



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE – FACES
CURSO: PSICOLOGIA

GESTÃO POR COMPETÊNCIAS:

**MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS EM UMA
INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR**

NATHÁLIA MENEZES FONSECA

Brasília – DF

2009

NATHÁLIA MENEZES FONSECA

GESTÃO POR COMPETÊNCIAS:

**MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS EM UMA
INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR**

Monografia apresentada ao Curso de Psicologia do
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB -,
como requisito final para a obtenção do título de
Psicólogo.

Orientador: Prof. Antônio Isidro da Silva Filho.

Brasília – DF

2009

NATHÁLIA MENEZES FONSECA

GESTÃO POR COMPETÊNCIAS:

**MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS EM UMA
INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Msc. Antônio Isidro da Silva Filho
Orientador

Prof. Msc. Leida Maria de Oliveira Mota
Examinadora

Prof. Msc. Sandra Regina Ayres Rocha
Examinadora

Brasília – DF

2009

Dedico este trabalho aos meus pais, à minha irmã e
ao Márcio, os meus maiores incentivadores.

AGRADECIMENTOS

Deixo aqui os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho:

Primeiramente, agradeço a Deus, por nos fazer acreditar que a nossa existência pressupõe uma outra infinitamente maior.

Aos meus pais, Sílvia e Roney, por me fazerem acreditar que a realização deste trabalho seria possível, assim como todos os outros desafios da vida.

À minha irmã, Tatiana, que, além de escutar as minhas preocupações, teve paciência para ler e reler este trabalho inúmeras vezes.

Ao Márcio. Sem dúvida, foi a melhor companhia que eu poderia ter nestes últimos meses e quem sempre se colocou de prontidão para me ajudar.

Ao meu avô, João Luiz, por ser um exemplo de vida e por me fazer recordar uma pessoa tão especial, minha avó, Glória (*in memoriam*). Mesmo sem saber, os seus ensinamentos são de uma importância inigualável e me sustentaram quando precisei.

À minha amiga, Thaisoka, que, mesmo distante durante a elaboração deste trabalho, nunca deixou de me estimular. À Dayane e Juliana, pessoas pelas quais tenho imenso carinho e admiração e que me apoiaram durante esta fase.

Aos amigos de curso, em especial Helena e Rachel, que compartilharam dificuldades e que me ajudaram em vários momentos.

A todos os familiares e amigos que torceram pela concretização deste projeto e pela conclusão do curso.

Ao meu orientador, Antônio Isidro Filho, pelo auxílio quando requisitado.

A todos os profissionais que participaram desta pesquisa, pela atenção e colaboração.

Aos professores de curso que nos proporcionaram um outro olhar voltado para a Psicologia e que, sem sombra de dúvida, nos ensinaram a ser pessoas e profissionais melhores.

A todos, obrigada!

"O homem só é feliz se puder desenvolver e
utilizar todas as suas capacidades e
habilidades."

(Jostein Gaarder, inspirado em Aristóteles)

RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa de campo que teve como objetivo identificar as competências gerenciais relevantes de coordenadores de uma instituição privada de ensino superior do Distrito Federal. No referencial teórico, foi realizado um breve histórico sobre o desenvolvimento da área de Gestão de Pessoas, além de uma revisão sobre competências e a exposição dos seus conceitos, dimensões e mapeamento. Este capítulo foi finalizado com informações correlatas às competências gerenciais. A pesquisa, realizada em um centro universitário particular do Distrito Federal, contou com a participação de 14 pessoas, coordenadores e professores. A própria autora do trabalho elaborou os roteiros de entrevista, sob a supervisão do orientador da pesquisa. As entrevistas foram transcritas na íntegra e os resultados foram trabalhados de acordo com as técnicas de análise de conteúdo desenvolvidas por Bardin (1977). A partir dos dados encontrados, construíram-se as competências profissionais, sob forma de referenciais de desempenho, conforme sugerido por Carbone *et al* (2007). Notou-se a prevalência de atividades administrativas frente às pedagógicas e verificaram-se as necessidades do domínio de conhecimentos técnicos e práticos acerca da profissão, além de habilidades como relacionamento interpessoal e comunicação eficaz e atitudes como iniciativa, atualização com o mercado, comprometimento e pró-atividade. Constatou-se a responsabilidade dos coordenadores quanto à promoção de um ensino de qualidade e à formação de profissionais reflexivos, orientados para as práticas sociais. As competências descritas visaram abranger todos os aspectos apresentados. A partir delas, a instituição poderá implementar a Gestão por Competências e desenvolver instrumentos de Avaliação de Desempenho e programas de Treinamento e Desenvolvimento.

Palavras-chaves: Gestão por Competências; Gestão de Pessoas; Competências Gerenciais; Competência Profissional; Ensino Superior.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Competências como fonte de valor para o indivíduo e a organização	22
Figura 2: As três dimensões da competência	24
Figura 3: Estratégia, competências organizacionais e competências individuais	25
Figura 4: Modelo de gestão organizacional baseada em competências	28
Figura 5: As competências e os papéis dos líderes	34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Exemplos de descrição de competências	30
Quadro 2: Os oito papéis de liderança gerencial e suas respectivas competências-chave.....	36
Quadro 3: Definição das competências dos coordenadores.....	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados referentes à amostra.....	40
Tabela 2: Papel do coordenador na instituição de ensino superior	44
Tabela 3: Atividades diárias do coordenador	44
Tabela 4: Conhecimentos necessários do coordenador	45
Tabela 5: Habilidades exigidas do coordenador.....	46
Tabela 6: Atitudes necessárias do coordenador	46
Tabela 7: Desempenho esperado dos coordenadores	47
Tabela 8: Atividades simples de serem realizadas	48
Tabela 9: Atividades complexas de serem realizadas	48
Tabela 10: Instrumentos imprescindíveis para o coordenador	48
Tabela 11: Desafios encontrados pelo coordenador.....	49

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.2 Objetivos:	14
<i>1.2.1. Objetivo Geral</i>	14
<i>1.2.2. Objetivos Específicos</i>	14
1.3. Justificativa e Relevância:	14
2. REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1. Da Administração de Recursos Humanos ao Modelo de Gestão de Pessoas	16
2.2. Revisão histórica acerca do termo competência	19
2.3. Conceito de competência	21
2. 4. Níveis e tipos de competências	24
2. 5. Gestão por competências	27
2.6. Mapeamento de competências	29
2.7. Competências gerenciais	32
3. METODOLOGIA	39
3.1. Tipo de pesquisa	39
3.2. Características da amostra	39
3.3. Instrumento de pesquisa	40
3.4. Procedimentos de coleta de dados	41
3.5. Procedimentos de análise de dados	41
3.6. Limitações do método	42
4. RESULTADOS	44
5. DISCUSSÃO	51
6. CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
APÊNDICES	64

1. INTRODUÇÃO

A área educacional universitária tem um papel fundamental perante a sociedade: a produção do conhecimento científico. Esta função delega a todas as instituições de ensino superior a responsabilidade e a preservação do saber, visto que é por meio dele que se formam “cidadãos autônomos, críticos, polivalentes, criativos, capazes de discernir os múltiplos desafios do século XXI” (LEONI; ANDRADE; VASCONCELOS, 2008, p.302). A universidade é o espaço democrático dedicado à participação, reflexão e preparação das pessoas que, frente a um aprendizado permanente, promovem o desenvolvimento de sua região, suprimindo as carências e as necessidades do Estado (GRUSNOW *et al.*, 2006).

No entanto, preparar profissionais do futuro, de um mundo em transição e frente às exigências do mercado, não é tarefa fácil. Inúmeros são os cursos de graduação que surgem a cada dia com propostas desafiadoras. Para dar sustentabilidade ao conhecimento acadêmico, foram criadas as coordenações acadêmicas, cujo coordenador ou administrador de curso tem um papel de suma relevância para a efetivação de um ensino superior de qualidade. Segundo Silva (2002), cabe a ele executar uma função complexa, que consiste no respeito às normas e práticas estabelecidas por leis governamentais e na integração dos interesses advindos do corpo docente, discente e direção superior da instituição. Assim, ele tem por responsabilidade planejar, organizar, conduzir, dirigir e controlar todos os processos do curso, atuando em instâncias administrativas, pedagógicas, acadêmicas e científicas.

A complexidade da função, alinhada à competitividade de mercado, tem exigido profissionais muito bem qualificados nesta atuação. A identificação e o desenvolvimento de competências gerenciais são apontados como passos importantes para um bom desempenho da função, visando atender ao padrão de qualidade do ensino superior exigido. O tema competência, em especial quando designado ao papel do gestor, embora não seja recente, é entendido como a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e atitudes (BITENCOURT, 2004) e tem aparecido com frequência em discussões acadêmicas e empresariais como um instrumento de referência aos modelos de gestão tradicionais.

Frente ao assunto tratado, o presente estudo promove uma reflexão acerca das competências gerenciais dos coordenadores de curso e apresenta como proposta responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais são as competências gerenciais relevantes em coordenadores de uma instituição privada de ensino superior?

1.2 Objetivos:

1.2.1. Objetivo Geral

Identificar competências gerenciais relevantes de coordenadores de uma instituição privada de ensino superior.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Elaborar roteiros de entrevista para aplicação em profissionais que ocupam cargos de coordenação e a membros que compõem o corpo docente da instituição pesquisada;
- Categorizar os itens de relevância para a atuação de profissionais em cargos de coordenação de uma instituição de ensino superior, coletados nas entrevistas realizadas;
- Analisar as competências dos coordenadores que atuam em uma instituição de ensino superior.

1.3. Justificativa e Relevância:

Nos dias de hoje, as organizações sentem a necessidade de acompanhar o ambiente mutável do mercado, redirecionando decisões, modificando paradigmas e adequando-se às novas propostas comerciais. Neste contexto, emerge um novo instrumento gerencial, denominado Gestão por Competências, cuja proposta é adequar-se à realidade competitiva de mercado, alinhando os recursos humanos de uma organização aos objetivos institucionais e às estratégias de negócio. Assim, a gestão por competências tem a difícil missão de ser a intermediadora entre as possibilidades de ganhos organizacionais, ao mesmo tempo em que visa reconhecer e recompensar os esforços individuais.

Diante do exposto, estudar o conceito de competências gerenciais de coordenadores de um centro universitário privado é de extrema relevância, devido à criação de novas possibilidades para a gestão de pessoas dentro deste contexto. Ressalta-se, ainda, que poucas são as pesquisas destinadas às instituições privadas, comparando-as às instituições públicas, o que remete à necessidade de mais subsídios teóricos e práticos nesse campo.

O estudo sobre competências gerenciais de coordenadores de curso de uma instituição privada possibilita a identificação de fatores que auxiliam na construção de três instrumentos de gestão: a Avaliação de Desempenho, os Programas de Treinamento e Desenvolvimento e a Seleção por Competências. As ferramentas, elaboradas após a identificação da lacuna de competências, têm o intuito de recrutar e selecionar profissionais, frente às exigências das

diretrizes internas institucionais e do mercado de trabalho, além de capacitar os coordenadores.

Diante do exposto, o trabalho em questão contribui para o debate teórico e prático sobre Gestão por Competências e para a formação de conhecimentos específicos na área; ou seja, coopera para o desenvolvimento da Psicologia Organizacional e, conseqüentemente, para a Gestão de Pessoas, no alcance da identificação de competências relevantes para a atuação profissional em um ramo específico do mercado: área educacional universitária.

Visando cumprir os objetivos previamente estabelecidos, esta pesquisa é composta por algumas partes. A primeira delas, o referencial teórico, constitui uma breve revisão teórica do desenvolvimento da área de Gestão de Pessoas, além de uma revisão sobre competências e a exposição dos seus conceitos, dimensões e mapeamento. A segunda parte, a metodologia, esclarece o tipo de pesquisa realizada e descreve a amostra, o instrumento de pesquisa, os procedimentos de coleta e a análise de dados e as limitações do método. Os resultados, a terceira parte, explicitam os dados obtidos - indicadores de relevância para a atuação dos coordenadores de curso e as competências. A discussão faz uma análise crítica dos resultados a partir do referencial teórico adotado. Por último, a conclusão e as recomendações inferem informações encontradas e propõem sugestões para futuros estudos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Da Administração de Recursos Humanos ao Modelo de Gestão de Pessoas

Inúmeras foram as transformações ocorridas na gestão de pessoas ao longo das últimas décadas. Pesquisas e estudos na área comprovam que as transições globais têm afetado diretamente a forma de gerir pessoas dentro das organizações (DUTRA, 2002).

Barbosa *et al.* (2002) dissertam que essas transformações são consequências de oscilações ambientais complexas e permanentes, provocadas pelo declínio da base industrial e pela emergência de uma nova ordem econômica. As oscilações ambientais, exemplificadas por Fischer (2001), como globalização, revolução tecnológica, imposições governamentais, exigência do mercado, dentre outras, interferem diretamente na política, prática e processos das empresas. Algumas estruturas e métodos produtivos de um passado recente, diante dessas imposições da modernidade, tornam-se ineficientes para atingir as novas demandas mercantis. Por isso, novos arranjos são frequentemente implementados pelas organizações, buscando superar os desafios das transições contemporâneas.

Dentro desse contexto, uma das áreas organizacionais que tem sofrido profundas reformulações é o setor de Recursos Humanos. Tais reformulações são consequências da exigência de uma revisão na forma de gerenciar pessoas ou colaboradores. As modificações são tantas e tamanhas nesta área que até sua nomenclatura passa por transformações, tentando representar um novo espaço e configuração do setor e das relações humanas dentro da esfera empresarial (GIL, 2001).

Para melhor compreender a gestão de pessoas e a sua proposta é necessário fazer uma revisão histórica da Administração de Recursos Humanos ao longo dos anos. O que hoje é denominado de Gestão de Pessoas ou, ainda, de Administração de Recursos Humanos, no século XX, Frederick W. Taylor e Henri Fayol, fundadores do *taylorismo* e *fayolismo*, consideraram como *Administração Científica* e *Teoria Clássica*, respectivamente (MARRAS, 2001).

O movimento da Administração Científica teve o intuito de respaldar cientificamente atividades administrativas com a finalidade de combater a improvisação e o empirismo. O estudo auxiliou na maximização da eficiência de produção - importante para o desenvolvimento econômico do mundo ocidental durante o pós-guerra -, que consistia na racionalização do trabalho (simplificação dos movimentos e redução do tempo consumido para a execução de uma tarefa) e na clássica divisão das funções administrativas:

planejamento, organização, coordenação, comando e controle (DUTRA, 2002; MARRAS, 2001).

As idéias da Administração Científica difundiram-se amplamente pelos setores industriais, vindo a ser umas das principais bases da organização durante o início do século XX. No entanto, esse modo de organização sofreu inúmeras críticas em função da forma como as indústrias viam os seus trabalhadores. Estes eram tão-somente ferramentas na busca por resultados e, por isso, submetidos a condições humilhantes e degradantes de trabalho, impedidos de promoverem o seu desenvolvimento profissional e pessoal (GIL, 2001).

Frente à necessidade de considerar os fatores psicológicos e sociais da produtividade, surgiu na década de 1920 o Movimento das Relações Humanas. Fundamentado pelo psicólogo americano Elton Mayo, o modelo ressaltou a importância de valorizar as relações humanas no ambiente de trabalho para a obtenção de resultados. Experiências práticas comprovaram a interferência de aspectos sociais e psicológicos advindos da formação de relações sociais no produto final do trabalho. A descoberta do fator humano na empresa introduziu, embora ainda com pouca visibilidade, a utilização de temas como comunicação, motivação e liderança nas organizações da época, buscando aumentar a produtividade por meio da eliminação dos conflitos e seus respectivos custos (MARRAS, 2001).

A partir da década de 1950, após a Segunda Guerra Mundial, iniciou-se nos Estados Unidos o movimento das Relações Industriais. Esse movimento foi consequência das exigências legais e disciplinares advindas do poder sindical. O fortalecimento dos sindicatos obrigou a administração de pessoal a ficar atenta às condições de trabalho de seus funcionários e aos benefícios concedidos. A imposição dessas condições provocou mudanças estruturais na forma de gerenciamento dos indivíduos e instituiu o Departamento de Relações Industriais. No Brasil, essa alteração administrativa foi apenas nominal devido à pouca participação sindical na época (GIL, 2001).

A Administração de Recursos Humanos, termo bastante conhecido e ainda empregado pela maioria das empresas, ganhou destaque na década de 1960. O aparecimento do modelo deve-se à introdução de conceitos derivados de uma visão sistêmica que entende a Administração de Recursos Humanos como um conjunto de elementos unidos, que, ao interagirem, modificam a organização e são modificados por ela (GIL, 2001). Em outras palavras, os subsistemas interagem entre si e com a organização, ao mesmo tempo em que se relacionam com o mundo externo e com as pessoas. Embora a nova nomenclatura trouxesse amplitude de responsabilidade para o setor e suas funções, como a estruturação de cargos e salários, segurança e higiene dos trabalhadores, esse modelo, de modo geral, ainda visualizava

os funcionários como instrumentos de produção, “recursos” dentro da esfera organizacional, restringindo a sua posição ao nível tático-operacional (MARRAS, 2001).

É na década de 1980 que surge o que, nos dias de hoje, denomina-se Gestão de Pessoas. Este modelo veio criticar os princípios que sustentavam as políticas e práticas de gestão até então utilizadas, provocando reformulações de cunho teórico-conceituais e técnico-instrumentais. A transição foi consequência de pressões ambientais no que tange ao *ethos* produtivo, que trouxe uma nova configuração empresarial por meio da incorporação de tecnologias inovadoras, práticas gerenciais e contínua melhoria na qualidade e produtividade (GIL, 2001; BARBOSA *et al.*, 2002).

O novo cenário e o novo modelo de gestão resgataram o caráter humano nas práticas organizacionais e repensaram o papel dos indivíduos dentro dessa esfera. A partir desta reflexão, a valorização do indivíduo passou a ser premissa fundamental para as atividades de gestão. Em função da competitividade de mercado, o saber, a intuição, a criatividade e a habilidade tornaram-se ferramentas importantes para a condução das empresas. O capital intelectual, frente às novas exigências, passou a ser fundamental para o alcance do sucesso, posicionando, assim, os funcionários como colaboradores ou parceiros de negócio (FISCHER, 2001).

Diante do exposto, fica evidente a diferença de proposta da Gestão de Pessoas frente aos modelos tradicionais da administração. Esses últimos igualavam o ser humano e as relações humanas aos demais recursos administrativos (financeiros e materiais), com o intuito de assegurar previsibilidade e controle (otimização de recursos). No entanto, tornaram-se inviáveis diante das novas posturas de mercado que viabilizam a flexibilidade e a efetividade (GIL, 2001).

Assim, o Modelo de Gestão de Pessoas vem ganhando destaque e legitimidade. Também conhecido como *Modelo Competitivo de Gestão de Pessoas*, ele é definido como um “conjunto organizado de políticas, práticas, padrões atitudinais, ações e instrumentos empregados por uma empresa” (FISCHER, 2001, p. 20) que tem por finalidade interferir no comportamento humano e conduzir o homem no ambiente de trabalho. Gil (2001), dentro deste esboço teórico, considera, portanto, como principal desafio da gestão de pessoas, promover o desenvolvimento de seus trabalhadores, considerando a individualidade de cada funcionário para atender as demandas organizacionais.

2.2. Revisão histórica acerca do termo competência

Segundo uma perspectiva histórica utilizada por Brandão e Guimarães (2001), o termo competência foi empregado, inicialmente, no contexto jurídico. No final da Idade Média, a expressão referia-se à capacidade atribuída a alguém ou à corte para apreciar e julgar determinadas questões. Por consequência, veio a designar o reconhecimento social da capacidade de uma pessoa em pronunciar-se a respeito de um assunto específico.

Com a Revolução Industrial e o surgimento do *taylorismo* e *fordismo*, o termo competência foi incorporado a novos contextos, em especial à linguagem organizacional, sendo então utilizado para qualificar um indivíduo capaz de desempenhar com eficiência um determinado papel (CARBONE *et al.*, 2006).

A partir da década de 1970, o assunto ganhou destaque nos debates teóricos e estimulou a realização de pesquisas. No ano de 1973, David McClelland, psicólogo norte-americano, publicou o artigo “*Testing for competence rather than intelligence*”. Nesse estudo, o autor debateu a ineficácia da utilização de testes de inteligência em processos seletivos como garantia de êxito na esfera organizacional e ressaltou que a utilização de tais instrumentos favorecia o surgimento de preconceitos contra mulheres e grupos socioeconômicos desfavorecidos. Apresentou como proposta a identificação de competências, por meio de métodos de avaliação, para assegurar o sucesso produtivo (RESENDE, 2000).

Para David McClelland, competência compreendia “uma característica subjacente a uma pessoa, casualmente relacionada com uma performance superior na realização de uma tarefa ou determinada situação” (FLEURY, 2002, p.53). Enfatizou, assim, para os psicólogos e administradores americanos, a diferença entre os termos competência e aptidão (talento natural); competência e habilidade (talento particular encontrado na prática); e competência e conhecimento (o saber na realização de uma atividade).

Richard Boyatzis foi outro estudioso que contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento literário acerca do tema competência. Na década de 1980, ao revisar pesquisas sobre competências gerenciais, Boyatzis identificou atributos que nortearam a construção de um perfil ideal de gestor (desempenho superior). Seu trabalho baseou-se em comportamentos observáveis de pessoas que ocupavam cargos gerenciais e apontou ainda aspectos psicológicos relacionados aos fatores motivação, auto-imagem, papel social e habilidades (BITENCOURT, 2004, 2005).

Nessa perspectiva, competência foi entendida como um conjunto de capacidades humanas, representadas por conhecimentos, habilidades e atitudes, que expressam um alto

desempenho e estão fundamentadas na inteligência e personalidade das pessoas (FLEURY; FLEURY, 2004; BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Vale ressaltar que as capacidades individuais, na concepção americana, foram analisadas diante de atividades específicas das posições e cargos ocupados pelos indivíduos dentro da organização. Fleury (2002), ao tratar dessa questão, informou que essa relação restringiu as competências individuais à execução de tarefas técnicas limitadas, retomando o conceito de competência como qualificação e retrocedendo ao modelo *taylorista-fordista* de organização do trabalho (FLEURY, 2002).

Pesquisadores franceses também tiveram participação efetiva no estudo sobre competências. O debate francês, iniciado em 1970, questionou o conceito de qualificação e do sistema de cargos, instituídos com o advento da Revolução Industrial. Na década de 1990, em decorrência das modificações no mundo do trabalho, esses estudiosos buscaram aproximar o tema competência à nova realidade empresarial. Para eles, o trabalho deixou de ser uma descrição de tarefas e se tornou uma extensão de toda a atividade organizacional. Assim, o termo competência foi empregado diante da mobilização individual em face de uma situação profissional mutável e complexa (FLEURY; FLEURY, 2004)

Para exemplificar o exposto acima, Zarifian (2001), um dos grandes nomes da literatura francesa no que concerne ao assunto, entendeu competências diante de três fatores básicos. São eles: a noção de evento (fatos imprevistos), comunicação (entendimento recíproco) e serviço (atendimento a clientes internos e externos).

Dutra (2004), por sua vez, dividiu em fases o desenvolvimento do conceito de competências, levando em consideração a abrangência e o impacto na gestão de pessoas. A primeira fase utilizou o termo competência para fins de seleção e desenvolvimento de pessoas. As competências diferenciadoras, que conduziram pessoas ao sucesso profissional, tornaram-se referenciais para comparar funcionários e direcionar processos de seleção, escolha, avaliação para desenvolvimento e orientação para capacitação. No entanto, tais competências foram generalizadas para todas as pessoas, não levando em consideração as especificidades das posições de trabalho. A segunda fase entendeu competência frente aos níveis de complexidade, que eram diferenciados por uma escala que media a entrega do indivíduo na realização de suas atividades. A terceira fase iniciou a discussão acerca da compatibilização de competências com interesses individuais e organizacionais. As competências humanas tornaram-se, a partir de então, elementos fundamentais para a consecução dos objetivos estratégicos e da gestão de pessoas.

Por fim, a última fase é caracterizada pela apropriação dos conceitos de competência. Dutra (2004) explica a importância da incorporação de tais conceitos para a utilização e validação dos instrumentos e processos, possibilitando, assim, o desenvolvimento empresarial e profissional.

2.3. Conceito de competência

Existem várias acepções para a palavra competência no uso cotidiano. As mais comuns referem-se à incumbência, à idoneidade, ao poder de decisão ou à suficiência. Assim como é vasto o emprego do termo no dia-a-dia, no campo da gestão organizacional há também uma série de conotações quanto a sua utilização.

Segundo Dutra, Hipólito e Silva (2000), constata-se a existência de duas grandes vertentes que têm por finalidade delimitar a expressão competência. Essas vertentes, de acordo com o panorama histórico acima descrito, fazem referência à origem dos estudos sobre o tema. A primeira, representada pelo pensamento norte-americano, conceitua competência como um estoque de qualificações (conhecimentos, habilidades e atitudes) que credencia a pessoa a exercer determinado trabalho. Spencer e Spencer (1993 *apud* BITENCOURT, 2005), autores que fazem parte desta vertente, ao lado de McClelland e Boyatzis, por exemplo, referem-se ao assunto como características intrínsecas ao indivíduo que influencia e direciona a sua conduta em uma atividade específica de trabalho.

A segunda corrente, por sua vez, concebida pela formulação francesa, entende competência como algo além de um conjunto de qualificações. Associam-na com a produção ou realização dos indivíduos no trabalho, ou seja, aquilo que eles provêm ou entregam para a organização (CARBONE *et al.*, 2006). Dutra, Hipólito e Silva (2000) explicam que as qualificações necessárias para a execução de uma determinada tarefa, por si só, não são suficientes para assegurar que o colaborador produza o que lhe é demandado. Por isso, os franceses atribuem competência às ações e aos resultados.

Desta forma, Zarifian (1999) compreende o termo como a capacidade da pessoa assumir iniciativas, ir além das atividades determinadas, ser capaz de dominar novas situações no trabalho, ser responsável e reconhecida por isso. Le Bortef (1995, *apud* DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000), seguindo a mesma linha de raciocínio, ressalta a importância de colocar em prática o que se sabe, ou seja, mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades em situações de trabalho complexas.

Com base no exposto, Dutra (2001) acrescenta o conceito de *entrega* para a compreensão do termo competência. A capacidade de oferecer-se à empresa é determinante

no contexto organizacional, que, somada às qualificações humanas, torna a competência um instrumento de gestão na instituição.

Partindo das duas concepções acima e levando em consideração que ambas possuem pontos importantes para a compreensão acerca de competência, Carbone *et al.* (2006) oferecem uma definição integrada. Competência, para esses autores, não é apenas um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (insumos) necessários para realizar uma determinada tarefa, mas engloba também o desempenho expresso em termos de comportamentos e realizações decorrentes da mobilização e aplicação dos insumos no trabalho. Por tal motivo, a conceituação do termo que possui maior aceitação e utilização no âmbito organizacional e acadêmico designa competência como: “combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional, dentro de determinado contexto organizacional, que agregam valor a pessoas e organizações” (CARBONE *et al.*, 2006, p.43).

Desta maneira, pode-se dizer que as competências são obtidas por meio das atitudes dos indivíduos frente às situações profissionais, servindo como elo entre as ações individuais e as estratégias da instituição. Assim, ressalta-se que a competência agrega valor econômico para a empresa e valor social para o indivíduo, visto que ela contribui para a obtenção dos objetivos estratégicos da organização, ao mesmo tempo em que expressa o reconhecimento social sobre a capacidade de trabalho do colaborador (CARBONE *et al.*, 2006; BRANDÃO; BAHRY, 2005). Tal relação pode ser melhor observada na Figura 1:

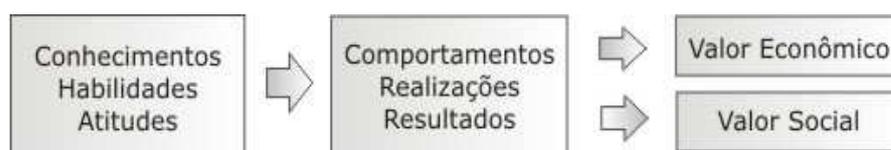


Figura 1: Competências como fonte de valor para o indivíduo e a organização
Fonte: Carbone *et al.* (2006).

Conforme pode ser observado na figura anterior e diante da definição do termo competência proposta por Carbone *et al.* (2006), faz-se necessário compreender os três insumos descritos como conhecimentos, habilidades e atitudes.

Conhecimento, segundo Durand (1999, *apud* BRANDÃO; GUIMARÃES; BORGES-ANDRADE, 2002), corresponde a um conjunto de informações reconhecidas e estruturadas pelo indivíduo, que lhe permitem “analisar o mundo”. Está associado ao *saber acumulado ao longo da vida*, a fatos e eventos percebidos e recai sobre o comportamento e julgamento humano. Bloom *et al.* (1979, *apud* CARBONE *et al.*, 2006) o denominam como domínio

cognitivo, e Bitencourt (2005) o compreende como questionamentos e esforços que agregam valor ao trabalho.

Habilidade é a capacidade de fazer uso produtivo do conhecimento, ou seja, utilizar na prática as informações adquiridas para a obtenção de determinado propósito (GAGNÉ *et al.*, 1988, *apud* CARBONE *et al.*, 2006). Está relacionada ao *saber como fazer algo*, explicado pela busca de conhecimentos e técnicas advindos de experiências anteriores apropriadas a examinar e solucionar um problema qualquer. As habilidades são divididas em intelectuais e motoras ou manipulativas. As primeiras exigem apenas a utilização de processos mentais de organização e reorganização de informações (conversa, operação matemática, etc.), enquanto as últimas necessitam de coordenação neuromuscular (realização de um desenho ou escrita a lápis).

Por último, **atitude**, denominada por Bloom *et al.* (1973 *apud* BRANDÃO; GUIMARÃES; BORGES-ANDRADE, 2002) como domínio afetivo, refere-se aos aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho. As atitudes são estados humanos complexos que interferem diretamente no comportamento do indivíduo frente às pessoas, aos eventos ou às coisas, determinando, assim, a conduta para uma ação específica. É compreendida como o *querer fazer* e está associada ao sentimento, emoção ou grau de aceitação ou rejeição da pessoa diante de uma situação. Para Bitencourt (2005), atitude é a busca pelo comportamento mais condizente com a realidade desejada.

Os três insumos ou dimensões, como prefere denominar Durand (1988, *apud* BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001), estão inter-relacionados. Presume-se que, para a apresentação de uma habilidade, é necessário que o indivíduo detenha princípios ou técnicas específicas e esteja disposto a executar a tarefa. Da mesma maneira, a adoção de um comportamento no trabalho necessita da detenção de habilidades, assim como conhecimentos e atitudes apropriados. Tal interdependência e complementaridade estão representadas na Figura 2, a seguir:

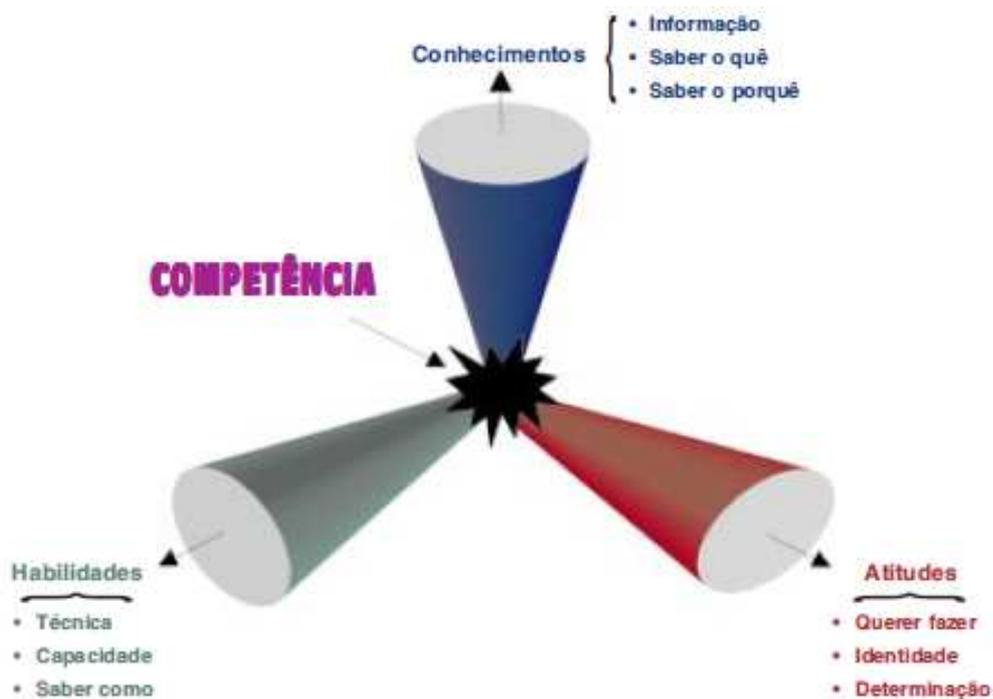


Figura 2: As três dimensões da competência
 Fonte: Brandão e Guimarães (2001).

As três dimensões da competência resultam em um desempenho profissional, representado por comportamentos que geram realizações e resultados (Figura 1). Assim, desempenho é “o conjunto de entregas e resultados de determinada pessoa para a empresa ou negócio” (DUTRA, 2007, p.69) que trazem benefícios tanto para o indivíduo quanto para a organização.

2. 4. Níveis e tipos de competências

Além do nível individual explicitado acima, o termo competência também abrange as equipes de trabalho e a organização como um todo.

Ruas (2004) afirma que a competência no nível organizacional passou a ser estudada a partir da difusão do termo *Core Competences*, competências essenciais. Este termo, associado à questão da competitividade de mercado, é determinado pela relação dinâmica entre as competências organizacionais e a estratégia competitiva. Define-se, portanto, *core competence* como um conjunto de habilidades e tecnologias que resultam por aportar um diferencial fundamental para a competitividade da empresa. Para ser considerada como tal, as competências essenciais necessitam obedecer três critérios fundamentais: oferecer reais benefícios aos consumidores, ser difícil de imitar e ter acesso a diferentes mercados (PRAHALAD; HAMEL, 1990, *apud* FLEURY; FLEURY, 2004).

A partir da definição do conceito de *core competence*, delimitou-se competência organizacional como um conjunto de conhecimentos, habilidades, tecnologias, sistemas físicos e gerenciais inerentes a uma instituição (PRAHALAD; HAMEL, 1990, *apud* BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001). Ficou estabelecido que a *core competence* é uma das competências organizacionais, mas não a única. Enquanto as *core competences* identificam as competências fundamentais do negócio, as outras competências organizacionais estão atreladas às atividades-chave, esperadas de cada unidade de negócio da empresa (FLEURY; FLEURY, 2004).

As competências coletivas ou de equipe são configurações intermediárias entre as competências organizacionais e individuais. Neste caso, a competência é um atributo associado a um grupo de trabalho, não apenas a um de seus membros. As relações sociais estabelecidas influenciam diretamente no desempenho e na conduta de seus integrantes e é por tal motivo que as competências coletivas são mais do que a soma das competências individuais (CARBONE *et al.*, 2006; BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Ruas (2004) afirma que as competências individuais ou profissionais são as oportunidades de desenvolvimento de competências em todos os níveis, visto que, a partir delas, se atingem as dimensões organizacionais e coletivas. A inter-relação entre os níveis de competência também é apontada por Fleury e Fleury (2004). Os autores afirmam que existe uma relação bilateral entre os níveis de competência, atingida pelo processo de aprendizagem.

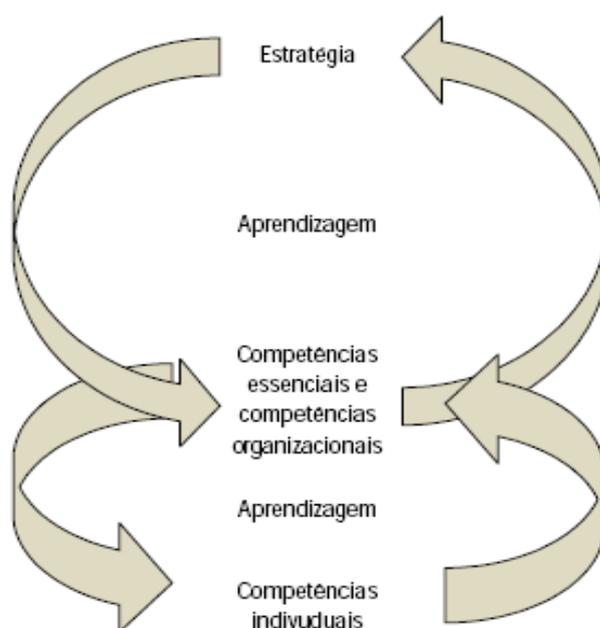


Figura 3: Estratégia, competências organizacionais e competências individuais.
Fonte: Fleury e Fleury (2004).

Conforme visualizado na Figura 3, as competências individuais introduzem mudanças em sua equipe de trabalho e na organização como um todo, acarretando efeitos nos níveis respectivos. Da mesma forma, as competências no nível individual sofrem influências internas, constituídas pelos atributos do próprio profissional, além de influências externas, estabelecidas pelos atributos da equipe e pelos elementos institucionais, tais como objetivos estratégicos, cultura e clima organizacional. A aprendizagem, por sua vez, permite que as competências sejam atingidas por todos os níveis organizacionais, propiciando um círculo virtuoso (FLEURY; FLEURY, 2004).

Assim, apontam-se dois tipos de competências: as humanas ou profissionais, relacionadas a indivíduos ou equipes de trabalho, e as organizacionais, referentes à organização em geral ou a uma unidade de produção. As competências humanas, alinhadas com outros recursos e processos, dão origem e sustentação às competências organizacionais (CARBONE *et al.*, 2006).

Outros autores ainda classificam as competências de acordo com a sua tipologia. Em função do caráter dinâmico, por exemplo, Sparrow e Bognanno (1994, *apud* BRANDÃO; GUIMARÃES; BORGES-ANDRADE, 2002) apontam quatro categorias relacionadas à relevância das competências. São elas:

- Emergentes: aquelas cujo grau de importância tende a crescer. Possuem potencial futuro;
- Declinantes: aquelas cujo grau de importância tende a diminuir no futuro;
- Estáveis: aquelas que permanecem importantes ao longo do tempo; e
- Transitórias: aquelas que se fazem importantes em períodos específicos, crises e transições.

Quanto a sua singularidade, as competências são classificadas como básicas e essenciais. As básicas são as necessárias para o funcionamento da instituição, mas não a diferenciam da concorrência. As essenciais, por sua vez, detêm um caráter distintivo, distinguindo a organização das demais (CARBONE *et al.*, 2006).

No que se refere à amplitude, há dois tipos de competências: gerais e específicas. O primeiro serve a qualquer atividade profissional de atuação humana, funcional e organizacional e está baseado na transferência de situações diversas. O segundo tipo está vinculado a contextos específicos, como a capacidade de dominar determinado conteúdo de tarefas, regras e procedimentos de uma área particular de trabalho (CARBONE *et al.*, 2006).

Por fim, as competências podem ainda ser definidas de acordo com o papel ocupacional. As competências técnicas são as relevantes para profissionais que executam atividades operacionais ou de assessoramento, sem a atividade formal da liderança. As competências gerenciais, por outro lado, delimitam comportamentos esperados dos indivíduos que ocupam cargos ou funções de supervisão ou direção (COCKERILL, 1994, *apud* CARBONE *et al.*, 2006) . Estas últimas são apontadas por estudiosos como um tema relevante atual, tendo em vista a necessidade de tornar gestores cada vez mais capacitados e eficazes dentro do mercado competitivo.

2. 5. Gestão por competências

Fischer (2001), ao tratar dos novos modelos de gestão, ressalta a necessidade da apresentação de algumas características imprescindíveis para a sua aplicabilidade. Inicialmente, esclarece que os modelos precisam estar imersos no seu próprio objeto de estudo - o mercado -, ao mesmo tempo em que necessitam responder diretamente a ele. Acredita que a comprovação de um novo conceito na área de gestão de pessoas deve, portanto, respeitar duas condições básicas: o *status* científico e o laboratório prático.

O *status* científico pode ser definido como um conjunto de indícios coletados da prática organizacional, os quais são sistematizados, organizados e disseminados. O laboratório prático, por sua vez, pode ser entendido como a sua aplicação no contexto e o seu monitoramento contínuo para verificação de resultados efetivos. Assim, a validação de um novo modelo de gestão precisa de uma solidez teórica e resultados práticos (FISCHER, 2001).

Após análises e estudos, a gestão por competência é considerada uma nova ferramenta de gestão de pessoas. Atualmente, inúmeras são as empresas que adotaram esse modelo, tendo em vista o pressuposto de que o domínio de certos recursos é determinante no desempenho superior da organização, gerando vantagem competitiva.

Carbone *et al.* (2006) ressaltam que a gestão por competências tem como intuito orientar esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar competências necessárias para a obtenção de objetivos em níveis individuais, grupais e organizacionais.

Para melhor compreendê-la, faz-se necessário identificar as principais etapas do processo, expressas na Figura 4, abaixo:

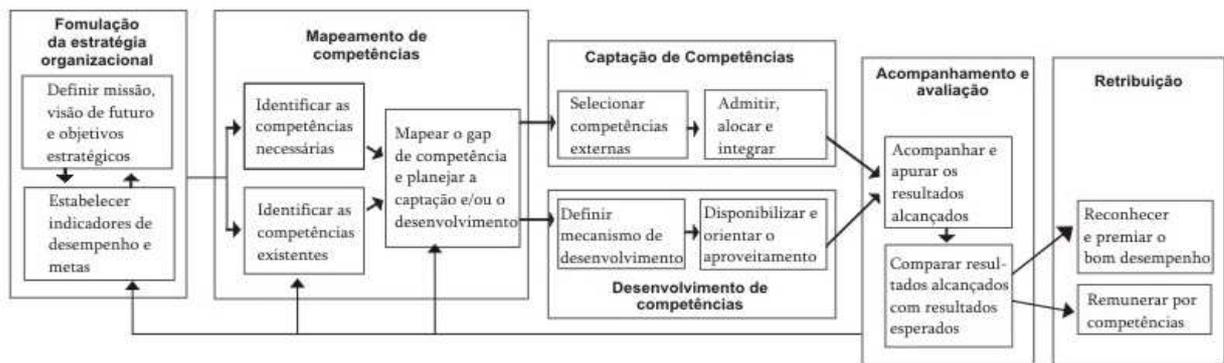


Figura 4: Modelo de gestão organizacional baseada em competências
Fonte: Brandão e Bahry (2005).

Esse modelo, conforme pode ser observado, é um processo contínuo, cuja fase inicial refere-se à formulação da estratégia organizacional, momento em que são definidos três elementos fundamentais para o direcionamento da instituição: missão, visão de futuro e objetivos estratégicos ou macro objetivos (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Segundo Bruno-Faria e Brandão (2003), missão é o propósito principal ou razão pela qual uma organização existe. Visão compreende o estado futuro almejado pela instituição ou o que ela deseja ser futuramente. Objetivos estratégicos ou macro objetivos, por sua vez, referem-se aos intentos a atingir ou a situação a ser alcançada pela organização em um dado período de tempo. A descrição desses fatores é de fundamental importância para formular de maneira fidedigna os interesses da organização e as competências nos diferentes níveis institucionais (individual, grupal e organizacional). Posteriormente a descrição dos objetivos estratégicos, são definidos os indicadores de desempenho e as metas.

O próximo passo do processo refere-se ao mapeamento ou diagnóstico de competências. Esta fase consiste na identificação do *gap*, ou lacuna, entendido como a diferença entre as competências necessárias para a obtenção da estratégia estabelecida e as competências internas já existentes na organização (CARBONE *et al.*, 2006).

O diagnóstico descrito acima, por sua vez, auxiliará no planejamento de ações de captação e de desenvolvimento de competências para a redução do *gap*. Brandão e Bahry (2005) ressaltam a importância do planejamento dessas ações e afirmam que a ausência delas implica crescimento da lacuna de competências devido ao ambiente complexo e mutável em que as empresas estão inseridas. Este ambiente exige novas competências e pode levar ao desuso de competências internas com o tempo. Por isso, os autores defendem a realização constante do mapeamento e do planejamento de captação e desenvolvimento de competências.

A captação refere-se à seleção de competências fora da organização e a sua integração ao ambiente institucional. Ela pode ocorrer de duas maneiras: no nível individual, compreendendo as ações de recrutamento e seleção, e no nível organizacional, por meio das alianças estratégicas. O desenvolvimento, por outro lado, consiste no aprimoramento das competências internas existentes na organização. Tal como a captação, o desenvolvimento ocorre nos níveis individual e organizacional, representados pela aprendizagem e investimentos em pesquisas, respectivamente (BRANDÃO; BAHRY, 2005; BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Segundo Carbone *et al.* (2006), a aprendizagem é um elemento fundamental no modelo de gestão por competência, pois é o meio em que as competências humanas são desenvolvidas. Como consequência, o desempenho é a manifestação da competência ou o resultado daquilo que foi aprendido.

Segundo Bruno-Faria e Brandão (2003), as etapas descritas acima permitem a reformulação de planos operacionais e de gestão, além da definição de indicadores de desempenho e retribuição e remuneração de equipes e indivíduos. Por fim, há uma etapa de acompanhamento e avaliação, que funciona como um *feedback*, nos quais os resultados obtidos são comparados com os que eram esperados. Esta última etapa visa identificar e corrigir eventuais desvios.

No final do ciclo produtivo, são apurados os resultados alcançados e checados com os que foram delimitados pelos objetivos estratégicos. Nessa oportunidade, verifica-se a eficácia das ações adotadas pela organização no concernente à obtenção das competências necessárias (CARBONE *et al.*, 2006).

2.6. Mapeamento de competências

O mapeamento de competências, para o modelo de gestão aqui adotado, é uma etapa de fundamental importância. Conforme já mencionado, ela visa identificar as competências necessárias para o cumprimento dos objetivos estratégicos e as competências já presentes na organização, consolidando, assim, o *gap* de competências.

Para Brandão e Bahry (2005), no processo de mapeamento, cabe, inicialmente, fazer algumas ressalvas quanto à descrição das competências. Para os autores, a exposição desses itens necessita ser objetiva e, por isso, eles ressaltam a importância de descrevê-los sob a forma de referentes de desempenho. Ao adotar essa prática, as competências são relatadas como comportamentos passíveis de observação no ambiente de trabalho, facilitando, assim, o seu entendimento e avaliação. Portanto, a descrição de uma competência representa

desempenho ou comportamento esperado, apontando como o profissional deve ser capaz de atuar no contexto institucional.

Diante do exposto, as competências são compostas por um *verbo e um objeto de ação*, podendo ser complementadas por uma *condição* na qual se deseja que o comportamento ocorra e por um *critério* que indique um padrão de qualidade satisfatório (BRANDÃO; BAHRY, 2005). Para facilitar o entendimento, alguns exemplos foram citados no Quadro 1.

Quadro 1: Exemplos de descrição de competências

COMPORTAMENTO (Verbo + Objeto da ação)	CRITÉRIO	CONDIÇÃO
Realiza análises financeiras	com acurácia	utilizando diferentes modelos para estimar o retorno dos investimentos.
Atende aos cidadãos	com presteza e cordialidade	levando em consideração as suas expectativas e necessidades.

Fonte: Brandão e Bahry (2005).

Para que as competências sejam descritas de maneira favorável, Carbone *et al.* (2006) aconselham a utilização de verbos que expressem uma ação concreta, como, por exemplo, analisar, organizar, selecionar, dentre outros. Além disso, sugerem direcionar as competências delimitadas para as pessoas-chave da organização, com o intuito de verificar incoerências e discordâncias e realizar uma validação semântica para a compreensão do comportamento descrito. Ao mesmo tempo, ressaltam que devem ser evitadas: descrições longas e com termos técnicos, ambiguidades de interpretação, irrelevâncias e obviedades, duplicidades, abstrações e utilização de verbos que não expressem uma ação palpável.

Segundo Carbone *et al.* (2006), há alguns métodos e técnicas que auxiliam na realização do mapeamento. O primeiro deles, denominado de análise documental, tem como intuito obter informações acerca da missão, visão de futuro e dos objetivos estratégicos da organização. Por meio dessa pesquisa de conteúdo, busca-se identificar categorias e distinguir indicadores que fazem inferências a competências relevantes para a consecução dos objetivos institucionais (BRANDÃO; BAHRY, 2005).

A entrevista, outra técnica aplicada e bastante destacada, consiste em selecionar pessoas-chave da empresa, aquelas que possuem maior conhecimento acerca da instituição ou unidade de trabalho, para obter as percepções quanto às competências relevantes. Neste caso, para realizá-la, faz-se necessário formular um roteiro, fazer um agendamento prévio, gravar os depoimentos cedidos e transcrevê-los. Por meio da análise dos dados, busca-se pontuar,

objetivamente, as competências mencionadas, verificando o grau de relevância (CARBONE *et al.*, 2006).

As entrevistas, além de individuais, podem ser coletivas, constituídas por oito a 12 participantes debatendo sobre um determinado tema. Cabe ao entrevistador coordenar e estimular a discussão. Tal como na entrevista individual, é necessária a obtenção de um roteiro previamente estruturado, além da transcrição e análise dos dados. No grupo focal, aponta-se ainda a necessidade de os participantes apresentarem características demográficas similares a fim de facilitar o debate (BRANDÃO; BAHRY, 2005).

Por fim, outra técnica mencionada é o questionário, que, para a sua elaboração, conta com a utilização de uma ou mais técnicas citadas acima. Na sua confecção, os itens constituintes são as competências previamente apontadas, que, dirigidas aos respondentes, são avaliadas de acordo com uma escala de ordenação de importância (CARBONE *et al.*, 2006).

Os métodos supracitados fazem referência à identificação de competências relevantes para a consecução dos objetivos estratégicos. Entretanto, com o mapeamento, por meio do *gap*, também visa identificar as competências existentes na organização e os instrumentos de avaliação de desempenho utilizados para delinear os comportamentos já presentes na esfera institucional (BRANDÃO; BAHRY, 2005).

2.7. Competências gerenciais

Cresce cada vez mais o número de estudos voltados para a identificação de competências gerenciais. Tal fenômeno é ocasionado pela relevância atribuída ao papel do gestor dentro da esfera empresarial, visto que as suas entregas têm reflexo direto no desempenho da equipe e da organização. Desenvolver e captar profissionais que utilizem da sua capacidade para atingir os interesses estabelecidos é um novo desafio necessário diante da competitividade de mercado.

Inicialmente, cabe salientar que o gestor, na literatura, recebe diferentes terminologias, sendo também nomeado como administrador, líder e chefe. Segundo Grunow *et al.* (2006), Henry Fayol foi o primeiro a apontar a necessidade de instituir um corpo administrativo na organização para formular os programas empresariais, compor a força produtiva, além de conduzir e harmonizar as ações internas. A partir da verificação dessa necessidade, a figura do administrador passou a ter um papel fundamental dentro da esfera empresarial.

Para Robbins (2007), de acordo com a concepção de Fayol, salienta que os administradores são responsáveis pela execução de quatro tipos de atividades institucionais, quais sejam: planejamento, organização, liderança e controle. Planejamento, segundo o autor, refere-se ao estabelecimento de metas e estratégias de alcance; a organização está associada à elaboração da estrutura empresarial, o que inclui o direcionamento de tarefas; a liderança é a forma de dirigir e coordenar pessoas; e o controle, por sua vez, é a forma de monitorar o desempenho da organização.

Frente às quatro atividades do gestor, surge a necessidade de se estabelecerem competências necessárias à sua atuação. Ruas (2000, *apud* SILVA, 2002, p.4) compreende competência gerencial como uma “capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competência) a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área”. Partindo desta concepção, Parry (1996 *apud* SILVA 2002), após dados de alguns estudos, agrupou as competências gerenciais em:

- *Administrativas*: gerenciar e priorizar o tempo; colocar objetivos e padrões; e planejar e agendar trabalho.
- *De comunicação*: ouvir e organizar; ceder informações claras; e obter informações não dúbias.
- *De supervisão*: treinar, orientar, capacitar e delegar; elogiar pessoas e desempenhos; disciplinar e aconselhar.

- *Cognitivas*: identificar e resolver problemas; tomar decisões, pesar riscos; pensar claro e de forma analítica.

Grunow *et al.* (2006) ressaltam que o papel gerencial é complexo e enfatizam que esta complexidade torna-se ainda mais evidente pela dualidade de funções exercidas pelo administrador frente às demandas do mercado atual. A dificuldade em estabelecer com precisão os limites, as atribuições, as prioridades e as expectativas para o nível gerencial exigem que o gestor, ao mesmo tempo, seja competitivo e cooperativo, individualista e trabalhe em equipe; tenha iniciativa e trabalhe conforme regras; seja flexível e perseverante; proponha questionamentos e elimine dúvidas. Essas ambiguidades de tarefas, se não exercidas de maneira apropriada, prejudicam os resultados produtivos de uma instituição.

Quinn *et al.* (2003), ao realizarem análises mais aprofundadas acerca do tema, identificaram, por meio de uma perspectiva histórica, o surgimento de quatro modelos gerenciais, ao longo do século XX, que auxiliam na explicação quanto à dualidade de tarefas e que contribuem significativamente para a construção do arcabouço de papéis e competências gerenciais atuais (Figura 5). Eles explicam que os modelos, aparentemente antagônicos, estão inseridos dentro de uma evolução que exige comportamentos diferenciados de acordo com os valores sociais de uma determinada época, influenciados por condições econômicas e políticas específicas. Ressaltam que as idéias e as práticas adotadas em cada modelo gerencial, utilizadas estrategicamente, lidam com a imprevisibilidade e instabilidade do mercado. Embora pareçam contraditórios, os autores defendem a idéia da complementaridade e da atuação concomitantemente dos modelos.



Figura 5: As competências e os papéis dos líderes.

Fonte: Quinn *et al* (2003)

Segundo Quinn *et al.* (2003), os modelos das **Metas Racionais** e dos **Processos Internos** foram os primeiros a surgir, entre os anos de 1900 a 1925, aproximadamente. O primeiro modelo voltava-se exclusivamente à produtividade e ao lucro e acreditava que um direcionamento claro acerca dos métodos produtivos acarretava resultados satisfatórios. Os processos eram executados por meio de esclarecimentos de objetivos, análise racional e tomada de iniciativas. O clima organizacional, caracterizado como econômico-racional, designava ao gerente os papéis de diretor ou produtor, sendo ele o responsável pelo rumo da organização e por incentivar a produtividade e eficiência.

O segundo modelo, influenciado fortemente pelas idéias do *fayolismo*, *taylorismo* e *fordismo*, foi complementar ao modelo supracitado. Conforme os mesmos autores citados acima, este tinha como característica básica atribuir a eficácia aos fatores estabilidade e continuidade, por meio de uma rotinização da produção. As decisões eram tomadas por regras, estruturas e tradições já existentes, cabendo ao gerente os papéis de monitor e coordenador, ou seja, a responsabilidade em manter o fluxo de trabalho ininterrupto e em disponibilizar as informações para a execução do trabalho dos demais funcionários.

Ainda sob a perspectiva de Quinn *et al.* (2003), o terceiro modelo, o das **Relações Humanas**, ocorreu entre os anos de 1926 a 1950. Esses anos foram marcados por mudanças fundamentais no contexto social, como a força sindical, a produção de bens de consumo, os questionamentos quanto às condições de trabalho, dentre outros. Em função disso, o modelo gerencial adotado, a partir de então, zelava pelo compromisso, coesão e moral e detinha um caráter desenvolvimentista e motivacional; exigia flexibilidade dos gerentes; e atribuía a eles os papéis de mentor e facilitador, pois enxergava os indivíduos como seres únicos e com necessidades próprias. Por isso, o papel do gerente estava voltado ao desenvolvimento pessoal e profissional de seus colaboradores.

Por fim, o último modelo, o dos **Sistemas Abertos**, foi desenvolvido em meados de 1951 a 1975, frente à evolução tecnológica, à velocidade de transformações sociais e econômicas, à inserção da mulher em cargos vedados até então etc. Diante do contexto, a organização viu-se obrigada a atuar num ambiente ambíguo e competitivo e a eficácia empresarial associava-se, então, à adaptabilidade e ao apoio externo. A exigência da flexibilidade e da emissão rápida de respostas organizacionais fez com que os gerentes assumissem papéis de inovador e negociador, sugerindo modificações que permitissem o crescimento e a transformação da organização, além da aquisição de novos recursos (QUINN *et al.*, 2003).

Conhecendo os quatro modelos gerenciais e as suas competências, o gestor amplia a gama de possibilidades de atuação e enriquece a sua complexidade cognitiva e comportamental. Atinge, assim, a eficácia organizacional, o objetivo maior, por meio dos três passos básicos:

- 1 – Apreciar as vantagens e desvantagens de cada um dos quatro modelos.
- 2 – Adquirir e utilizar as competências associadas a cada modelo.
- 3 – Integrar de maneira dinâmica as competências de cada um dos modelos às situações gerenciais encontradas (QUINN *et al.*, 2003, p.15).

De acordo com a Figura 5, nota-se que os líderes detêm oito papéis gerenciais, que são aplicados aos vários níveis da hierarquia administrativa, ou seja, são utilizados tanto por supervisores como por executivos. Embora existam especificidades de atuação nos níveis de hierarquia, conforme explicado por Silva (2002), há comportamentos comuns a todos eles. Quinn *et al.* (2003) expressou tais competências na Tabela 1.

Quadro 2 - Os oito papéis de liderança gerencial e suas respectivas competências-chave

Papel de mentor	<ol style="list-style-type: none">1. Compreensão de si mesmo e dos outros2. Comunicação eficaz3. Desenvolvimento dos empregados
Papel de facilitador	<ol style="list-style-type: none">1. Construção de equipes2. Uso do processo decisório participativo3. Administração de conflitos
Papel de monitor	<ol style="list-style-type: none">1. Monitoramento do desempenho individual2. Gerenciamento do desempenho e processos coletivos3. Análise de informações com pensamento crítico
Papel de coordenador	<ol style="list-style-type: none">1. Gerenciamento de projetos2. Planejamento do trabalho3. Gerenciamento multidisciplinar
Papel de diretor	<ol style="list-style-type: none">1. Desenvolvimento e comunicação de uma visão2. Estabelecimento de metas e objetivos3. Planejamento e organização
Papel de produtor	<ol style="list-style-type: none">1. Trabalho produtivo2. Formento de um ambiente de trabalho produtivo3. Gerenciamento do tempo de trabalho e do estresse
Papel de negociador	<ol style="list-style-type: none">1. Construção e manutenção de uma base de poder2. Negociação de acordos e compromissos3. Apresentação de idéias
Papel de inovador	<ol style="list-style-type: none">1. Convívio com a mudança2. Pensamento criativo3. Gerenciamento da mudança

Fonte: Quinn *et al.* (2003).

Diante do exposto, Silva (2002) procurou identificar as competências utilizadas por gestores no espaço universitário. Após uma pesquisa realizada com coordenadores e orientadores de cursos de graduação de uma universidade de Caxias do Sul, a autora apontou três instâncias básicas nas quais as competências e papéis gerenciais estão alinhados. São elas: transferência de informações, tomada de decisões e relações interpessoais. Segundo a autora, o fator transferência de informações atribui ao gestor a responsabilidade em manter contato com fontes externas e internas. As fontes externas incluem contatos com o setor produtivo para analisar o quanto o curso atende às demandas e às expectativas de mercado e legislação, enquanto as fontes internas referem-se à manutenção dos canais de comunicação entre os alunos e professores do curso. O item tomada de decisão, responsável pela execução com qualidade do projeto pedagógico, designa ao gestor competências referentes à administração

de conflitos entre alunos e professores, negociação de acordos e compromissos, supervisão e desenvolvimento de novos projetos e alocação de recursos físicos (salas de aula, laboratórios, etc.) e humanos (professores e monitores). Por fim, as relações interpessoais são interpretadas como a compreensão do outro e o emprego da empatia na atuação diária.

Leoni, Andrade e Vasconcelos (2008, p.305), após realizarem um estudo similar com diretores e coordenadores de curso de graduação da Universidade Estácio de Sá – RJ, referem-se também às relações humanas ou interpessoais como um “fator altamente influente, que deve ser considerado relevante”, quando se trata de cargos de diretoria acadêmica. Nos dados encontrados, além das competências voltadas para as relações humanas, denominadas nesta pesquisa como competência emocional, as autoras identificaram outros três tipos de competências para a atuação como coordenador ou diretor, quais sejam: técnica, administrativa e educacional (pedagógica). Competência técnica é entendida como o conhecimento prático e teórico acerca da ciência estudada no curso; competência administrativa engloba todas as práticas diárias de trâmite de documentos e atividades burocráticas institucionais; e, competência educacional, por sua vez, designa as questões pedagógicas de ensino superior e atuações docentes.

Grunow *et al.* (2006), ao analisar o perfil de gestores de curso de graduação das instituições de ensino superior do estado de Santa Catarina, identificaram discrepâncias entre as competências gerenciais apresentadas. Por exemplo, há uma inadequação entre a formação técnica e a demanda gerencial de administrar pessoas, ou seja, as competências técnicas adquiridas em mestrados e doutorados não preparam pessoas para assumir cargos de direção. Em função disso, quando um profissional assume um cargo de coordenador, ele sente dificuldades pela falta de aquisição de competências de cunho pedagógico e interpessoal necessárias. Os autores também apontam que as atividades de cunho administrativo são superiores e demandam mais tempo, se comparadas às atividades de cunho pedagógico, o que pode vir a refletir em prejuízos no direcionamento do curso.

Diante do exposto, é necessário que o coordenador, além das preocupações normais do dia-a-dia, encontre tempo para manter-se atualizado sobre o projeto pedagógico e dirigi-lo de maneira clara, objetiva e democrática; atente-se às mudanças de legislação, composição de grades curriculares e mudanças de mercado; avalie discentes e docentes; e seja o centro articulador entre o corpo docente e discente na consecução do processo de aprendizagem, dentre outros. Os autores ainda complementam que o coordenador necessita desenvolver habilidades como visão de futuro, flexibilidade, domínio da tecnologia, visão estratégica, espírito empreendedor, dinamismo e iniciativa para atuar (GRUNOW *et al.*, 2006).

De acordo com os dados encontrados acima e a fim de identificar as competências gerenciais de coordenadores de curso de uma instituição particular, relata-se, a seguir, a metodologia empregada neste trabalho, tal como os resultados encontrados, a discussão e a conclusão.

3. METODOLOGIA

3.1. Tipo de pesquisa

A presente pesquisa é qualitativa, classificada como descritiva, no que se refere à sua finalidade. Tal afirmação é justificada pela obtenção de características específicas de uma determinada amostra (VERGARA, 2000), neste caso exemplificada pelas competências gerenciais de coordenadores de curso superior.

No que se refere aos meios adotados, a pesquisa é considerada de campo e bibliográfica, segundo Vergara (2000). Uma pesquisa de campo é uma investigação da realidade, cujo determinado fenômeno está presente ou já ocorreu no local. Esta pesquisa é classificada como tal, visto que a sua aplicação é no ambiente em que as características da amostra estão presentes, ou seja, na universidade. Por outro lado, é considerada bibliográfica, pois demandou uma revisão teórica, por meio de consultas em publicações literárias, acerca de assuntos como Gestão de Pessoas, Gestão por Competências e Competências Gerenciais.

3.2. Características da amostra

A pesquisa visou identificar competências profissionais relevantes de coordenadores do Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, representado, neste caso, pelos coordenadores dos cursos de graduação da Faculdade de Ciências de Educação e Saúde – FACES. Para tal efeito, 14 profissionais foram convidados a participar do estudo. Deste número, sete atuam como coordenadores dos cursos relacionados ao campo da saúde, quais sejam: Biologia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição e Psicologia.

Para compor a amostra, sete professores, representantes do corpo docente dos cursos supracitados, também foram convidados. Embora o foco deste trabalho seja a atuação dos coordenadores, a participação desses profissionais contribuiu, de forma significativa, para a descrição das competências, visto o vínculo existente entre o grupo analisado. Os professores participantes, exceto os de psicologia, foram indicados pelos coordenadores dos cursos. Os coordenadores, ao sugerirem os professores, levaram em consideração a disponibilidade dos profissionais.

Abaixo, seguem alguns dados referentes às variáveis demográficas e funcionais da amostra:

Tabela 1 – Dados referentes à amostra

VARIÁVEL	F	%	VARIÁVEL	F	%
Sexo			Cargo		
Masculino	4	28,6	Coordenador	7	50,0
Feminino	10	71,4	Professor	7	50,0
Idade			Tempo de serviço na empresa		
De 25 a 35 anos	5	35,7	De 0 a 05 anos	8	57,1
De 36 a 45 anos	6	42,9	De 06 a 10 anos	5	35,7
De 46 a 55 anos	2	14,3	De 11 a 15 anos	0	0,0
De 56 a 65 anos	1	7,1	De 16 a 20 anos	0	0,0
Nível de Escolaridade			De 21 a 25 anos	1	7,1
Superior Completo	1	7,1	Tempo de coordenação¹		
Especialização	1	7,1	De 0 a 02 anos	5	71,4
Pós-Graduação	3	21,4	De 03 a 05 anos	0	0,0
Mestrado	7	50,0	De 06 a 08 anos	1	14,3
Doutorado	2	14,3	De 09 a 11 anos	1	14,3

Como pode ser observado na Tabela 1, a maioria dos participantes é do sexo feminino (71,4%), sendo apenas 28,6% do sexo masculino. A maior parcela dos indivíduos encontra-se na faixa etária de 36 a 45 anos (42,9%), seguida por indivíduos de 25 a 35 anos (35,7%). Metade dos participantes tinha, como grau de escolaridade, o mestrado, enquanto que a parcela restante era formada por pós-graduados (21,4%), doutores (14,3%), graduados (7,1%) e especialistas (7,1%). Dos 14 participantes, oito (57,1%) exerciam suas atividades na empresa no máximo há cinco anos, cinco (35,7%) tinham de seis a dez anos de serviço e apenas um (7,1%) trabalhava entre 21 a 25 anos na instituição.

No que se refere ao tempo de coordenação, item questionado apenas aos coordenadores de curso, a grande maioria (71,4%) assumiu o cargo há menos de dois anos.

3.3. Instrumento de pesquisa

O objetivo da presente pesquisa foi identificar as competências gerenciais relevantes para a atuação de coordenadores em uma instituição particular de ensino superior. Por tal motivo, a elaboração dos instrumentos de pesquisa, roteiros de entrevista, buscou apontar os elementos constituintes das competências: conhecimentos, habilidades e atitudes expressos pelos profissionais de coordenação de curso.

Conforme mencionado, foram confeccionados dois roteiros de entrevista: um designado aos coordenadores de curso e o outro dirigido aos professores. Ambos os instrumentos eram semi-estruturados, ou seja, continham questões previamente estabelecidas; no entanto, ao

¹ Item questionado apenas aos coordenadores de curso.

longo das entrevistas, outras perguntas foram realizadas com o intuito de esclarecer dúvidas ou obter maiores informações a respeito de um determinado assunto.

O roteiro de entrevista destinado aos coordenadores continha 11 questões. O roteiro elaborado para os professores, por sua vez, abordava apenas oito perguntas. As questões objetivavam investigar a visão dos participantes quanto ao papel do coordenador, às atividades diárias desenvolvidas por ele, aos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a sua atuação, às características profissionais e pessoais exigidas, aos desafios enfrentados, ao desempenho esperado pela instituição e aos instrumentos/recursos utilizados nas atividades diárias.

As perguntas foram elaboradas pela autora a partir de uma revisão teórica acerca de Gestão por Competências e após consultas a outras pesquisas e estudos realizados na área. Os roteiros de entrevista podem ser consultados de forma integral nos Apêndices 65 e 66.

3.4. Procedimentos de coleta de dados

As entrevistas ocorreram durante o mês de maio do ano corrente e foram previamente agendadas com os sete coordenadores de curso e alguns professores, evitando, assim, possíveis imprevistos. Outros professores foram abordados durante as suas atividades no centro universitário e preferiram conceder a entrevista na hora, alegando disponibilidade de tempo. As entrevistas foram realizadas individualmente, na própria universidade. Os coordenadores responderam às questões em suas respectivas salas, enquanto os professores, por sua vez, o fizeram em salas de aula, laboratórios e sala dos professores.

Antes do início das entrevistas, a pesquisadora fez uma explicação breve sobre o trabalho, informando o objetivo, o tema de pesquisa, o conceito de competências e a garantia de privacidade e confidencialidade dos relatos cedidos, além de entregar aos entrevistados uma folha contendo a definição científica de termos que seriam utilizados em algumas questões, tais como: conhecimento, habilidade, atitude e desempenho. A entrevistadora também coletou alguns dados pessoais para a análise da amostra participante. Todas as entrevistas foram registradas por meio de gravação eletrônica e, posteriormente, transcritas, com o objetivo de identificar os elementos componentes das competências gerenciais.

3.5. Procedimentos de análise de dados

A análise de dados ocorreu por meio de pressupostos da análise de conteúdo defendidos por Bardin (1977). Para o autor, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, de forma sistematizada e explícita, o conteúdo da

mensagem do emissor. Assim, constitui-se uma ferramenta caracterizada por uma ou várias operações complementares, que buscam captar as variáveis de ordem psicológica, sociológica e histórica das mensagens obtidas, por meio de deduções lógicas e justificadas.

O objeto da análise de conteúdo é a fala, entendida como o aspecto individual e atual da linguagem (BARDIN, 1977, p.38). Neste caso, trabalha-se a palavra, ou seja, a prática da língua realizada por emissores identificáveis, cujo entendimento acerca das suas significações (conteúdo) e formas auxilia na compreensão da realidade existente nas mensagens do emissor.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), organiza-se em três etapas: 1 - Pré-análise, fase da organização, cuja finalidade é operacionalizar e sistematizar as idéias iniciais para conduzir um plano de análise, ou seja, a escolha do material e a definição dos procedimentos; 2 - Exploração do material, que compreende a administração sistemática dos procedimentos selecionados (neste trabalho, foram utilizadas a codificação e a categorização); 3 - Tratamento dos resultados obtidos e interpretação, isto é, a análise válida e significativa dos resultados encontrados com as entrevistas. Neste caso, foram empregadas as operações estatísticas simples (percentagens), com o auxílio do *Excel*, programa de planilha de cálculos da *Microsoft*.

Os procedimentos empregados neste trabalho, como relatado acima, foram a codificação e a categorização. Segundo Bardin (1977), a codificação é a transformação sistemática e a agregação dos dados brutos em unidades que permitem representar o conteúdo das entrevistas e esclarecer características destas. A categorização, por sua vez, é a classificação de elementos por diferenciação e, depois, por reagrupamento, seguindo critérios previamente definidos. As categorias são classes que reúnem um grupo de elementos, unidades de registros, sob um título genérico, efetuado em razão da similaridade dos caracteres destes elementos. Este procedimento é realizado em duas etapas: o inventário, isolamento dos elementos, e a classificação, organização das mensagens encontradas.

A partir da identificação do conteúdo das entrevistas, foram elaboradas as competências gerenciais necessárias para a atuação como coordenadores de cursos superiores em uma instituição privada de ensino superior. As competências foram descritas, conforme sugeriu Carbone *et al* (2006), por um verbo e objeto de ação, adicionado de condição, em que o comportamento ocorre, e/ou um critério que indica um padrão de qualidade.

3.6. Limitações do método

Uma das dificuldades encontradas durante a aplicação das entrevistas foi a falta de compreensão de alguns participantes quanto aos termos “habilidade” e “atitude”. Embora a

autora tenha concedido uma explicação prévia sobre as terminologias empregadas e fornecido uma folha contendo a definição dos termos, alguns entrevistados não conseguiram identificar com clareza informações referentes aos itens, o que prejudicou a obtenção de dados mais precisos.

Outra limitação apontada é a não-participação dos membros do corpo docente e da direção superior na pesquisa. A participação destes membros contribuiria de forma significativa para a obtenção dos dados, visto que as competências dos coordenadores refletem diretamente no ensino recebido e respondem às exigências de seus superiores. Ressalta-se, ainda, a utilização de uma análise quantitativa dos resultados, o que possibilitaria obter uma visão mais completa acerca da importância e da presença de determinadas competências no âmbito institucional.

4. RESULTADOS

De acordo com as entrevistas concedidas, os participantes, professores e coordenadores, levantaram algumas questões referentes ao profissional que atua como coordenador de curso. Dentre essas questões, está o papel do coordenador frente à instituição de ensino superior. Conforme visualizado na Tabela 2, nota-se que 64,3% dos entrevistados, a grande maioria, consideram este profissional o “Intermediador de interesses entre o corpo docente, discente e direção superior” e 14,3% dos entrevistados acreditam que ele é o “Organizador do curso”. Outros papéis também foram apontados, tais como: “Condutor do projeto pedagógico”, “Empreendedor”, “Inovador”, “Estruturador da matriz curricular do curso”, “Representante do curso”, “Representante do corpo docente” e “Centralizador de atividades”.

Tabela 2 – Papéis do coordenador na instituição de ensino superior

PAPÉIS DO COORDENADOR	FREQUÊNCIA	%
Intermediador de interesses entre o corpo docente, discente e direção superior	9	64,3
Organizador do curso	2	14,3
Condutor do projeto pedagógico	1	7,1
Empreendedor	1	7,1
Inovador	1	7,1
Estruturador da matriz curricular do curso	1	7,1
Representante do curso	1	7,1
Representante do corpo docente	1	7,1
Centralizador de atividades	1	7,1

No que concerne às atividades diárias do coordenador (Tabela 3), inúmeras foram as ações citadas pelos entrevistados, das quais destacam-se: “Atender requisições do corpo docente, discente e direção superior”, com 92,9% de inferências; “Realizar e dirigir reuniões com professores”, representando 71,4% das respostas; “Escrever memorandos”, com 64,3% de inferências; “Montar grade horária” e “Ministrar aulas”, com 42,9% de respostas; “Solucionar problemas envolvendo alunos e professores” e “Promover a interdisciplinaridade no curso, por meio de discussões docentes”, com 35,7% de inferências.

Tabela 3 – Atividades diárias do coordenador

ATIVIDADES DO COORDENADOR	FREQUÊNCIA	%
Atender requisições do corpo docente, discente e direção superior	13	92,9
Realizar e dirigir reuniões com professores	10	71,4
Escrever memorandos	9	64,3
Montar grade horária do curso	6	42,9
Ministrar aulas	6	42,9

Tabela 3 – Atividades diárias do coordenador (continuação)

ATIVIDADES DO COORDENADOR	FREQUÊNCIA	%
Solucionar problemas envolvendo alunos e professores	5	35,7
Promover a interdisciplinaridade no curso	5	35,7
Fazer e atender ligações	4	28,6
Discutir objetivos de disciplinas com professores	3	21,4
Preencher questionários para avaliação nacional do curso	3	21,4
Estabelecer metodologias de trabalho	3	21,4
Planejar disciplinas de acordo com a matriz curricular	3	21,4
Organizar projetos de extensão	3	21,4
Conceder créditos para alunos transferidos	3	21,4
Discutir plano de ensino com os professores	2	14,3
Discutir currículo do curso com os professores	2	14,3
Avaliar desempenho de alunos e professores	2	14,3
Aprimorar ações pedagógicas realizadas em gestões anteriores	2	14,3
Responder emails	1	7,1
Realizar etapas do processo de monitoria	1	7,1
Elaborar plano de carreira de professores	1	7,1
Delegar atividades aos colaboradores	1	7,1
Conduzir treinamentos para professores	1	7,1

Para atuar como coordenador, alguns conhecimentos são exigidos (Tabela 4). Do total de entrevistados, 85,7% responderam que são necessários conhecimentos teóricos sobre a ciência do curso e sobre a profissão e 78,6% apontam a necessidade do “conhecimento curricular do curso”. Os participantes também ressaltaram que conhecer o “Mercado de trabalho” é um saber necessário - referido por 50% dos entrevistados -, enquanto 42,9% mensuraram conhecimentos acerca do “Regimento interno da instituição”, “Módulo corporativo” e “Legislação do Ministério da Educação (MEC)”.

Tabela 4 – Conhecimentos necessários do coordenador

CONHECIMENTOS	FREQUÊNCIA	%
Conhecimento teórico sobre a ciência do curso	12	85,7
Conhecimento sobre a profissão	12	85,7
Conhecimento curricular do curso	11	78,6
Mercado de trabalho	7	50,0
Regimento interno da instituição (Diretrizes institucionais)	6	42,9
Módulo corporativo (SGI)	6	42,9
Legislação do Ministério da Educação- MEC	6	42,9
Gestão de pessoas	5	35,7
Resoluções do Conselho Federal	5	35,7
Noções de Administração	4	28,6
Liderança	3	21,4
Noções de Pedagogia	2	14,3
Princípios de Economia	2	14,3
Noções de Psicologia	2	14,3
Legislação trabalhista	1	7,1
Atualidades	1	7,1

Quanto às habilidades necessárias, conforme visualizado na Tabela 5, 85,7% das respostas concedidas foi o “Relacionamento interpessoal” e 57,1% das respostas foi o “Saber dialogar de maneira clara”. O terceiro item mais apontado pelos participantes, com 50%, foi “Solução de problemas variados e imprevistos”, seguido por habilidades como “Trabalho em equipe”, “Agilidade na tomada de decisão” e “Estabelecer prioridades de tarefas”, com 35,7% de inferências cada um.

Tabela 5 – Habilidades exigidas do coordenador

HABILIDADES	FREQUÊNCIA	%
Relacionamento interpessoal	12	85,7
Saber dialogar de maneira clara	8	57,1
Solução de problemas variados e imprevistos	7	50,0
Trabalho em equipe	5	35,7
Agilidade na tomada de decisão	5	35,7
Estabelecer prioridades de tarefas	5	35,7
Domínio do módulo corporativo (SGI)	4	28,6
Saber ouvir	4	28,6
Raciocínio rápido	3	21,4
Controle emocional	3	21,4
Saber argumentar de modo convincente	3	21,4
Manter a liderança entre os docentes e discentes	2	14,3
Liderança	2	14,3
Saber cobrar/ exigir resultados dos docentes	1	7,1

A Tabela 6 descreve as atitudes necessárias para a atuação do coordenador. Dentre as 22 atitudes descritas pelos participantes, as mais citadas foram: “Iniciativa” (50%); “Manter-se atualizado com o mercado e profissão” (42,9%); “Comprometimento” (35,7%); e Pro-atividade (35,7%).

Tabela 6 – Atitudes necessárias ao coordenador

ATITUDES	FREQUÊNCIA	%
Iniciativa (intervir prontamente)	7	50,0
Manter-se atualizado com o mercado e profissão	6	42,9
Comprometimento	5	35,7
Pró-atividade (capacidade de diagnosticar problemas e soluções)	5	35,7
Motivação	3	21,4
Empatia	3	21,4
Paciência	3	21,4
Persistência	3	21,4
Pulso Firme	3	21,4
Respeito a opinião do outro	3	21,4
Amplitude de visão	2	14,3
Manter sigilo sobre determinadas questões	2	14,3
Dinamismo	2	14,3
Humildade	2	14,3

Tabela 6 – Atitudes necessárias do coordenador (continuação)

ATITUDES	FREQUÊNCIA	%
Reatividade	2	14,3
Responsabilidade	2	14,3
Bom-humor	1	7,1
Disposição	1	7,1
Flexibilidade	1	7,1
Jogo de cintura	1	7,1
Respeitar prazos estabelecidos para a execução de tarefas ou entrega de documentos	1	7,1

No que se refere ao desempenho esperado do coordenador frente à instituição e aos professores, 50% dos participantes citaram “Obter boas notas nos exames educacionais nacionais” e 35,7% mencionaram “Direcionar o curso para os alunos de maneira consistente e coerente”. O mesmo percentual de respostas, 35,7%, foi também atribuído aos itens: “Promover um ensino de qualidade” e “Manter o curso competitivo no mercado”. Os demais fatores apontados foram: “Cumprir o projeto pedagógico estabelecido” e “Formar cidadãos reflexivos”, representando 21,4% e 14,3% das respostas, respectivamente.

Tabela 7 – Desempenho esperado dos coordenadores

DESEMPENHO ESPERADO	FREQUÊNCIA	%
Obter boas notas nos exames educacionais nacionais	7	50,0
Direcionar o curso para os alunos de maneira consistente e coerente	5	35,7
Promover um ensino de qualidade	5	35,7
Manter o curso competitivo no mercado	5	35,7
Cumprir o projeto pedagógico estabelecido	3	21,4
Formar cidadãos reflexivos	2	14,3

De acordo com os roteiros de entrevista, nota-se que, no roteiro designado aos coordenadores de curso, há um número maior de questões, tendo em vista que algumas dessas questões eram específicas quanto à atuação do coordenador. As informações referentes a esses itens encontram-se nas tabelas abaixo. Ressalta-se, portanto, que a análise dos próximos dados foi baseada apenas na fala dos coordenadores.

Ao serem questionados quanto às atividades mais simples de serem realizadas (Tabela 8), 57,1% das respostas foi “Responder memorandos” e 42,9% das respostas foi “Atender alunos”. As demais atividades citadas foram: “Atender professores” e “Ministrar aulas”, ambas com 28,6% de menções, e “Atender telefone”, “Escrever *e-mails*” e “Solicitar materiais especiais”, com 14,3% de inferências cada uma.

Tabela 8 – Atividades simples de serem realizadas

ATIVIDADES SIMPLES	FREQUÊNCIA	%
Responder memorandos	4	57,1
Atender alunos	3	42,9
Atender professores	2	28,6
Ministrar aulas	2	28,6
Atender telefone	1	14,3
Escrever <i>e-mails</i>	1	14,3
Solicitar materiais especiais	1	14,3

Quanto às atividades complexas, conforme visualizado na Tabela 9, os coordenadores citaram “Atender alunos” (71,4%), “Conduzir o projeto pedagógico” (28,6%) e “Atender pais de alunos” (28,6%).

Tabela 9 – Atividades complexas de serem realizadas

ATIVIDADES COMPLEXAS	FREQUÊNCIA	%
Atender alunos	5	71,4
Conduzir projeto pedagógico	2	28,6
Atender pais de alunos	2	28,6

Os instrumentos considerados imprescindíveis para a realização das atividades diárias, segundo 85,7% dos participantes, são: “Computador”, seguido por “Módulo corporativo” (71,4%), “Internet” (57,1%), “Regimento interno da instituição” (42,9%), “Telefone” (28,6%), “Legislação educacional” (14,3%), “Legislação trabalhista” (14,3%) e “Carimbo” (14,3%).

Tabela 10 – Instrumentos imprescindíveis para o coordenador

INSTRUMENTOS NECESSÁRIOS	FREQUÊNCIA	%
Computador	6	85,7
Módulo corporativo (SGI)	5	71,4
Internet	4	57,1
Regimento Interno da Instituição – Diretrizes institucionais	3	42,9
Telefone	2	28,6
Legislação Educacional	1	14,3
Legislação trabalhista	1	14,3
Carimbo	1	14,3

No que concerne aos desafios encontrados pelo coordenador nas suas atividades diárias (Tabela 11), os fatores “Volume das demandas diárias” e “Administração de interesses do corpo discente, docente e institucional” foram os mais destacados, representando cada um 71,4% das respostas concedidas. Além destes tópicos, “Dificuldade em estabelecer uma rotina” e “Manter-se atualizado sobre as inovações e demandas de mercado” foram também ressaltados por 42,9% e 28,6% dos coordenadores, respectivamente. O “Cumprimento do

projeto pedagógico” e o “Envolvimento do aluno com o curso e profissão” obtiveram 14,3% de inferências cada.

Tabela 11 – Desafios encontrados pelo coordenador

DESAFIOS	FREQUÊNCIA	%
Volume das demandas diárias	5	71,4
Administração de interesses do corpo discente, docente e institucional	5	71,4
Dificuldade em estabelecer uma rotina	3	42,9
Manter-se atualizado sobre as inovações e demandas de mercado	2	28,6
Cumprimento das determinações do projeto pedagógico	1	14,3
Envolvimento do aluno com o curso e profissão	1	14,3

Diante das informações obtidas durante as entrevistas e categorizadas acima, realiza-se a última etapa da análise de dados: a transformação dos resultados encontrados em competências. Vale ressaltar que as competências foram contribuições deste trabalho, descritas sob forma de referencial de desempenho, ou seja, definidas por meio de comportamentos passíveis de observação no ambiente de trabalho, apontando o que é esperado do profissional, de acordo com Carbone *et al.* (2007).

Dessa forma, o Quadro 3, abaixo, indica as competências designadas aos coordenadores de curso, compostas por um verbo e objeto de ação, condição e critério, conforme sugerido por Brandão e Bahry (2005).

Quadro 3– Definição das competências dos coordenadores

COMPETÊNCIAS	DEFINIÇÃO OPERACIONAL
Qualidade de ensino	Zelar pela regularidade e qualidade do ensino ministrado pelo curso por meio do cumprimento do projeto pedagógico estabelecido.
Solução de conflitos	Resolver situações conflitantes que envolvam membros do corpo docente, e/ou discente e/ou direção superior com cordialidade, considerando as ponderações das partes envolvidas.
Mercado de trabalho	Estudar novas tendências de atuação profissional frequentemente e transmiti-las aos professores e alunos de forma clara, seja por meio das aulas ministradas ou discussões docentes.
Comunicação	Dialogar com as pessoas de forma clara e objetiva, utilizando uma boa fluência verbal.
Argumentação	Usar argumentos de forma pertinente por meio de um conhecimento prévio sobre o assunto tratado.
Dinamismo	Executar atividades diferentes e simultâneas efetivamente de acordo com as necessidades apresentadas.

Quadro 3– Definição das competências dos coordenadores (continuação)

COMPETÊNCIAS	DEFINIÇÃO OPERACIONAL
Prioridades de tarefas	Executar as atividades com eficiência e eficácia, levando em consideração o seu grau de prioridade.
Atendimento aos professores e alunos	Atender questionamentos de alunos e professores, de maneira paciente e empática, levando em consideração as suas necessidades, pessoais, profissionais, acadêmicas e pedagógicas.
Cumprimento do projeto pedagógico	Cumprir o projeto pedagógico estabelecido com responsabilidade e ética, levando em consideração as diretrizes institucionais e as expectativas dos alunos e professores.
Domínio da legislação e regulamentos acadêmicos e educacionais	Interpretar corretamente a legislação e os regulamentos acadêmicos e educacionais, empregando-os nas atividades diárias.
Planejamento curricular	Organizar as matérias curriculares de maneira consistente e coerente para os alunos, levando em consideração os conhecimentos e práticas fundamentais para uma excelente formação profissional.
Agilidade	Executar as atividades administrativas encaminhadas à coordenação com rapidez, a fim de respeitar prazos estabelecidos para a execução de tarefas ou entregas de documentos.
Raciocínio rápido	Responder e solucionar processos e problemas rapidamente e, às vezes ao mesmo tempo, mantendo a qualidade do trabalho.
Pro - atividade:	Diagnosticar previamente problemas e apresentar soluções, considerando possíveis riscos.

Diante dos dados obtidos, é importante analisá-los para identificar as competências gerenciais relevantes aos coordenadores de curso, foco desta pesquisa. Tal fato será realizado no próximo capítulo.

5. DISCUSSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo identificar competências gerenciais relevantes para os profissionais que exercem cargos de gerência em uma instituição de ensino superior. De acordo com os resultados apresentados, faz-se necessário debater alguns itens para atingir o objetivo deste trabalho.

O primeiro deles é o papel atribuído ao coordenador de curso. Conforme observado na Tabela 2, nove foram os papéis designados aos coordenadores pelos entrevistados, sendo o item “Intermediador de interesses entre o corpo docente, discente e direção superior” o que apresentou maior frequência, 64,3% de inferências. Tal fato destaca o posicionamento do coordenador frente às três instâncias primordiais que direcionam o seu trabalho. Um dos entrevistados esclarece melhor esta questão:

*“O trabalho do coordenador está atrelado a três fatores essenciais: o aluno, o professor e a instituição. Ou seja, o coordenador precisa atuar de maneira a conseguir atender às necessidades do corpo discente, ao mesmo tempo em que precisa trabalhar em prol do corpo docente, atento às determinações da instituição. No dia-a-dia, se ele não conseguir juntar, somar ou realizar uma **interface** entre esses “atores”, não é possível tocar o curso. E é por isso que exercer o papel de integrador é fundamental”.*

Há outros papéis que também foram direcionados ao coordenador, tais como: “Condutor do projeto pedagógico”, “Estruturador do curso”, “Representante do curso”, “Centralizador de atividades”, “Representante do corpo docente”, “Empreendedor” e “Inovador”. Esses papéis destacam a responsabilidade do coordenador perante o curso. Segundo um dos entrevistados: “*Tudo o que gira em torno do curso acaba virando responsabilidade do coordenador*”. Assim, a imagem instituída ao coordenador é a de responsável por todas as ações do curso, o que inclui desde pequenas atividades até decisões de repercussões institucionais.

Quanto às atividades desempenhadas pelos coordenadores, inúmeras foram as citadas pelos entrevistados (Tabela 3). Ao analisar tais atividades, notou-se a prevalência de dois tipos de ações executadas pelos coordenadores: as administrativas e as pedagógicas. As atividades administrativas são, de acordo com um dos entrevistados, algumas “*ações burocráticas e operacionais*” demandadas pela instituição no que se refere aos meios de trabalho. São exemplificadas como: “Atender requisições do corpo docente, discente e direção superior”; “Realizar e dirigir reuniões com professores”; “Montar grade horária do curso”;

“Solucionar problemas envolvendo alunos e professores”; “Escrever memorandos”; “Fazer e atender ligações”; “Preencher questionários para avaliação nacional do curso”; “Conceder créditos para alunos transferidos”; “Responder *e-mails*”; “Realizar etapas de processo de monitoria”; “Elaborar plano de carreira de professores” e “Delegar atividades aos colaboradores”. De acordo com Leoni, Andrade e Vasconcelos (2008), as descrições apontadas acima constituem uma das competências importantes atribuídas aos coordenadores de curso: a competência administrativa, pois engloba todas as práticas diárias de trâmite de documentos e atividades burocráticas da empresa. Essas atividades também exemplificam a definição de competência administrativa de acordo com a perspectiva de Parry (1996, *apud* SILVA, 2002), visto que essa competência representa ações relacionadas à padronização de procedimentos institucionais, planejamento e agendamento de atividades cotidianas e gerenciamento do tempo na execução de tarefas.

As atividades pedagógicas, por sua vez, são orientações voltadas para a execução do projeto pedagógico, o qual é responsável pela organização, funcionamento e direcionamento das dimensões teórico práticas oferecidas pelo curso. Segundo um dos participantes, tais atividades têm a *“responsabilidade pela orientação dos professores, acompanhamento dos alunos e disciplinas, além do andamento curricular”*. Na Tabela 3, algumas atividades pedagógicas foram exemplificadas, tais como: “Ministrar aulas”; “Promover a interdisciplinaridade no curso”; “Discutir objetivos disciplinares com professores”; “Estabelecer metodologias de trabalho”; “Planejar disciplinas de acordo com a matriz curricular”; “Organizar projetos de extensão”; “Discutir plano de ensino com professores”; “Avaliar desempenho de alunos e professores”; “Aprimorar ações pedagógicas realizadas por gestões anteriores” e “Conduzir treinamentos para professores”. Leoni, Andrade e Vasconcelos (2008), ao tratar de tais atividades, designaram aos coordenadores de curso um outro tipo de competência: a educacional, que compreende ações de cunho pedagógico e atuações docentes.

Ainda analisando a Tabela 3, nota-se que as atividades mais citadas pelos entrevistados foram a de cunho administrativo, destacando as atividades “Atender requisições do corpo docente, discente e direção superior” e “Realizar e dirigir reuniões com professores”, que apresentaram 92,9% e 71,4% de inferências, respectivamente. Segundo os entrevistados, as atividades administrativas são as de maior volume e, por isso, demandam mais tempo para a sua realização. Um dos participantes exemplifica melhor essa questão: *“Acredito que, hoje, cerca de 90% do meu tempo - não sei exatamente se é uma porcentagem condizente, mas, na grande maioria do tempo -, estou envolvido com atividades administrativas e uma pequena*

parte com atividades pedagógicas”. Grunow *et al.* (2006), ao realizar um estudo sobre o perfil de gestores de cursos de ensino superior, apontaram a importância de discutir essa questão dentro das instâncias educacionais, alegando que o enfoque na execução de atividades administrativas, frente às pedagógicas, pode ocasionar prejuízos no andamento do curso. Segundo a visão dos participantes, as atividades pedagógicas são as de maior relevância, mas, em função das práticas diárias, não podem ser desenvolvidas como deveriam: *“A principal atividade deveria ser a pedagógica, mas somos engolidos por questões administrativas. São muitos os documentos que temos que responder e entregar. Por isso, infelizmente, às vezes, negligenciamos o pedagógico para cumprir o administrativo”*.

No que se refere à simplicidade e à complexidade das atividades exercidas pelo coordenador - conforme visualizado nas Tabelas 8 e 9, que contêm somente informações cedidas pelos coordenadores -, observa-se que, embora as atividades de cunho administrativo sejam as de maior número e ocupem mais tempo, elas são consideradas as mais simples de serem realizadas. Na Tabela 8, por exemplo, das sete atividades listadas como simples, seis representam atividades administrativas e apenas uma, “Ministrar aulas”, é pedagógica. Vale ressaltar que, neste quesito, os entrevistados entenderam a simplicidade como a facilidade em executar tais tarefas.

No que tange à complexidade das atividades (Tabela 9), os coordenadores informaram que “Atender alunos” é a mais complexa, com 71,4% das respostas. Esse fato é interessante, visto que na Tabela 8, que descreve as atividades simples, ele aparece em segundo lugar, com 42,9% de inferências. Tal resultado pode ser justificado em função das diferentes demandas que os alunos levam para a coordenação e a postura com que se colocam diante do coordenador. Segundo os entrevistados, na grande maioria das vezes, os alunos apresentam situações fáceis de serem solucionadas. No entanto, há uma dificuldade quanto ao atendimento de alunos cujas reivindicações são inconsistentes ou não correspondem às atribuições do coordenador e que se colocam, por vezes, de forma agressiva. Os relatos seguintes exemplificam melhor esta questão:

“Lidar com o aluno é fácil e difícil ao mesmo tempo. É simples, porque, muitas vezes, as questões trazidas são fáceis de resolver. Mas é difícil, porque você está lidando com o outro e não sabe como ele vai receber o que você tem para falar, não entende e aceita o seu posicionamento” e *“Receber um aluno que levou o semestre inteiro na flauta e que na última semana do semestre faz milhões de exigências não é fácil. É difícil lidar com o aluno que não tem razão e briga pelo direito dele, alegando algo inconsistente e que não é da minha alçada resolver”*.

A atuação do coordenador exige alguns conhecimentos, os quais são entendidos como informações adquiridas ao longo do tempo que, reconhecidas e integradas pelo indivíduo em sua memória, servem de instrumentos para o julgamento de determinadas questões (CARBONE *et al.*, 2006). Segundo 85,7% dos entrevistados, o “Conhecimento teórico sobre a ciência do curso” e o “Conhecimento sobre a profissão” são necessários para o coordenador de curso (Tabela 4). Esse número demonstra ser fundamental que o coordenador domine, de maneira sólida, os conhecimentos técnicos e práticos para direcionar um curso que supra as necessidades dos docentes quanto à profissão. Assim, o embasamento científico sustenta os princípios orientadores da formação profissional e os desdobramentos necessários para o atendimento das especificidades do curso. O domínio de tais conhecimentos, prático e teórico acerca da ciência estudada, é entendido por Leoni, Andrade e Vasconcelos (2008) como competência técnica.

Além dos conhecimentos descritos acima, os entrevistados apontaram outros necessários. Um deles é o “Mercado de trabalho”, justificado pela necessidade do coordenador atentar-se às novas tendências, às demandas profissionais e às práticas adotadas em instituições concorrentes. Utilizar esse conhecimento com frequência auxilia no andamento de um curso compatível às exigências externas, mantendo-o competitivo. Outros fatores citados foram: “Regimento interno da instituição”, leis educacionais e “Resoluções do Conselho Federal”.

Segundo um dos entrevistados, conhecer a instituição é uma premissa essencial, pois *“o curso está dentro de um contexto (empresa) e é necessário conhecer a realidade dessa empresa, para que o curso adapte-se a ela. Não há como conduzir um curso sem conhecer as diretrizes institucionais”*. Da mesma forma, *“o coordenador precisa saber sobre as leis do MEC, as resoluções dos conselhos federais. Ele deve acompanhar, entender e empregar as leis dos documentos oficiais no dia-a-dia”*. Este último relato deve ser ressaltado, visto que compreende instâncias legais e que, caso não cumpridas pelos coordenadores e disseminadas para outros colaboradores, podem originar sanções para a instituição.

A Tabela 5 contém informações referentes às habilidades que os coordenadores precisam apresentar nas suas práticas diárias. Conforme Carbone *et al.* (2006), habilidade é a capacidade de aplicar produtivamente os conhecimentos adquiridos. O principal item mencionado pelos participantes, de forma quase unânime, 85,7% das respostas, foi “Relacionamento interpessoal”, entendido como a compreensão do outro e o emprego da empatia. Silva (2002) citou essa habilidade como uma das instâncias básicas para o estudo de competências e papéis exercidos pelos coordenadores. Leoni, Andrade e Vasconcelos (2008),

por sua vez, descreveram-na como um fator relevante em cargos de diretoria acadêmica. Um dos entrevistados explica o porquê desta habilidade:

“Não tenho dúvidas que aprender a lidar com pessoas é a habilidade mais exigida na coordenação. Não é fácil respeitar a opinião do outro e enxergar as suas dificuldades, mas é necessário que isso ocorra para lidar com professores, alunos, diretores, reitores e colaboradores”.

Com 57,1% das respostas dos entrevistados, o segundo item mais apontado foi “Saber dialogar de maneira clara”. A transferência de informações, segundo Silva (2002), obriga o coordenador a manter contato com fontes externas, pessoas fora da organização e fontes internas, alunos, professores e colaboradores. Para isso, é importante que ele estabeleça uma linha de comunicação eficaz que, segundo Quinn *et al.* (2003), compreende uma competência gerencial referente ao papel de mentor. Parry (1996 *apud* SILVA, 2002) também considera a comunicação como uma competência dos gestores, atribuindo a ela a capacidade de ouvir e organizar informações e ceder dados de forma clara.

Outra habilidade que pode ser discutida é a “Solução de problemas variados e imprevistos”, visto que, ao longo de um dia de trabalho na coordenação, surgem inúmeras situações, comuns ou inusitadas. Os entrevistados explicam que a demanda de atividades é muito grande e que, para lidar com elas, é necessária, muitas vezes, priorizá-las, levando em consideração a sua urgência: *“É preciso aprender a lidar com as coisas que aparecem. Cada dia é uma novidade, problemas novos e diferentes. E o pior, preciso resolver todos.”*. Em função dessa grande demanda de atividades, estão atreladas, também, as habilidades “Agilidade na tomada de decisão”, conforme pontuado por Silva (2002), e “Raciocínio rápido”, necessárias para responder e solucionar rapidamente e, às vezes ao mesmo tempo, processos e pendências.

As atitudes, como colocadas por Bloom *et al.* (1973 *apud* BRANDÃO; GUIMARÃES; BORGES-ANDRADE, 2002), são domínios afetivos relacionados ao contexto do trabalho. Conforme observado na Tabela 6, os fatores que apresentaram maior incidência foram: “Iniciativa” (50%), “Manter-se atualizado com o mercado e a profissão” (42,9%), “Comprometimento” (35,7%) e “Pro-atividade” (35,7%). Iniciativa é entendida como a capacidade de intervir prontamente diante das situações apresentadas, sendo esta mencionada pelos entrevistados, na grande maioria das vezes, associada à “Pro-atividade”, capacidade de diagnosticar problemas e soluções. Ambas as atitudes foram explicadas por um dos entrevistados:

“Iniciativa e pro-atividade são fundamentais, pois, muitas vezes, o coordenador não pode esperar que outras pessoas tomem a frente das situações. A bola fica com o coordenador e ele tem que resolver. As coisas têm que sair do lugar. O coordenador tem que disparar ações e correr atrás delas”.

A atualização com o mercado, como descrito acima, é uma outra atitude fundamental, pois, segundo Grunow *et al.* (2006), contribui para a manutenção e disseminação dos novos conteúdos teóricos e práticos da profissão, que devem ser incentivados e mantidos pelos coordenadores. Um dos entrevistados descreve a sua preocupação quanto a esse item:

“Preciso manter-me alinhado à minha profissão e ao conteúdo dela. Preocupo-me em não saber o que ocorre na minha profissão, no mercado de trabalho, e me tornar um profissional extremamente burocrático. Por isso, estou sempre estudando sobre o tema. Às vezes você acaba deixando isso de lado, em função do tanto de coisa que tem para fazer. Mas preciso me lembrar disso sempre. Tenho que me manter atualizado para direcionar o curso, para passar isso aos estudantes e discutir com os professores”.

O comprometimento, por sua vez, é considerado como a capacidade de se envolver com o curso e desenvolvê-lo de forma ética, levando em consideração a instituição e as pessoas que dependem dele - professores e alunos. Para melhor exemplificar essa questão, um dos participantes relata:

“É importante que o coordenador se comprometa com a instituição em que trabalha. É preciso que ele incorpore a instituição, compre a idéia da empresa, aprenda a se doar para o trabalho. Ao mesmo tempo, ele tem que pensar nas pessoas que dependem desse trabalho. Os coordenadores têm uma responsabilidade para com os professores e também para com os alunos, que confiam no ensino que proporcionamos a eles. Os alunos precisam aprender e os professores necessitam dessa atividade, porque é um emprego”.

Na Tabela 7, foram mensurados alguns desempenhos esperados da atuação do coordenador. Vale lembrar que este quesito engloba as expectativas da instituição e dos professores quanto às ações do coordenador, sob a ótica dos participantes deste trabalho. Dos seis fatores apontados, os mais mensurados foram: “Obter boas notas nos exames educacionais nacionais” (50%); “Direcionar o curso para os alunos de maneira consistente e coerente” (35,7%); “Promover um ensino de qualidade” (35,7%) e “Manter o curso competitivo no mercado”.

O primeiro item refere-se à classificação do curso e da instituição nos meios avaliativos desenvolvidos pelo Ministério da Educação – MEC - e instituídos pela Política Nacional de Educação para o Ensino Superior. Obter bons resultados nesses exames significa, dentre outras questões, a realização de um bom trabalho desenvolvido pelo coordenador quanto ao direcionamento do curso, o que inclui o cumprimento do projeto pedagógico institucional de forma eficiente, o atendimento adequado às demandas de mercado e a execução das leis que orientam o ensino superior no país. Esse item está diretamente associado aos outros fatores mencionados na Tabela 7. Ou seja, boas notas nos exames educacionais nacionais inferem também as expectativas quanto à oferta de um ensino superior de qualidade, da mesma forma que visam manter o curso como um diferencial no mercado e promover um ensino consistente e coerente para os discentes. Esta questão pode ser melhor analisada na fala de um dos participantes: “*A instituição espera que o curso desponte na sociedade com todas as qualidades prometidas; que a sociedade, os alunos e o MEC reconheçam estas qualidades*”.

Os próximos itens discutidos são embasados apenas na fala dos coordenadores, visto que foram questões específicas designadas a esse grupo. No que se refere aos instrumentos necessários para a realização das atividades, conforme visualizado na Tabela 10, o “Computador”, o “Módulo corporativo”, a “*Internet*” e o “Regimento interno da instituição” foram os mais citados. Os três primeiros itens ressaltam a necessidade de recursos tecnológicos e instrumentos informatizados para a atuação dos coordenadores nos dias de hoje. O computador tornou-se ferramenta fundamental dentro da coordenação, pois serve para a elaboração de processos, recursos, memorandos, além de ser uma fonte de captação de informações internas e externas, adquiridas pelos recursos embutidos e já citados, o módulo corporativo e a *internet*. O módulo corporativo contém todos os dados da instituição, do corpo docente e discente e a *internet* possibilita a obtenção de informações de qualquer natureza. O regimento interno, por sua vez, é o instrumento que auxilia na condução do curso, sendo consultado para tomada de decisões, esclarecimentos de diretrizes e normas institucionais, verificação de procedimentos, dentre outras questões.

A Tabela 10 pontuou os desafios em atuar como coordenador de curso em uma instituição de ensino superior. Os resultados destacaram dois itens com 71,4% de inferências: “Volume das demandas diárias” e “Administração de interesses entre o corpo docente, discente e direção superior”. O primeiro item, como já citado em questões anteriores, refere-se à quantidade de atividades diárias que são destinadas aos coordenadores e que devem ser cumpridas. O segundo fator, também já pontuado acima, destaca mais uma vez, o papel do

coordenador como o intermediador de interesses, levando em consideração as ponderações das partes envolvidas.

Com base nos aspectos acima mencionados, foram elaboradas algumas competências destinadas aos coordenadores de curso, as quais podem ser visualizadas no Quadro 3. Elas foram apresentadas como comportamentos ou referenciais de desempenho expressos no ambiente de trabalho, conforme sugerido por Carbone *et al.* (2006). As competências indicam o que é esperado dos profissionais e contribuem para a descrição de suas atividades.

6. CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

O objetivo deste trabalho foi identificar competências gerenciais relevantes em coordenadores de uma instituição privada de ensino superior. Para atingir tal objetivo, coordenadores e professores de um centro universitário foram convidados a participar desta pesquisa para levantar informações relevantes e possibilitar a construção das competências.

Coordenar um curso de graduação é uma atividade de extrema responsabilidade. É um trabalho que visa promover um ensino de qualidade para a formação de novos profissionais de várias áreas do conhecimento, que contribuirão de forma efetiva para o desenvolvimento e transformação da sociedade. Em função do fato, muitos são os papéis designados ao coordenador de curso, sendo o de maior relevância o de integrador de interesses entre as instâncias institucionais. Isso quer dizer que o coordenador, como responsável pelo curso superior, necessita pautar as suas ações de acordo com as expectativas da direção superior, pois é ela que direciona as diretrizes educacionais do corpo docente, visto ser ele o mecanismo de disseminação do conhecimento dentro da instituição e, claro, do corpo discente, que recebe, articula e emprega as informações adquiridas.

Para trabalhar dentro deste contexto, os conhecimentos científicos e técnicos da área de atuação por parte do coordenador são fundamentais, além do domínio das leis e regulamentos acadêmicos e educacionais. Conhecimentos diversos que pautem a Administração, Pedagogia, Psicologia e Gestão de Pessoas são também úteis nas práticas diárias.

Notou-se que inúmeras são as habilidades para a atuação do coordenador, das quais as que se destacam estão atreladas ao contato com outras pessoas, como o relacionamento interpessoal e o diálogo claro. Da mesma forma, são requeridas várias atitudes que, por vezes, chegam a ser contraditórias, como pontuou Grunow *et al.* (2006). Os coordenadores precisam ter flexibilidade e perseverança, paciência e iniciativa, ter pulso firme e jogo de cintura, eliminar dúvidas e fazer questionamentos, dentre outros aspectos.

As atividades desempenhadas são de natureza pedagógica e administrativa, sendo a administrativa a que demanda mais tempo durante o dia de trabalho. No que concerne ao assunto, sugere-se que futuras pesquisas analisem o grau de importância dessas atividades dentro da coordenação e compare-o com o tempo demandado para a sua execução. Isso contribuirá para uma redistribuição das atividades pedagógicas e administrativas, pontuando as de caráter mais relevante e que deveriam dispor de mais tempo para a sua realização.

Outra questão que deve ser ressaltada refere-se ao fato de que os coordenadores, quando designados para assumir cargos de coordenação, não possuem desenvoltura para desempenhar atividades referentes aos trâmites administrativos e, por vezes, para gerir pessoas. Grunow *et al.* (2006) aponta que este é um fator existente em outras instituições e justifica o fato pela falta de preparo dos cursos de mestrado e doutorado quanto às exigências dos cargos de direção.

O tempo disponível para a realização deste trabalho não foi muito extenso e, em função desse fato, sugere-se a continuação desta pesquisa com uma amostra maior de participantes. Propõe-se a realização de entrevistas individuais com outros professores da instituição ou grupos focais, visando obter mais informações sobre as competências gerenciais. Da mesma forma, recomenda-se a construção e aplicação de questionários nos membros do corpo docente. Com isso, seria possível identificar quais competências existem no centro universitário e quais precisam ser desenvolvidas pelos profissionais ali atuantes.

As informações encontradas neste trabalho constituem um diagnóstico gerencial atual da instituição. Por isso, como as competências foram colocadas a título de sugestão, os resultados encontrados permitem a construção de novas competências e podem ser utilizados futuramente na adoção do modelo de Gestão por Competências na instituição. Além disso, as competências já descritas estão sob forma de referencial de desempenho, o que contribui para a elaboração de um instrumento de Avaliação de Desempenho dos coordenadores. Assim, a atuação dos coordenadores seria mensurada de forma concreta e objetiva. Programas de Treinamento e Desenvolvimento podem também ser instituídos a partir dos dados obtidos com a avaliação, visando desenvolver competências ainda não adquiridas ou com baixo rendimento. Cabe ressaltar, ainda, que as competências descritas são úteis, inclusive, para subsidiar futuros processos seletivos.

Estudar o conceito de competências gerenciais em um centro universitário privado brasileiro é de extrema relevância devido à criação de novas possibilidades para a gestão de pessoas dentro deste contexto. Ressalta-se que alguns estudos desta natureza já foram realizados, mas voltados principalmente a instituições públicas, não às privadas, como sugere este trabalho. Da mesma forma, a amostra utilizada nesta pesquisa, coordenadores de cursos superiores voltados para a área da saúde, podem indicar algumas particularidades gerenciais de atuação nessa área e, posteriormente, poderão ser analisadas com mais profundidade.

Assim, este trabalho contribuiu para o debate teórico e prático sobre Gestão por Competências e possibilitou a formação de conhecimentos específicos na área educacional universitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Allan Claudius Queiroz Barbosa; FERRAZ, Dalini Marcolino; LOPES, Daniel Paulino Teixeira. Competências nas organizações: o discurso e a prática na gestão de pessoas. In: XXVI ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 2002, Bahia. **Anais do XXVI Enanpad**, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.

BITENCOURT, Cláudia Cristina; BARBOSA, Allan Claudius Queiroz de. A gestão de competências. In: BITENCOURT, Cláudia Cristina (Org.) **Gestão contemporânea de pessoas**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

BITENCOURT, Cláudia Cristina. **Gestão por competências e aprendizagem nas organizações**. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

BRANDÃO, Hugo Pena; BAHRY, Carla Patrícia. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 02, p.179-184, abr./jun. 2005.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão do desempenho: tecnologias distintas ou mesmo instrumentos de um mesmo construto? **Revista de Administração de Empresas - RAE**, São Paulo, v.41, n.1, p. 08-15, jan./mar.2001.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Competências emergentes na indústria bancária: um estudo de caso. **Comportamento organizacional e gestão**, Lisboa, v.08, n.02, p.173-190, 2002.

BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; BRANDÃO, Hugo Pena. Competências relevantes a profissionais de uma organização pública do Distrito Federal. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, v.07, n.03, jul./set. 2003.

CARBONE, Pedro Paulo; BRANDÃO, Hugo Pena; LEITE, João Batista Diniz; VILHENA, Rosa Maria de Paula. **Gestão por competências e gestão do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

DURANTE, Daniela Giareta. **Liderança**: um desafio constante nos gestores. Revista Secretariado. Disponível em: <<http://www.upf.com.br/secretariado.html>>. Acesso em: 05 Mai. 2009.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão de pessoas**: modelos, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2002.

DUTRA, Joel Souza. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2004.

DUTRA, Joel Souza. Gestão de pessoas com base em competências. In: DUTRA, Joel Souza (Org.) **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. In: São Paulo: Gente, 2001. (Autor do artigo é organizadora do livro).

DUTRA, Joel Souza; HIPÓLITO, José Antônio Monteiro; SILVA, Cassiano Machado. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea- RAC**, v.04, n.01, p.161-176, jan./abr. 2000.

FISCHER, André Luiz. O conceito de modelo de gestão de pessoas: Modismo e realidade em gestão de Recursos Humanos nas empresas brasileiras. In: DUTRA, Joel Souza. (Org.) **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Gente, 2001.p. 09-23.

FLEURY, Maria Tereza Leme. A gestão de competência e a estratégia organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza Leme (Org.) **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002, p. 51-61. (Autor do artigo é organizadora do livro).

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso Carlos Correa. Alinhando estratégias e competências. **Revista de Administração de Empresas.- RAE**, v.44, n.01, p. 44-57, jan./mar. 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo, Atlas, 2001.

GRUNOW, Aloísio; SABADIN, Anderson Léo; FASSINA, Paulo Henrique; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. **Análise do perfil dos gestores do Curso de Ciências Contábeis das IES – Instituições de Ensino Superior do estado de Santa Catarina**. São Paulo: FEA/USP, 2006.

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

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de Recursos Humanos: do operacional ao estratégico**. São Paulo: Futura, 2001.

QUINN, Robert; FAERMAN, Sue; THOMPSON, Michael; MCGRATH, Michael. **Competências gerenciais**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

RESENDE, Enio. **O livro das competências: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedades**. Rio de Janeiro: Qualimark, 2000.

RUAS, Roberto. Gestão por competências: uma contribuição à perspectiva estratégica da gestão de pessoas. In: RUAS, Roberto; ANTONELLO, Cláudia Simone; BOFF, Luiz Henrique (Org) **Aprendizagem Organizacional e Competências**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

SILVA, Maria Gorete. Competências gerenciais dos coordenadores/orientadores do curso de graduação em administração de empresas: um estudo de caso na Universidade de Caxias do Sul. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26º, 2002, Salvador. **Anais da ANPAD**, 2002.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro de entrevistas com os coordenadores	65
Apêndice B: Roteiro de entrevistas com os professores.....	66

Apêndice A – Roteiro de entrevistas com os coordenadores

SUJEITO N°: _____

NÍVEL DE ESCOLARIDADE:

Superior completo Especialização

Mestrado Doutorado

IDADE: _____

TEMPO DE SERVIÇO: _____

SEXO: F M

1. Qual é o papel do coordenador dentro de uma instituição de ensino superior?
2. Relate-me as suas atividades como coordenador (a).
3. Quais são as atividades mais simples de serem realizadas?
4. Quais são as atividades mais complexas de serem realizadas?
5. Quais são os instrumentos de trabalho imprescindíveis para a realização das suas atividades diárias?
6. Quais são os conhecimentos necessários para um profissional atuar como coordenador em uma instituição de ensino superior?
7. Quais são as habilidades necessárias para um profissional atuar como coordenador em uma instituição de ensino superior?
8. Quais são as atitudes necessárias para um profissional atuar como coordenador em uma instituição de ensino superior?
9. Quais as características que um coordenador necessita apresentar para realizar um trabalho de qualidade?
10. Quais são os desafios em atuar como coordenador de uma instituição de ensino superior?
11. Qual é o desempenho esperado pela instituição frente à atuação do coordenador de curso?

Apêndice B – Roteiro de entrevistas com os professores

SUJEITO N°: _____

NÍVEL DE ESCOLARIDADE:

Superior completo Especialização

Mestrado Doutorado

IDADE: _____

TEMPO DE SERVIÇO: _____

SEXO: F M

1. Qual o papel do coordenador em uma instituição de ensino superior?
2. Quais são as atividades prestadas pelos coordenadores dos cursos da FACES?
3. Quais são os conhecimentos necessários para um profissional atuar como coordenador em uma instituição de ensino superior?
4. Quais são as habilidades necessárias para um profissional atuar como coordenador em uma instituição de ensino superior?
5. Quais são as atitudes necessárias para um profissional atuar como coordenador em uma instituição de ensino superior?
6. Quais são os desafios em atuar como coordenador de uma instituição de ensino superior?