentos. Cada instituição deve implementar um programa de capacitação de coordenadores que vise ao desenvolvimento de competências necessárias à função.” (DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES 1)			
9º) Aumento de titulação pelos coordenadores		Sem sugestões	
		SUGESTÃO: Investir para que coordenadores busquem titulação. (DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES1)	
“Esta é uma necessidade, o MEC em suas avaliações já está sinalizando que o coordenador de curso deve ser doutor, portanto devemos investir nesses profissionais para que os mesmos busquem a titulação máxima”. (DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES1)			
10º) Captação e manutenção de alunos. (DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES3)		SUGESTÃO: Envolvimento do coordenador como representante da IES junto ao aluno (DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES3)	
		“Para isso, é necessário que o coordenador se envolva com o curso e seja um representante da instituição junto ao aluno de seu curso, somente assim, o discente se sentirá seguro em suas reivindicações e, principalmente, nas soluções encontradas pelo coordenador.” (DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES3)	

Fonte: Criação da autora

Como a discordância do dirigente institucional da IES1, em relação ao sexto desafio (a falta de estabilidade) está focada no coordenador de curso e, este desafio, refere-se à preocupação com a alta rotatividade dos profissionais regionais e à dificuldade de manutenção de todo o quadro de professores dos cursos, pode-se afirmar que os nove desafios percebidos pelos gestores foram validados pelos dirigentes institucionais.

Além de novas sugestões para superar os desafios, emerge um novo desafio- **a captação e manutenção de alunos** - cuja sugestão, de que o **coordenador se envolva com o curso e seja um representante da Instituição junto ao aluno de seu curso**, sugere que possa estar englobada pelo sétimo desafio a necessidade de comprometimento pelos coordenadores.

A análise das respostas à terceira questão (entrevista semiestruturada 3, aos dirigentes institucionais - Apêndice 6), sobre a validação das competências e se há alguma outra competência que validam, permite afirmar que todas as competências foram validadas.

Todas as competências apresentadas no estudo são validadas pela IES. Todas elas são significativas para a IES e são coerentes à nossa realidade. (DIRIGENTE IES4)

Uma nova competência foi apresentada pelos dirigentes institucionais:

g) Conhecimento de mercado

Outra competência importante para o coordenador de curso seria a **visão e o conhecimento do mercado** (comportamento de consumo, estratégias de marketing e abordagem sistêmica), talvez possa estar intrínseca na habilidade gerencial. (DIRIGENTE IES2)

Que o coordenador seja também o responsável pela **vinculação do curso aos anseios do mercado**, adequando-o a estágios, atividades de extensão, buscando auxiliar os alunos, na procura de ambientes externos que possam ajudá-lo a pensar de maneira concreta no seu futuro junto ao mercado de trabalho. (DIRIGENTE IES3)

Essas afirmativas sobre o conhecimento de mercado são consideradas por diversos autores (KENSKY, 1998; LIBÂNEO, 2004 e ZABALZA, 2004, COLOMBO, 2010) como exigências que se estabelecem no atual contexto aos professores para que possam atuar com eficiência, entre elas **conhecer o mundo do trabalho e os**

requisitos atuais do mundo profissional, refletindo sobre a própria prática profissional para a formação permanente e sobre a vinculação desta ao mercado de trabalho.

Colombo et al. (2010) menciona que para gerir são necessárias estratégias e ferramentas que acompanhem as exigências dos clientes, os movimentos do mercado e a velocidade das mudanças.

Em relação a quais práticas / ações poderiam ser implementadas nas IES, com vistas ao desenvolvimento das competências identificadas como necessárias aos coordenadores de curso, aqui também são reafirmadas a **necessidade de cursos**, além do apoio à formação continuada e à **busca por maior titulação**.

Considerando que os programas de mestrado e doutorado do país priorizam a formação acadêmica para docência e pesquisa, sugiro que **as instituições desenvolvam capacitações que visem ao aprimoramento de competências ligadas ao conhecimento da legislação educacional, ao empreendedorismo e das relações interpessoais.** (DIRIGENTE IES1)

- **contratação de assistentes de coordenação** visando à redução de atividades operacionais;
- **capacitação e apoio ao desenvolvimento e estruturação dos NDE's** de cada curso;
- **incentivo à formação e busca por titulação através de ajuda de custo e liberação em dias de trabalho.** (DIRIGENTE IES2)

A partir dos resultados encontrados, é possível, ultrapassar os limites propostos para esta pesquisa e apresentar uma sugestão de temas / assuntos e formas de abordagem destes, a serem englobados em cursos de formação continuada de gestores universitários, principalmente coordenadores de curso (Tabela 9).

TABELA 9. Proposta de curso de formação continuada de gestores universitários-temas e formas de abordagem

Temas /Assuntos	Forma de abordagem
1- Troca de informações entre coordenadores	1- Uso de dinâmica adequada que estimule o debate, a integração e a troca de informações (Exemplo: Painel Integrado-Anexo 2)
2-Conhecimento pelos gestores de seus papéis e funções na gestão da IES	1- Apresentação e debate sobre as descrições de cargos, contendo detalhamento de atribuições; 2- Debate sobre as atribuições: comparando-as à realidade
3- Conhecimento de legislação educacional pelos gestores	1- Apresentação, análise e debate sobre a legislação educacional pertinente aos cargos (Nacional, SINAES, DCN's, PDI, PPC, Regulamentos, Normas,...)

Temas /Assuntos	Forma de abordagem
4- Desenvolvimento de características pessoais adequadas ao cargo de gestor-coordenador de curso e a sua atuação como elo/intersecção entre professores/IES/alunos/curso e também de relações interpessoais	Capacitação (palestra, curso,...) sobre os temas abaixo, demonstrando a ligação entre eles e a importância destes na atuação do coordenador: 1- negociação; 2- comunicação; 3- proatividade (empreendedorismo); 4- criatividade; 5- relações interpessoais.
5- Conhecimento de liderança	Capacitação (palestra, curso,...) sobre a liderança .
6-Conhecimento administrativo	Capacitação (palestra, curso,...) sobre os temas: 1-Gestão; 2- Recursos Humanos (recrutamento, seleção e integração de professores); 3-Planejamento estratégico, conhecimentos administrativos e habilidades gerenciais; 4- Conhecimentos de custos visando dar noção de sustentabilidade do curso.
7-Conhecimento pedagógico Didático-	Capacitação (palestra, curso,...) sobre os temas: 1- Gestão didático-pedagógica; 2- PPC (elaboração, acompanhamento, atualização); 3- Metodologias de ensino, didática e processos avaliativos; 3- Melhoria da qualidade.

Fonte: Criação da autora

Mais detalhadamente, a definição de cada tema/assunto a ser abordado, junto aos gestores universitários - coordenadores de curso, pressupõe que estes serão contextualizados e se justifica por meio dos resultados encontrados nesta pesquisa, como segue:

- (1) A troca de informações entre os coordenadores emergiu durante toda esta pesquisa como sugestão para superar desafios e, essa troca poderá culminar em parcerias na própria IES (entre cursos e setores) e com outras instituições;
- (2) Conhecendo seus papéis e funções, os coordenadores poderão atuar com maior segurança, desempenhar conscientemente as suas atribuições, distribuir melhor suas tarefas e atuar mais estrategicamente;
- (3) Conhecendo a legislação educacional, poderão desenvolver uma das competências diagnosticadas como necessárias a eles e poderão se manter focados na busca por padrões mínimos de qualidade para os seus cursos, postura esta que, certamente, teria como consequência a manutenção ou aumento da qualidade;

- (4) e (5) Ao desenvolver as características pessoais, relações interpessoais e liderança diagnosticadas como necessárias para a sua atuação, o coordenador de curso poderá se fortalecer como elo entre professores, IES, alunos e curso, e, como consequência, poderá ocorrer até o maior comprometimento de todos e o reconhecimento de sua autoridade e autonomia;
- (6) Os conhecimentos administrativos e de gestão universitária diagnosticados como uma competência necessária e um desafio a ser superado poderão ser relevantes para que o coordenador de curso tenha acesso e capacidade técnica para analisar criticamente as informações administrativas e financeiras de seus cursos, auxiliando as IES por meio da participação ativa nos seus planejamentos;
- (7) O conhecimento didático-pedagógico, diagnosticado como uma competência necessária ao coordenador de curso, poderá permitir aos coordenadores de curso uma avaliação mais técnica e crítica dos seus cursos, dos seus professores, dos seus alunos, e, ainda, da sua própria atuação. Assim, poderão também ampliar o reconhecimento de sua autonomia e autoridade, além de auxiliar na melhoria da qualidade dos processos avaliativos internos e externos das suas IES.

Em suma, a partir da proposta de curso de formação continuada apresentada, na Tabela 9, os coordenadores de curso poderão desenvolver a maioria das competências diagnosticadas nesta tese e superar a maior parte dos desafios identificados para a sua atuação. Após a necessária contextualização, análise crítica e adequação de conteúdos e temas, por todos os atores envolvidos na gestão da IES, o desenvolvimento dessa formação continuada poderá permitir que os coordenadores de curso colaborem ainda mais para que as suas instituições atendam às exigências do MEC e se mantenham proativas frente aos desafios e oportunidades presentes nas constantes mudanças no cenário do ensino superior brasileiro.

Após análises de todos os dados, é possível afirmar que esta pesquisa foi coproduzida por todos os atores envolvidos e, a partir do contexto dos quatro Centros Universitários privados da região centro-sul de Minas Gerais- MG, foi construído este diagnóstico das competências necessárias aos coordenadores de

curso, a partir dos múltiplos olhares de atores, como será sintetizado nas considerações finais, a seguir.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário atual do ensino superior brasileiro está sob a influência do entrelaçamento de inúmeros fatores, como a globalização, a sociedade da informação, as tecnologias de informação, entre outros, os quais interferem direta e indiretamente no papel do Estado, na estruturação da sociedade, no trabalho, na cultura e nas pessoas e, conseqüentemente, na educação.

Neste cenário, a partir da década de 90, ocorreu uma forte expansão da iniciativa privada no ensino superior brasileiro em decorrência da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96 e demais leis decorrentes desta. Esse fato, levou a iniciativa privada a representar 89,4% das IES brasileiras (com e sem fins lucrativos) e a se responsabilizar por 74,1% das matrículas da faixa etária entre 18 e 21 anos (dados do Censo 2009 e do Plano Nacional de Educação 2011-2020).

Esses dados demonstram a relevância das instituições privadas no ensino superior brasileiro, pois sem elas, onde estudariam os 74,1% dos 5,9 milhões de alunos matriculados no ensino superior? Mesmo assim, apenas 12,1% dos jovens (entre 18 e 21 anos) cursam o ensino superior, fato que demonstra os antagonismos presentes e a polaridade histórica entre o público e o privado na educação brasileira.

Ainda relevante e nesta posição de destaque, a iniciativa privada é considerada como uma concessão do Estado que permite a sua autonomia. Na atualidade, a maior expressão dessa autonomia são as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação que permitem escolhas para as IES, em relação ao profissional que desejam formar, mas que as regulam e avaliam por meio dos instrumentos de avaliação decorrentes da Lei do Sinaes que, em última análise, determinam o modelo de gestão e a qualidade de educação superior que são considerados válidos para o Brasil.

Os desafios e as oportunidades partem da percepção e da aprendizagem de cada IES e de seu posicionamento que entre extremos podem ser identificadas: uma instituição fechada em uma abordagem de administração tradicional ou em uma instituição em constante troca com o ambiente interno e externo em uma abordagem sistêmica e contingencial; uma gestão tradicional ou democrática e participativa; uma

submissão às regras do mercado ou o preparo para se inserir nele, com o compromisso com a transformação social por intermédio da educação.

Em meio à complexidade desse cenário e, após LDB, surge este profissional da educação superior, o coordenador de curso de graduação, o qual muitas vezes é um professor sem qualquer formação específica que aceita ser gestor universitário e, como consequência passa a enfrentar os desafios da legislação e da gestão acadêmica e administrativa.

Assim, nesta pesquisa, ao considerar a gestão como um processo decisório participativo contextualizado, que vai além de uma administração neutra, descomprometida e tecnicista, buscou-se diagnosticar os desafios e as competências necessárias aos coordenadores de curso de IES privadas, para que, a partir do seu contexto, colaborem para que suas instituições atendam às exigências do MEC (SINAES) e do atual cenário do ensino superior brasileiro.

Para o enfrentamento ao processo de migração do CEE para o MEC, as quatro IES pesquisadas formaram uma parceria e se integraram para trocar experiências com os objetivos de complementaridade de competências e apoio mútuo, assumindo que a parceria e não a concorrência seria o melhor caminho para o enfrentamento desse processo.

A partir da percepção compartilhada sobre a relevância do comprometimento dos coordenadores de curso (gestores universitários) com a gestão das IES e a necessidade de formação para que assumam seu papel frente à gestão, inicia-se o planejamento do diagnóstico das competências, o qual considera ao longo de todo o percurso, o contexto, o olhar dos dirigentes institucionais, dos gestores acadêmicos, dos coordenadores de curso de graduação e do administrador.

Nessa direção, sob a ótica dos gestores universitários, sujeitos da pesquisa de quatro Centros Universitários privados da região centro-sul de Minas Gerais, esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa das informações com características de pesquisa-ação.

O perfil dos 71 (setenta e um) sujeitos desta pesquisa [4 (quatro) dirigentes institucionais, 17 (dezessete) gestores acadêmicos, 49 (quarenta e nove) coordenadores de curso e 1 (um) administrador] é caracterizado por professores universitários, os quais, em sua maioria, estão na IES atual a mais de três anos e se consideram com formação para a gestão. Os coordenadores de curso consideram que essa formação é decorrente de cursos de mestrado ou doutorado.

A maior parcela desses gestores (gestores acadêmicos e coordenadores de curso) afirma ter conhecimento dos critérios de SINAES para a avaliação de suas práticas de gestão e identifica que o seu principal papel está diretamente relacionado a coordenar, dirigir, supervisionar e liderar. Em seguida, os gestores acadêmicos se percebem mais no papel de resolver problemas e os coordenadores de curso como na interseção, ou elo entre os professores, os alunos, o curso e a IES.

As principais atribuições formalizadas pelas quatro IES para os coordenadores de curso se referem à gestão didático-pedagógica, ao cumprimento de leis e à emissão de pareceres, ao cumprimento e à atualização do Projeto Pedagógico do Curso- PPC, ao processo avaliativo, à solicitação de contratação e avaliação de professores, às atividades dos colegiados de curso e à mediação de conflitos.

Ao refletirem sobre as suas atribuições, os sujeitos da pesquisa apresentaram dez principais desafios da atuação dos coordenadores de curso seguidos das respectivas sugestões para superá-los:

1º) Para o excesso de atribuições profissionais que tem gerado sobrecarga e atuação mais operacional do que estratégica do coordenador, sugeriram apoio da IES para a atuação mais estratégica do coordenador e melhor distribuição de tarefas, além de melhor definição das atribuições e a parceria entre todos os atores da IES;

2º) Para a necessidade de acesso às informações administrativas e financeiras sugeriram a participação no planejamento;

3º) Para a falta de comprometimento do Núcleo Docente Estruturante – NDE e dos professores, sugeriram a efetivação do NDE;

4º) Para a necessidade de reconhecimento de autoridade e autonomia, sugeriram esse reconhecimento e maior autonomia para agilidade dos processos;

5º) Para a necessidade de formação administrativa e didático-pedagógica, sugeriram o investimento em formação e troca de informações entre os atores e as IES;

6º) Para a falta de estabilidade, sugeriram as parcerias entre as IES na contratação e remuneração compatível;

7º) Para a necessidade de comprometimento pelos coordenadores, como inicialmente não foram apresentadas sugestões, emergiu a proposta de um maior diálogo para descobrir as causas;

8º) Para a necessidade de desenvolvimento de competências (entre elas conhecimentos de relações humanas, características pessoais, conhecimento de leis) pelos coordenadores, sugeriram a implementação de programa de capacitação de coordenadores de curso;

9º) Para o aumento de titulação pelos coordenadores, sugeriram investimento para que os coordenadores busquem maior titulação;

10º) Para a captação e manutenção de alunos, sugeriram o envolvimento do coordenador como representante da IES junto ao aluno.

Percebeu-se ainda que impulsionadas por esta pesquisa e ultrapassando os limites da parceria, as quatro IES transformaram-se em coautoras deste diagnóstico de competências necessárias aos Coordenadores.

Assim, com o apoio da literatura, que em poucos momentos trata especificamente de gestores de instituições de ensino superior, foi possível diagnosticar como competências necessárias aos coordenadores de curso de graduação:

- ✓ As características pessoais (negociação, responsabilidade, proatividade, organização e criatividade);
- ✓ O conhecimento administrativo (formação para a gestão, habilidade gerencial e planejamento estratégico);
- ✓ As relações interpessoais (saber ouvir, autocontrole, política e cooperação), o conhecimento didático-pedagógico (metodologias, experiência, conhecimento pedagógico do curso, capacitação didático-pedagógica);
- ✓ A liderança (motivação do grupo, capacidade de decisão e trabalho em equipe);
- ✓ O conhecimento de legislação.

Essas competências identificadas já passaram a nortear as ações e práticas de todos dirigentes, gestores acadêmicos e coordenadores de curso, pois se tratando de um debate aberto, dinâmico e participativo, os envolvidos já se modificam a partir da própria vivência.

O caminho percorrido até aqui foi extenso, mas muito prazeroso, afinal sempre se buscou a coerência entre a trajetória profissional da pesquisadora, o problema desta pesquisa e seus objetivos, a literatura pesquisada e as respostas que emergiram dos gestores pesquisados, as quais funcionaram como placas sinalizadoras.

Mas, ressalta-se que este é um resultado dinâmico que necessita de uma postura política da IES, além de seu compromisso com a transformação social e com a educação de qualidade, pois uma postura administrativa pode trazer mudanças frente aos critérios de avaliação do MEC e do mercado de trabalho, porém, mais do que isto, uma postura administrativa participativa poderá fazer toda a diferença na sobrevivência e posterior crescimento da instituição e também de seus coordenadores de curso que se veem como elo entre os professores, os alunos, o curso e a instituição.

Esta pesquisa poderá contribuir para o diálogo e reflexão crítica sobre a necessidade de comprometimento pelos coordenadores, bem como ponto de partida para um curso de formação continuada de gestores universitários (como proposto no capítulo anterior) a partir do diagnóstico das competências e demais resultados.

Este trabalho não estará acabado após essas considerações, a sua continuidade decorrerá da análise e adequação a outros contextos e do compromisso político que cada IES tem com a educação e com a qualidade de seus serviços, podendo representar uma oportunidade de aprendizagem organizacional, onde sabiamente, é possível aprender com a experiência e ótica de diversos atores da gestão para o enfrentamento dos inúmeros desafios do ensino superior privado frente às exigências do MEC e do cenário educacional brasileiro, assim como preconiza o dito popular citado ao início: “A diferença entre o inteligente e o sábio é que o primeiro aprende com os próprios erros e o segundo com os erros dos outros”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, M. Gestão/Administração Educacional no Contexto da Atualidade. In: VIEIRA, O.T.; ALMEIDA, M.E.B.; ALONSO, M. Gestão Educacional e Tecnologia. São Paulo: Evercamp, 2003. Cap.1, p.23-38.

_____. Formação de gestores escolares: um campo de pesquisa a ser explorado. In: ALMEIDA, M.E.B. e ALONSO, M. (org). Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar. São Paulo: Evercamp, 2007. Cap.1, p.21-34.

AMARAL, M.T.M. Práticas educativas informatizadas. In: ALMEIDA, F.J.; ALMEIDA, M.E.B.B. (coord.). Liderança, gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil. São Paulo: s.n., 2006. Cap.VII, p.43-55.

ANDRADE, R. O. B. e AMBONI, N. Teoria Geral da Administração: das origens às perspectivas contemporâneas. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda, 2007.

ANDRADE, R.C. (org.) A gestão da escola. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed. 2004. Introdução, p.16.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARCHIFONTAINE, C. P. e SALLES, P. E. M. As Especificidades da Gestão nas Instituições de Ensino Superior. In: COLOMBO, S. S. et al. e colaboradores. Nos bastidores da Educação Brasileira: a gestão vista por dentro. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 2009.

BARREYRO, G. B. Mapa do Ensino Superior Privado / Gladys Beatriz Barreyro. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 77 p. : il. (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551 ; 37)

BATEMAN, T. S. e SNELL, S. A. Administração: construindo vantagem competitiva. Tradução de Celso A. Rimoli. São Paulo: Atlas, 1998.

BOAVENTURA, S.S. A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRAGA, R. Análise Setorial do Ensino Superior Privado no Brasil. Tendências e Perspectivas 2005-2010. Hopper Editora, Brasil, 2005.

BRAGA, R. Estabilidade no Ensino Superior Brasileiro e a meta do PNE. Disponível em: http://www.hoper.com.br/newsletter/bussola_educacional/dezembro2010/. Acesso em: 20.01.2011.

_____. O Censo de 2009 mostrou o que todos já sabiam, mas assustou muita gente. Disponível em: http://www.hoper.com.br/newsletter/bussola_educacional/janeiro2011/. Acesso em: 20.01.2011.

BRAGA, R. e MONTEIRO, C.A. Planejamento Estratégico Sistêmico para Instituições de Ensino. São Paulo: Hoper, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20.01.2011.

_____. Lei 9394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional.

_____. Plano Nacional de Educação 2011-2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 20.01.2011.

_____. Lei 10861, 14 de abril de 2004. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES

_____. Ministério da Educação e Cultura. INEP. Disponível em: **Erro! A referência de hyperlink não é válida.**. Acesso: 20.01.2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. INEP. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news11_01.htm 18/01/2011. Acesso: 18.01.2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. INEP. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_bacharelado_licenciatura3.pdf 20/01/2011. Acesso: 20.01.2011.

BRITO, R. G. L. Escola: Cultura, Clima e Formação de Professores. In: ALONSO, M. (org.) O Trabalho Docente: Teoria & Prática. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003

CARDIM, P. A. G. Gestão universitária em tempos de mudança. In: COLOMBO, S.S. (org.) Gestão Educacional uma Nova Visão. São Paulo: Artmed, 2004. Cap.13, p.223-237.

_____. Os caminhos Percorridos na Gestão Educacional e as suas Tendências. In: COLOMBO, S.S et al. e colaboradores. Nos bastidores da Educação Brasileira: a gestão vista por dentro. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CHAUÍ, M. A Universidade em Ruínas. In: TRINDADE, H. (org.) Universidade em Ruínas: na república dos professores. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 211-222.

CHIAVENATO, I. Introdução à Teoria Geral da Administração. 5 ed. São Paulo: Makron Books, 2004.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis- RJ: Vozes, 2006.

CHRISTÓVAM, M. C. A. A formação permanente do educador e o processo de ensino-aprendizagem. In: COLOMBO, S.S. (org.) Gestão Educacional uma Nova Visão. São Paulo: Artmed, 2004. Cap.10, p.171-185.

COLOMBO, S. S. A gestão de Pessoas nas Instituições de Ensino. In: COLOMBO, S.S et al. e colaboradores. Nos bastidores da Educação Brasileira: a gestão vista por dentro. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLOMBO, S. S. et al. e colaboradores. Nos bastidores da Educação Brasileira: a gestão vista por dentro. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONAE. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília ab. 2010

COVAC, J. R. As Políticas Educacionais e o Seu Impacto na Gestão de Instituições de Ensino Superior. In: COLOMBO, S. S et al. e colaboradores. Nos bastidores da Educação Brasileira: a gestão vista por dentro. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, L.A. e GÓES, M. O golpe na educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

CUNHA, L.A. A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DEPRESBITERIS, L. Em busca das competências perdidas: “saber-conviver”. In: ROVAI, E. (Org.) Competência e competências: contribuição crítica ao debate. São Paulo: Cortez, 2010.

EYNG, A. M. Planejamento, Gestão e Inovação na Educação Superior. In: ZAINKO, M.A.S.; FELDMANN, M. G. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: FAZENDA, I.C.A. e SEVERINO, A. J. (orgs.) Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão. Campinas, SP: Papirus, 2003. 192p.

FELDMANN, M. G. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: FAZENDA, I.C.A. e SEVERINO, A. J. (orgs.) Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão. Campinas, SP: Papirus, 2003. 192p.

FERREIRA, A. A; REIS, A. C. F; PEREIRA, M. I. Gestão Empresarial - de Taylor aos nossos dias: evolução e tendências da moderna administração de empresas. São Paulo: Pioneira, 1997.

FERREIRA, A. B. de H. Novo Aurélio Século XXI: o novo dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONSECA, J.S.P. A interferência do Modelo de Gestão no Projeto Pedagógico de uma Instituição de Ensino Superior: um estudo de caso. Tese de Doutorado em educação: currículo. São Paulo: PUC, 2007.

FORTUNA, M. L. Gestão Escolar e Subjetividade. São Paulo: Intertexto, 2000. 147p.

GIL, A. C. Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais. São Paulo: Atlas, 2001.

GOLDRING, E. B. Liderança educacional: escolas, ambientes e ampliação dos limites. In: PREEDY, M. et al. Gestão em educação estratégia, qualidade e recursos. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap.19, p. 223-237.

GOULART, I. B. e PAPA FILHO, S. (coordenadores). Gestão de Instituições de Ensino Superior: teoria e prática. Curitiba: Juruá, 2009.

GRACINDO, R.V. e KENSKI, V. M.. Gestão de sistemas educacionais: a produção da pesquisa no Brasil. In: WITTMANN, L.C. e GRACINDO, R.V. (coordenadores). Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a 1997. Brasília: ANPAE, Campinas: Editores Associados, 2001, p.203 a 226)

GREENWOOD, D.J. e LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: Denzin, N.K. ET.al. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, Cap. 3, p.91-113.

HESSEL, A. M. Di G. Gestão de escola e tecnologia: administrativo e pedagógico, uma relação complexa. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

HOPER EDUCACIONAL. Análise setorial do Ensino superior Brasileiro. 2009

KENSKI, V.M. A profissão do professor em um mundo em rede: exigências de hoje, tendências e construção do amanhã: professores, o amanhã é hoje. Separata de: Revista Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v.26, n.143, p.65-69, out./dez. 1998.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ARTEMED, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. (adaptação de Lana Maria Siman).

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola- Teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOUREIRO, R. J. M. Cidadania e profissionalidade: globalização. Disponível em : <http://recantodasletras.uol.com.br/ensaios/1805659>. Acesso em 21 de abril 2009.

LUCK, H. Gestão escolar e formação de gestores. Em Aberto. Brasília, 17 n.72 Fev/Jun 2000. P. 5-33.

_____. Liderança em Gestão escolar. 2 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

LUCK, H. et al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis- RJ: Vozes, 2005.

MACHADO, N. J. Sobre a idéia da Competência. In: PERRENOUD, P. e THURLER, M. As competências para ensinar no século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MASETTO, M.T. Competências Pedagógicas do Professor Universitário. São Paulo: Summus, 2003. 194p.

MAXIMIANO, A.C.A . Cultura Educacional e Gestão em Mudança. In: VIEIRA, O.T.; ALMEIDA, M.E.B.; ALONSO, M. Gestão Educacional e Tecnologia. São Paulo: Evercamp, 2003. Cap.3, p.53-83.

_____. Introdução à administração. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MOTTA, F.C.P e VASCONCELOS, I.F.G. Teoria Geral da Administração. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2002.

NEIVA, C. C. e COLLAÇO, F. R. Temas atuais da educação superior: proposições para estimular a investigação e a inovação. Brasília: ABMES, 2006. 251 p.

PARO, V.H. Administração Escolar: Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino. São Paulo: Ática, 2007.

PAZETO, A. E. e WITTMANN, L. C. Gestão da Escola. In: WITTMANN, L. C. e GRACINDO, R. V. (coordenadores). Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997. Brasília: ANPAE, Campinas: Editores Associados, 2001, p. 2227 a 255)

PEREIRA, C. Desafios do ensino superior. Ensino Superior, São Paulo, Ano 8, n. 91, p.12-13, ab.2006.

PERRENOUD, P. e THURLER, M. As competências para ensinar no século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSOA, C. Gestão Estratégica para Instituições de Ensino. Belo Horizonte: Advice Treinamento Empresarial, 2002. 261p.

PUPO, J. J. S. Educação e Trabalho. ABMES caderno 02. Brasília – DF. 1999.

REIS, F.J.G. Perspectivas da Gestão Universitária. Taubaté: Cabral, 2003. 145p.

ROVAI, E. (Org.) Competência e competências: contribuição crítica ao debate. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÀN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, cap. I.

_____. Poderes Instáveis em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, cap. IV.

SACRISTÀN, J. G. A Educação que Ainda é Possível. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, C. R. dos. A Gestão Educacional e Escolar para a Modernidade. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SASSON, D. Educador e Educadores: o papel do gestor como mediador de seus professores. Separata de: Revista Gestão Educacional, Curitiba, p.14- 16, nov. 2005.

SCHERMERHORN JUNIOR, J. R. Administração. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1999.

SEVERINO, A. J. Educação, Sujeito e História. São Paulo: Olho D'Água, 2002, Introdução, capítulos I, II, III, IV e V

SGUISSARDI, V. O Desafio da Educação Superior no Brasil: quais são as perspectivas? In: SGUISSARDI, V. (org). Educação Superior: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SOUZA, J.C.V. Gestão Universitária em Instituições Particulares: os documentos institucionais como indicadores de modelo de gestão. Tese de Doutorado em educação: currículo. São Paulo: PUC, 2007.

STEINBERG, H. E MARCATTI, L. Governança Corporativa Aplicada à Instituições de Ensino. In: COLOMBO, S.S et al. e colaboradores. Nos bastidores da Educação Brasileira: a gestão vista por dentro. Porto Alegre: Artmed, 2010.

TREVISAN, A. E TREVISAN, F. Os desafios da Gestão Financeira. In: COLOMBO, S.S et al. e colaboradores. Nos bastidores da Educação Brasileira: a gestão vista por dentro. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Autoridade docente no Ensino Superior: discussão e encaminhamentos. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2006.

_____. Gestão e qualidade de ensino. In: COLOMBO, S.S et al. e colaboradores. Nos bastidores da Educação Brasileira: a gestão vista por dentro. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VIEIRA, A. T. Organização e Gestão Escolar: evolução dos conceitos. In: VIEIRA, O. T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. Gestão Educacional e Tecnologia. São Paulo: Evercamp, 2003. Cap.2, p.39-51.

WITTMANN, L. C. e GRACINDO, R. V. (coordenadores). Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a 1997. Brasília: ANPAE, Campinas: Editores Associados, 2001.

ZABALZA, M.A. O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1

ATRIBUIÇÕES PROFISSIONAIS DOS COORDENADORES FORNECIDAS PELOS DIRIGENTES DAS IES PARA O ENCONTRO DE COORDENADORES

ATRIBUIÇÕES COORDENADOR DE CURSO - IES1

Compete ao Coordenador:

- I – analisar e avaliar os programas e planos de ensino, propondo aos professores modificações, quando julgar necessário;
- II – assessorar o corpo docente na escolha e utilização de procedimentos e recursos didáticos adequados aos objetivos curriculares;
- III – orientar os professores na escolha, elaboração e aplicação de instrumentos de avaliação do rendimento escolar;
- IV – realizar, quando necessário, análise crítica dos resultados do processo avaliativo e de ensino-aprendizagem, propondo estratégias de intervenção pedagógica com vistas à melhoria;
- V – propor à Direção Geral programas de capacitação de pessoal docente;
- VI – apoiar a realização de avaliações periódicas do trabalho pedagógico, com vistas à reorientação de sua dinâmica;
- VII – acompanhar e apoiar as atividades de extensão e de estágio supervisionado;
- VIII – dar parecer em processo de transferência, obtenção de novo título e dispensa de disciplina, ouvido, se necessário, o corpo docente;
- IX – orientar os alunos matriculados na realização e cumprimento do plano de adaptação curricular;
- X - convocar e presidir reuniões do colegiado do curso;
- XI – propor à Direção Geral, quando necessário, formação de comissão especial de professores e/ou especialistas para estudar matéria de interesse do curso;
- XII – realizar estudos para a revisão e reformulação do currículo e programas do curso, contribuindo para sua adequação às constantes transformações;
- XIII – acompanhar a organização e cumprimento dos horários de aulas;
- XIV – articular-se com a Direção Geral na condução dos trabalhos acadêmicos;
- XV – propor meios para a recuperação de alunos de menor rendimento;
- XVI – participar das reuniões da Câmara de Graduação;
- XVII – supervisionar e avaliar o desempenho docente, propondo a dispensa de professor, quando necessário;
- XVIII – atuar como mediador nos casos de conflitos e dificuldades entre professor e alunos, emitindo parecer quando for o caso;
- XIX – incentivar a produção de trabalhos didáticos, técnicos e científicos dos corpos docente e discente do curso;
- XX – dar parecer sobre a participação de alunos e, de professores em congressos, encontros, seminários e atividades de interesse do curso;
- XXI – apresentar, quando solicitado, relatório de atividades;

XXII – exercer outras atribuições, no âmbito de sua competência, que lhe forem determinadas pelos órgãos superiores da IES1.

ATRIBUIÇÕES COORDENADOR DE CURSO - IES2

Ao Coordenador de Curso, nomeado pelo Reitor, compete:

- I. primar por uma gestão que vise a sustentabilidade financeira e didático-pedagógica necessárias à qualidade do curso;
- II. presidir o Colegiado do Curso;
- III. acompanhar e controlar a execução do regime didático, em consonância com as normas internas;
- IV. verificar o cumprimento das normas internas, orientando os alunos especialmente quanto às questões relativas ao currículo, matrículas, transferências internas e externas, reopções de cursos, transferências de turno, adaptações, aproveitamento de estudos, aferição do rendimento escolar, fixadas pelo CONSUN;
- V. responsabilizar-se pelo projeto pedagógico do curso, organizando-o juntamente com os professores do curso, remetendo-o para aprovação do Colegiado e do CONSUN, respectivamente;
- VI. cumprir e fazer cumprir a legislação educacional aplicável ao curso, as normas regimentais e as decisões dos órgãos colegiados;
- VII. promover a integração dos indivíduos que compõem o curso;
- VIII. divulgar as atividades do curso;
- IX. acompanhar o processo avaliativo dos cursos;
- X. atuar como mediador nos casos de conflitos e dificuldades entre professores, tutores e alunos;
- XI. pronunciar-se sobre questões suscitadas pelos corpos docente e discente do curso, encaminhando aos órgãos competentes as informações e pareceres sobre assuntos e problemas cuja solução transcenda suas atribuições;
- XII. acompanhar a aquisição e manutenção do acervo, bem como materiais necessários ao desenvolvimento do curso;
- XIII. cumprir e fazer cumprir os prazos dos requerimentos de alunos;
- XIV. participar, e incentivar a participação docente, dos programas de formação continuada oferecidos pela Instituição;
- XV. observar e cumprir as atribuições a ele designada quanto aos processos externos de avaliação discente;
- XVI. participar do processo de captação de alunos;
- XVII. monitorar a assiduidade discente, incentivando a frequência do aluno, propondo estratégias de redução da evasão.

ATRIBUIÇÕES COORDENADOR DE CURSO - IES3

- I- responsabilizar-se pelo projeto pedagógico do curso, organizando-o juntamente com os professores do mesmo;
- II- cumprir e fazer cumprir a legislação educacional aplicável ao curso, as normas regimentais e as decisões dos órgãos colegiados;
- III- promover a integração interdisciplinar do curso;
- IV- promover a integração dos professores que compõem o curso;
- V- divulgar as atividades do curso;
- VI- zelar pela permanente atualização do currículo, sintonizando-o com as demandas da sociedade e com o desenvolvimento científico e tecnológico;
- VII- participar da elaboração do calendário escolar, do horário de aulas e de realização de provas finais;
- VIII- incentivar e dinamizar a formulação e realização de projetos de pesquisa e de atividades de extensão, promovendo a articulação entre a graduação e a pós-graduação;
- IX- incentivar a produção de trabalhos didáticos, técnicos e científicos dos corpos docente e discente do curso;
- X- acompanhar a realização do estágio curricular, observada a legislação pertinente;
- XI- integrar o Colegiado de Cursos;
- XII- atuar como mediador nos casos de conflitos e dificuldades entre professor e alunos;
- XIII- pronunciar-se sobre questões suscitadas pelos corpos docente e discente do curso, encaminhando aos órgãos competentes as informações e pareceres sobre assuntos e problemas cuja solução transcenda suas atribuições;
- XIV- estimular os professores a investirem no aperfeiçoamento de sua qualificação profissional, participando de reuniões, seminários, encontros científicos e culturais e intercâmbio com cursos congêneres;
- XVI- apresentar relatório anual, circunstanciado e crítico, sempre que solicitado, de suas atividades ao Colegiado de Cursos.
- XVII- organizar, juntamente com a Coordenação Geral de Graduação, o processo seletivo de vacância.

ATRIBUIÇÕES COORDENADOR DE CURSO - IES4

São atribuições do Coordenador de Curso:

- I - Solicitar ao Pró-Reitor Acadêmico a indicação de professores para elaboração de planos de ensino, regência de aulas e demais atividades relacionadas ao curso;
- II - Definir, ouvidos os professores indicados e atendendo às diretrizes do CEPEX, o Projeto Pedagógico do curso, encaminhando-o à homologação do CEPEX;
- III - Coordenar a elaboração dos planos de ensino e ementas pelos professores indicados e aprová-los, ouvido o Pró-Reitor Acadêmico;
- IV - Orientar, coordenar, fiscalizar as atividades do curso, e, quando necessário, propor a substituição de docente e outras medidas para o aperfeiçoamento do curso;
- V - Solicitar ao Pró-Reitor Acadêmico e ao Departamento de Registro Acadêmico a alocação de pessoal e recursos físicos necessários à consecução das atividades do curso;
- VI - Apreciar recomendações do Pró-Reitor Acadêmico, dos docentes e discentes sobre assuntos de interesse do curso;
- VII - Manter a Pró-Reitoria Acadêmica informada sobre o andamento do curso - médias, índices de reprovação, evasão, dentre outras informações;
- VIII - Realizar processos de avaliação do curso e dos docentes, atendendo às diretrizes do CEPEX;
- IX - Acompanhar, em articulação com o Departamento de Registro Acadêmico, os processos de matrícula, trancamento de matrícula e desistência do curso;
- X - Opinar sobre a matrícula de alunos transferidos, externa ou internamente, dos portadores de diploma de graduação e coordenar as análises de aproveitamento de estudos, ouvido o Instituto afeto e atendendo às diretrizes do CEPEX;
- XI - Propor a assinatura de convênios e organização de eventos, seminários, semanas de estudos, ciclos de debates, visitas, excursões e outras atividades, de interesse do curso;
- XII - Propor mudanças no projeto pedagógico do curso, encaminhando-as à homologação do CEPEX;
- XIII - Representar o curso e acompanhar a tramitação de processos a ele relativos, nos órgãos em que se fizer necessário;
- XIV - Fornecer ao Pró-Reitor Acadêmico subsídios para a organização do calendário acadêmico e do horário de aulas do curso;
- XV - Exercer outras atribuições que lhe sejam afetas.

ANEXO 2

PAINEL INTEGRADO

PAINEL INTEGRADO OU GRUPOS COM INTEGRAÇÃO HORIZONTAL E VERTICAL

Trata-se de uma técnica que favorece em muito a participação dos alunos. Ela se realiza em três momentos. No primeiro, divide-se a classe em grupos de cinco ou no máximo seis elementos. Indica-se a tarefa a ser realizada e o tempo que poderá ser gasto para tanto. Por exemplo, cada grupo deverá ter lido e discutirá um capítulo de um livro. O resultado da discussão deverá ser anotado por todos, e distribui-se entre os membros do grupo um número de 1 a 5 ou 1 a 6.

No segundo momento reúnem-se os números 1 de todos os grupos, os números 2, 3, 4, 5, 6, formando-se agora novos grupos que realizarão duas outras atividades: trocar informações relatando o que aconteceu no primeiro grupo e fazer nova discussão. A troca de informações é garantida pela presença de um componente que participou da discussão do primeiro momento e trouxe para este grupo as conclusões do grupo anotadas. As conclusões serão explicadas e discutidas e poderão até ser modificadas pelo novo grupo à luz das outras questões que lhe serão trazidas.

A nova discussão acontecerá ou mediante uma nova questão apresentada pelo professor, ou como resultado dos debates sobre as questões já estudadas. Normalmente, o professor sugere um ponto mais amplo que possa englobar as várias discussões e leve o assunto para um âmbito mais geral.

O terceiro momento será o do professor. Com efeito, durante o segundo momento, o professor se colocará em algum dos grupos reunidos e ouvirá, sem participar da discussão, o que estará sendo trazido de cada um dos grupos anteriores para esse novo grupo. Dessa forma ele estará se informando sobre o que está sendo trabalhado em todos os grupos. De posse dessa informação, o professor decidirá se deve intervir e como intervir: corrigindo alguma informação incorreta, sublinhando outras, ampliando terceiras, debatendo pontos que ficaram obscuros.

Para o bom funcionamento da técnica é importante que o professor tome alguns cuidados de organizações: uma previsão adequada e um controle rígido do tempo de cada momento, que o tipo de discussão a ser realizado possa ser acompanhado igualmente por todos os participantes, que cada participante saia do primeiro grupo com anotações sobre as conclusões que deverá levar para o segundo grupo, uma vez que não se pode confiar apenas na memória. Aliás, o papel de levar informações corretas de um grupo para outro manifesta a responsabilidade do aluno para com o grupo.

Essa estratégia apresenta algumas vantagens: exige a participação de todos, pessoal e grupal, e desenvolve a responsabilidade pelo processo de aprendizagem próprio e do colega; é uma técnica que pode ser usada com classes pequenas e com classes numerosas: sempre serão cinco ou seis alunos trabalhando em grupo; o professor, acompanhando qualquer grupo do segundo momento, saberá o que está sendo informado em todos os grupos e poderá completar, corrigir ou aperfeiçoar; é uma forma de naturalmente se quebrarem “as painéis” existentes nas turmas, levando aleatoriamente os alunos a se encontrarem com colegas junto aos quais até esse instante não haviam trabalhado e que nem conheciam.

ANEXO 3

CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO PARA APRECIÇÃO ÉTICA- CAAE NO SISTEMA NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA

Andamento do projeto - CAAE - 0035.0.189.000-10																								
Título do Projeto de Pesquisa A GESTÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS: A CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE GESTORES A PARTIR DOS MÚLTIPLOS OLHARES DE SEUS ATORES																								
Situação	Data Inicial no CEP	Data Final no CEP	Data Inicial na CONEP	Data Final na CONEP																				
Aprovado no CEP	07/04/2010 16:38:57	15/04/2010 14:11:38																						
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;">Descrição</th> <th style="width: 15%;">Data</th> <th style="width: 15%;">Documento</th> <th style="width: 20%;">Nº do Doc</th> <th style="width: 20%;">Origem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">3 - Protocolo Aprovado no CEP</td> <td style="padding: 5px;">15/04/2010 14:11:38</td> <td style="padding: 5px;">Folha de Rosto</td> <td style="padding: 5px;">1</td> <td style="padding: 5px;">CEP</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">2 - Recebimento de Protocolo pelo CEP (Check-List)</td> <td style="padding: 5px;">07/04/2010 16:38:57</td> <td style="padding: 5px;">Folha de Rosto</td> <td style="padding: 5px;">0035.0.189.000-10</td> <td style="padding: 5px;">CEP</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">1 - Envio da Folha de Rosto pela Internet</td> <td style="padding: 5px;">01/04/2010 14:08:28</td> <td style="padding: 5px;">Folha de Rosto</td> <td style="padding: 5px;">FR328611</td> <td style="padding: 5px;">Pesquisador</td> </tr> </tbody> </table>					Descrição	Data	Documento	Nº do Doc	Origem	3 - Protocolo Aprovado no CEP	15/04/2010 14:11:38	Folha de Rosto	1	CEP	2 - Recebimento de Protocolo pelo CEP (Check-List)	07/04/2010 16:38:57	Folha de Rosto	0035.0.189.000-10	CEP	1 - Envio da Folha de Rosto pela Internet	01/04/2010 14:08:28	Folha de Rosto	FR328611	Pesquisador
Descrição	Data	Documento	Nº do Doc	Origem																				
3 - Protocolo Aprovado no CEP	15/04/2010 14:11:38	Folha de Rosto	1	CEP																				
2 - Recebimento de Protocolo pelo CEP (Check-List)	07/04/2010 16:38:57	Folha de Rosto	0035.0.189.000-10	CEP																				
1 - Envio da Folha de Rosto pela Internet	01/04/2010 14:08:28	Folha de Rosto	FR328611	Pesquisador																				

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ITENS ÉTICOS DA PESQUISA

(Adaptação do Fragmento do projeto de pesquisa apresentado e aprovado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP através do Comitê de Ética em Pesquisa- CEP da IES1)

Antes de ser executado, o projeto desta pesquisa foi submetido para avaliação, apreciação e aprovação ética pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP através do Comitê de Ética em Pesquisa- CEP da IES1. Foram considerados como itens éticos para esta pesquisa:

✓ Análise crítica do risco-benefício

O risco ético de divulgação de dados entre os diferentes níveis hierárquicos das instituições de ensino superior e entre pesquisadora, orientador e administrador não ocorreu, nesta pesquisa uma vez que os dados coletados por escrito ou gravados foram arquivados, mantidos em sigilo e a identificação dos entrevistados foi realizada através de identificadores como IES1, IES2, IES3 e IES4, gestores institucionais, gestores acadêmicos (conforme grupos de trabalho H e I e a sua sequência numérica) e coordenadores de curso (conforme grupos de trabalho A e G e a sua sequência numérica). Com a identidade preservada, os gestores universitários somente tiveram acesso aos dados categorizados, fato este que evitou qualquer tipo de decisão arbitrária.

O risco ético de competição entre as instituições não ocorreu uma vez que esta pesquisa partiu de objetivos comuns. Desta forma, pressupõe a competitividade positiva que permitiu o aprendizado e o crescimento de todas as IES participantes.

Como na pesquisa-ação ocorre uma construção em co-autoria dos problemas, das ações e da validação destas, o risco de constrangimento decorrente de respostas a qualquer questionamento foi minimizado através da própria metodologia que previa a reflexão coletiva e um menor nível de constrangimento entre os atores. Mesmo assim, foi previsto, que o pesquisador avisaria ao pesquisado se a sua resposta pudesse representar algum risco para ele, mas não foi necessário.

O benefício previsto para esta pesquisa foi a reflexão sobre as concepções de gestão universitária através da construção coletiva de um diagnóstico de

competências de coordenadores de curso sob a ótica dos seus atores, possibilitando que estes assumam seu papel frente à gestão universitária e permitam que a sobrevivência das IES não ocorra à custa de um ensino superior de menor qualidade.

✓ **CrITÉRIOS de inclusão e exclusão**

Foram incluídos na pesquisa o dirigente institucional da IES1, IES2, IES3 e IES4 envolvidos diretamente no grupo formado pelos quatro Centros Universitários da região centro sul do estado de Minas Gerais, o administrador, os gestores acadêmicos (pró-reitores e diretores, entre outros) e os coordenadores de curso de graduação escolhidos pelas IES para participarem das atividades de formação.

Foram excluídos da pesquisa aqueles que não autorizaram a análise de suas respostas ao questionário ou a entrevista semi-estruturada e aqueles que não compareceram ao encontro de coordenadores.

✓ **Privacidade e confidencialidade dos dados**

Os dados coletados durante a pesquisa foram categorizados através de identificadores e ficarão arquivados com a pesquisadora por um período de cinco (5) anos, após o qual serão eliminados sem que sejam reutilizados em outras pesquisas, resguardando, assim, a privacidade dos atores e das IES pesquisadas.

Tiveram acesso aos dados coletados, a pesquisadora, seu orientador e o administrador, os quais manterão amplo sigilo.

✓ **CrITÉRIOS para suspender ou encerrar a pesquisa**

Esta pesquisa não foi, mas poderia ter sido suspensa se os atores pesquisados se recusassem a participar do debate sobre o problema prévio da pesquisa envolvendo o tema gestão universitária ou encerrada, se os mesmos se negassem a participar das atividades.

Foi garantido o direito da não participação ou até mesmo a recusa da participação em qualquer fase / etapa da pesquisa, sem que ocorresse qualquer penalidade aos gestores envolvidos.

APÊNDICE 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO- PUC/SP
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: A gestão de instituições de ensino superior privadas: diagnóstico das competências necessárias aos coordenadores de curso a partir dos múltiplos olhares dos atores

Pesquisador responsável: Christiane Amaral Lunkes Argenta
Instituição/Departamento: Curso de Pós Graduação - Doutorado em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP

Telefone para contato: 35- 3822-7101/ 35- 9979-0489 / 35- 36948134

Local da coleta de dados: Centro Universitário de Lavras- Unilavras – Lavras- MG

Prezado(a) Senhor(a):

1. Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente **voluntária**.
2. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder aos questionários e entrevistas, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
3. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você decida participar.
4. Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: diagnosticar as competências necessárias aos gestores os principais desafios validados por estes para a sua atuação como gestores universitários.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá na resposta a questionários, entrevistas semi-estruturadas, painel integrado e a participação em encontros e nos programas de treinamento de coordenadores.

Benefícios. O provável benefício desta pesquisa será a reflexão sobre as concepções de gestão universitária através do diagnóstico das competências necessárias aos gestores- coordenadores de curso sob a ótica dos seus atores, possibilitando que estes assumam seu papel frente à gestão universitária e permitam que a sobrevivência das IES não ocorra à custa de um ensino superior de menor qualidade.

Riscos. Nesta pesquisa o risco ético de divulgação de dados entre os diferentes níveis hierárquicos das instituições de ensino superior e entre pesquisadora, orientadora e administrador não ocorrerá, uma vez que os dados coletados por

escrito ou gravados serão arquivados, mantidos em sigilo e a identidade dos entrevistados será realizada através de identificadores como gestor1, 2 ... da IES a, b, c ou d ou gestor universitário1, 2, da IES a, b, c ou d. Com a identidade preservada, todos os gestores somente terão acesso aos dados categorizados, fato este que evitará qualquer tipo de decisão arbitrária.

O risco ético de competição entre as instituições não ocorrerá uma vez que esta pesquisa parte de objetivos comuns. Desta forma, pressupõe a competitividade positiva que permite o aprendizado e o crescimento de todas as IES participantes.

Como na pesquisa-ação ocorre uma construção em co-autoria dos problemas, das ações e da validação destas, o risco de constrangimento decorrente de respostas a qualquer questionamento será minimizado através da própria metodologia que prevê a reflexão coletiva e um menor nível de constrangimento entre os atores, mas caso seja percebido que uma resposta pode representar algum risco para o pesquisado, ele será avisado imediatamente pelos pesquisadores.

Sigilo. Os dados coletados durante a pesquisa serão categorizados através de identificadores e arquivados com a pesquisadora por um período de cinco (5) anos, após o qual serão eliminados sem que sejam reutilizados em outras pesquisas, resguardando, assim, a privacidade dos atores e das IES pesquisadas.

Lavras , _____ de _____ de 2010

Assinaturas:

Orientador: _____
(Nome e CPF)

Pesquisador Responsável: _____
(Nome e CPF)

Administrador / Pesquisador: _____
(Nome e CPF)

Sujeito da Pesquisa: _____
(Nome e CPF)

APÊNDICE 3

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA 1 AO ADMINISTRADOR

1. Como surgiu o interesse pela união das IES? Quais as expectativas destas?
2. Como surgiu o interesse pela formação de gestores universitários?
3. Qual a formação dos gestores das IES? Possuem formação para a gestão universitária?
4. Quais competências os gestores das IES consideram necessárias aos gestores universitários?
5. Quais as mudanças necessárias, segundo os gestores das IES, para que os gestores universitários das suas IES assumam seu papel frente a gestão?
6. Quais as expectativas dos gestores das IES em relação à formação dos seus gestores universitários?

APÊNDICE 4

QUESTIONÁRIO 1 AOS GESTORES ACADÊMICOS E COORDENADORES DE CURSO

Formação_____

Tempo na IES (atual): Como professor universitário_____ Como gestor universitário_____

Participação em outros cargos na IES atual (quais) _____

1. Qual a sua formação para a gestão universitária?
2. Quais competências necessárias para a sua formação como coordenador (gestor universitário)?
3. Qual o seu papel na gestão da sua IES?
4. Em relação a sua formação, quais as mudanças necessárias para que você possa assumir seu papel frente à coordenação (gestão universitária)?
5. Quais as suas expectativas em relação a esta atividade de formação dos coordenadores (gestores universitários)?
6. Você tem conhecimento das suas atribuições profissionais segundo o regimento/ estatuto da sua IES?

() Sim

() Não

() Outro _____

7. Você tem conhecimento dos critérios de SINAES para a avaliação das suas práticas de gestão?

() Sim

() Não

() Outro _____

APÊNDICE 5

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA 2 AOS DIRIGENTES INSTITUCIONAIS

1. Qual a sua percepção sobre os dados do Encontro de Coordenadores de curso sistematizados abaixo?
2. Como o senhor e os seus gestores avaliaram o Encontro de Coordenadores de curso?

Dados do Encontro de Coordenadores de Curso

1- Desafios percebidos pelos gestores e sugestões para superá-los

Desafios (limitações e necessidades)	Sugestões
10º) Excesso de atribuições profissionais e sobrecarga como consequência mais atuação em atividades operacionais do que estratégicas	Apoio da IES para atuação mais estratégica do coordenador Melhor distribuição de tarefas
11º) Necessidade de acesso as informações administrativas e financeiras	Participação no planejamento
12º) Falta de comprometimento dos docentes e do NDE	Efetivação do NDE
13º) Necessidade de liderança, autoridade e autonomia	Reconhecer autoridade do coordenador
14º) Necessidade de formação gerencial	Investir em formação Encontros de coordenadores, congressos, trocas de informações, etc.
15º) Necessidade de investir em formação pedagógica	Investir em formação
16º) Necessidade de domínio de legislação, avaliação, MEC,...	
17º) Falta de estabilidade	Parcerias com IES na contratação
18º) Remuneração compatível com atribuição	Parceria com IES para CH

2- Principais competências consideradas como necessárias na formação do

coordenador:

Liderança (motivação do grupo, capacidade de decisão, trabalho em equipe)
Formação acadêmica (metodologias, experiência, conhecimento pedagógico do curso, capacitação didático pedagógica)
Relações interpessoais (saber ouvir, auto controle, política)
Pessoais: Responsabilidade (assiduidade, comprometimento, disponibilidade, disciplina)
Negociação (articulação, resolução de problemas, justiça, flexibilidade)
Formação para a gestão (habilidade gerencial)
Conhecimento legislação
Conhecimento técnico (mercado)
Pessoais: Organização (determinação)
Conhecimento pedagógico do curso
Planejamento estratégico
Pessoais: Proatividade (empreendedorismo)
Planejamento estratégico
Conhecimento IES
Visão do todo e multidisciplinar
Formação constante
Criatividade
Administração do tempo
Comunicação

APÊNDICE 6

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA 3 AOS DIRIGENTES INSTITUCIONAIS

Partindo dos nossos debates e da análise dos dados decorrentes do Encontro de Coordenadores de Curso, como apresentado em anexo, foi possível identificar os principais desafios e diagnosticar as competências necessárias para que os Coordenadores de curso colaborem para que suas IES atendam às exigências do MEC (SINAES) e ao mercado educacional.

Como os gestores universitários da sua IES avaliam este diagnóstico?

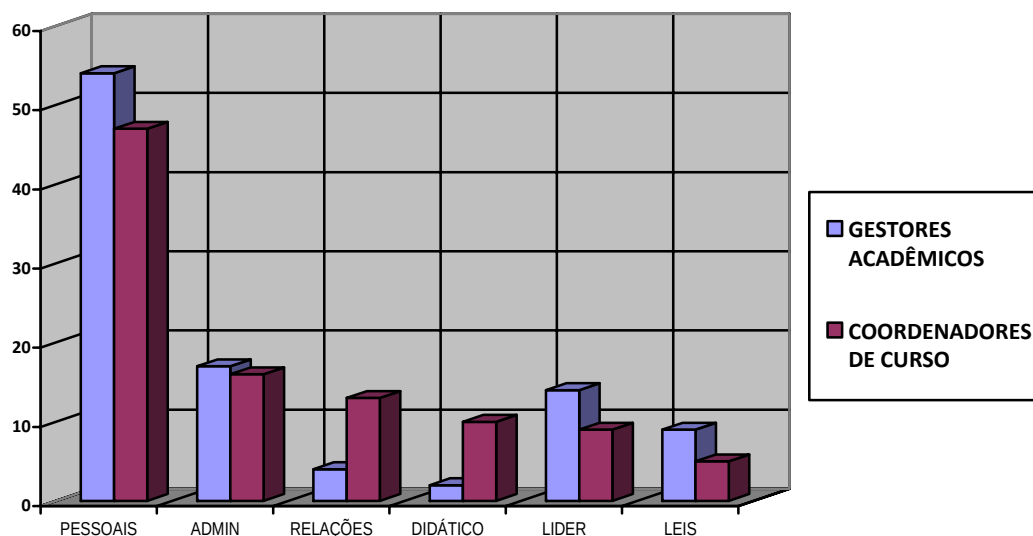
Vocês validam estes desafios? Há algum outro desafio que validam e não foi contemplado? Qual?

Vocês validam estas competências? Há alguma outra competência que validam e não foi diagnosticada como necessária ao coordenador de curso? Qual? Quais práticas / ações poderão ser implementadas na sua IES com vistas ao desenvolvimento das competências identificadas como necessárias aos coordenadores de curso e a superação dos desafios?

PRINCIPAIS DESAFIOS E SUGESTÕES PARA SUPERÁ-LOS

DESAFIOS (limitações e necessidades)	SUGESTÕES para superação das limitações e potencialização das qualidades
1º) Excesso de atribuições profissionais tem gerado sobrecarga e atuação mais operacional do que estratégica do coordenador	Apoio da IES para atuação mais estratégica do coordenador e melhor distribuição de tarefas
2º) Necessidade de acesso as informações administrativas e financeiras	Participação no planejamento
3º) Falta de comprometimento do NDE e dos professores	Efetivação do NDE
4º) Necessidade de reconhecimento de autoridade e autonomia	Reconhecer a autoridade e dar maior autonomia e agilidade aos processos
5º) Necessidade de formação (administrativa e didático-pedagógica)	Investir em formação Trocas de informações
6º) Falta de estabilidade	Parcerias com IES na contratação Remuneração compatível
7º) Necessidade de comprometimento pelos coordenadores	Sem sugestões
8º) Necessidade de desenvolvimento de competências (entre elas conhecimentos de relações humanas, características pessoais, conhecimento de leis) pelos coordenadores	Sem sugestões
9º) Aumento de titulação pelos coordenadores	Sem sugestões

COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS NA FORMAÇÃO COMO COORDENADOR



Competências (categorias)	Gestor Acadêmico		Coordenador de curso	
	Frequências	%	Frequências	%
Características pessoais (negociação, responsabilidade, proatividade, organização e criatividade)	25	54	82	47
Conhecimento administrativo (formação para a gestão, habilidade gerencial, planejamento estratégico)	8	17	28	16
Relações interpessoais (saber ouvir, auto controle, política, cooperação)	2	4	22	13
Conhecimento didático- pedagógico (metodologias, experiência, conhecimento pedagógico do curso, capacitação didático pedagógica)	1	2	18	10
Liderança (motivação do grupo, capacidade de decisão, trabalho em equipe)	6	14	16	9
Conhecimento legislação	4	9	8	5
Total	46	100%	174	100%
Competências incluídos nas características pessoais:				
1-Negociação (articulação, mediador de conflitos, resolução de problemas, justiça, flexibilidade, ética, comunicação)	3		31	
2-Responsabilidade (assiduidade, comprometimento, disponibilidade, disciplina, administração do tempo, boa vontade, seriedade)	12		30	
3-Proatividade (empreendedorismo)	7		12	
4- Organização (determinação)	3		5	
5- Criatividade	0		4	

APÊNDICE 7

ORIENTAÇÕES, RESUMO DE LEGISLAÇÃO NECESSÁRIA AO PROCESSO DE MIGRAÇÃO PARA O MEC E DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO SINAES ENCONTRO DE COORDENADORES

Reuniões INEP

ANALISE DOCUMENTAL

DECRETO Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006.

Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

CREDENCIAMENTO / REcredENCIAMENTO (Arts. 15 e 21, Decreto nº 5.773/06)

Art. 15. O pedido de credenciamento deverá ser instruído com os seguintes documentos:

I - da mantenedora

- a) atos constitutivos, devidamente registrados no órgão competente, que atestem sua existência e capacidade jurídica, na forma da legislação civil;
- b) comprovante de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas do Ministério da Fazenda - CNPJ/MF;
- c) comprovante de inscrição nos cadastros de contribuintes estadual e municipal, quando for o caso;
- d) certidões de regularidade fiscal perante as Fazendas Federal, Estadual e Municipal;
- e) certidões de regularidade relativa à Seguridade Social e ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço - FGTS;
- f) demonstração de patrimônio para manter a instituição;
- g) para as entidades sem fins lucrativos, demonstração de aplicação dos seus excedentes financeiros para os fins da instituição mantida; não remuneração ou concessão de vantagens ou benefícios a seus instituidores, dirigentes, sócios, conselheiros, ou equivalentes e, em caso de encerramento de suas atividades, destinação de seu patrimônio a outra instituição congênere ou ao Poder Público, promovendo, se necessário, a alteração estatutária correspondente; e

h) para as entidades com fins lucrativos, apresentação de demonstrações financeiras atestadas por profissionais competentes;

II - da instituição de educação superior:

a) comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco, prevista na Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004;

b) plano de desenvolvimento institucional;

c) regimento ou estatuto; e

d) identificação dos integrantes do corpo dirigente, destacando a experiência acadêmica e administrativa de cada um.

Art. 21. O pedido de credenciamento de instituição de educação superior deve ser instruído com os seguintes documentos:

I - quanto à mantenedora, os documentos referidos no art. 15, inciso I; e

II - quanto à instituição de educação superior, a atualização do plano de desenvolvimento institucional, do regimento ou estatuto e das informações relativas ao corpo dirigente, com destaque para as alterações ocorridas após o credenciamento.

AUTORIZAÇÃO DE CURSOS (art. 30, inciso IV Decreto nº 5.773/06)

Art. 30. O pedido de autorização de curso deverá ser instruído com os seguintes documentos:

I - comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco;

II - projeto pedagógico do curso, informando número de alunos, turnos, programa do curso e demais elementos acadêmicos pertinentes;

III - relação de docentes, acompanhada de termo de compromisso firmado com a instituição, informando-se a respectiva titulação, carga horária e regime de trabalho; e

IV - comprovante de disponibilidade do imóvel.

RECONHECIMENTO DE CURSOS (art. 35, inciso IV Decreto nº 5.773/06)

Art. 35. A instituição deverá protocolar pedido de reconhecimento de curso, no período entre metade do prazo previsto para a integralização de sua carga horária e setenta e cinco por cento desse prazo. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 1º O pedido de reconhecimento deverá ser instruído com os seguintes documentos:

- I - comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco;
- II - projeto pedagógico do curso, incluindo número de alunos, turnos e demais elementos acadêmicos pertinentes;
- III - relação de docentes, constante do cadastro nacional de docentes; e
- IV - comprovante de disponibilidade do imóvel.

§ 2º Os cursos autorizados nos termos deste Decreto ficam dispensados do cumprimento dos incisos II e IV, devendo apresentar apenas os elementos de atualização dos documentos juntados por ocasião da autorização.

§ 3º A Secretaria competente considerará, para fins regulatórios, o último relatório de avaliação disponível no SINAES.

§ 4º Caso considere necessário, a Secretaria solicitará ao INEP realização de nova avaliação in loco.

RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO DE CURSOS (art. 41, parágrafo primeiro,

Decreto nº 5.773/06)

Da Renovação de Reconhecimento

Art. 41. A instituição deverá protocolar pedido de renovação de reconhecimento ao final de cada ciclo avaliativo do SINAES junto à Secretaria competente, devidamente instruído, no prazo previsto no § 7º do art. 10.

§ 1º O pedido de renovação de reconhecimento deverá ser instruído com os documentos referidos no art. 35, § 1º, com a atualização dos documentos apresentados por ocasião do pedido de reconhecimento de curso.

ANÁLISE DOCUMENTAL

CREDENCIAMENTO / RECRENCIAMENTO

Atos Constitutivos: Estatuto, Contrato Social ou Declaração de empresa individual, conforme o caso;

- Comprovante de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas do Ministério da Fazenda – CNPJ/MF;
- Certidão de regularidade fiscal perante a Fazenda Federal;
- Certidões de regularidade relativas à Seguridade Social e ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço – FGTS;
- Balanço patrimonial ou demonstrações financeiras atestadas por profissionais competentes. Ressalta-se que os referidos documentos devem conter tanto a

assinatura do responsável pela mantenedora quanto a do contador, bem como o número do CRC.

- Comprovação de disponibilidade de imóvel

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Art. 16, Decreto nº 5.773/06

Art. 16. O plano de desenvolvimento institucional deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos:

I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;

II - projeto pedagógico da instituição;

III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede;

IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos;

V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro;

VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de auto-avaliação institucional e de atendimento aos alunos;

VII - infra-estrutura física e instalações acadêmicas, especificando:

a) com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificado sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CD-ROMS e assinaturas eletrônicas; espaço

físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos;

b) com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos, os recursos de informática disponíveis, informações concernentes à relação equipamento/aluno; e descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas; e

c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS;

VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e pólos de apoio presencial;

IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e

X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO – PPC (Decreto nº 5.773/06)

REGIMENTO / ESTATUTO (Parecer CNE / CES Nº 282/2002) –

Nossas IES

Edital SESu/MEC n. 01, de 22.01.09

Regulamenta os procedimentos do "regime de migração de sistemas", necessário ao cumprimento da decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal na ADIN 2501/DF, definindo a forma com que as instituições e cursos privados que se achavam sob o poder regulatório do sistema estadual de ensino de Minas Gerais serão submetidos ao regramento federal, observando-se as disposições do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

[Adin 2501 (Julgada em 04.09.2008)

Acórdão publicado em 19.12.09]

Portaria Normativa MEC n. 40, de 12.12.07

Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.

Decreto 5.773, de 09.05.06

Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Lei 10.861, de 14.04.04

Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior–SINAES e dá outras providências.

**SINAES= AVALIAÇÃO DA IES (externa e interna) + AVALIAÇÃO DO
CURSO + AVALIAÇÃO DISCENTE (ENADE)**

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º O SINAES tem por finalidades 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 dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

- I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento

econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

OBS: Estas dimensões (acima) são as utilizadas nos instrumentos de avaliação das IES.

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa **in loco**.

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

OBS: Estas dimensões (acima) são as utilizadas nos instrumentos de avaliação dos cursos.

Avaliação do Curso

Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

Coordenação do Curso

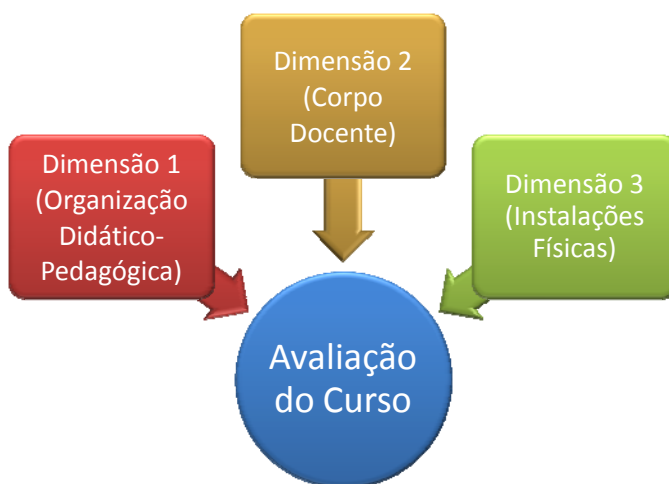
Núcleo Docente Estruturante

Colegiado do Curso

Corpo Docente

Infraestrutura

SINAES – Avaliação do curso



INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Onde localizar:

Instrumento INEP (cursos):

<http://www.inep.gov.br/superior/condicoesdeensino/manuais.htm>

Instrumento Inep (IES):

http://www.inep.gov.br/download/superior/2008/Instrumento_de_avaliacao_externa.pdf

EXEMPLOS

DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA

1.1 Implementação das políticas institucionais constantes do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, no âmbito do curso

5 Quando existe **excelente** articulação entre a gestão institucional e a gestão do curso; e a implementação das políticas institucionais para o curso, constantes do PDI, estão implementadas de forma excelente.

1.3 Atuação do coordenador do curso

5 Quando existe **excelente** dedicação à gestão do curso, caracterizada pelo atendimento aos discentes e docentes; inserção institucional da coordenação; dialogicidade, transparência e liderança no exercício das funções; acessibilidade a informações; conhecimento e comprometimento com o PPC.

Dimensão 1 (Organização Didático-Pedagógica)

1.4	Objetivos do curso	1	Quando a efetiva implementação do curso não demonstra atendimento aos objetivos propostos e/ou não expressa os compromissos institucionais relacionados à vida acadêmica.
	(imprescindível)	2	Quando a efetiva implementação do curso demonstra insuficiente atendimento aos objetivos propostos e expressa parcialmente os compromissos institucionais relacionados à vida acadêmica.
		3	Quando a efetiva implementação do curso demonstra suficiente atendimento aos objetivos propostos e expressa os compromissos institucionais em relação ao ensino.
		4	Quando a efetiva implementação do curso demonstra pleno atendimento aos objetivos propostos e expressa os compromissos institucionais em relação ao ensino e à extensão.
		5	Quando a efetiva implementação do curso demonstra excelente atendimento dos objetivos propostos e expressa os compromissos institucionais em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão.

DIMENSÃO 2: CORPO DOCENTE

2.1 Composição NDE

5 Quando o NDE é composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, 30% dos docentes, sendo que parte destes participou da implantação do PPC e participa da sua consolidação de forma **excelente**.

Dimensão 2 (Corpo Docente)

2.7	Titulação do corpo docente	1	Quando menos de 15% dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
		2	Quando, pelo menos, 15% dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
		3	Quando, pelo menos, 33% dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
		4	Quando, pelo menos, 60% dos docentes têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , e destes, 50% possui título de Doutor.
		5	Quando, pelo menos, 80% dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , e destes, 50% possui título de Doutor.
2.8	Regime de trabalho do corpo docente	1	Quando menos de 15% dos docentes do curso são contratados em regime de tempo parcial ou integral.
		2	Quando, pelo menos, 15% dos docentes do curso são contratados em regime de tempo parcial ou integral.
		3	Quando, pelo menos, 1/3 dos docentes do curso são contratados em regime de tempo parcial ou integral.
		4	Quando, pelo menos, 45% dos docentes do curso são contratados em regime de tempo parcial ou integral.
	(imprescindível)	5	Quando, pelo menos, 60% dos docentes do curso são contratados em regime de tempo parcial ou integral.

DIMENSÃO 3: INSTALAÇÕES FÍSICAS

Dimensão 3 (Instalações Físicas)

3.6	Livros da bibliografia básica	1	Quando o acervo referente aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de 3 bibliografias) atende aos programas das disciplinas do curso, na proporção de um exemplar para mais de quinze (15) alunos para cada turma e/ou não está informatizado, atualizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
		2	Quando o acervo referente aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de 3 bibliografias) atende aos programas das disciplinas do curso, na proporção de um exemplar para até quinze (15) alunos e não está adequadamente informatizado, atualizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
		3	Quando o acervo referente aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de 3 bibliografias) atende aos programas das disciplinas do curso, em quantidade suficiente, na proporção de um exemplar para até dez (10) alunos para cada turma, e está informatizado, atualizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
		4	Quando o acervo referente aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de 3 bibliografias) atende aos programas das disciplinas do curso, em quantidade suficiente, na proporção de um exemplar para até oito (8) alunos para cada turma, e está informatizado, atualizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
		5	Quando o acervo referente aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de 3 bibliografias) atende aos programas das disciplinas do curso, em quantidade suficiente, na proporção de um exemplar para até seis (6) alunos para cada turma, e está informatizado, atualizado e tombado junto ao patrimônio da IES.

APÊNDICE 8

PROGRAMAÇÃO DO ENCONTRO DE COORDENADORES

Data: 20/04/2010

Local: IES1

Instituições participantes: IES1- IES2- IES3- IES4

PROGRAMAÇÃO

9:00 – Café

9:30 – Abertura do Encontro

Parceria e ações – Administrador (Coordenador da Parceria Interinstitucional)

9:40 – Palavras dos reitores e vídeos institucionais (10 minutos/IES)

**10:30 – Levantamento de necessidades e limitações para planejamento de novos Encontros
(15 minutos)**

10:45 - Atribuições do coordenador e Formação dos grupos para debate

13:00 Almoço

**14:00 Atribuições do coordenador e Formação - grupos para debate
(sistematização das informações)**

15:00 Painel integrado: apresentações dos grupos (10 minutos/ grupo)

16:30 Fechamento

Palavras do Reitor da IES4

17:00 Café

APÊNDICE 9

ORIENTAÇÕES 1ª FORMAÇÃO DOS GRUPOS DO PAINEL INTEGRADO

10:45 – 13:00

ATRIBUIÇÕES PROFISSIONAIS E GRUPOS PARA DEBATE

1. Escolham um líder que será o responsável pela sistematização dos trabalhos
2. Esta etapa termina impreterivelmente no horário previsto para o almoço (13:00)
3. Individualmente, analisem as suas atribuições e as exigências do SINAES
4. Em grupo, busquem respostas para os questionamentos (abaixo)
5. As respostas deverão ser digitadas para que possam ser multiplicadas para todos os membros do seu grupo, pois para a etapa seguinte, cada integrante deste grupo deverá ter uma cópia em mãos. (O líder deve designar alguém para fazer a digitação)

QUESTÕES NORTEADORAS

1. Qual a importância do entendimento das suas atribuições para o desempenho da sua função?
2. Estas atribuições são condizentes com a sua prática? Limitam ou direcionam?
3. Quais as suas limitações? Qual a origem destas limitações?
4. No grupo, quais as semelhanças e diferenças?
5. Quais as sugestões para superar as limitações e potencializar as qualidades do grupo?

Esta primeira formação, seguindo os itens éticos desta pesquisa, assumiu o critério de agrupamento entre coordenadores de curso com atuação em áreas afins e entre gestores acadêmicos. Em todos os grupos o debate foi estimulado pelas orientações e questões normalmente acima entregues no início da atividade. Assim, formaram-se nove grupos identificados pelas seguintes letras do alfabeto (estes servem para identificar os sujeitos da pesquisa):

- a) grupos A, B, C, D, E, F e G – coordenadores de curso identificados por um número de 1 a 9, sendo que nos grupos com mais de nove participantes foram repetidos números (Exemplo: A1, A2,...A9, o décimo participante foi identificado como A1/2 e o décimo primeiro como A2/2);
- b) grupos H e I - gestores acadêmicos identificados por números seqüenciais.

APÊNDICE 10

ORIENTAÇÕES 2ª FORMAÇÃO DOS GRUPOS (A – G) DO PAINEL INTEGRADO

14:00 – 15:00

ATRIBUIÇÕES PROFISSIONAIS E NOVO GRUPO PARA DEBATE E SISTEMATIZAÇÃO

1. Escolham um novo líder que será o responsável pela sistematização dos trabalhos
 2. Esta etapa termina impreterivelmente no horário previsto para início das apresentações (15:00)
 3. Em grupo, busquem respostas deste grupo para os questionamentos (abaixo)
OBS: Neste novo grupo, você representa o seu grupo anterior.
 4. As respostas deverão digitadas e sistematizadas para serem apresentados em 10 minutos (O líder deve designar alguém para fazer a sistematização).
 5. Apresentação ao grupo do Encontro. (O líder deve designar alguém para fazer para apresentar).
- Esta etapa termina impreterivelmente no horário previsto para o fechamento (16:30)

QUESTÕES NORTEADORAS

Quais as questões levantadas?

Quais as semelhanças e divergências?

Quais as sugestões para superar as limitações e potencializar as qualidades?

Sistematização das informações

Nesta segunda formação os grupos A até G formaram nove novos grupos distribuídos e identificados (estes servem para identificar os sujeitos da pesquisa).

Eles se transformaram em grupos de 1 a 9 e nestes foram agrupados os integrantes que na primeira formação foram identificados com o mesmo número (Exemplo: o grupo 1 foi composto por A1, B1, C1.... G1). Desta forma foi mantido o debate entre os coordenadores de curso, porém sem a preocupação com áreas afins, sendo que o debate foi estimulado pelas novas orientações e questões norteadoras acima.

Ao final desta segunda formação, as informações foram sistematizadas, digitalizadas e apresentadas por um representante de cada grupo a todos os participantes do encontro.

APÊNDICE 11

ORIENTAÇÕES 2ª FORMAÇÃO DOS GRUPOS (H e I) DO PAINEL INTEGRADO

14:00 – 15:00

ATRIBUIÇÕES PROFISSIONAIS E NOVO GRUPO SISTEMATIZAÇÃO (EXCLUSIVA PARA OS GRUPOS H E I)

1. Escolham um novo líder que será o responsável pela organização dos trabalhos
2. Esta etapa termina impreterivelmente no horário previsto para início das apresentações (15:00)
3. Em grupo, busquem sistematizar as informações da etapa anterior através de sugestões para superar as limitações e potencializar as qualidades (O líder deve designar alguém para fazer esta nova sistematização que pode ser texto ou apresentação)
OBS: Estas respostas poderão servir de guia para os próximos Encontros
4. Caso queiram apresentar, esta apresentação será de no máximo 10 minutos (o líder deve designar alguém para fazer a apresentação).
5. Apresentação dos grupos do Encontro (15:00- 16:30)
Esta etapa termina impreterivelmente no horário previsto para o fechamento (16:30)

Nesta segunda formação os grupos H e I mantiveram-se semelhantes à primeira formação (estes servem para identificar os sujeitos da pesquisa). Assim, os grupos H-I apenas misturaram-se livremente para evitar constrangimentos com a sua presença nos demais grupos. Nesta etapa o debate foi estimulado por novas orientações e questões norteadoras apresentadas acima, sendo que optaram por não se apresentar.

APÊNDICE 12

DADOS COMPLEMENTARES REFERENTES ÀS CATEGORIAS IDENTIFICADAS DURANTE A PESQUISA

Item 1- Dados complementares dos pontos em comum da parceria entre as IES

“Este evento é fruto de uma parceria, **são discussões que a gente vem fazendo há aproximadamente um ano**, quando ocorreu o processo de migração em abril do ano passado, do CEE para o MEC, nós nos vimos frente a novos parâmetros, a novos desafios, não diferentes dos do CEE, mas com uma sistematização diferente. Os nossos trabalhos de seriedade, qualidade e comprometimento permanecem os mesmos, só que para as pessoas que estão na gestão, leia-se todos os presentes, **o desafio parece que foi triplicado**. (...) Acreditamos sinceramente na **parceria**.” (DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES 1)

“**já faz um ano praticamente que as nossas instituições tem se reunido através dos seus reitores, dos seus presidentes, a gente tem reunido**. Nós temos chegado a algumas conclusões, que **nós precisamos acima de tudo ser parceiros, não mais concorrentes como sempre fomos**. Até porque **para sobreviver muitas vezes nós temos que ser concorrentes**, e nós chegamos a conclusão que a partir destes encontros, **nós precisamos ser muito mais parceiros, nos nossos cursos, nas nossas atividades, no também no nosso posicionamento político**.”

(...) Se nós temos a pretensão de acharmos, que neste mercado que nós estamos nós vamos sobreviver sozinhos, esqueçam. **Se nós não tivermos uma parceria extremamente forte, coesa, nós estamos fadados a sermos engolidos pelo grande capital financeiro que tem comprado tudo quanto é instituição**.” (DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES2)

“Dia 20 de abril que nós escolhemos para dar o ponta pé inicial e realmente **fortalecer a nossa parceria**. Os reitores aqui presentes que já trabalham a algum tempo, desenvolvendo as aptidões, melhorando a cordialidade entre nós. **Isoladamente nós não seremos nada**, isto é uma verdade, principalmente agora que nos temos aí, atribuições profundas, fortes, decisivas, **por causa da questão da nossa migração para o MEC**. A legislação está cobrando muito de nós, e **nos temos que trabalhar unidos para sobreviver de fato neste mercado tão concorrido**.” (DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES3)

“As nossas instituições, as direções das instituições, **já se reúnem há algum tempo** para que nós possamos a cada dia nos **conhecer melhor, dividir experiências e aprender mais**.”

(...) esperamos no final do dia chegar a mesma conclusão que nós já chegamos, que **nós não temos outro caminho a não ser dividir conhecimento e avançarmos juntos na mesma direção**.” (DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES4)

Item 2- Dados complementares às expectativas da parceria entre as IES

“Nós estamos vendo hoje uma questão extremamente importante, que é a primeira vez que as nossas instituições co-irmãs, nascemos na mesma época, da mesma forma, se reúnem com aqueles que, eu falo que realmente são a alma da nossa instituição, que são os nossos coordenadores.(...) As nossas instituições passaram e passam por todas as dificuldades comuns, somos co-irmãs. Temos praticamente

os mesmos cursos, temos a mesma busca pela questão da excelência educacional, não temos fins lucrativos, mas ao mesmo tempo temos grandes dificuldades.(...) precisávamos achar um caminho diferente para poder fazer as coisas. (...) Este primeiro encontro é fruto disto, deste anseio de que vocês, os grandes alicerces das nossas instituições, ... possam realmente dar este chute inicial, esta articulação, para que daqui possa nascer esta parceria extremamente grande. (...) Então eu acho que nos precisamos realmente, como um alerta, **nos conhecermos um pouco mais trocarmos idéias**, mas principalmente isso, termos a certeza de que aqui está nascendo uma grande parceria.” (DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES2)

“Espero que vocês **saíam daqui mais sábios do que entraram**, ao final da tarde.”

(DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES3)

“O Objetivo de hoje, já dito (...), é que a gente consiga **levantar as expectativas do grupo**. (...) Mas **queremos ouvir de vocês**, se as angústias de vocês, são coincidentes, são divergentes, **quais são as nossas prioridades**, nós poderíamos elencar um sem número de questões que poderíamos trabalhar em equipe.” (DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES1)

Item 3- Dados complementares das principais atribuições dos sujeitos da pesquisa

“... a **importância do entendimento das suas atribuições para o desempenho da sua função** (...) essencial na **execução correta das atribuições determinadas pela IES**, atuando dentro e de acordo com os instrumentos institucionais internos.

As atribuições (...) **direcionam**.” (GRUPO D)

“**O entendimento das atribuições favorece a execução da função de forma a contribuir melhor para os objetivos da IES**. Desde que esses objetivos estejam claros e compartilhados.” (GRUPO G)

“**O entendimento das atribuições favorece a execução da função**, mas deve ser de uma forma clara e compartilhada.” (GRUPO 8)

Item 4- Dados complementares sobre o papel dos coordenadores e gestores acadêmicos na sustentabilidade do curso

“Num segundo momento a caracterização do perfil se faz considerando **exigências próprias para a atuação profissional**. (...) Apresentar seriedade no que faz (responsabilidade, pontualidade e assiduidade para com seus compromissos e calendário da escola). (...) Estabelecer ótimas relações interpessoais com colegas e alunos, respeitando a todos em sua individualidade.” (GRUPO B)

“O coordenador como gerente de produto;

O coordenador como educador;

O coordenador como colaborador da instituição.” (GRUPO 6)

Item 5- Dados complementares sobre o excesso de atribuições

“... **atribuições** direcionam os trabalhos diários do coordenador, **indo muitas vezes além**, ex.: entrega de documentos administrativos (contratos, carteirinhas e etc.), análise do currículo do discente para colação e matrícula de alunos parcelado/em adaptações.” (GRUPO C)

“**Excesso de atribuições do coordenador** que não estão vinculadas com SINAES . (...) As vezes na prática **vão além das atribuições** e as vezes as atribuições não são condizentes.” (GRUPO E)

“As IES são enxutas e as atividades precisam ser realizadas, o coordenador acaba tomando a frente das atividades que não são dele. Sombreamento de funções acaba comprometendo a efetiva ação das atribuições. As atribuições reais vão muito além destas em regimento, o ensino tem épocas sazonais que precisam de um tempo maior, nestas épocas os alunos ficam insatisfeitos pela falta do coordenador. Por outro lado os coordenadores também dão aula, o que é importante para o andamento do curso, porém diminui o atendimento ao aluno. (...) As vezes **fazemos coisas que não são de nossa responsabilidade** devido o fato de ter o seu nome a frente do curso.” (GRUPO F)

“As **atribuições** dos coordenadores vão além das funções desejadas” (GRUPO 2)

Item 6- Dados complementares sobre sobrecarga

“Não há **tempo** suficiente para os coordenadores desenvolverem suas atribuições. (...)

Dificuldades em comum de **sobrepôr e conciliar ações** acadêmicas e administrativas. (...) As dificuldades da coordenação em manter a interface entre alunos e o processo de extensão e pesquisa” (GRUPO 2)

“Tempo do coordenador, dividir as tarefas, **sobrecarga** pelas aulas, extensão e pesquisa, reuniões, administrativo. (...) **Sobrecarga da função do coordenador.**” (GRUPO E)

“Em algumas instituições há **acúmulo de funções e carga horária.** (...) Em algumas instituições um coordenador assume a **coordenação de mais de um curso.**” (GRUPO G)

“Excesso de reuniões improdutivas (sem objetivos práticos).” (GRUPO 5)

“Coordenação de mais de um curso.” (GRUPO 7)

Item 7- Dados complementares da atuação mais operacional do que estratégica

“A falta de tempo para acompanhamento das legislações, que estão em constantes mudanças, por envolvimento em **funções operacionais.**” (GRUPO C)

“Em algumas IES os coordenadores têm a **função de contratar e demitir professores.** Existem legislações próprias destas atividades que talvez seja mais compreensível para o departamento de RH.” (GRUPO F)

“Um ponto comum a todos os grupos é o que tange à questão da restrita ação estratégica da coordenação, visto que **a maioria das ações é no sentido operacional.** (...) Planejamento estratégico: a coordenação está **sobrecarregada nas funções operacionais.** (...) Falta de secretariado para questões operacionais em algumas IES” (GRUPO 3)

“**Atuação do coordenador com foco em trabalhos operacionais** em vez de ênfase no planejamento estratégico ou tática que aprimorem o curso. (...) **Acúmulo de atividades administrativas impedindo planejamento estratégico** e a gestão do curso.” (GRUPO 5)

“**Muito peso na resolução de problemas e atividades operacionais.** (...) **Falta tempo para atividades estratégicas.**” (GRUPO 6)

“**Atuação operacional.**” (GRUPO 7)

“Os coordenadores são cobrados como gestores, contudo atuam com **mais ênfase na operacionalização que em nível tático e estratégico.** (...) **Fazemos mais o operacional e menos o tático.**” (GRUPO 8)

Item 8- Dados complementares apoio da IES para operação mais estratégica do coordenador

“Reuniões para **integração dos setores.**” (GRUPO E)

“Também a não participação nas decisões orçamentárias e financeiras gera uma falta de confiabilidade na gestão estratégica do curso. (...) Participação ativa na gestão do curso (**decisões sobre orçamento, infra-estrutura, professores para dedicação**, processo seletivo de professores, etc.).” (GRUPO G)

“Priorizar qualidade e sustentabilidade. (...) Implantar a gestão estratégica.” (GRUPO 6)

Item 9- Dados complementares a melhor distribuição de tarefas

“**Redistribuição das atividades operacionais** para o corpo técnico administrativo da Instituição, a partir de seus gestores.” (GRUPO A)

“E uma **melhor redistribuição de tarefas** administrativas.” (GRUPO C)

“**Melhor suporte técnico administrativo.**” (GRUPO 2)

“**Redistribuição de atividades operacionais** para o corpo técnico administrativo do curso.” (GRUPO 5)

“**Redistribuição das funções operacionais.**” (GRUPO 6)

“Uma **melhor redistribuição de tarefas** administrativas.” (GRUPO 8)

Item 10- Dados complementares à necessidade de acesso às informações administrativas e financeiras

“Centralização no coordenador (entretanto é importante **conhecer todas as informações referentes ao curso**). (...) Dificuldades operacionais e de comunicação interna. (...) Aumentar divulgação dos projetos de fomento de pesquisa para aumentar a verba, parcerias com empresas para patentes. (GRUPO E)

“ **Não participação do Planejamento Estratégico** financeiro bem como da execução do mesmo (na maioria das instituições)” (GRUPO 1)

“**Maior compartilhamento de informações gerenciais**” (GRUPO 4)

“**Fluxo deficitário de informações.**” (GRUPO 7)

“ **Facilitar as informações financeiras e administrativas do curso.**” (GRUPO 8)

Item 11- Dados complementares à falta de comprometimento do NDE e dos professores

“ **Falta de compromisso do corpo docente.**”(GRUPO D)

“... IES mesmo sem fins lucrativos **precisamos de produção por parte de professores**, afinal os alunos são nossos clientes. Mas a produtividade precisa ser vista por parte dos professores assim como existe em empresas. Professores que não se adaptam as novas realidades. Os alunos passaram a ter consciência dos seus gastos e necessidades, **professores que agradam alunos com notas já não são tão bem vistos.**(GRUPO F)

“ **Efetivação do NDE (...)** **Falta de comprometimento de alguns docentes.**” (GRUPO 1)

“ **Implementação (...)** **dos NDE's em algumas IES.(...)** **Falta de compromisso do corpo docente:** a maioria vê a IES como "um bico" (GRUPO 3)

“ **Não-funcionamento do NDE.(...)** **Falta de comprometimento de professores.**” (GRUPO 7)

Item 12- Dados complementares à necessidade de reconhecimento e autonomia

“... **todos os docentes/discentes não devem ser iguais perante a IES, com os mesmos direitos e deveres.**(...) Utilização de raciocínio lógico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica. (...) Julgamento e tomada de decisões. (GRUPO B)

“Como regra **os coordenadores não possuem autonomia suficiente para realizar as atribuições, referente à parte administrativa e pedagógica.** (...) Algumas ações deveriam ser centralizadas na coordenação e outras descentralizadas.” (GRUPO 2)

“**Autonomia para contratação e demissão** de professores; técnicos administrativos auxiliares da coordenação.” (GRUPO 5)

“Falta de autonomia.” (GRUPO 7)

Item 13- Dados complementares maior autonomia e autoridade do coordenador

“**A interação e a integração** burocrática da função administrativa e acadêmica do coordenador. (GRUPO B)

“Dificuldades de clarificar a identidade Professor e Coordenador. (GRUPO 1)

“Valorização do profissional enquanto gestor atuante.”(GRUPO H)

“Subsídios para se alcançar o resultado esperado – **desburocratização.**” (GRUPO 4)

Item 14- Dados complementares aos investimentos em formação

“**Capacitação dos assuntos pertinentes.**” (GRUPO E)

“Potencializar as qualidades do grupo”. (GRUPO G)

“**Incentivo ao aperfeiçoamento** de docentes.”(GRUPO 2)

“Investir em **cursos de formação pedagógica para os coordenadores e professores.** (...)Criar congressos de áreas afins, projetos de pesquisa entre as IES. (GRUPO 8)

Item 15- Dados complementares a troca de informações

“**A troca de informação** entre os coordenadores com a criação de um congresso”. (GRUPO 2)

“Elaborar **agenda contínua de encontros.**” (GRUPO 5)

Item 16- Dados complementares a parceria com as outras IES

“Sugestão de **Congressos Unificados entre as IES, Multidisciplinar,** cada dois anos em uma IES. **Projetos de Pesquisa e Extensão conjuntos entre IES, com parcerias de empresas.** (GRUPO E)

“**Fortalecimento da parcerias** entre a IES através de ações integradas.” (GRUPO 3)

“**Parceria na contratação de professores.** (...) Parceria na elaboração de projetos de pesquisa. (GRUPO 5)

“**Parceria com outras IES na contratação de professores.**” (GRUPO 7)

“Manter professores com titulação em função dos concursos públicos está se tornando muito difícil, para minimizar isso deve-se **fazer parcerias das IES no aproveitamento destes profissionais.**” (GRUPO 8)

Item 17- Dados complementares a remuneração compatível

“O período de trabalho da coordenação compreende uma dedicação exclusiva, (matutino, vespertino e noturno), porém esta dedicação não é efetivada. (...) **A remuneração da coordenação não é compatível com sua dedicação e atribuição, levando em consideração à dos docentes.**” (GRUPO 2)

“De forma convergente, alguns grupos discutiram acerca do **plano de carreira.**” (GRUPO 3)

“**Remuneração dos coordenadores.**” (GRUPO 5)

“**Estratégias para atrair e manter professores qualificados.**” (GRUPO 6)

APÊNDICE 13

SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS NA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURA 1 AO ADMINISTRADOR (APENDICE 3)

O interesse pela formação da parceria interinstitucional decorre da necessidade de organização e capacitação organizacional; não apenas, mas a ameaça da entrada de grandes grupos educacionais na região com preços mais baixos. Suas expectativas estão associadas à complementaridade de competências para enfrentar uma possível concorrência ou cessar o crescimento dessas IES.

Devido à falta de conhecimento dos papéis e funções, tanto pedagógicas quanto administrativas, os coordenadores de curso necessitam se capacitar para o exercício destas atividades. O entendimento do curso como um negócio é extremamente importante para a manutenção competitiva do mesmo.

Os gestores não apresentam qualquer curso na área de gestão educacional.

Formação técnica, administrativa/gerencial, capaz de dar suporte aos estudos de viabilidade econômico-financeira, e pedagógica, criando condições para uma melhor discussão e condução dos debates para melhoria do sistema de ensino-aprendizagem.

Promoção de cursos de capacitação e treinamentos direcionados para técnicas gerenciais são essenciais na preparação destes profissionais para as novas exigências do mercado educacional, mais dinâmico e competitivo.

A partir da formação ou capacitação dos gestores será facilitado o processo comunicativo entre discentes/docentes e à própria diretoria administrativa para promoção de ações ou discussões de novas políticas para manutenção e promoção dos seus respectivos cursos. Identificar as oportunidades e suprimir as ameaças, bem como forças e fraquezas para fortalecer a qualidade do ensino.

APÊNDICE 14

DADOS COLETADOS NO ENCONTRO DE COORDENADORES DE CURSO

DADOS DECORRENTES DA TRANSCRIÇÃO DA ABERTURA DO ENCONTRO DE COORDENADORES

1- Fala do Administrador

Sou o coordenador da parceria institucional entre os centros universitários e a nossa faculdade educacional, fundação educacional de Oliveira, meu nome é

Gostaria de dar as boas vindas a todos vocês, coordenadores e reitores, todas as pessoas que aqui estão presentes, para que a gente dê continuidade aos trabalhos que a gente vem desenvolvendo desde o ano passado da parceria institucional.

Como coordenador desta parceria eu gostaria, antes de mais nada, de dar um breve relato sobre quais são as nossas motivações frente a constituição ou a formação desta parceria entre o centros universitários tendo como um dos principais objetivos a complementariedade das habilidades das competências dos centros universitários para a manutenção da competitividade que nos temos no mercado de trabalho.

Uma das primeiras motivações ou uma das primeiras ações que nos foi incumbida foi a organização deste evento para que a gente consiga levantar junto a vocês quais são as reais necessidades, as competências e os principais desafios que nos temos enquanto gestores universitários, principalmente coordenadores, para a manutenção de um curso. Já que a gente tem vários problemas em comum que a gente pode partilhar uns aos outros para que a gente resolva estes problemas.

Dentro das soluções que nós temos ou dentro das propostas de discussão, as propostas, elas centram-se basicamente na mobilização dos recursos entre os centros universitários, na capacitação do profissional tanto na parte pedagógica quanto na administrativa e também a solução, ou a contribuição que cada uma das áreas do conhecimento pode gerar ou proporcionar para os colegas que estão em outras áreas.

Então esta é a nossa proposta de discussão.

Palavra de reitores de instituições parceiras: expectativas e possibilidades de contribuição para esta parceria. Gostaria de convidar o professor...

2- FALA DO DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES 2

Nós estamos vendo hoje uma questão extremamente importante, que é a primeira vez que as nossas instituições co-irmãs nascemos na mesma época, da mesma forma, se reunem com aqueles que eu falo que realmente são a alma da nossa instituição, que são os nossos coordenadores.

As nossas instituições, são fundações criadas na mesma época, aqui com o Unilavras, temos uma caminhada mais junto que foi a questão d UEMG, fomos uma parte juntos com a UEMG.

As nossas instituições passaram e passam por todas as dificuldades comuns, somos co-irmãs. Temos praticamente os mesmos cursos, temos a mesma busca pela questão da excelência educacional, não temos fins lucrativos, mas ao mesmo tempo temos grandes dificuldades.

O que eu espero deste encontro? Quando nos colocamos este vídeo, nos chegamos uma época que nós precisávamos repensar o nosso modo de ser. Foi quando nós começamos a discutir se não era a hora de começarmos a ser

gestores. Ou seja, enquanto reitor ser um gestor, pró-reitores ser um gestor, coordenadores gestores, professores-gestores ou seja precisávamos achar um caminho diferente para poder fazer as coisas.

O que eu espero deste encontro? Algum tempo, já faz um ano praticamente que as nossas instituições tem se reunido através dos seus reitores, dos seus presidentes, a gente tem reunido. Nós temos chegado a algumas conclusões, que nós precisamos acima de tudo ser parceiros, não mais concorrentes como sempre fomos.

Até porque para sobreviver muitas vezes nós temos que ser concorrentes, e nós chegamos a conclusão que a partir destes encontros, nós precisamos ser muito mais parceiros, nos nossos cursos, nas nossas atividades, no também no nosso posicionamento político.

Este primeiro encontro é fruto disto, deste anseio de que vocês, os grandes alicerces das nossas instituições, possam realmente dar este chute inicial, esta articulação, para que daqui possa nascer esta parceria extremamente grande.

Tenho falado isto ao aos demais reitores. Se nós temos a pretensão de acharmos, que neste mercado que nós estamos, nós vamos sobreviver sozinhos, esqueçam.

Se nós não tivermos uma parceria extremamente forte, coesa, nós estamos fadados a sermos engolidos pelo grande capital financeiro que tem comprado tudo quanto é instituição.

Então eu acho que nos precisamos realmente, como um alerta, nos conhecermos um pouco mais trocarmos idéias, mas principalmente isso, termos a certeza de que aqui está nascendo uma grande parceria.

3- FALA DO DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES 3

Dia 20 de abril que nós escolhemos para darmos o ponta pé inicial e realmente fortalecermos a nossa parceria. Os reitores aqui presentes que já trabalham a algum tempo, desenvolvendo as aptidões, melhorando a cordialidade entre nós.

(..) Isoladamente nós não seremos nada, isto é uma verdade, principalmente agora que nos temos aí, atribuições profundas, fortes, decisivas, por causa da questão da nossa migração para o MEC. A legislação está cobrando muito de nós, e nos temos que trabalhar unidos para sobreviver de fato neste mercado tão concorrido.

Espero que vocês saiam daqui mais sábios do que entraram, ao final da tarde.

4- FALA DO DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES 4

As nossas instituições, as direções das instituições, já se reúnem há algum tempo para que nós possamos a cada dia nos conhecer melhor, dividir experiências e aprender mais.

Um dos grandes objetivos deste encontro hoje é exatamente este, nós nos conhecermos, os nossos coordenadores se conhecerem e chegarem. Esperamos no final do dia a mesma conclusão que nós já chegamos, que nós não temos outro caminho a não ser dividir conhecimento e avançarmos juntos na mesma direção.

Esperamos que (..) saiamos daqui mais enriquecidos com os conhecimentos e as futuras amizades que vamos adquirir aqui.

5- FALA DO DIRIGENTE INSTITUCIONAL DA IES 1

A nossa responsabilidade hoje, após escutar os reitores, se torna ainda maior.

Este evento é fruto de uma parceria, são discussões que a gente vem fazendo há aproximadamente um ano, quando ocorreu o processo de migração, em abril do ano passado, do CEE para o MEC, que nós nos vimos frente a novos parâmetros, a

novos desafios, não diferentes dos que o CEE, mas com uma sistematização diferente. Os nossos trabalhos de seriedade, qualidade e comprometimento permanecem os mesmos. Só que para as pessoas que estão na gestão, leia-se todos os presentes, o desafio parece que foi triplicado.

A sensação que temos e discutimos nos grupos é como se nós tivéssemos um bando de criancinhas de 40 anos mais ou menos... estamos engatinhando em relação ao MEC... a gente como gestor não quer errar, como vou falar que não sei alguma coisa do MEC. Mas efetivamente tem muita coisa que não sabemos em relação ao MEC.

As nossas preocupações, alguns momentos angústias... nos mantemos como profissionais competentes, mantidas as nossas peculiaridades institucionais...

Acredito que todos estão mirando o cume das montanhas de Minas como objetivo de qualidade. Todos estão buscando o seu lugar nos altos das nossas montanhas.

Com este objetivo, nós nos propusemos a fazer este trabalho de formação de coordenadores. Acreditando na formação contínua, na possibilidade de se sentir absolutamente à vontade em grupos multidisciplinares de trabalho.

O Objetivo de hoje, já dito pelos nossos reitores, é que a gente consiga levantar as expectativas do grupo. Nós, como gestores, já passamos pelos cargos de professores e à vezes a gente se mantém na docência ou na coordenação de um curso. Mas queremos ouvir de vocês, se as angústias de vocês, são coincidentes, são divergentes, quais são as nossas prioridades, nós poderíamos elencar um sem número de questões que poderíamos trabalhar em equipe.

A idéia, do grupo gestor é que vocês nos digam, a que viemos, para onde estamos indo e o que precisamos para chegar lá.

Acreditamos sinceramente na parceria. A qualidade é a mais ingrata das características... quanto mais qualidade damos aos nossos alunos, mais eles exigem...

DADOS DECORRENTES DA 1ª FORMAÇÃO DOS GRUPOS DO PAINEL INTEGRADO (APÊNDICE 9)

1-Grupo A

01-Qual a importância do entendimento das suas atribuições para o desempenho da sua função?

A-O Coordenador deve atuar como gerente de produto, ou seja, ter capacidade de planejamento do curso, de estratégias para manter a sinergia contínua entre discentes, docentes, institucional e a demanda da sociedade, de modo a proporcionar a sustentabilidade financeira deste curso, ofertando ao mercado profissionais qualificados e competitivos.

02-Estas atribuições são condizentes com a sua prática? Limitam ou direcionam?

A-Não. As mesmas direcionam, entretanto, não expressam a totalidade das atribuições de coordenação, que deveria ocupar-se mais com o planejamento, do que com a execução de tarefas. O perfil do coordenador deve ser estratégico de modo a acompanhar as exigências contínuas de mudanças estabelecidas pelo mercado.

03-Quais as suas limitações? Qual a origem destas limitações?

Limitação:

Atuar com maior ênfase na operacionalização do que em nível tático ou estratégico.

Origem:

Sobrecarga de atividades operacionais impostas pela dinâmica dos cursos e instituição;

Falta de recursos financeiros para criar atividades complementares;

Falta de comprometimento de alguns professores para com a Instituição.

04-No grupo, quais as semelhanças e diferenças?

Semelhanças:

As atividades de coordenação estão limitadas a resolução de problemas e atribuições operacionais, faltando tempo para atividades estratégicas e de planejamento.

Diferenças:

Carga Horária de orientação, composição do organograma da Instituição, envolvimento com a sustentabilidade econômica do curso, heterogeneidade do público alvo, acessibilidade as informações pertinentes aos alunos e ao próprio curso(administrativas e financeiras).

05-Quais as sugestões para superar as limitações e potencializar as qualidades do grupo?

*Operar com maior ênfase em níveis táticos e Estratégicos, priorizadas as atividades de maior relevância pela coordenação correlacionadas com a qualidade e a sustentabilidade do curso.

*Redistribuição das atividades operacionais para o corpo técnico administrativo da Instituição, a partir de seus gestores.

*Facilitar o acesso às informações administrativas e financeiras relacionadas ao curso.

2-Grupo B

Qual a importância do entendimento das suas atribuições para o desempenho da sua função?

Num primeiro momento define-se o perfil do coordenador considerando-o como sujeito que se conhece e sabe agir a partir destes conhecimentos.

Agir com moderação: o imperativo de agir segundo o meio-termo aponta para um equilíbrio adequado entre razão e emoção, conhecimento e esperança, consciência e desejo.

Valer-se da razão: é preciso considerar a razão em suas duas categorias. A faculdade científica que envolve as habilidades em conhecer tudo que é invariável e a faculdade deliberativa que diz respeito a liberdade, as ações, sobre o modo de se comportar, as atitudes frente às pessoas e as experiências de vida.

Num segundo momento a caracterização do perfil se faz considerando exigências próprias para a atuação profissional.

Ser capaz de diagnosticar o potencial e as necessidades dos alunos e IES para planejarem experiências educativas bem-sucedidas.

Usar o planejamento para organizar as atividades acadêmicas e administrativas de forma a atingir suas metas educacionais.

Estabelecer e manter relações de confiança e cooperação com os docentes / discentes.

Atuação didática que ultrapasse os limites que a IES espera;

Planejar seu trabalho e partir de objetivos concretos, adequando-os para turmas diferentes e evitando improvisações;

Avaliar-se constantemente, em busca de melhorias;

Apresentar seriedade no que faz (responsabilidade, pontualidade e assiduidade para com seus compromissos e calendário da escola);

Estabelecer ótimas relações interpessoais com colegas e alunos, respeitando a todos em sua individualidade;

Ter cuidado com a apresentação pessoal (linguagem, postura, atitudes, vestuário, coerência entre falar e agir);

Ser educador por excelência, mantendo como princípios a ética e a discricão para com a escola e todos os seus membros.

Criar situações pedagógicas capazes de desenvolver competências e habilidades nos alunos;

Bom domínio da linguagem;

Competência para utilização das novas tecnologias na produção, reorganização e transmissão dos conhecimentos;

Atitude de investigação.

As atribuições são condizentes com sua pratica? Limitam ou direcionam?

Sim, Ambos

Através da dupla função administrativa e acadêmica

Através de nossas Ações:

acompanhar a aplicação dos Projetos Pedagógicos no dia-a-dia (através dos coordenadores de curso);

analisar os resultados das diversas avaliações, realizando as alterações necessárias, com ênfase na:

revisão na estrutura e organização curricular,

revisão nas ementas para integração dos programas e temas,

integração teórico-prática,

regime de trabalho,

planejamento de atividades,

Quais as suas limitações? Qual a origem destas limitações?

a qualidade: busca de perfeição que se pode adquirir e oferecer;

a igualdade: todos os docentes/discentes não devem ser iguais perante a IES, com os mesmos direitos e deveres;
 a democracia: compatibilização entre liberdade e a obediência às normas, através da participação crítica e responsável dos indivíduos, na constituição missão da IES;
 o humanismo: visão otimista dos discentes perante a IES, deixando de implicar atitudes de respeito e promoção da sua singularidade e dignidade;
 a transcendência: realidade inerente à “integralidade legislativa”, as obediências das normas gerais do MEC, sindicato, conselho de classe, instrumento de avaliação ;
 a interação e a integração burocrática da função administrativa e acadêmica do coordenador.

No grupo, quais as semelhanças e diferenças?

Após constantes debates, as diferenças foram poucas e as semelhanças muitas. Nossas semelhanças foram várias: permitindo o desenvolvimento da capacidade de análise e crítica, articulação de conceitos, argumentos e idéias, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a capacidade técnica, ao conhecimento jurídico e visão atualizada das questões sociais.

A esse perfil genérico acrescenta-se a busca de um posicionamento pessoal reflexivo e crítico, que fomente a capacidade de trabalho em equipe, a aptidão para autodidaxia, o dinamismo pessoal na busca de soluções bem elaboradas e criativas, tudo isso alimentando o essencial da natureza humana que é a qualificação para a vida, o comportamento ético, a qualificação para o trabalho, o amor à liberdade, o espírito de solidariedade e o desenvolvimento da cidadania.

Quais as sugestões para superar as limitações e potencializar as qualidades do grupo?

compreensão e elaboração da função de coordenador.

Interpretação e aplicação das normas gerais (MEC).

Adequada atuação técnico-profissional e técnico-administrativa.

Utilização de raciocínio lógico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica.

Julgamento e tomada de decisões.

Domínio de normas métodos para permanente compreensão e aplicação das leis.

3-Grupo C

Qual a importância do entendimento das suas atribuições para o desempenho da sua função?

Para que possa desempenhar sua função o entendimento das atribuições é de suma importância, afinal coordenar um curso é estabelecer uma perfeita sinergia entre os objetivos institucionais com os interesses dos discentes e o papel dos docentes. É importante ressaltar ainda o tripé da competência desse profissional

Técnicas → conhecimento específico da área;

Políticas → conhecimento das legislações e diretrizes nacionais da formação;

Pedagógicas → didática e metodologia do ensino superior.

Estas atribuições são condizentes com a sua prática? Limitam ou direcionam?

Sim, o grupo entende que tais atribuições direcionam os trabalhos diários do coordenador, indo muitas vezes além, ex.: entrega de documentos administrativos (contratos, carteirinhas e etc.), análise do currículo do discente para colação e matrícula de alunos parcelado/em adaptações.

Quais as suas limitações? Qual a origem destas limitações?

- falta da competência didática-pedagógico, isto é, o grupo entende que todo coordenador e gestor de curso precisa ter tal formação;
- a falta de tempo para acompanhamento das legislações, que estão em constantes mudanças, por envolvimento em funções operacionais.

No grupo, quais as semelhanças e diferenças?

Semelhanças: tarefas pedagógicas, ex.: análise acadêmica, colegiado entre outras;

Diferenças: tarefas administrativas, ex.: entrega de documentos, entrega de carteirinhas e matrículas.

Quais as sugestões para superar as limitações e potencializar as qualidades do grupo?

Investir em cursos de formação pedagógica para coordenadores e professores. E uma melhor redistribuição de tarefas administrativas.

4-Grupo D

Qual a importância do entendimento das suas atribuições para o desempenho da sua função?

- Essencial na execução correta das atribuições determinadas pela IES, atuando dentro e de acordo com os instrumentos institucionais internos.

Estas atribuições são condizentes com a sua prática? Limitam ou direcionam.

- Sim, direcionam.

Quais são as suas limitações? Qual a origem destas limitações?

- Hierarquia, prazos e investimento.

No grupo, quais as semelhanças e diferenças?

- Semelhanças:

Falta de compromisso do corpo docente; acúmulo de atividades diversas; excesso de reuniões improdutivas;

- Diferenças;

Emissão de certificado eletrônico; cobrança de eventos (comemoração do dia do profissional); espaço físico de trabalho; ausência de secretariado na coordenação; remuneração coordenação.

Quais as sugestões para superar as limitações e potencializar as qualidades do grupo?

- Participar do planejamento estratégico financeiro, bem como execução; adequação de prazos; ações conjuntas e integradas (projeto de pesquisa e extensão, corpo docente, estágios, divulgação de cursos, pós graduação, eventos, etc).
- Parceria forte e integrada ("Venha Estudar no Centro Sul de Minas")

5-Grupo E

Dificuldades - Núcleo Docente Estruturante: Composição feita com colaboração dos gestores (devido regime de trabalho e titulação), determinado em ata, mas sua atuação não é efetiva, esses professores precisam participar mais. Custo alto (carga horária e titulação), núcleos em formação e pressão próxima da avaliação do MEC. Excesso de atribuições do coordenador que não esta vinculado com SINAES.

Competência do Coordenador: ter o núcleo efetivamente funcionando e gerenciar esse grupo.

1.Existe necessidade primordial do conhecimento e entendimento do coordenador.Colocar planos de carreira, valorizar professor que produz conhecimento científico e extensão.

2. As vezes a prática vão além das atribuições e as vezes as atribuições não são condizente. Limita e Direciona.
3. Tempo do coordenador, dividir as tarefas, sobrecarga pelas aulas, extensão e pesquisa, reuniões, administrativo. Dificuldade pelo não funcionamento do NDE. Dificuldades operacionais e de comunicação interna. Centralização no coordenador (entretanto é importante conhecer todas as informações referentes ao curso).
4. Semelhança: falta do NDE, sobrecarga da função do coordenador (necessidade de cooperação da IES e do grupo docente). Diferenças: carga horária do coordenador, planos de carreira, comunicação e articulação entre os setores da IES.
5. Capacitação dos assuntos pertinentes. Reuniões para integração dos setores. Maior autonomia para Coordenador. Apoio da IES para efetivar o NDE. Aumentar divulgação dos projetos de fomento de pesquisa para aumentar a verba, parcerias com empresas para patentes. Sugestão de Congressos Unificados entre as IES, Multidisciplinar, cada dois anos em uma IES. Projetos de Pesquisa e Extensão conjuntos entre IES, com parcerias de empresas.

6- Grupo F

Qual a importância do entendimento das suas atribuições para o desenvolvimento da sua função?

Deve-se conhecer muito bem a IES que se trabalha para saber os caminhos, não existe curso para coordenação, aprende-se com a experiência do dia a dia, aprendemos mais com os erros e acertos. É necessário saber bem as atribuições para não sair delas e fazer outras coisas. As vezes fazemos coisas que não são de nossa responsabilidade devido o fato de ter o seu nome a frente do curso. Abarcamos varias responsabilidades que não são nossa, mas em IES particular o pescoço está na corda necessitamos fazer outras atividades. Dificuldades existem e precisamos saná-la. A dificuldade é passar para o professor suas responsabilidades, problemas de remuneração o professor não trabalha somente na instituição ele acaba dando preferência a outras atividades, os professores não conseguem ficar vinculados a somente uma IES, somente um complemento de renda, fazem da IES um bico. Na engenharia isso é mais latente, o mercado está mais aquecido.

2) Estas atribuições são condizentes com sua pratica? Limitam ou direcionam?

As IES são enxutas e as atividades precisam ser realizadas, o coordenador acaba tomando a frente das atividades que não são dele. Sombreamento de funções acaba comprometendo a efetiva ação das atribuições. As atribuições reais vão muito alem destas em regimento, o ensino tem épocas sazonais que precisam de um tempo maior, nestas épocas os alunos ficam insatisfeitos pela falta do coordenador. Por outro lado os coordenadores também dão aula, o que é importante para o andamento do curso, porem diminui o atendimento ao aluno.

Quais as suas limitações? Qual a origem destas limitações?

Falta de uma formação específica em gestão, aprendemos tudo na raça. Na academia somos preparados para atividades técnicas e não fomos preparados para trabalhar com pessoas. Os professores também são assim como os coordenadores, pois são engenheiros também. As atividades relacionadas com relacionamento humano, gerenciar conflitos não somos preparados. IES mesmos sem fins lucrativos precisamos de produção por parte de professores, afinal os alunos são nossos clientes. Mas a produtividade precisa ser vista por parte dos professores assim como existe em empresas. Professores que não se adaptam as novas realidades. Os

alunos passaram a ter consciência dos seus gastos e necessidades, professores que agradam alunos com notas já não são tão bem vistos.

No grupo, quais as semelhanças e diferenças?

Em algumas IES os coordenadores têm a função de contratar e demitir professores. Existem legislações próprias destas atividades que talvez seja mais compreensível para o departamento de RH. O fato de o professor saber que o coordenador tem a condição de demiti-lo ele pode se comprometer mais nas suas atividades. O departamento de RH não conhece a real atividade do professor, sim o coordenador que já está em contato diário com seu funcionário. Os processos de contratação são parecidos, em uma IES um representante dos alunos também participa da banca. Controle de presença para professores e alunos deveria ser o eletrônico e não no papel, demora da chegada dos alunos nas primeiras aulas e saída mais cedo. Deveria haver um compromisso das IES com os meios de transporte da região. Sistema de chamada em algumas IES é no papel em outras, eletrônicos. Venda de bebida alcoólica próxima das IES.

Quais as sugestões para superar as limitações e potencializar as qualidades do grupo?

Criar uma rede de comunicações entre os coordenadores, fazer mais destes encontros. Criar uma agenda continua de encontros com a finalidade de trocarmos experiências.

7-Grupo G

1 – O entendimento das atribuições favorece a execução da função de forma a contribuir melhor para os objetivos da IES. Desde que esses objetivos estejam claros e compartilhados.

2 – As atribuições direcionam as responsabilidades e compromissos da coordenação do curso, no entanto, surgem atividades emergenciais, não planejadas ou de outros departamentos. Embora o cargo seja de gestão, e, portanto, estratégico, há atividades operacionais que demandam muito tempo. Como exemplo, é interessante citar: funções de secretaria, da assessoria de comunicação e atendimento ao aluno (informações gerais, entrega de carteirinhas, boletos, etc.). Existem outras atribuições que não constam no documento legal, mas que são executadas pela coordenação.

3 – Muitas vezes falta aos departamentos administrativos reconhecer a autoridade dos coordenadores enquanto gestores. Muitos enxergam a coordenação como apenas docentes, isso limita a atuação e a negociação de atividades operacionais. Em algumas instituições um coordenador assume a coordenação de mais de um curso. Também a não participação nas decisões orçamentárias e financeiras gera uma falta de confiabilidade na gestão estratégica do curso.

4 – Semelhanças → realizar tarefas operacionais

Diferenças → em algumas instituições há acúmulo de funções e carga horária

5 – Superar as limitações

Participação ativa na gestão do curso (decisões sobre orçamento, infra-estrutura, professores para dedicação, processo seletivo de professores, etc.)

Redistribuir as tarefas de acordo com os setores competentes – para não ter desvios de funções

Potencializar as qualidades do grupo

Parceria na contratação de professores entre as instituições com objetivo de conseguir atrair e manter profissionais qualificados – pesquisas, aulas;

Flexibilização no orçamento dos cursos com a análise das planilhas financeiras;

Reconhecimento da diferenciação entre docentes e coordenação;
 Criação de um fórum virtual para troca de idéias e sugestões – uma ferramenta de comunicação;
 Incentivo financeiro na participação em congressos, seminários, cursos de stricto sensu, publicação de artigos, ou seja, atividades relacionadas à pesquisa, junto ao plano de carreira.

8-Grupo H-I

O entendimento de minhas atribuições é o primeiro passo para o desenvolvimento de minha função. Além disso, é fundamental entender as funções dos outros setores da IES, para que o processo universitário seja compreendido globalmente.

2- Estas atribuições são condizentes com sua prática? limitam ou direcionam?

Sim, são inerentes. Não limitam. E direcionam as ações muitas vezes além das exigências designadas aos cargos que ocupam.

3 – Quais as suas limitações? Qual a origem destas limitações?

Quanto a limitação podemos destacar:

Formação básica do profissional gestor.

Encontrar uma equipe coesa de gestores.

Limitação de profissionais com o perfil gestor.

Falta de tempo para cumprir a função de gestor, pesquisador, professor.

Remuneração dos profissionais gestores.

Com relação à origem destas limitações encontramos a falta de estabilidade do cargo na Instituição, ocasionando a alta rotatividade de profissionais devido aos concursos em Instituições Governamentais.

4- No grupo, quais as semelhanças e diferenças?

As semelhanças estão envolvidas nas estruturas organizacionais, nas atribuições, nos problemas e nas limitações. Com relação às diferenças podemos indicar as denominações funcionais e o tamanho das estruturas

5 – Quais as sugestões para superar as limitações e potencializar as qualidades do grupo?

Intercambio de profissionais entre as Instituições.

Encontros periódicos para a formação de gestores

Valorização do profissional enquanto gestor atuante.

DADOS DECORRENTES DA 2ª FORMAÇÃO DOS GRUPOS DO PAINEL INTEGRADO (APÊNDICE 10)

Grupo 1

Questões Levantadas

Efetivação do NDE – algumas instituições

Não participação do Planejamento Estratégico financeiro bem como da execução do mesmo (na maioria das instituições)

Falta de comprometimento de alguns docentes.

Capacitação dos gestores de assuntos pertinentes;

Necessidade de auxiliares administrativos para atividades de gestão.

Semelhanças

Dificuldades de clarificar a identidade Professor e Coordenador

Atividades de Coordenação estão limitadas a resolução de problemas e atribuições operacionais, faltando tempo para atividades estratégicas e de planejamento.

Na maioria das instituições o tempo disponibilizado para o Coordenação é diferente (e insuficiente) em cada instituição.

Dificuldades de efetivação.

Necessidade de auxiliares administrativos para atividades de gestão.

Divergências

Tempos disponíveis para a Coordenação

5,10,20 e 30 horas.

Grupo 2

Questões em comum (levantadas pelo grupo)

Há três eixos que norteiam o trabalho: carga horária, questões administrativas e o desenvolvimento pedagógico;

Dificuldades em comum de sobrepôr e conciliar ações acadêmicas e administrativas;

As atribuições dos coordenadores vão além das funções desejadas;

Como regra os coordenadores não possuem autonomia suficiente para realizar as atribuições, referente à parte administrativa e pedagógica;

Não há tempo suficiente para os coordenadores desenvolverem suas atribuições;

Dificuldades de aproximação da gestão pedagógica com a gestão administrativa;

Algumas ações deveriam ser centralizadas na coordenação e outras descentralizadas;

As dificuldades da coordenação em manter a interface entre alunos e o processo de extensão e pesquisa;

Aspectos facilitadores (relação com docentes e discentes) que qualifica o ensino e ameniza conflitos;

Os coordenadores necessitam estar em sala de aula, melhorando assim a aproximação com os discentes;

Os coordenadores, quando docentes, são avaliados pelo papel da coordenação e não pela docência;

O período de trabalho da coordenação compreende uma dedicação exclusiva, (matutino, vespertino e noturno), porém esta dedicação não é efetivada;

A remuneração da coordenação não é compatível com sua dedicação e atribuição, levando em consideração a dos docentes.

Sugestões propostas

Melhor suporte técnico administrativo;

A efetivação do NDE ajudaria a coordenação a desenvolver melhor suas atribuições, delegando assim as responsabilidades;
 O NDE poderia melhorar o projeto de pesquisa e extensão;
 A troca de informação entre os coordenadores com a criação de um congresso;
 Incentivo ao aperfeiçoamento de docentes;

Grupo 3

Quais as questões levantadas?

Planejamento estratégico: a coordenação está sobrecargada nas funções operacionais;
 Implementação e NDE's em algumas IES;
 Falta de compromisso do corpo docente: a maioria vê a IES como "um bico";
 Falta de secretariado para questões operacionais em algumas IES;

Quais as semelhanças e diferenças?

Um ponto comum a todos os grupos é o que tange à questão da restrita ação estratégica da coordenação, visto que a maioria das ações é no sentido operacional;
 De forma convergente, alguns grupos discutiram acerca do plano de carreira;
 Como diferença, a questão de seleção e demissão de professores. Em algumas IES, a participação, restrita, de um aluno na prova de banca.

Quais as sugestões para superar as limitações potencializar as qualidades?

Referente ao item (2a) sugerimos acesso claro e objetivo às informações acadêmicas e administrativas da IES
 Potencializar as ações estratégicas da coordenação;
 Fortalecimento da parceria entre a IES através de ações integradas, como, por Exemplo, compras, propaganda e marketing.

Grupo 4

ATRIBUIÇÕES PROFISSIONAIS DA COORDENAÇÃO

Contexto histórico – inserção na atividade sem prévia capacitação;
 Funções da coordenação – ensino, pesquisa e extensão;
 Novo perfil da coordenação – coordenador-gestor ► aumento significativo de atividades e responsabilidades (subsistência e crescimento do curso);
 Subsídios para se alcançar o resultado esperado - desburocratização, maior compartilhamento de informações gerenciais e capacitação constante ao coordenador.

Grupo 5

1 – Quais as questões levantadas?

Atuação do coordenador com foco em trabalhos operacionais em vez de ênfase no planejamento estratégico ou tática que aprimorem o curso.

2 – Quais as semelhanças e divergências?

Semelhanças: excesso de reuniões improdutivas (sem objetivos práticos); falta de compromisso do corpo docente com o curso e com a instituição; acúmulo de atividades administrativas impedindo planejamento estratégico e a gestão do curso.

Divergências: Carga horária da coordenação; Remuneração dos coordenadores; autonomia para contratação e demissão de professores; técnicos administrativos auxiliares da coordenação.

3 – Quais as sugestões para superar as limitações e potencializar as qualidades?

Parceria na contratação de professores;

Parceria na elaboração de projetos de pesquisa;
 Operar com maior ênfase em níveis táticos e estratégicos priorizando atividades voltadas para a melhoria da qualidade e garantia da sustentabilidade financeira do curso;
 Redistribuição de atividades operacionais para o corpo técnico administrativo do curso;
 Trabalhar com interação Universidade – Empresa, de modo a facilitar o acesso dos alunos no mercado de trabalho e familiarizar-se com as inovações tecnológicas;
 Criar redes de comunicação entre coordenadores;
 Elaborar agenda contínua de encontros.

Grupo 6

1 – Quais as questões levantadas?

O coordenador como gerente de produto;
 O coordenador como educador;
 O coordenador como colaborador da instituição.

O coordenador como gerente de produto

Capacidade de planejamento;
 Estratégias para promover a qualidade e a sustentabilidade do curso;
 Promover a integração entre discentes, docentes, instituição e sociedade;
 Habilidade técnica e gerencial.
 Coordenador como educador;
 Conhecimento didático;
 Conhecimento pedagógico;
 Metodologia do ensino superior;

O coordenador como colaborador da instituição.

Conhecimento da legislação educacional;
 Respeito pelo regimento interno da IES;
 Coerência com a missão, visão e valores da IES;
 Entendimento de suas atribuições;
 Habilidade de relacionamento interpessoal;
 Habilidade política.

Quais as semelhanças e divergências?

Semelhanças

Muito peso na resolução de problemas e atividades operacionais;
 Falta tempo para atividades estratégicas;
 Baixo comprometimento do corpo docente;
 Heterogeneidade do público alvo.

Diferenças

Estrutura organizacional;
 Carga horária;
 Acesso às informações estratégicas do curso;
 Compromisso com a sustentabilidade;
 Tarefas administrativas;
 Estrutura de apoio a coordenação;
 Contrato de trabalho.
 Quais as sugestões para superar as limitações e potencializar as qualidades?
 Intercâmbio inter-institucional;
 Capacitação gerencial e pedagógica;
 Priorizar qualidade e sustentabilidade;

Redistribuição das funções operacionais;
 Implantar a gestão estratégica;
 Estratégias para atrair e manter professores qualificados;
 Reforçar a autoridade do coordenador perante os docentes;

Grupo 7

1 – Quais as questões levantadas?

Não-funcionamento do NDE
 Atuação operacional
 Coordenação de mais de um curso
 Falta de recursos financeiros para atividades complementares
 Falta de comprometimento de professores (CH)
 Falta de autonomia
 Fluxo deficitário de informações
 Atuação estratégica: otimização do tempo de coordenação
 Envolvimento com a sustentabilidade do curso
 Necessidade de redistribuição das tarefas de acordo com os setores competentes para que a coordenação atue como gestor do curso
 Parceria com outras IES na contratação de professores
Realização de encontros de formação para aprofundar as discussões
 União para compras em conjunto

Grupo 8

Quais as questões levantadas?

O entendimento das atribuições favorece a execução da função, mas deve ser de uma forma clara e compartilhada.
 Capacidade de planejamento, sinergia entre os objetivos institucionais com as expectativas dos discentes e o papel dos docentes.
 Promover a sustentabilidade financeira do curso.
 Os coordenadores estão cientes de suas responsabilidades e se cobram, neste sentido acabamos fazendo mais do que existem em nossas atribuições.
 Os coordenadores são cobrados como gestores contudo atuam com mais ênfase na operacionalização que em nível tático e estratégico.

2- Quais as semelhanças e divergências?

Como semelhança, os coordenadores fazem mais que suas atribuições, em função das IES estarem cada vez mais enxutas.
 Fazemos mais o operacional e menos o tático.
 As divergências estão relacionadas mais com operacional de cada IES.

3- Quais as sugestões para superar as limitações e potencializar as qualidades?

Investir em cursos de formação pedagógica para os coordenadores e professores.
 Uma melhor redistribuição de tarefas administrativas.
 Facilitar as informações financeiras e administrativas do curso.
 Manter professores com titulação em função dos concursos públicos está se tornando muito difícil, para minimizar isso deve-se fazer parcerias das IES no aproveitamento destes profissionais.
 Interpretação e aplicação das normas gerais do MEC.
 Criar congressos de áreas afins, projetos de pesquisa entre as IES.

APÊNDICE 15

DADOS COLETADOS NA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA 3 AOS DIRIGENTES INSTITUCIONAIS (APÊNDICE 6)

DIRIGENTE DA IES 1

Como os gestores universitários da sua IES avaliam este diagnóstico?

As atribuições de coordenador de curso como gestor do desempenho e qualidade do seu curso é muito recente na educação brasileira. Apesar de alguns anos de desenvolvimento deste modelo, na maioria das instituições de ensino, ainda foi possível a consolidação do entendimento das verdadeiras atribuições do cargo e, conseqüentemente, a definição do perfil necessário ao seu desempenho. Há pouca informação e pesquisa sobre o perfil ideal deste importante profissional na área educacional.

Validamos o diagnóstico realizado no entendimento de que esta avaliação torna-se uma ferramenta fundamental na identificação dos problemas e indicação das ações necessárias para suas soluções.

Vocês validam estes desafios? Há algum outro desafio que validam e não foi contemplado? Qual?

Os desafios apresentados são pertinentes ao desenvolvimento das atividades de coordenação.

1º) Excesso de atribuições profissionais tem gerado sobrecarga e atuação mais operacional do que estratégica do coordenador.

Acredito que as IES deverão se adaptar a esta novo profissional onde o mesmo deve fazer uma ponte entre o administrativo e o pedagógico onde as atribuições deste profissional tem que ser bem definidas entre todos que compõe esta teia no mundo acadêmico, compondo um trabalho de parceria entre todos os envolvidos.

2º) Necessidade de acesso as informações administrativas e financeiras.

Isto é imprescindível se desejarmos e entendermos que o coordenador é um gestor do seu curso.

3º) Falta de comprometimento do NDE e dos professores

O NDE tem outra função, porém deverá constituir-se num importante grupo de trabalho que auxilia em muito o trabalho do coordenador de curso. Os professores do curso ficarão comprometidos se os mesmos tiverem conhecimento da sua importância para a melhoria da qualidade do curso e principalmente em IES particular é importante conhecer a disponibilidade e se há condições de remuneração para a dedicação destes professores envolvidos na gestão.

4º) Necessidade de reconhecimento de autoridade e autonomia

Acho imprescindível o coordenador ter autoridade e autonomia para fazer a gestão do seu curso, porém dentro dos limites do estatuto e regimento da IES.

5º) Necessidade de formação (administrativa e didático- pedagógica)

A grande maioria dos coordenadores de curso possui somente a formação didático-pedagógica, portanto sem dúvida esta visão administrativa deve ser um importante treinamento e qualificação destes profissionais.

6º) Falta de estabilidade

Não concordo que este seja um desafio para o coordenador, pois consciente que esta numa IES privada, esta estabilidade depende quase que única e exclusivamente de seu trabalho dedicado e competente.

7º) Necessidade de comprometimento pelos coordenadores

Este ponto é de fundamental importância, se o coordenador não tem comprometimento com seu curso não deveria permanecer na função, está na hora de diálogo para descobrir qual a

causa disto, pode ser a falta de conhecimento de suas atribuições e ausência de autonomia e autoridade para exercê-la.

8º) Necessidade de desenvolvimento de competências (entre elas conhecimentos de relações humanas, características pessoais, conhecimento de leis) pelos coordenadores

O coordenador e o gestor neste diagnóstico já salientou que as competências pessoais são as de maior importância para o desempenho da função. Algumas características são inatas e outras podem ser adquiridas através de cursos e treinamentos. Cada instituição deve implementar um programa de capacitação de coordenadores que vise o desenvolvimento de competências necessárias à função.

9º) Aumento de titulação pelos coordenadores

Esta é uma necessidade, o MEC em suas avaliações já está sinalizando que o coordenador de curso deve ser doutor, portanto devemos investir nestes profissionais para os mesmos busquem a titulação máxima.

Acredito que o principal desafio é encontrar profissionais que dominem a área didático-pedagógica e reconheçam a importância das ferramentas de administração e gestão para melhorar a qualidade do ensino nas IES.

Vocês validam estas competências? Há alguma outra competência que validam e não foi diagnosticada como necessária ao coordenador de curso? Qual?

Valido totalmente estas competências e acho que foram abrangidas todas as necessárias para o exercício profissional da função, será muito difícil encontrar ou qualificar professores com todas estas.

Quais práticas / ações poderão ser implementadas na sua IES com vistas ao desenvolvimento das competências identificadas como necessárias aos coordenadores de curso e a superação dos desafios?

Acredito que estamos no caminho certo, levantando as necessárias competências e desafios para o melhor desempenho da coordenação dos cursos. A troca de experiências entre instituições de ensino que enfrentam problemas semelhantes é um grande motivador para os coordenadores. Acredito que podemos montar diversos cursos para juntos buscarmos consciente e democraticamente a melhor forma de preparar nossos professores para assumir tão importante tarefa na educação brasileira.

Considerando que os programas de mestrado e doutorado do país, priorizam a formação acadêmica para docência e pesquisa, sugiro que as instituições desenvolvam capacitações que visem o aprimoramento de competências ligadas ao conhecimento da legislação educacional, ao empreendedorismo e das relações inter-pessoais.

DIRIGENTE DA IES 2

Como os gestores universitários da sua IES avaliam este diagnóstico?

Importante, porém demanda uma análise mais aprofundada e detalhada para subsidiar tomadas de decisões.

Vocês validam estes desafios? Há algum outro desafio que validam e não foi contemplado? Qual?

Validados. Não.

Vocês validam estas competências? Há alguma outra competência que validam e não foi diagnosticada como necessária ao coordenador de curso? Qual?

Validadas. Outra competência importante para o coordenador de curso seria a visão e o conhecimento do mercado (comportamento de consumo, estratégias de marketing e abordagem sistêmica), talvez possa estar intrínseca na habilidade gerencial.

Quais práticas / ações poderão ser implementadas na sua IES com vistas ao desenvolvimento das competências identificadas como necessárias aos coordenadores de curso e a superação dos desafios?

- Contratação de assistentes de coordenação visando à redução de atividades operacionais;
- capacitação e apoio ao desenvolvimento e estruturação dos NDE's de cada curso;
- incentivo a formação e busca por titulação através de ajuda de custo e liberação em dias de trabalho.

DIRIGENTE DA IES 3

Como os gestores universitários da sua IES avaliam este diagnóstico?

Os gestores da IES3 avaliam de forma positiva este diagnóstico porque entendem que é sempre importante que se ouça seus coordenadores, a fim de conhecerem seus problemas e anseios em relação aos cursos que ajudam a administrar. Os gestores da (IES4) reconhecem e sempre enfatizam que o papel do coordenador de curso é de extrema importância para a IES, pois este é a ponte que liga o aluno e seus problemas à Direção da escola. É o coordenador o primeiro a conhecer o problema e a buscar solução imediata, dentro de sua autonomia. Existem situações em que o próprio coordenador resolve no próprio nascedouro.

Vocês validam estes desafios? Há algum outro desafio que validam e não foi contemplado? Qual?

Um desafio que o coordenador deve enfrentar diuturnamente é o envolvimento na captação do aluno e, o mais importante, lutar pela sua manutenção do aluno da IES. Para isso, é necessário que o coordenador se envolva com o curso e seja um representante da Instituição junto ao aluno de seu curso, somente assim, o discente se sentirá seguro em suas reivindicações e, principalmente, nas soluções encontradas pelo coordenador.

Vocês validam estas competências? Há alguma outra competência que validam e não foi diagnosticada como necessária ao coordenador de curso? Qual?

Que o coordenador seja também o responsável pela vinculação do curso aos anseios do mercado, adequando-o a estágios, atividades de extensão, buscando auxiliar os alunos, na procura de ambientes externos que possam ajudá-lo a pensar de maneira concreta no seu futuro junto ao mercado de trabalho.

Quais práticas / ações poderão ser implementadas na sua IES com vistas ao desenvolvimento das competências identificadas como necessárias aos coordenadores de curso e a superação dos desafios?

O IES3 tem buscado dar ao coordenador de curso autonomia suficiente, para que o mesmo possa desempenhar o seu papel, principalmente em relação ao atendimento das reivindicações dos alunos do curso que coordena.

DIRIGENTE DA IES 4

Como os gestores universitários da sua IES avaliam este diagnóstico?

O diagnóstico é muito positivo e realista, pois, além de demonstrar os aspectos que dificultam o trabalho na coordenação em nossa instituição, apresentam para a alta administração, para o apoio pedagógico da IES e para os próprios coordenadores o cenário que se almeja atingir. Todos os desafios apresentados pelo estudo vêm ao encontro das necessidades de nossa IES.

Vocês validam estes desafios? Há algum outro desafio que validam e não foi contemplado? Qual?

Todos os desafios apresentados no estudo são validados pela IES. Todos eles são significativos e são coerentes à nossa realidade.

Vocês validam estas competências? Há alguma outra competência que validam e não foi diagnosticada como necessária ao coordenador de curso? Qual?

Todas as competências apresentadas no estudo são validadas pela IES. Todas elas são significativas para a IES e são coerentes à nossa realidade.

Quais práticas / ações poderão ser implementadas na sua IES com vistas ao desenvolvimento das competências identificadas como necessárias aos coordenadores de curso e a superação dos desafios?

As práticas / ações que poderão ser implementadas em nossa IES com vistas ao desenvolvimento das competências identificadas como necessárias aos coordenadores de curso e a superação dos desafios são:

- apoio à formação dos coordenadores, a partir de cursos de aperfeiçoamento, com relação à visão estratégia institucional, à administração acadêmica e à gestão de pessoas e de demais processos que perpassam o trabalho do coordenador;
- diminuição dos aspectos burocráticos, com agilidade na comunicação entre os setores;
- envolvimento dos coordenadores em ações ligadas ao planejamento estratégico da IES;
- apoio incondicional às ações do NDE;
- apoio aos coordenadores e a professores da IES que desejam fazer doutorado reconhecido pela CAPES.