

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO

FECAP

CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO

PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

LUCIANA REGINA DA SILVA SOUZA

**PERCEPÇÕES SOBRE FUNÇÕES E COMPETÊNCIAS DO
COORDENADOR COMO GESTOR DO CURSO DE
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS OFERECIDO POR
INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR
BRASILEIRAS**

São Paulo

2018

LUCIANA REGINA DA SILVA SOUZA

**PERCEPÇÕES SOBRE FUNÇÕES E COMPETÊNCIAS DO
COORDENADOR COMO GESTOR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS CONTÁBEIS OFERECIDO POR INSTITUIÇÕES
PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada à Fundação Escola de
Comércio Álvares Penteado - FECAP, como
requisito para a obtenção do título de Mestre em
Ciências Contábeis.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vilma GeniSlomski

São Paulo

2018

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLAVRES PENTEADO - FECAP

CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO

Prof. Dr. Edison Simoni da Silva
Reitor e Pró-Reitor de Pós-Graduação

Prof. Dr. Ronaldo Frois de Carvalho
Pró-Reitor de Graduação

Prof. Dr. Alexandre Garcia
Diretor da Pós-Graduação Lato Sensu

Prof. Dr. Cláudio Parisi
Coordenador de Mestrado em Ciências Contábeis

Prof. Dr. Heber Pessoa da Silveira
Coordenador do Mestrado Profissional em Administração

FICHA CATALOGRÁFICA

S729p

Souza, Luciana Regina da Silva

Percepções Sobre Funções e Competências do Coordenador como Gestor do Curso de Graduação em Ciências Contábeis Oferecido por Instituições Privadas de Ensino Superior Brasileiras / Luciana Regina da Silva. - - São Paulo, 2018.

171 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vilma GeniSlomski

Dissertação (mestrado) – Fundação de Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP – Centro Universitário Álvares Penteado – Programa de Mestrado em Ciências Contábeis.

1. Contabilidade – Estudo e ensino – Brasil. 2. Educação baseada na competência. 3. Competências essenciais - Estudo e ensino. 4. Currículos –Mudanças – Contabilidade.

CDD: 657.07

Bibliotecário responsável: Elba Lopes, CRB- 8/9622

LUCIANA REGINA DA SILVA SOUZA

**PERCEPÇÕES SOBRE FUNÇÕES E COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR
COMO GESTOR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS
OFERECIDO POR INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR
BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Álvares Penteados, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Ana Lucia de Araújo Lima Coelho
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteados – FECAP

Profa. Dra. Vilma Geni Slomski
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteados – FECAP
Professor Orientador – Presidente da Banca Examinadora

São Paulo, 19 de dezembro de 2018

Dedico esta obra ao meu esposo Jessé e aos meus filhos Matheus, Davi e Lucas, pois eles são
minha base, meu espelho e meu bem maior.

“Aquilo que parecia impossível, aquilo que parecia não ter saída, aquilo que parecia ser minha
morte, mas Deus mudou minha sorte, sou um milagre estou aqui”.

Carlos Moysés.

Agradecimentos

A Deus toda honra e toda Glória, pela graça e força, por permitir que eu chegasse até aqui.

À FECAP na pessoa do professor Dr. Edison Simoni por me conceder a oportunidade ímpar de ingressar no Mestrado em Ciências Contábeis me proporcionando essa grande benção.

Ao Prof. Dr. Claudio Parisi, pela paciência, por todo conhecimento transmitido em suas disciplinas e por acreditar na minha capacidade, permitindo o meu ingresso no Mestrado em Ciências Contábeis da FECAP.

Aos professores do Mestrado Dr. Aldy F. Silva, Dr. Anísio C. Pereira, Dr^a. Elionor F. J. Weffort, Dr. Ivam R. Peleias e Dr. Tiago N. B. Slavov, pelo aprendizado e conhecimentos adquiridos.

Em especial a minha orientadora, Prof^a. Dr^a Vilma Slomski pela perseverança, paciência e dedicação, por acreditar que eu seria capaz enfrentar esse desafio, pois sem esforço “ler, ler, ler” não seria possível concluir mais essa etapa da minha vida.

Aos membros da banca, a Prof^a. Dr^a. Ana Lucia de Araújo Lima Coelho e ao Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias pelas valiosas contribuições e sugestões.

Ao Prof. Ms. Reinaldo Putvinski, que prontamente me ajudou com a parte estatística deste trabalho.

Ao meu amado esposo e companheiro Jessé Souza que me incentivou, me ajudou e me amou o todo tempo. Te amo meu amor!

Aos meus filhos Matheus, Davi e Lucas por entender a minha ausência em muitos momentos em família durante esse percurso, pois meus filhos são minha vida, motivação e minha herança. Amo vocês!

Aos meus pais Rafael e Sônia, pelas vossas constantes orações e que sempre me motivaram a persistir e me ensinaram a nunca desistir dos meus sonhos.

À minha segunda mãe Santina (in memoriam) pelas constantes orações e pelos preciosos conselhos que me fizeram trilhar pelo caminho da verdade e vencer, até chegar aqui.

Aos meus irmãos e irmãs Daniel, Oséias, Fabiana e Hellen, porque somos mais fortes quando choramos e nos alegramos juntos.

As minhas amigas mais que irmãs Márcia, Meire, Marlene, Cláudia, Victória, Simone, Rosângela e Beatriz, que sempre estiveram ao meu lado nesse processo de aprendizado contínuo.

Aos meus amigos e amigas de trabalho da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP, Amanda, Bruno, Cinthia, Diego, Denis, Dalila, Jucilene, Luana, Rafael e Sílvia que sempre me incentivaram a persistir “pois o caminho é árduo, mas os frutos são excelentes quando colhidos em tempo oportuno”.

Aos meus colegas do mestrado pelo convívio e troca de experiências e principalmente pela cumplicidade e solidariedade nos momentos mais difíceis.

Resumo

Souza, L. R. da S. (2018). *Percepções Sobre Funções e Competências do Coordenador como Gestor do Curso de Graduação em Ciências Contábeis Oferecido por Instituições Privadas de Ensino Superior Brasileiras* (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário Álvares Penteado, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP, São Paulo, SP, Brasil.

O objetivo desta pesquisa foi analisar as percepções sobre funções e competências do coordenador como gestor do curso de graduação em Ciências Contábeis, oferecido por IESs no Brasil. Para tanto, realizou-se uma pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa. Os dados foram coletados via questionário online, com questões estruturadas e “livres”. A análise dos dados deu-se por meio de métodos estatísticos e análise de conteúdo. Constatou-se que, na dimensão das competências, destaca-se, na pedagógica, o “Conhecimento da gestão curricular e a articulação entre seus componentes e processos” como mais expressiva, com (4,37), e a administrativa, e menos expressiva a “Elaboração e controle do orçamento curso”, com (3,21). Na dimensão das funções, destaca-se, na institucional, a “Busca pelo sucesso dos alunos no Exame Nacional de curso e nos testes da ordem” como a mais expressiva, com (4,63), e na gerencial, a “Adimplência contratual dos alunos e o uso de critérios de negociação” como menos expressiva, com (2,42). Quanto aos fatores que dificultam a gestão do curso, os coordenadores citam como os mais expressivos a gestão universitária centralizada (20%); a falta de tempo para gerir o curso (16%); a falta de formação em gestão acadêmica (10%); e como fatores que facilitam a formação para a gestão acadêmica (24%), o exercício da liderança (20%) e a descentralização da gestão universitária (16%). Parece ser esse o perfil de gestor colocado em prática, a fim de atender às demandas educacionais; o que requer, além de conhecimentos técnicos para o desempenho de funções burocráticas, capacidades cognitivas e sócio afetivas na execução de tarefas complexas, como de cunho político-pedagógico, administrativo, institucional e relacional. Pode-se concluir que o profissional que atua como gestor do curso de Ciências Contábeis orienta suas ações em busca da preparação do egresso para obter sucesso profissional; e assim, alcançar o sucesso institucional, com base menos no conhecimento da gestão acadêmica (saber) e relacional (atitudes), e mais no do exercício da profissão (saber- fazer).

Palavras- chave: Funções e Competências. Coordenador como gestor. Gestão acadêmica. Curso de Ciências Contábeis.

Abstract

Souza, L. R. da S. (2018). *Inserir o título da dissertação em inglês* (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário Álvares Penteado, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP, São Paulo, SP, Brasil.

This research had as objective to analyze the perceptions about functions and competences of the coordinator as manager of the undergraduate course in Accounting Sciences offered by private higher education institutions in Brazil. For this, a descriptive research with a quantitative approach was carried out. The data were collected through an online questionnaire with structured and "free" questions. Data analysis was performed using statistical methods and content analysis. It was verified that in the dimension of the competences the pedagogic one stands out being more expressive the "Knowledge of the curricular management and the articulation between its components and processes" with (4.37) and the administrative one, being less expressive the "Elaboration and control of the budget course "with (3.21). In the dimension of the functions, the most important is the institutional one, with the most expressive being the "Search for the success of the students in the National Exam of the course and in the tests of order" with (4.63), and the managerial one being less expressive the "Contractual students and the use of negotiation criteria "with (2.42). As for the factors that hinder the management of the course, the coordinators cite as the most expressive the centralized university management (20%); lack of time to manage the course (16%); the lack of training in academic management (10%). Already as factors that facilitates citation training for academic management (24%); the exercise of leadership (20%) and the decentralization of university management (16%). This seems to be the profile of a manager put into practice in order to meet the educational demands, which require, in addition to technical knowledge for the performance of bureaucratic functions, also cognitive and socio-affective capacities in the execution of complex tasks such as those of a political-pedagogical, administrative, institutional and relational. It can be concluded that the professional who acts as manager of the course in Accounting Sciences guides his actions in the search for the preparation of the egress to obtain professional success and, thus, the achievement of institutional success, based less on the knowledge of academic management and relational (attitudes) and more in the knowledge of the exercise of the profession (know - how).

Keywords: Functions and Competences. Coordinator as manager. Academic management. Course of Accounting Sciences.

Listas de Figuras

Figura 1. Nuvem de palavras dos fatores que dificultam a gestão do curso	65
Figura 2. Nuvem de palavras dos fatores que facilitam a gestão do curso.....	66
Figura 3. Regiões do Curso de graduação segundo o ENADE (2015)	69
Figura 4. Faixa etária dos coordenadores	79
Figura 5. Faixa etária comparada ao Gênero	80
Figura 6. Formação acadêmica dos coordenadores - graduação e pós-graduação ...	80
Figura 7. Áreas de formação inicial (graduação) dos coordenadores	81
Figura 8. Participação em grupo de pesquisa	81
Figura 9. Áreas pesquisadas pelos coordenadores de curso	82
Figura 10. Participação em eventos científicos e a frequência	83
Figura 11. Formação para a docência universitária	83
Figura 12. Modo como assumiu à coordenação do curso	84
Figura 13. Formação para a gestão acadêmica.....	85
Figura 14. Carga horária de dedicação à coordenação do curso	86
Figura 15. Tempo de experiência no cargo	86
Figura 16. Atividade profissional além da docência universitária.....	87
Figura 17. Principais fatores atribuídos às novas exigências da coordenação	88
Figura 18. Outros fatores atribuídos às novas exigências da coordenação.....	89
Figura 19. Percepção quanto às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais.....	90
Figura 20. Funções Políticas da coordenação do curso.....	91
Figura 21. Funções Gerenciais da coordenação do curso	94
Figura 22. Funções Acadêmicas da coordenação do curso.....	97
Figura 23. Funções Institucionais da coordenação do curso	99
Figura 24. Competências Administrativas da coordenação do curso.....	102
Figura 25. Competências de Relacionamento da coordenação do curso.....	104
Figura 26. Competências Pedagógicas da coordenação do curso	107

Figura 27. Mapeamento dos fatores que dificultam a gestão do curso.....	115
Figura 28. Mapeamento dos Fatores que facilitam a gestão do curso.....	119
Figura 29. Mapeamento dos Principais fatores que facilitam a gestão da Coordenação do curso	124
Figura 30. Principais fatores que dificultam a gestão da Coordenação do curso de Ciências Contábeis	128

Lista de Tabelas

Tabela 1- Políticas - Modelos de gestão- Paradigmas científicos que orientam a educação	28
Tabela 2- Comparativo entre Currículos Mínimos x Diretrizes e Bases da Educação Nacional	33
Tabela 3 - Perfil de Competências do Gestor Acadêmico	40
Tabela 4 - Funções do coordenador de curso de graduação.....	43
Tabela 5 - Revisão de Literatura – Fatores Facilitadores e Dificultadores da gestão do curso	60
Tabela 6 – Fórmula da Variância (ANOVA)	74
Tabela 7- Funções Políticas - Fatores que dificultam quanto às funções da coordenação do curso	92
Tabela 8 -Funções Políticas – Fatores que facilitam quanto às funções da coordenação do curso	93
Tabela 9 - Funções Gerenciais –Fatores que dificultam quanto às funções da coordenação do curso	95
Tabela 10 -Funções Gerenciais– Fatores que facilitam quanto às funções da coordenação do curso	96

Tabela 11 - Funções Institucionais – Fatores que dificultam quanto às funções da coordenação do curso	99
Tabela 12 -Funções Institucionais – Fatores que facilitam quanto às funções da coordenação do curso	100
Tabela 13 - Competências Administrativas – Fatores que dificultam quanto às competências da coordenação do curso	102
Tabela 14 -Competências Administrativas – Fatores que facilitam quanto às competências da coordenação do curso	103
Tabela. 15 - Competências de Relacionamento – Fatores que dificultam quanto às competências da coordenação do curso105
Tabela. 16 -Competências de Relacionamento – Fatores que facilitam quanto às competências da coordenação do curso	106
Tabela. 17 -Competências de Pedagógica – Fatores que dificultam quanto às competências da coordenação do curso	108
Tabela. 18 - Competências Pedagógicas – Fatores que facilitam quanto às competências da coordenação do curso	109

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
CES	Câmara e Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação
DCNCC	Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de graduação em Ciências Contábeis
ENADE	Exame Nacional do Desempenho Docente
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura do Brasil
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NP	Nuvem de palavras
PC	Perfil de competência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para todos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
USP	Universidade de São Paulo
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

Sumário

1	Introdução	10
1.1	Justificativa	11
1.2	Situação problema e questão de pesquisa	13
1.3	Objetivo geral e específicos	15
2	Fundamentação Teórica.....	17
2.1	A Universidade no Brasil.....	17
2.2	A Gestão Acadêmica no âmbito das Reforma Curriculares	22
2.2.1	Mudanças Curriculares e Novas Funções do Coordenador de Curso.....	26
2.2.1.1	<i>A construção do Projeto Político Pedagógico como instrumento de gestão</i>	31
2.3	Funções e competências necessárias ao coordenador de curso de graduação	37
2.4	Estudos realizados sobre funções e competências do coordenador como gestor do curso de graduação	47
3	Metodologia.....	67
3.1	Campo de estudo.....	67
3.2	População	68
3.3	Métodos e técnicas de coleta de dados	69
3.3.1	Elaboração do Instrumento de coleta - Questionário	70
3.3.1.1	<i>Pré- teste do instrumento.....</i>	73
3.4	Métodos e técnicas de análise dos dados.....	73
3.4.1	Análise de variância	74
3.4.2	Análise de Conteúdo	76
4	Resultados e Discussões.....	79
4.1	Um perfil dos colaboradores da pesquisa.....	79
4.2	Funções do coordenador como gestor do curso	90
4.3	Competências do coordenador como gestor do curso.....	101
4.4	Fatores que facilitam e dificultam o desempenho do coordenador como gestor do curso de Ciências Contábeis	110

4.4.1 Principais fatores que facilitam a gestão da coordenação do curso de Ciências Contábeis.....	123
4.4.2 Principais fatores que dificultam a gestão da coordenação do curso de Ciências Contábeis.....	126
5. Conclusões.....	130
Referências	134
Apêndice A - Termo de Consentimento e Protocolo de Pesquisa	143
Apêndice B – Método de análise estatística dos dados - Anova	150
Apêndice C- Método qualitativo de análise dos dados Análise de conteúdo das questões “livres” Fatores que dificultam.....	157
Apêndice D - Método qualitativo de análise dos dados Análise de conteúdo das questões “livres” Fatores que facilitam.....	161
Apêndice E - Principais fatores que dificultam a gestão da coordenação do curso de Ciências Contábeis – Ideias Centrais quanto as Funções e Competências	163
Apêndice F - Principais fatores que facilitam a gestão da coordenação do curso de Ciências Contábeis – Ideias Centrais quanto as Funções e Competências	165

1 Introdução

As mudanças econômicas, culturais, políticas e tecnológicas exigem modelos de educação com concepções teóricas e ideológicas diferentes (Kato, 2007), para melhor adequação aos novos pressupostos do mundo globalizado. Esse cenário de mudanças está intimamente relacionado ao conceito de qualidade da educação superior.

A busca pela qualidade dos cursos superiores fez com que o Ministério da Educação tornasse realidade o princípio constitucional da avaliação de qualidade das instituições de ensino superior (IES), inscrito no artigo 209 da Constituição Federal de 1988. Assim, dois têm sido os instrumentos adotados para identificar a qualidade de um curso superior — o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, e a Avaliação das Condições de Ensino.

Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394, 1996) extinguiu os departamentos e chefes de departamentos no âmbito das IES, nos quais os coordenadores eram subordinados. Desse modo, emergiu a figura do coordenador como gestor, que passou a exercer a responsabilidade pela direção e pelo sucesso do curso superior que coordena. Assim, “são delegados a figura do coordenador de curso não apenas encargos acadêmicos, mas responsabilidades gerenciais, políticas e institucionais, no estrito sentido dessas expressões” (Franco, 2002, p. 3).

Delpino, Candido, Mota, Campos e Dejuste (2008, p. 1) apontam outras atribuições delegadas ao coordenador como gestor do curso, como compromisso, missão, crenças e valores da Instituição. Nesse sentido, ele deve assumir e realizar, com competência, tarefas complexas, como: gerir e executar as determinações legais, construir coletivamente o projeto pedagógico do curso, “conhecer e operar novas tecnologias, gerir equipes de professores avaliando o processo de ensino-aprendizagem e adequar o curso às novas necessidades do mercado de trabalho, sem perder a qualidade de ensino”. (Delpino et al., 2008, p. 1).

No caso das IES privadas, foco deste estudo, a gestão dos cursos deve trazer, além dos resultados educacionais, “estratégicos e financeiros, propiciando a atração de novos alunos, desempenho e satisfação do corpo discente, redução de evasões reprovações e reclamações do curso”. (Delpino et al., 2008, p. 1).

Entretanto, Delpino et al. (2008) alertam que o coordenador, como principal ator do curso, atua nos limites estabelecidos pela direção da IES. Ainda, que os fatores para o sucesso da gestão do curso não dependem somente dele, visto que a gestão estratégica somente

alcançará êxito se for institucional. Por isso, as IES devem ser capazes de identificar tendências e possibilidades da educação, e assim, preparar-se melhor para a competição.

1.1 Justificativa

O processo de democratização da educação no Brasil teve seu auge a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe avanços quanto aos direitos individuais e sociais, e ampliou os direitos políticos dos cidadãos. Para Alves e Sá (2015), a nova legislação traz que a educação é dever do Estado e direito subjetivo do cidadão. Esse fato exige repensar a educação e a necessidade de buscar uma nova forma para administrá-la, de maneira a atender aos princípios constitucionais de democracia, igualdade de acesso e condições.

Nessa linha de pensamento, segundo Alves e Sá (2015, p. 19) é que se institui o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; “a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a valorização dos profissionais do ensino; a gestão democrática da educação, e, a busca pelo alcance de maiores padrões de qualidade da educação, etc.”.

Esses princípios foram corroborados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (LDB, 1996) e pelo Plano Nacional de Educação (2001), trazendo mudanças quanto à organização da universidade e às funções exercidas em seu interior.

A reestruturação das IES, promovida pela Lei n. 9.394 (1996), gerou o aumento do número de alunos, da oferta de cursos e a necessidade da melhorada estrutura física das IES, que passaram a implementar programas de incentivo, como o Programa Universidade para Todos (Prouni); e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que as obrigou a inovar seus procedimentos e sua forma de gestão. (Scatola, 2013).

A Lei n. 9.394 (1996) dispõe de um conjunto de princípios orientadores do processo de gestão acadêmica, tomando por base a ideia de flexibilização curricular, que determina o fim dos currículos mínimos. (Alves & Sá, 2015, p. 20).

Conforme essa legislação, os princípios pedagógicos da identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização são os eixos reestruturadores dos currículos das escolas. Sua finalidade é promover o pleno desenvolvimento do discente, sua formação profissional e seu preparo para o exercício da cidadania, expressando mais liberdade de escolha pelo aluno. Tais reformas visam à dinamicidade dos currículos; adaptação às

demandas do mundo do trabalho; integração entre graduação e pós-graduação, ênfase na formação generalista dos acadêmicos, etc. (Alves & Sá, 2015).

Para construir um sistema educacional que tenha como preocupação central a qualidade do ensino, a Lei n. 9.394 (1996) confere ao sistema de ensino a autonomia para estabelecer propostas pedagógicas e ações que possibilitem o sucesso dos alunos, respeitando as peculiaridades regionais, locais e as diferenças individuais (Kato, 2007).

As reformas curriculares instituídas pela Lei n. 9.394 (1996) preconizam mudanças com a implantação de diferentes mecanismos de avaliação, além do estabelecimento de metas frente a um projeto pedagógico, que passa a ser avaliado e tratado sob uma política de resultados. Surge, desse modo, um novo modelo de universidade brasileira, em que há perspectiva de conquista da autonomia administrativa e pedagógica, com a participação de colegiados na gestão acadêmica. (Alves & Sá, 2015).

Tais reformas buscam a adequação ao modelo social imposto pela globalização, em que os discursos educacionais e as normativas passam a utilizar o termo gestão no lugar de administração, para imprimir uma visão “mais sistêmica, democrática e de liderança, no termo administração”. (Alves & Sá, 2015, p. 18).

Cabe ressaltar que, embora as diretrizes curriculares sejam de 1996, ainda no Brasil, vigora o modelo de administração clássica, que determina o caminho a ser seguido para que todas as instituições atuem da mesma forma. (Alves & Sá, 2015, p. 20). Esse pensamento faz com que algumas instituições de ensino “possuam visão conservadora, marcada pela perspectiva mecanicista, que fragmenta e reproduz o conhecimento, desprezando, portanto, as particularidades de cada IES”.

No que se refere à formação dos profissionais da área Contábil, em 2004, a Resolução CNE/CES n. 10 instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis. Essas resoluções visam a esclarecer e orientar a conduta do curso de graduação no país, em termos das competências que devem ser desenvolvidas pelos futuros contadores. (Seabra, Paiva, & Luz, 2015).

No âmbito das reformas educacionais, discute-se a democratização da educação, com foco na descentralização e participação da comunidade escolar para construir o projeto pedagógico do curso. Nesse sentido, a LDB (1996) defende a colaboração, o trabalho em equipe e a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP), originado no seio da

coletividade acadêmica, dando identidade à IES e ao curso. "É a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa". (Veiga, 2001, p. 187).

1.2 Situação problema e questão de pesquisa

A partir da década de 1990, ocorreram transformações significativas nos processos de trabalho das IES; com isso, a reconfiguração dos cursos de graduação. Esse processo de mudança trouxe desafios e exigências aos coordenadores, que passaram a executar novas funções e responsabilidades; porém, sem a real noção da complexidade e preparação que, muitas vezes, o cargo exige. (Lima, 2012).

O coordenador do curso de graduação, segundo Sudan (2010), tem um papel determinante na condução da educação superior. Contudo, seu empenho e dedicação ainda não são valorizados. Isso se deve ao fato de que a oferta de programas de pós-graduação lato sensu e stricto sensu não cresceu na mesma proporção que os cursos de graduação no país. A preparação para a docência universitária e as funções de gerência na educação superior não acompanharam a expansão das IES na mesma velocidade. (Lima, 2012).

Tal fato acaba por impulsionar a ocupação das vagas de coordenador de curso por profissionais que migram da prática profissional em organizações, para a docência e, posteriormente, gestão dos cursos de graduação. Assim, os coordenadores, geralmente, antes de assumir os cargos, não possuem formação específica para atuar na área gerencial, de liderança e gestão de pessoas, o que pode acarretar limitações e dificuldades no exercício do cargo de coordenador. (Lima, 2012).

Palmeiras e Szilagy (2011) investigaram a pretensão de ser coordenador de curso entre 134 professores de uma IES privada. Observaram que 61 desses (46%) gostariam de chegar a esse cargo. As principais motivações apresentadas referiam-se à necessidade de dar uma visão estratégica ao curso, o interesse em implantar inovações, e porque o cargo de gestão faz parte da pretensão da carreira de professor.

Para Walter, Rocha, Domingues e Tontini (2006, p.4), os cargos de direção oferecem melhores salários e status, e esse seria um motivo para muitos professores universitários pleiteia remessas funções. Contudo, em razão das necessidades do perfil de gestor, o autor alerta para o risco de se perder um bom professor, e não ganhar um administrador preparado.

Outros estudos, como Argenta (2012), Bassoli (2014), Bikmoradi, Brommels, Shoghli e Sohrabi (2008), Domingues et al. (2011), Ladyshevska e Jonesb (2007), Marcon (2011),

Scatola (2013), Slomki, Souza, Pereira e Silva (2016) e Sudan (2010), destacam o coordenador de curso como peça-chave no processo de qualidade da educação que a IES oferece.

Isso demonstra que as IES e, conseqüentemente, os cursos de graduação, demandam competências gerenciais de seus professores, para que, como gestores, alcancem e cumpram a função social a eles designada. Nesse âmbito, os profissionais envolvidos precisam de atualização e formação contínua, a fim de assegurar a produção e disseminação do conhecimento, e exercer funções gerenciais com competência. O coordenador de curso deve conhecer com profundidade suas atividades, ter visão global da instituição e conseguir equacionar as prescrições legais em suas atividades cotidianas. (Lima, 2012).

Essa realidade denota que as IES se diferenciam de outras organizações e têm estrutura e objetivos peculiares (Seabra et al., 2015). Isso reforça a importância de se desenvolver competências de gestão do coordenador de curso, para operacionalizar as estratégias organizacionais, frente às demandas legais e sociais da área em que atua. (Santos & Bronnemann, 2013).

Entende-se por competência, de acordo com Magalhães e Rocha (1997, p. 14), o “Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função”. No caso do coordenador de curso, refere-se à função gerencial, caracterizada por divergências, contradições e complexidade. Nesse sentido, as IES precisam adotar um modelo de gestão acadêmica com a contextualização de suas ações; sua nova performance vai além da gestão curricular e da operacionalização do ensino, mas da gestão do curso com um todo. (Santos & Bronnemann, 2013).

Em síntese, o coordenador passou a responder pela sustentabilidade do curso, que requer desempenhar funções que vão desde atividades de marketing, processo de seleção, contratação/exoneração de professores no contexto de IES privada, manutenção de infraestrutura, até racionamento e resultados financeiros; enfim, há responsabilização pelo bom desempenho e qualidade do curso pelo qual responde. (Franco, 2002).

O exercício dessas funções tem “implicações diretas na organização e gestão do curso de graduação que demanda um novo perfil do professor-coordenador”. (Silva, Araujo, Guimarães, Gomes, & Slomski, 2009, p. 06). O sucesso da gestão do curso impacta diretamente no perfil desejado do egresso, alcançado apenas a partir da implementação de um projeto curricular condizente com as reais necessidades dos alunos.

Essas questões motivaram a realização deste estudo e a formulação do seguinte questionamento: Quais são as percepções sobre funções e competências do coordenador como gestor do curso de graduação em Ciências Contábeis oferecido por instituições privadas de ensino superior no Brasil?

1.3 Objetivo geral e específico

Ao considerara problemática estabelecida, neste trabalho, objetivou-se a analisar as percepções sobre funções e competências do coordenador como gestor do curso de graduação em Ciências Contábeis, oferecido por IES privadas no Brasil, procurando identificar desafios e possibilidades que evidenciem perspectivas e práticas instituídas em vista das reformulações curriculares e políticas educacionais.

Para alcançar esse propósito, elaborou-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Delinear um perfil do coordenador do curso de graduação em Ciências Contábeis investigado pela pesquisa;
- b) identificar as percepções sobre funções e competências do coordenador como gestor do curso de graduação em Ciências Contábeis;
- c) determinar desafios e possibilidades que evidenciem perspectivas e práticas instituídas, em vista das reformulações curriculares e política educacional.

Considera-se que as práticas da coordenação de curso de graduação devem ir além do cumprimento das exigências legais e competitivas que o mercado lhes impõe; devem, também, garantir a qualidade da educação que as IES oferecem.

Espera-se que esta pesquisa contribua para um aprofundamento maior do conhecimento sobre o novo perfil de competências necessárias ao coordenador para exercer suas funções. Isso porque essas influenciam nas escolhas metodológicas, no processo de avaliação da aprendizagem, nas práticas pedagógicas e nos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem no curso de graduação em que atua.

Espera-se também que contribua para melhor compreender a gestão do curso de graduação, desafios e complexidades da sua função, especificamente a adequação dos currículos de graduação às demandas formativas da contemporaneidade.

2 Fundamentação Teórica

Nesta sessão, serão discutidos os conceitos de universidade no Brasil; a gestão acadêmica no âmbito das reformas curriculares; as mudanças curriculares e novas funções da coordenação de curso; a construção do PPP como instrumento de gestão e as funções e competências necessárias à coordenação de curso de graduação.

2.1 A Universidade no Brasil

Este estudo tem como foco a gestão acadêmica na perspectiva de entendê-la, inserida em um contexto de descentralização e democracia.

Para Schuch, Abreu, Bobsin e Leão (2005, p. 10):

a universidade se insere na comunidade como criadora e difusora do conhecimento, impulsionando o crescimento da sociedade, do Estado e do País, tendo responsabilidades frente aos seus alunos (e famílias), à sociedade, aos professores e funcionários e, ainda, frente às entidades financiadoras. (Schuch et al., 2005, p. 10).

Essa característica da universidade é destacada por Meyer (2014, p. 14), quando diz que ela “não é uma empresa nem tampouco uma entidade governamental. Nestes termos, define-se como instituição *sui generis* cuja complexidade, objetivos e especificidades influenciam sobremaneira sua administração”. Essa especificidade da universidade é defendida por Chauí (2003, p. 1), ao relatar que:

É uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo. (Chauí, 2003, p. 1).

Na mesma esteira, Machado (2002, p. 94) destaca a existência de especificidades e complexidades da universidade, quando diz existir “ambiguidade de objetivos, alta profissionalização, decisão colegiada, forte ação política presente nas relações internas”, entre outros. Além disso, a instituição universitária “sofre influência dos poderes federal, estadual e municipal, além de sindicatos, associações profissionais, empresas fornecedoras entre outras”.

Schuch, Abreu, Bobsine e Leão (2005, p. 6) corroboram, ao afirmar que “As universidades são organizações que possuem estruturas complexas, nas quais as pressões exercidas para a tomada de decisão estão diluídas em todos os níveis da organização, por meio de vários conselhos e colegiados”.

No que se refere ao sistema educacional no Brasil, sua estrutura e organização se baseiam em parâmetros, princípios e normas estabelecidos nas constituições Federais e nas LDBEN. É na vigência de uma nova constituição Federal, e sob pressão de forças sociais, que se criou a necessidade de reorganizar o sistema e redefinir as bases para a educação nacional.

Mais especificamente, o sistema educacional brasileiro surgiu a partir da constituição de 1934, que, apesar, de não vigorar por tanto tempo, evidenciou a importância de fixar diretrizes e um plano nacional de educação. Isso significa dizer que as diretrizes são instituídas para que o sistema educacional siga restrições e não haja divergência filosófica e doutrinária do texto constitucional. (Machado, 2002).

Em uma análise mais acurada da estruturação do Ensino Superior no Brasil, identifica-se a influência de alguns modelos europeus que predominaram em diferentes momentos históricos da universidade, ainda presentes. O modelo Jesuítico, o Francês, gerado pela revolução, implantado nas grandes escolas Parisienses (especialmente na Politécnica), conhecido como Modelo Napoleônico; e o Alemão, gerado no século XIX, implantado na universidade de Berlim e conhecido como Humboldtiano.

O projeto educacional do modelo Jesuítico foi implantado no Brasil pelos portugueses, que vieram para a colônia brasileira em busca de riquezas. Teve um papel fundamental na formação da estrutura social, administrativa e produtiva da sociedade brasileira que estava sendo formada.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 144), as primeiras instituições escolares implantadas no Brasil foram organizadas nos modelos jesuíticas dos vários países, que iniciaram o trabalho da escolarização em um contexto em que o cristianismo visava a “poder manter-se, propagar a sua doutrina e assegurar o exercício do culto”.

Para construir o método de ensino, os jesuítas tomaram como referência o método escolástico, existente desde o século XII, e “o modus parisiensis, como era chamado o método em vigor da Universidade de Paris, local onde Inácio de Loyola e seus demais jesuítas fundadores da Companhia de Jesus realizaram seus estudos”. (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 145).

Para Calegari (2014, p. 9), ainda existem diversos colégios e universidades de origem jesuíta no Brasil e no mundo, entretanto, a força antes demonstrada hoje se restringe a poucas instituições. “O papel dos jesuítas no Brasil foi decisivo para a manutenção dos interesses da

Coroa portuguesa, mas fragilizou o sistema educacional da colônia, de modo a retardar demasiadamente o surgimento de universidades no Brasil”.

A partir da primeira metade do século XIX, o surgimento de dois modelos distintos de ensino superior – o alemão e o francês – teve forte influência sobre a concepção e a estrutura da Universidade no Brasil, em especial, nas suas origens. “Esta última sendo fortemente influenciada pelo modelo napoleônico e a primeira recebendo maior influência, no âmbito da organização institucional e da concepção de universidade”. (Moraes, Silva, & Castro, 2017, p.50).

O modelo francês é tomado como padrão da organização das universidades. A primeira e principal ideia adotada para o ensino superior brasileiro, desde a chegada da Corte portuguesa ao Rio de Janeiro, foi a recusa da criação de uma universidade, havendo a fundação de faculdades isoladas. A influência francesa sobre a concepção organizacional (institucional) da educação superior brasileira pode ser detectada, sobretudo, no Rio de Janeiro, mais do que em São Paulo.

Isso porque o modelo napoleônico de universidade, caracterizado por escolas isoladas de cunho profissionalizante, com dissociação entre ensino e pesquisa e grande centralização estatal, marcou profundamente a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Cabe ressaltar a importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como uma instituição dotada de organicidade e indispensável para se atingir a totalidade universitária. Essa faculdade é concebida pelos fundadores da USP como órgão fundamental (Moraes et al., 2017, p. 51).

A concepção alemã está muito presente de universidade de São Paulo, com preocupações como: a unidade entre ensino e pesquisa; a ênfase na formação geral e humanista, em vez de meramente profissional; autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos; concepção idealista e não-pragmatista de universidade, em detrimento da concepção de universidade como prestadora de serviços ao mercado; fraco vínculo entre intelectuais e poder político, ou seja, “ligação não-imediata entre intelligentsia e poder; concepção liberal e elitista de universidade; estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade”. (Chauí, 2003, p. 7).

Segundo a concepção alemã, para que a universidade desempenhe plenamente o seu papel, ela deve ser autônoma, embora sua existência dependa economicamente do Estado. Nesse sentido, em um Estado que limite a liberdade de ensino e pesquisa, que impeça a busca

e a transmissão incessante do conhecimento, não será possível existir uma autêntica universidade. (Moraes et al., 2017, p. 51).

No modelo alemão, a preocupação com a constituição da nacionalidade se deu em uma chave liberal-elitista, com maior autonomia da universidade diante do Estado, desembocando em uma concepção mais idealista e acadêmica, e menos pragmática de universidade. Essas características podem ser encontradas no discurso e nas propostas dos fundadores da USP.

A concepção alemã sofreu uma série de modificações e desvios ao longo do tempo. Dentre esses, destaca-se a diminuição considerável da autonomia e liberdade acadêmicas, com consequente vínculo dos intelectuais à política estatal; ademais, uma guinada em direção ao pragmatismo, sob influência do modelo norte-americano de universidade. (Moraes et al., 2017, p.72).

A universidade brasileira recebeu a influências do modelo alemão, conhecido também como Humboldtiano, criado no século XIX. Nesse cenário, a universidade brasileira surge em um processo de edificação nacional, sendo determinada pela associação entre ensino (processo de construção do saber) e pesquisa (processos de objetivação ou materialização desses conhecimentos), provenientes do modelo alemão, e a extensão (intervenção sobre a realidade) procedente do modelo de universidade norte-americana. (Marchesoni & Marques, 2011).

A concepção norte-americana influenciou não apenas as universidades europeias, mas também alemãs, latino-americanas e brasileiras. No Brasil, essa concepção foi amplamente difundida a partir da Reforma Universitária de 1968, atingindo a estrutura organizacional e as finalidades de todas as universidades, inclusive USP e UFRJ.

A instituição universitária, no modelo norte-americano, procura associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de maneira que possa se ajustar às necessidades da massificação da educação superior e sociedade de consumo. (Moraes et al., 2017, p.25). Para Chauí (2001, p. 92), a universidade europeia tornou-se inseparável das ideias de formação, reflexão, criação e crítica.

A partir das lutas sociais e políticas dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direitos, “a universidade tornou-se também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e democratização do saber”.

Na atualidade, o modelo americano é questionado, e há uma busca de modelos alternativos para o sistema de ensino superior. As tentativas giram em torno da oferta não apenas quantitativa, mas também qualitativa, com vistas a atender às demandas que refletem o movimento social conhecido como a “sociedade do conhecimento”, entendida como comunidade dos cientistas e tecnólogos consagrados ao ensino e à pesquisa, se não ao mercado. (Moraes et al., 2017 p. 25).

Dessa forma, a tentativa de construir modelos alternativos de universidade dependerá da identificação e incorporação de fatores que permitam a formação dos estudantes para a vida, estabelecendo um domínio de ordem pragmática e cultural, com base em valores regionais. Para Chauí (2001, p. 92), em decorrência principalmente das “novas tecnologias e de mudanças conceituais de base científica, o projeto de educação para as próximas décadas deverá ser completamente diferente do que se tem praticado ou sobre o qual se tem falado”.

Nesse contexto, o Estado deve atuar na sua função reguladora, no controle social dos diferentes segmentos do sistema educacional, estar atento às suas ações e assegurar educação a todos os cidadãos. Para garantir a otimização desse processo, vale lembrar que depende da vontade política e do discernimento dos governantes definir os parâmetros, estimular e proteger nichos locais, e implantar projetos para que o país possa se inserir no mundo globalizado. (Chauí, 2003).

Outro aspecto imprescindível para garantir o sucesso é a participação intensa e vigilante da sociedade. De fato, pela interlocução efetiva entre a sociedade e o governo, mediada pela tríade ciência, tecnologia e humanidades, pode-se modificar profundamente a educação no País, introduzindo as inflexões necessárias na educação de massa, aliando a quantidade e escala (mega) à qualidade, priorizando, sobremaneira, o indivíduo como sujeito e meta do processo. (Moraes et al., 2017).

2.2 A Gestão acadêmica no âmbito das reformas curriculares

Antes de falar de gestão, segundo as reformas educacionais instituídas, cabe definir o termo gestão. Conforme Scatola (2013), é direção, norte, caminho para alcançar objetivos e metas. Etimologicamente, origina-se do latim *gestio-ōnis* e significa “ato de gerir, de gerenciar e de administrar, definindo-se, portanto, como um processo de tomada de decisão e de organização de um trabalho a ser empreendido tendo em vista as metas e objetivos estabelecidos”. (Libâneo, 2008, p. 78).

A gestão no âmbito da administração define-se como a atividade pela qual “são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. (Libâneo, 2008, p. 78). Assim, a direção passa a ser um “atributo e princípio” do processo de gestão, que exige trabalho conjunto das pessoas, “orientando-se e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisão na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor forma possível”. (Libâneo, 2008, p. 78).

A função gerencial caracteriza-se “pela complexidade, contradições, fragmentações e desafios”. (Seabra, Paiva, & Luz, 2015, p. 2). Nesses termos, são as competências profissionais ligadas às dimensões gerenciais que vão permitir que os indivíduos desempenhem papéis no interior das instituições. Ademais, que gerem resultados para agregar valor à organização, aos próprios sujeitos e demais atores sociais que se beneficiam do trabalho ali realizado. (Fleury & Fleury, 2001).

A tendência democrática da gestão das escolas, segundo Catani (2001), a expressão “democracia” é caracterizada por um conjunto de regras que estabelecem quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos. Nesses termos, a democracia institucionalizada associa-se a aprimorada eficiência e a qualidade da educação; esses princípios significam uma poderosa força estimuladora do processo de mudanças na forma de gerir as escolas e a universidade no Brasil.

Essas ideias indicam que os processos de gestão, no âmbito das instituições de educação, incluindo aí a direção, assumem diferentes significados, pois estão sempre relacionados a objetivos e metas a atingir. A universidade, enquanto instituição social, lida com a formação humana e o “exercício permanente da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão” (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 162). A finalidade das instituições de educação é essencialmente de formação humana e, por sua excelência, é um “sistema de relações, com características interativas, que as diferenciam das empresas convencionais” (Libâneo, 2008, p. 77).

Nessa mesma linha, Libâneo (2008, p. 78) diz que “Os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação chamada de gestão”. Assim, a gestão acadêmica refere-se à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino, no caso da educação superior, as IES. A educação é posta em prática quando se atende normas e a implantação de projetos educacionais, que, ao serem

transformados em práticas, materializam-se na gestão. (Catani, 2001; Libâneo, 2008; Vieira, 2004).

Quanto à gestão acadêmica, a Lei n.9394 (1996) foi pioneira em dar especial atenção à gestão democrática, tendo dispensado diferentes atribuições às unidades de ensino. Nessa perspectiva, as unidades de ensino passaram a configurar com esse novo foco da política no país. (Vieira & Albuquerque, 2002).

No caso da educação, em específico, a educação superior, os objetivos e as metas relacionam-se com sua função social, que é a formação profissional. Este estudo trata do desenvolvimento da gestão da educação superior, mais especificamente, da gestão do curso de graduação, em vista das reformas curriculares. Nesse sentido, o conceito de gestão está associado ao que Luck (1997) denomina de:

Fortalecimento da democratização da educação em específico do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. Portanto, percebe-se que a gestão, com suas particularidades administrativas de direção e de organização, é uma tarefa que exige atitude de compartilhar ideias e esforços, em perseguição aos objetivos almejados. (Luck, 1997, p. 20).

Conforme essas ideias, o conceito de gestão descentralizada e democrática prevê a participação nas tomadas de decisões. Essa postura e forma de gerir a educação são contrárias aos processos de gestão marcados por enfoque burocrático e funcionalista. (Libâneo, 2008).

Segundo Machado (1999), a gestão acadêmica demanda competências para desempenhar papéis requeridos pelas instituições de educação em processo de mudanças. Essa atividade envolve funções que exigem tomadas de decisões que requerem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para lidar com diferenças, gestão de pessoas e recursos, compreensão do contexto, articulação e enfrentamento do inesperado.

A gestão acadêmica é, em geral, idealizada pelos dirigentes da instituição; porém, sua perfeita execução depende de todos os agentes envolvidos nos processos organizacionais e de ensino. De acordo com Moraes e Dourado (2007, p. 7), “existem alguns fatores relacionados a uma qualidade de ensino, tais como organização pedagógica da gestão e participação, a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, os recursos humanos, o envolvimento dos atores, a cultura”.

Cabe aos coordenadores da IES privada o papel de intermediadores do modelo de gestão apontado pelo corpo diretivo. Contudo, nem sempre têm a competência necessária para

exercer essa função. Normalmente, são oriundos do corpo docente, com poucas habilidades administrativas; muitas vezes, identificados por sua habilidade em comunicar-se eficientemente com os órgãos gestores da IES privada, docentes e discentes de seu curso, e por sua produção acadêmica quanto à titulação e produção científica, o que confere respeito e identidade para uma função dessa natureza.

Ferreira (2009), corroborando esse perfil de competências do gestor, assevera que essa função passou a exigir um encargo muito maior, em razão das reivindicações crescentes dos órgãos regulamentadores. O coordenador de curso, enquanto gestor, passa a ter novas atribuições no desempenho de suas funções. Segundo a autora, ele “deixou de ser o gerente operacional e passou a ser um gestor de oportunidades e potencialidades internas e externas, valorizando a integração dos docentes, discentes e colaboradores, na busca da eficiência e a eficácia.”

Na mesma seara, Franco (2002, p. 1) diz que o coordenador de curso deverá “estabelecer os diferenciais de qualidade do curso, em articulação com os dirigentes, professores, alunos e funcionários, tendo como referência a missão, os objetivos, a vocação e os princípios do projeto institucional”.

Percebe-se que o papel do coordenador se torna cada vez mais complexo. Para Marquisin, Penteado e Batista (2008, p. 18), o coordenador é um ator educativo fundamental para o sucesso da IES, já que, “mediante seu engajamento, participação e compromisso, ele busca coordenar e centralizar as configurações da instituição e do grupo, assegurando os ideais e os princípios educativos”.

Nesse sentido, ele precisa exercer o papel de liderança, buscar o envolvimento e a participação do corpo docente e dos alunos, para construir e concretizar resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem. Essa postura é reforçada por Gadotti (1992, p. 32), quando afirma que “os conhecimentos devem ser próximos à realidade dos alunos e a educação deve ajudar a construir um cidadão pleno, consciente dos seus deveres e direitos”. Assim, deve-se cumprir a função social do ensino superior: formar profissionais-cidadãos, e não apenas para o mercado de trabalho. (Masetto, 2003).

As IES têm como função, gerar, preservar e difundir o conhecimento (Chauí, 2003; Pimenta & Anastasiou, 2002; Ramos, 2010). Ao considerar a variedade e complexidade dos ambientes universitários, Hardy e Fachin (1996, p. 36) relatam que “o conceito multifacetado de configuração ajuda a expandir a nossa compreensão da riqueza e da diversidade de

ambientes universitários". Entretanto, tal complexidade do ambiente em que estão inseridas as IES faz com que se preocupem com a nova ordem vigente.

Assim, novos valores e diferentes maneiras de organização e interpretação da realidade precisam ser incorporados pelas IES. Conforme Luck (2006, p. 44), estão intrínsecas à gestão acadêmica características como: “a autonomia, a participação, o autocontrole e a responsabilidade”, isso como uma forma de “buscar de soluções próprias para se resolver problemas das escolas estando, portanto, mais adequadas à suas expectativas, necessidades e realidade”.

Percebe-se que o contexto atual exige mudanças, pois os modelos de administração tradicionalmente exercidos na educação superior parecem superados e inviáveis. Desse modo, o novo contexto social, econômico e cultural vigente exige uma postura voltada à profissionalização de gestores, diretores e técnicos da educação, em que a administração aconteça a partir de novas técnicas e métodos de gestão. (Tachizawa & Andrade, 2001).

Com vistas a adequar a educação ao mundo globalizado, foi promulgada no Brasil, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que extinguiu a departamentalização no contexto das IES, fazendo com que a maioria das organizações extinguisse suas estruturas hierárquicas com chefias e supervisões. Em vista dessas mudanças, as IES instituíram processos mais democráticos para escolher a coordenação de curso, atribuindo ao coordenador responsabilidade por sua direção e seu sucesso.

Para Sudan (2010, p. 108), “a gestão educacional de um curso de graduação orientada por princípios democráticos é exercida no Conselho de Coordenação de Curso. Este é um órgão colegiado responsável por deliberar sobre questões afetas ao curso”. Esse conselho é uma instância em que a participação democrática é muito bem representada. Sua composição envolve representar docentes que atuam no curso; por conseguinte, algumas IES contam com a participação das áreas de Marketing, informática e atendimento ao aluno, a fim de promover, com grande influência, o sucesso do curso.

Desse modo, entende-se que a coordenação do curso deve assumir a responsabilidade direta por sua gestão, seu bom andamento e pela qualidade da formação profissional que o curso oferece.

Para a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), o Coordenador de Curso é responsável não apenas pelos encargos acadêmicos, mas também

pelos não acadêmicos, funções gerenciais, políticas e institucionais, no estrito sentido dessas expressões.

Diante desse novo formato da educação superior, as IES precisam adotar novas estratégias de ensino e novos modelos pedagógicos, para que possam se adequar na contemporaneidade. Com vistas a criar um equilíbrio entre o bom desempenho da organização e as competências de seus gestores, cabem maiores investimentos na sua profissionalização. (Silva, 2002).

2.2.1 Mudanças curriculares e novas funções do coordenador de curso

O termo gestão no âmbito da educação substitui o uso do termo administração escolar, o que se relaciona com a reforma do estado dos anos 1990. “Essa reforma apoiou-se na proposta da administração pública gerencial em resposta a crise dos anos de 1980 e a globalização da economia”.

Para Ramos (2010, p. 52), o termo gestão acadêmica implica “práticas mais democráticas, descentralizadas e participativas”. Por outro lado, “abre um leque de oportunidades para substituir modelos mecanizados e tecnicistas na forma de administrar a escola, em especial a universidade, que deve ser substituída por uma gestão mais flexível”.

Conforme Luck (2006), a gestão acadêmica caracteriza-se pela:

Maior aproximação e horizontalização na tomada de decisões entre os diferentes segmentos e aproximação entre planejamento e ação, entre teoria e prática, entre diversos atores e usuários, buscando estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo. (Luck, 2006, p. 52).

Essa assertiva deixa clara a postura do gestor educacional em busca de participação e envolvimento dos atores no processo de decisão, e na superação das práticas verticalizadas e burocráticas. Segundo a ABMES (2002, p. 1), as IES, diante do “do contexto de mudanças, necessitam rever seus modelos e métodos administrativos para se tornarem elementos propulsores dos avanços técnicos, científicos e sociais necessários à inserção do país no conjunto de avanços globais e desafios da modernidade”.

Nesse mesmo texto, a ABMES (2002, p. 1) ressalta que as IES precisam criar “modelos e práticas de gestão, que contemplem o uso das novas tecnologias da informação, a fim de provocar mudanças nos processos de gestão das IES, em todos os níveis”.

O modelo de gestão democrática trazido pela legislação educacional vigente tem, como pano de fundo, modernizar e qualificar as instituições de educação, para que superem as práticas tradicionais e promovam a melhoria da qualidade da educação superior. Em acordo, a ABMES (2002, p. 1) acrescenta que “A consolidação de uma prática de gestão – comprometida com um processo de efetiva transformação e estimuladora da participação de todos os segmentos da IES – possibilita, de forma natural, o estabelecimento de ações compatíveis com a realidade das instituições”.

Historicamente, as organizações de ensino apoiam-se em modelos de educação com predominância de estruturas hierarquizadas e centralizadas, em que a maior parte das decisões é tomada pela cúpula da instituição. Assim, “A concepção de gestão predominante no Brasil, tem sido o modelo taylorista, que prioriza a divisão de tarefas, separando o pensar e o fazer, gerando a fragmentação do saber e a separação entre o administrativo e o pedagógico no interior da academia”. Oliveira (2007, p. 21).

A gestão centralizada é fato também no contexto das IES, com sua estrutura departamental; a unidade da universidade é o departamento, que goza de grande autonomia e é responsável pelos cursos organizados em disciplinas. Luck (2000) afirma que os princípios tayloristas estão presentes na concepção, estrutura e organização escolar no Brasil.

As IES evidenciam centralidade nas várias esferas administrativas (direção, supervisão, coordenação, etc.). A organização curricular, historicamente dividida por disciplinas, juntamente com o sistema de avaliação, controle e de planejamento centralizado, não permite que as diversas funções se integrem e articulem busca das metas educacionais.

Para Libâneo (2008), a gestão acadêmica apoia-se em dois modelos principais de gestão, que coexistem: por um lado, um enfoque conservador (científico – racional), que toma por base o empirismo-positivista e a visão cartesiana da realidade; por outro, o enfoque crítico, de cunho sócio-político e a concepção dinâmica da realidade.

Na Tabela 01, adiante, são discutidos os paradigmas científicos que orientam a organização e gestão acadêmica na atualidade, para melhor esclarecer o conceito de gestão democrática e o enfoque crítico-dialético de educação. Neste estudo, adota-se o conceito de gestão democrática, descentralizada e participativa e o modelo sistêmico sócio-político, que deve orientar a organização curricular na educação superior, em especial a educação contábil, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (LDB/1996).

Tabela 1

Políticas - Modelos de gestão- Paradigmas científicos que orientam a educação

Política Educação	Perfil do gestor	Características da gestão	Paradigmas Educacionais
Currículos mínimos	Forma de gestão	- Técnico-científica; - Autocrática; - Planos e programas elaborados de cima para baixo;	- O fundamento epistemológico é o do empirismo-indutivismo; - Enfatiza a experiência/tecnicismo;
	Estruturas	-Lineares segmentadas; - Hierarquia de cargos e funções;	- Concepção de conhecimento marcada pela prescrição e a certeza; - Pedagogia da resposta única;
	Relações de poder	- Verticalização das relações de poder;	- O conhecimento é tido como pronto e acabado, isto é, descontextualizado
	Centro	- O individualismo;	historicamente; - A educação é planejada, organizada e controlada para o alcance de níveis elevados de eficiência e produtividade;
	Direcionamento	Comando/controlado; -Valorização de estruturas organizacionais como organogramas de cargos e funções;	- A disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor;
	Formas de relacionamento	-Competição: individualismo;	-Privilégio da memória, valorizando a precisão e a segurança;
	Enfocamento	-Focado na objetividade; - Normas rígidas e regulamentos;	-Dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira;
	Meta	- Busca a eliminação de conflitos;	- No currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter toda matéria dada;
	Valorização	- O importante é TER em detrimento do SER;	- Disciplinarização do currículo;
	Processos eletivos	- Participação focada em interesses de indivíduos e/ou grupos partidários;	- O professor é a principal fonte da informação e se sente desconfortável quando não tem todas as respostas;
	Visão	- Focada nas partes; - Cartesiana-Linear;	- A pesquisa é vista como uma atividade para iniciados, fora do alcance de alunos de graduação, em que o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem a capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida.
	Decisões	- Centralizadas; Impostas/arbitrárias.	

Diretrizes Curriculares Nacionais	Forma de gestão	- Democracia/ autonomia e- Participação/descentralização;	- Paradigma crítico – dialético; - Visão sistêmica e complexa da realidade; - Prática do diálogo;
	Estruturas	- Circulares / integradas;	- O aluno é o protagonista;
	Relações de poder	-Horizontalizadas;	- Pedagogia da dúvida/problematização;
	Centro	-Coletivismo; -Trabalho em equipe/cooperação;	- Enfoca o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e relativo;
	Direcionamento	- Coordenação /orientação;	- Estimula a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias;
	Formas de relacionamento	- Cooperação;	- Valoriza a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza;
	Enfoque	-Intersubjetividade;	- Percebe o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações
	Meta	Mediação de conflitos;	- Entende a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade.
	Valorização	- Do ser;	
	Processos eletivos;	-Valorização das intencionalidades e as interações que daí surgem; - Participação focada em interesses coletivos e nos objetivos institucionais.	
	Visão	- Do todo /Sistêmica;	
	Objetivo do trabalho	Conhecimento	
Decisões	-Descentralizadas/ diálogo e negociação.		

Nota. Fonte: Recuperado de “Reformas curriculares e os desafios da coordenação de um curso de ciências contábeis diante da gestão do projeto político pedagógico”, E.S.P. Scatola, 2013, p.24.

Conforme os dados da tabela 01, o perfil de gestão possui características diferentes nos dois modelos de educação assumidos pela legislação que orienta a educação. Trata-se de comportamentos, crenças e atitudes divergentes de educação, que conduzem à formação profissional por caminhos diferentes.

Esses modelos de gestão apoiam-se em tendências epistemológicas e paradigmas científicos que fundamentam políticas educacionais, e conseqüentemente, as concepções de educação e práticas de gestão presentes nos contextos da universidade. (Chauí, 2003; Santos, 2004).

Cabe ressaltar que não se trata de simples mudança do termo administração, pelo termo gestão, e sim, de uma fundamental mudança de atitude, modo de pensar e atuar; portanto, “uma prática promotora de transformações nas relações de poder, nas práticas” e “na organização acadêmica em si, e não de inovações” apenas no plano operacional, como costuma acontecer com a administração das empresas. (Luck, 2000, p. 14).

Assim, o modelo de gestão democrática fundamenta-se em princípios como a descentralização, a participação e a autonomia. Tais princípios tornaram-se fortalecidos no contexto educacional, pela necessidade de mudar paradigmas na sociedade e educação, quanto às novas diretrizes para o sistema educacional brasileiro (Lei n. 9.394, 1996).

A perspectiva da qualidade negociada coaduna com uma gestão democrática e uma escola cidadã (Luck, 2000), na medida em que os espaços de participação e construção coletiva são assegurados, para que a articulação escola/família/comunidade seja efetivada no cotidiano do desenvolvimento de ações pedagógicas e administrativas (Veiga, 2003). Assim, abordar a gestão democrática comporta a ideia da escola cidadã, que contribui para formar um cidadão participativo e, conseqüentemente, exercer a cidadania emancipatória.

Para Santos (2017, p.30), a gestão democrática é como uma atividade correlata à administração e ao planejamento, que se vincula às tomadas de decisão e às relações de poder inscritas nos processos de gerenciamento, afirmando que:

Um gestor é alguém que está atento tanto às normas e metas definidas no planejamento quanto aos indicadores de processos surgidos na atividade administrativa, e, ao mesmo tempo, decide (individualmente ou em grupo) o que fazer no que concerne aos resultados do processo em curso ou finalizado. (Santos, 2017, p.30).

Essas ideias mostram que o conceito de gestão se relaciona aos de democracia e participação; isto é, ao trabalho conjunto, em que as pessoas analisam situações e tomam decisões conjuntas. Dessa forma, o coordenador tende a tomar decisões mais assertivas e assumir compromissos voltados à melhoria da qualidade do processo educacional.

2.2.1.1 A construção do Projeto Político Pedagógico como instrumento de gestão

A educação superior no Brasil é um dos setores regulamentados e controlados pelo governo federal. Neste país, o ensino superior nasceu e se manteve por muitos anos em moldes políticos centralizadores, em que as iniciativas eram emanadas do governo central, que controlava o sistema, por meio de diferentes dispositivos; dentre eles: currículos mínimos,

normas para registro de diplomas, autorização para funcionar e reconhecimento dos estabelecimentos; atualmente, esse controle é feito pelas avaliações externas. (Trindade, 2004).

O ensino superior, na legislação educacional brasileira, até o surgimento da Lei 9.394/96, apresentava-se regulamentado pela Lei 5.540/68 e demais dispositivos legais. Atualmente, toda a educação brasileira, envolvendo a básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e a superior, estão regulamentadas por um único texto legal, a LDB, de 1996. Como o foco deste trabalho é o ensino superior, dedica-se atenção apenas às Leis 5.540/68 e 9.394/96, que tratam, especificamente, do ensino superior.

No que se refere à classificação das IES, para o Ministério da Educação, e a Lei 9.394/96 e sua Organização Acadêmica e Organização Administrativa, elas podem ser: Instituições Universitárias - pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão. Podem ser universidades – (desenvolvem regularmente atividades de ensino, pesquisa e extensão); Universidades especializadas – (atuam em uma área de conhecimento específica ou de formação profissional) ou Centros universitários – (com autonomia limitada pelo Plano de Desenvolvimento da Instituição - PDI).

A LDB, em seu capítulo IV, Art. 43º. I, adverte que a educação superior objetiva a “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. No Título I - Da Educação, § 2º, consta que “a educação acadêmica deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Essas recomendações evidenciam que a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores precisam vincular-se a uma educação que estabeleça a ponte entre a teoria e a prática, ligando o mundo do trabalho e o da ciência.

A LDB 9394/96 visa a alinhar o mundo do trabalho e a academia. Em seu inciso II do artigo 53, propõe a reforma curricular dos cursos de graduação; e quanto à Educação Superior, destaca: “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (Lei n. 9.394, 1996, p.21).

A partir dessa lei, consubstanciou-se documento de referência curricular nacional para os cursos de graduação, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação”. Essas substituem os currículos mínimos, que se caracterizam pelo excesso de disciplinas obrigatórias e ampliação desnecessária do tempo de duração dos cursos. Com essas Diretrizes,

os currículos dos cursos se tornaram mais flexíveis e voltados a atender às necessidades dos alunos no mundo do trabalho.

As DCN (1996) têm como objetivo substituir a Lei 4.024 de 1961, LDBN, idealizada para regulamentar a educação superior no Brasil, inclusive assegurando uniformidade mínima profissionalizante. A lei apregoava uma suposta identidade entre os profissionais de diferentes regiões; encerrava, então, a visível diminuição da liberdade de as instituições organizarem seus cursos conforme o projeto pedagógico específico, ou de alterarem atividades curriculares e conteúdo de formação.

A aprovação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, para os cursos de graduação, visa a superar os currículos fechados e disciplinares que conduzem a isolamento, competição e individualização.

Nessa esteira, a Lei n. 9.394 (1996) propõe construir e desenvolver currículos integrados, que atribuem importância à prática, tanto no sentido de essa ser referência para elaborar e desenvolver currículo, quanto para entender sua prática como um processo de investigação; ficou manifesto que a intenção era afiançar a flexibilidade, criatividade e responsabilidade das IES, ao elaborarem suas propostas curriculares.

Os dados da Tabela 2, adiante, foram extraídos do Parecer CNE/CES 67/2002, para comparar o que as LDB de 1961 e 1996 estabelecem quanto à organização da educação superior; e, assim, evidenciar as respectivas concepções e conceituações, que apontem limitações das LDB de 1961 e os pontos de avanço da LDB (1986):

Tabela 02

Comparativo entre Currículos Mínimos x Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional – Lei 4.024/61	Focos De Atenção	Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional - Lei 9.394/96
Limitações		Avanços
<p>- Individualizado</p> <p>“Os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente</p>	<p>Trabalho pedagógico</p> <p>Liberdade e</p>	<p>- Defende o trabalho em equipe, a colaboração. Abertura e flexibilidade na organização curricular.</p> <p>“As Diretrizes Curriculares Nacionais ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos,</p>

como componente curricular, até com detalhamento de conteúdos obrigatórios”. (CNE/CES 67, 2003, p. 5).

Enquanto “Os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso”. (CNE/CES 67, 2003, p. 5).

“Os Currículos Mínimos muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso”. (CNE/CES 67, 2003, p. 6).

- Hiper especialização, rígido e inflexível, cheio de pré-requisitos
Fragmentação curricular, descontextualizado, currículo coleção, excesso de disciplinas obrigatórias, obrigação e ampliação desnecessária do tempo de duração dos cursos.

- Disciplinas Obrigatórias e Formação técnicas.

Flexibilidade

conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos”. (CNE/CES 67, 2003, p. 5).

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - Criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (Regulamento).

Já “As Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas”. (CNE/CES 67, 2003, p. 5).

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º. A educação acadêmica deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

“As Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mundo do trabalho e das condições de exercício profissional”. (CNE/CES 67,2003, p. 6).

- As DCNs determinam em seu Art. 1º § 2º A educação acadêmica deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social. E no Art.43 propõem estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, flexibilização.

- Deverá formar, assim, um profissional capaz de usar as informações, encontrá-las, filtrá-las, recriá-las e inová-las. Desfrutar da consciência e dos valores emancipatórios do ser humano, tais como: autonomia e liberdade.

- A educação voltada para o atendimento das necessidades do aluno. Busca abertura, criatividade, iniciativa, tomada de decisão, capacidade para resolução de problemas, flexibilidade, etc.

Mundo do trabalho

Novo Perfil de profissionais

“Os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram mensurar desempenhos profissionais no final do curso.” (CNE/CES 67, 2003, p. 6).

Advogam um profissional “preparado”, adaptado ao mercado de trabalho.

Formação por competências

“Os Currículos Mínimos eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada.” (CNE/CES 67, 2003, p. 6).

- Prioriza a divisão de tarefas, dicotomizando o pensar e o fazer, gerando desta forma fragmentação do saber e a separação entre o administrativo, o pedagógico e a formação profissional no PPP.

Articulação Teórico-prática

Continuação

“As Diretrizes Curriculares Nacionais (Lei n. 9.394, 1996), se propõem ser um referencial (CNE/CES 67, 2003, p. 6).

um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimentos.” (CNE/CES 67)

Continua

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.

Pretendem preparar um profissional que atenda aos desafios emergentes.

Em seu Art. 43, a educação superior tem por finalidade:

I. Estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

III. Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

“As Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensejar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa”. (CNE/CES 67, 2003, p. 6).

- Formação sintonizada com a realidade social, perspectivas de uma educação continuada ao longo da vida. Articulação entre teoria e a prática, presente na indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão;

-Flexibiliza eixos articuladores da reconfiguração da educação superior no Brasil.

Conforme a Tabela 2, a reforma da educação proposta pelo governo brasileiro tem se efetivado pela reforma curricular pautada na LDBEN 9394/96, que prevê a reconfiguração curricular da educação superior no Brasil (Bastos & Correia, 2006), e desse modo, a construção do PPP como instrumento de gestão e concretização da matriz curricular.

A ideia de que os cursos de graduação devem se orientar por PPP, do ponto de vista filosófico, representa uma estreita conexão com a Pedagogia, que é a reflexão sistemática sobre o ideal da educação e formação humana desejada. Para Libâneo (2001), tem a ver com “o caráter consciente, intencional e planejada no processo de formação humana e que a partir daí a Pedagogia pode dirigir e orientar a formulação de objetivos e meios do processo educativo”. (Libâneo, 2001, p. 24).

Isso significa dizer que o PPP não deve ser visto como instrumento somente regulatório; se assim for, resultará apenas em um documento pronto e acabado, ficando de lado o trabalho coletivo; negando, assim, preocupações com a perspectiva emancipatória, que deve representar a inovação metodológica e a qualidade da educação que deve implementar. Nessa esteira, Gadotti (1992) explica que projeto significa sair da zona de conforto, abrir-se para novas ideias, sendo uma promessa de mudanças:

Todo o projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro, projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente, um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. (Gadotti, 1992, p.579).

Essas características presentes na ideia do que representa o PPP de graduação indicam os principais parâmetros para a ação educativa, que devem estar em conexão com o PDI da IES. Essa dinamicidade e dimensão coletiva requerem permanente construção, reelaboração e avaliação. Sobre isso, Veiga (2001) relata que:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior das instituições, diminuindo os efeitos fragmentários da visão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (Veiga, 2001, p. 13).

Essas ideias indicam que o PPP do curso de graduação deve estar sintonizado com uma visão ampla de mundo; deve expressar paradigma em voga na sociedade e, nele, a educação desejada, garantindo a formação global e crítica dos estudantes.

O PPP apresenta-se como instrumento de gestão do coordenador de curso, capaz de nortear as ações. Para Slomski et al. (2016, p.4), o PPP vem se configurando no discurso oficial como um caminho para a mudança curricular e o alcance da qualidade da educação superior.

Nesse sentido, André (2001, p.188) adverte que “o PPP não é apenas uma carta de intenções, nem apenas se reduz a uma exigência de ordem administrativa”. Ele deve necessariamente “expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de Educação, bem como as necessidades locais e específicas da clientela da escola; desse modo, concretiza a identidade da escola e oferece garantias para um ensino de qualidade”.

Scatola (2013, p.39) destaca que uma IES orientada por “princípios democráticos e participativos, o processo de tomada de decisão se dá de forma descentralizada e coletiva. Esta forma de agir acentua a importância de se perseguir objetivos comuns assumidos por todos”. Isso significa dizer que, pela gestão integrada, põe-se em prática o processo organizacional, de modo que o PPP se apresenta como um instrumento de gestão do curso. Pelo planejamento educacional e a atuação política e pedagógica, estabelecem-se os compromissos com o curso, buscando alcançar sua identidade.

Nesse sentido, as IES precisam “superar os currículos tradicionais e adotar referenciais teóricos e metodológicos de uma concepção crítica e dialética da educação na construção de propostas pedagógicas”. (Slomski et al., 2016, p. 5).

2.3 Funções e competências necessárias ao coordenador de curso de graduação

Conforme discutido nas sessões anteriores, o contexto atual exige mudanças no que se refere ao curso de graduação. O coordenador do curso, segundo ABMES (2002, p.1), deverá ter a experiência e competência necessárias para estabelecer os diferenciais de qualidade do curso:

Em articulação com os dirigentes, professores, alunos e funcionários, tendo como referência a missão, os objetivos, a vocação e os princípios do projeto institucional. Um projeto assim concebido, singular em suas características, poderá servir de base para outros cursos, desde que não se esqueçam as especificidades próprias de cada Instituição. (ABMES, 2002, p.1).

Essa capacidade de relacionamento de trabalho colaborativo e descentralização da gestão estabelecerá “a consolidação de uma prática de gestão comprometida com um processo de efetiva transformação e estimuladora da participação de todos os segmentos da IES –

possibilita, de forma natural, o estabelecimento de ações compatíveis com a realidade das instituições”. (ABMES, 2002, p.1).

Essas atribuições demandam competências profissionais na dimensão gerencial, pois são elas que permitem aos indivíduos o bom desempenho de suas funções no interior das instituições e que geram os resultados esperados. Entende-se como competência um “saber-agir, isto é, um saber integrar, mobilizar e saber aplicar um conjunto de recursos (conhecimentos, saberes, atitudes e raciocínios, etc.) em um contexto para enfrentar os diferentes problemas ou para realizar uma tarefa”. (Le Boterf, 1995, p. 14).

Para Marquisin et al. (2008, p.18), “o coordenador é um ator educativo fundamental para o sucesso da IES, já que, mediante seu engajamento, sua participação e seu compromisso, ele busca coordenar e centralizar as configurações da instituição e do grupo, assegurando os ideais e os princípios educativos”.

Segundo esse perfil de competências profissionais, Meyer (2014) destaca a necessidade de maiores investimentos na formação gerencial dos gestores universitários, para melhorar as práticas e obter maior desempenho organizacional das IES. Isso visando a obter melhores resultados dos seus recursos e talentos, e melhor servir à sociedade.

O termo coordenação de curso de graduação decorre da reforma universitária de 1968, em substituição aos conselhos técnicos administrativos e congregações ou colegiados, ligados a assuntos referentes ao ensino de graduação (Sabadia, 1998). Dentre as funções da coordenação de curso, existem “atribuições especificadas nos regimentos e normas internas das Instituições de Ensino Superior (IES), sempre buscando privilegiar o aspecto didático-pedagógico”. (Sabadia, 1998, p. 23).

A coordenação deve ser, preferencialmente, exercida por um profissional com formação inicial, pós-graduação, lato-sensu e stricto-sensu na área do conhecimento em que atua, pois a experiência e a formação podem impactar seu desempenho na gestão e condução do curso. O trabalho da coordenação tem por base as atribuições formalmente definidas nos regimentos internos das IES.

Segundo Dias (2009), coordenar um curso no ensino superior traz muitas responsabilidades, o que requer novas competências para exercer essa função, cada vez mais complexa e abrangente. Para esse autor, atuar como coordenador de curso requer habilidades relacionais e técnico-científicas, como:

- a) Ser mais do que um simples mediador entre alunos e professores;
- b) reconhecer as necessidades da área em que atua e tomar decisões que possam beneficiar toda a comunidade escolar;
- c) atender às exigências legais do Ministério da Educação;
- d) gerir e executar o PPP do curso;
- e) operar novas tecnologias;
- f) avaliar o trabalho dos docentes;
- g) estar comprometido com missão, crença e valores da instituição;
- h) estar atento às mudanças impostas pelo mercado de trabalho, a fim de adequar e modernizar o curso, com foco na garantia de qualidade;
- i) gerir equipes e processos, pensando e agindo estrategicamente, colaborando com o desenvolvimento dos alunos e o crescimento da instituição em que trabalha.

Ao desenvolver atividades cada vez mais complexas, que ultrapassam o conhecimento específico do curso, “o coordenador assume um perfil de gestor - peça chave para promover as alterações e introduzir propostas inovadoras no ambiente universitário. Compete a ele transformar, diariamente, conhecimento em competência”. (Souza, 2006, p. 6).

Percebe-se que as muitas atribuições e responsabilidades da coordenação de curso exigem formação específica. Essa ideia é corroborada por Souza (2006, p. 6), quando fala que:

Considerando os recentes requisitos apregoados pela era da informação e do conhecimento, é necessária a introdução de novas técnicas e métodos de gestão que resultem em novos procedimentos acadêmicos e que demandam por uma reavaliação do papel desempenhado pelo coordenador de curso de graduação. Assim, ser coordenador de curso pressupõe possuir competências nos aspectos legal, científico, organizacional e de liderança. (Souza, 2006, p. 6).

Essas ponderações sobre a necessidade de formação da coordenação na área administrativa deixam clara a responsabilidade da universidade em zelar pela qualidade do ensino que oferece, pelo curso de graduação.

Ao considerar essas necessidades de formação, Luck (2012) sugere um perfil de gestor acadêmico, que inclui habilidades, atitudes e conhecimentos necessários ao desenvolvimento competente dessa função, independentemente do nível de escolaridade que a instituição educacional ofereça. Conforme a Tabela 3, adiante:

Tabela 3

Perfil de Competências do Gestor Acadêmico

Área Administrativa	1.1	Visão de conjunto e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da Universidade na comunidade.
	1.2	Conhecimento da política e da legislação educacional.
	1.3	Elaboração e controle do orçamento do curso.
	1.4	Planejamento e compreensão do seu papel na orientação do trabalho em conjunto.
	1.5	Planejamento e execução da avaliação do trabalho educacional.
	1.6	Acompanhamento e monitoração de programas, projetos e ações.
	1.7	Avaliação diagnóstica, formativa e somativa da aprendizagem dos alunos.
	1.8	Tomada de decisões de forma eficaz.
	1.9	Resolução de problemas com o emprego de grande variedade de técnicas.
Relacionamento Interpessoal	2.1	Conhecimento da dinâmica de relacionamento e comunicação interpessoal.
	2.2	Promoção do trabalho em equipe para o alcance dos objetivos educacionais.
	2.3	Negociação e resolução de conflitos.
	2.4	Avaliação e feedback construtivo ao trabalho dos outros.
Área Pedagógica	3.1	Compreensão da relação entre ações pedagógicas e seus resultados na aprendizagem e formação dos alunos.
	3.2	Conhecimento sobre a organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos.
	3.3	Conhecimento dos fundamentos e bases da ação educacional.
	3.4	Mobilização dos profissionais em vista do alcance dos objetivos educacionais da IES.
	3.5	Orientação e feedback ao trabalho pedagógico.

Nota. Adaptado de “A escola participativa: o gestor escolar”, H. Luck, 2012, pp. 84-85.

Na Tabela 03, Luck (2012) apresenta as qualificações profissionais necessárias a um gestor acadêmico, subdividindo o perfil de competências em três dimensões: pedagógicas, administrativas e de relacionamento interpessoal. Para a autora, esses saberes permitem ao gestor desenvolver um trabalho colaborativo e interdisciplinar, tendo como princípio a gestão descentralizada e a participação de todos os envolvidos com a educação. Assim, esse coordenador precisa criar espaços de participação e discussão, a fim de obter maior engajamento de todos e melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Machado (1999), a gestão acadêmica demanda competências para desempenhar papéis requeridos pelas IES em processo de mudanças. Essa atividade envolve funções e papéis que exigem tomadas de decisões que requerem conhecimentos, habilidades e valores para lidar com diferenças, gestão de pessoas, recursos, conflitos e enfrentamento do inesperado.

Ferreira (2009) assevera que as funções de coordenação passaram a exigir um encargo muito maior, em razão das reivindicações crescentes dos órgãos regulamentadores. O coordenador tem novas atribuições no desempenho de suas funções; segundo a autora, “deixou de ser o gerente operacional e passou a ser um gestor de oportunidades e potencialidades internas e externas, valorizando a integração dos docentes, discentes e colaboradores, na busca da eficiência e a eficácia”.

Pode-se perceber que o exercício da gestão do curso requer, dos docentes, capacidades não apenas acadêmicas, mas, também, técnico-científicas, relacionais/sociais e organizacionais. Farinelli e Melo (2009, p. 4) destacam capacidades como as de “comando, espírito empreendedor, visão de futuro, competência para identificar e analisar problemas, examinar alternativas de solução, tomar decisões, gerenciar conflitos, comprometer pessoas, integrar ações, alocar recursos, supervisionar atividades e avaliar resultados”.

Kanan e Zanelli (2011, p. 62) ressaltam a importância das habilidades relacionais/pessoais intrínsecas ao exercício da função gestora do docente-coordenador, e apontam comportamentos importantes: “saber ouvir discentes e docentes, ter sociabilidade, automotivação, dinamismo, estabilidade emocional, respeitar diferenças, ser maleável, tolerante, respeitar a diversidade, saber ouvir críticas, ter firmeza, transparência, ser proativo, político, humilde” etc.

Em suas pesquisas, Kanan e Zanelli (2011) e Meyer (2014) investigaram dificuldades encontradas diante da atividade de gestão da coordenação, destacando a necessidade de implementar a política de formação para exercer funções administrativas, de modo a minimizar as dificuldades dos coordenadores perante a gestão do curso.

Na maior parte das IES, os docentes que ingressam para exercer a função de professor são conduzidos a funções administrativas, como a de gestor acadêmico, por eleição de seus pares ou indicação. A ausência de preparo específico para que um docente assuma o cargo de coordenador de curso tem sido uma prática muito frequente (Kanan & Zanelli, 2011; Meyer, 2014).

Nessa linha de pensamento, Botomé e Kubo (2002), ao estudar a gestão do curso de graduação, destacam que seus profissionais e dirigentes são conduzidos aos cargos de gestão, porém, não estão preparados para realizar tais atribuições. Meyer (2014) investigou o trabalho dos coordenadores no exercício da gestão do curso em universidades brasileiras públicas,

constatando que as organizações estão cultuando um gestor amador. O termo “amador” qualifica gestores sem preparação específica para exercer funções gerenciais.

Para Silva (2008), a função de coordenador de curso demanda formação específica, necessária a qualquer docente que almeja ser gestor. Marcon (2011) ressalta que a complexidade da organização curricular exige competências específicas para agir em um contexto de riscos e incertezas. Tais competências são desenvolvidas pela formação específica, que pouco ou nada tem a ver com o fato de o docente ter formação acadêmica, como mestrado ou doutorado, em determinada área de conhecimento.

Ao ponderar o perfil do gestor do curso de graduação e sua formação para lidar com questões gerenciais, acadêmicas, institucionais e políticas no âmbito do trabalho da coordenação do curso, Franco (2002, p. 10) diz que o exercício das funções impõe responsabilidade direta da qualidade de ensino que o curso oferece.

Segundo o autor, para “construir” o coordenador de curso ideal, são requeridas as seguintes condições: a) que tenha maior titulação – que contribuirá para o comando, uma vez que “cabo não pode mandar em coronéis”; b) que mantenha contato com alunos ministrando aulas – o contato permanente com os alunos propicia maior vinculação e “serve de exemplo aos colegas [...] pelas excelentes aulas que deve ministrar”; c) que tenha “competência gerencial para fazer com que o curso seja bem e efetivamente administrado”. (Franco, 2002, p. 10).

Conforme a Tabela 4, adiante:

Tabela 04

Funções do coordenador de curso de graduação

Funções da coordenação do curso graduação	
Políticas	1.A liderança com vistas ao reconhecimento e o destaque do curso; 2.A Motivação/interação de professores e alunos do curso; 3.Divulgação e Marketing do curso; 4.Alinhar o curso com as necessidades do trabalho.
Gerenciais	5.Organização e supervisão das condições físicas, materiais, financeiras, humanas, 6.Indicação da aquisição de livros, materiais, bibliografias e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do curso; 7.Estimulação e controle da frequência docente e discente; 8.Indicação, contratação e demissão de docentes do curso; 9.Responsabilização pelos processos decisórios de seu curso;

	10. Adimplência contratual dos alunos de curso e negociação.								
Acadêmicas	11. Construção, execução e avaliação do Projeto Pedagógico do Curso em consonância com Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); 12. Busca pela atratividade das atividades escolares e extra-escolares; 13. Busca pela qualidade e regularidade das avaliações desenvolvidas no curso; 14. Divulgação, estimulação e desenvolvimento das atividades complementares do curso junto ao alunado;								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Funções da coordenação do curso graduação</th> <th>Continuação</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>16. Criação e divulgação de projetos de iniciação científica e a pesquisa junto aos professores e alunos;</td> <td></td> </tr> <tr> <td>17. Busca pelo engajamento de professores e alunos em projetos de extensão universitária;</td> <td></td> </tr> <tr> <td>18. Implementação e supervisão de estágios supervisionados e não supervisionados.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Funções da coordenação do curso graduação	Continuação	16. Criação e divulgação de projetos de iniciação científica e a pesquisa junto aos professores e alunos;		17. Busca pelo engajamento de professores e alunos em projetos de extensão universitária;		18. Implementação e supervisão de estágios supervisionados e não supervisionados.	
Funções da coordenação do curso graduação	Continuação								
16. Criação e divulgação de projetos de iniciação científica e a pesquisa junto aos professores e alunos;									
17. Busca pelo engajamento de professores e alunos em projetos de extensão universitária;									
18. Implementação e supervisão de estágios supervisionados e não supervisionados.									
Institucionais	9. Busca pelo sucesso dos alunos do curso no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); 20. Organização e acompanhamento de processos de avaliação do curso a partir de padrões de avaliação estabelecidos pelo MEC e CNE; 21. Acompanhamento dos alunos egressos do curso; 22. Busca pela empregabilidade dos alunos do seu curso; 23. A busca de fontes alternativas de recursos para o curso; 24. A busca pelo reconhecimento e pela renovação periódica do curso; 25. Busca pelo sucesso dos alunos nos exames de ordem, testes profissionais e assemelhados; 26. Alinhamento e vinculação do curso com as diretrizes internacionais, nacionais e regionais.								

Nota. Adaptado de “Funções do coordenador de curso: como construir o coordenador ideal”, E. Franco, 2002, pp. 19-20. Recuperado de <http://www.abmes.org.br/public/arquivos/publicacoes/ABMESCaderno8.pdf>

A coordenação do curso de graduação situa-se em uma atividade gerencial de nível intermediário, em que as ações demandadas às coordenações devem ser realizadas não só em observância às legislações, mas, também, aos objetivos estratégicos institucionais (Harding, Lee, & Ford, 2014).

A coordenação situa-se na estrutura administrativa das IES, juntamente com a pró-reitoria de graduação, que tem atribuições diretas com as coordenações de cursos de graduação. “já num nível mais superior tem-se o conselho de graduação e conselho universitário que também respondem, em instância superior, a questões afetas aos cursos de graduação”. (Sudan, 2010, p. 66).

Essas funções e responsabilidades são delineadas por Franco (2002, pp.19-20), na tabela 4, indicando que os encargos do coordenador do curso classificam-se em quatro campos distintos: político, gerencial, acadêmico e institucional.

As atribuições e funções indicam as ações que um coordenador deve desempenhar, subdivididas em quatro categorias que podem atender parte das necessidades de formação do gestor às exigências do mundo moderno.

Para Franco (2002, p. 14), não existe uma pessoa perfeita para exercera coordenação de cursos, até porque “a perfeição humana inexistente”; porém o coordenador deve ser uma “pessoa ética, um estudante permanente, cheio de grandes expectativas, com ideias claras, simples, com amplo relacionamento profissional, que saiba dizer adeus a quem não merece estar em um curso superior, resoluto de problemas, com vida espiritual definida e que saiba planejar as mudanças” exigidas pela modernidade. Conforme Franco (2002, pp. 5- 17), as atribuições, responsabilidades e os encargos de coordenador de curso podem ser distribuídos em quatro áreas distintas:

a) Funções políticas: a essa área, estão associados os elementos que mencionam a liderança do coordenador, seu grau de reconhecimento referente à sua atuação profissional, acadêmica e seu prestígio social. Nesse sentido, solicita-se ainda que ele tenha alto grau de envolvimento e motivação quanto ao seu curso, com atitudes que expressem ação conciliadora, de proatividade, participativa e animadora.

Ele precisa se identificar com a área de formação do curso, inspirando acadêmicos e colegas de trabalho, estando disponível ao exercício do debate, da discussão e se engajando na promoção e projeção do curso. Enquanto representante legítimo do curso, deve buscar intensamente promover ações de marketing e endomarketing, destacando qualidades e diferenciais do seu curso, vislumbrando nas oportunidades sistemáticas e assistemáticas promover e fortalecer a articulação com empresas e demais instituições.

b) Funções gerenciais: no pleno exercício dessas funções, revela-se a competência do coordenador na gestão intrínseca do curso que dirige, que abrangem as responsabilidades pela supervisão sistemática da estrutura, instalações físicas e equipamentos, que precisam do maior zelo possível, na manutenção, otimização e redimensionamento de espaços; na percepção de que detalhes podem ser um diferencial, para ampliar a aceitação e dispor de boa imagem na comunidade em que o curso desempenha atividade.

Ainda inserido nessa área, o coordenador deve direcionar reuniões de indicações e aquisições para formar e manter um acervo bibliográfico (livros, revistas, periódicos, material eletrônico, mídias sociais), atualizado e coerente com a área pedagógica do curso, oportunizando condições e instrumentos de boa qualidade, dentro das normas técnicas vigentes.

Além de se atentar aos aspectos estruturais, na função gerencial, cabe ficar sintonizado ao processo de acompanhar a frequência dos discentes, apontando índices de evasão acadêmica ou mesmo inadimplência quanto a problemas de comunicação; acima de tudo, a baixa frequência pode revelar dificuldades ou incoerências pedagógicas, que podem ser minimizadas se identificadas em tempo hábil.

O constante contato com os acadêmicos favorece sua postura de negociador, que abrange desde a divulgação das chamadas para bolsas de estudo até a manutenção da boa adimplência. Cabe também a ele zelar pela contratação, acompanhamento de atividades e, quando necessário, indicar a demissão docente; pois é da boa condução desse processo que desdobrarão a identidade do curso e a redução de dificuldades relacionadas ao credenciamento, documentação, titulação e outros aspectos administrativos/legais.

c) Funções acadêmicas: assumem extrema relevância no âmbito do curso, tendo no coordenador o papel de mentor do seu projeto pedagógico articulado ao projeto institucional; desses, emergirá o desenvolvimento atrativo das atividades acadêmicas, respaldadas pela concepção de um processo ensino-aprendizagem dinâmico e sintonizado com as tendências e demandas atuais, favorecendo a intensa participação e interação de professor-aluno e a mediação teoria-prática, tão solicitada pelo mundo do trabalho. Desse modo, compreende-se também o planejamento pedagógico participativo, as práticas interdisciplinares, as iniciativas de atualização e inovação pedagógica, a ação integrada do tripé universitário ensino-pesquisa-extensão e os trabalhos intra e interescolares.

É essa premissa que deve guiar, da mesma forma, a regularidade das avaliações desenvolvidas no curso e os seus parâmetros de qualidade, tanto na esfera do curso quanto das aulas, sempre convergindo para alcançar objetivos e competências estabelecidas e manter o perfil profissiográfico do curso.

d) Funções institucionais: embora essa área guarde estreita relação com as funções anteriormente contempladas, revela um caráter mais interno da conduta e desempenho do coordenador de curso; que, então, solicita uma postura catalisadora, principalmente no que

tange à análise do desempenho em provas e exames nacionais, e a posterior atitude quando couber propor alterações e modificações no projeto pedagógico do curso, a partir de desempenhos insatisfatórios obtidos; e principalmente, adotar ações preventivas e mecanismos que assegurem bons resultados.

Torna-se extremamente significativo buscar desenvolver instrumentos para acompanhar os egressos do seu curso, nas competências que conseguiram construir e no seu desempenho profissional pós-graduação; acatando, inclusive, sugestões e inserindo-os nos momentos de reflexão acerca do curso.

Ainda é interessante que, dentro das possibilidades, haja engajamento para buscar oportunidades relacionadas à empregabilidade dos acadêmicos em curso, por meio de estágios, pesquisas e projetos de extensão. Isso agrega experiências aos alunos e estende às empresas o conhecimento acadêmico, podendo converter-se em fontes de recursos alternativas. Essas, adicionadas aos fundos de financiamento disponíveis, podem alavancar substratos à sustentabilidade do curso, principalmente se relacionados a conhecer a cultura local/regional e o respectivo comprometimento profissional com ela.

Compreende-se que toda essa ampla gama de funções e responsabilidades circunscrevem a construção de um coordenador ideal. Todavia, esse idealismo, de forma nenhuma, quer remeter a um perfil pronto e acabado; permite, antes, contemporizar uma atitude aprendente de edificação contínua e superação permanente, sendo líder, gerente na essência e produzindo resultados. Isso implica reduzir custos e potencializar receitas, amparadas na legislação educacional e na qualidade acadêmica do curso, o que reverte no engrandecimento institucional.

Entende-se que uma das funções primordiais do coordenador é construir uma proposta pedagógica capaz de atender às necessidades dos alunos. Conforme Slomski et al. (2010, p.39), “o projeto pedagógico é um instrumento de construção da qualidade da educação superior, por isso precisa ser pensado e utilizado como instrumento de gestão do curso”.

Para Marques (2011), a IES não pode ser vista e tratada como uma empresa, e isso ainda é algo que encontra resistências no setor. O autor defende que, para colaborar na construção de resultados positivos, todos os elementos da gestão de uma universidade deveriam passar por um processo de profissionalização, pois essa nova postura de gestor exige conhecimentos que muitos não possuem, como noções de marketing, gestão financeira e

planejamento estratégico. O autor aponta que esse processo deve se iniciar nas novas definições das funções dos coordenadores, que devem constar do regimento da instituição.

Desse modo, cabe a presença de um professor/coordenador universitário competente quanto ao modo de gerir o curso de graduação. Segundo Rocha, Melo e Luz (2009), a atuação da coordenação tem influência no tipo de formação oferecida aos futuros profissionais, tornando-os capazes ou com dificuldades de enfrentar os desafios do mundo do trabalho; enfim, determina a inserção social e profissional do egresso.

2.4 Estudos sobre funções e competências do coordenador como gestor do curso de graduação

Nesta sessão, serão analisados estudos nacionais e estrangeiros sobre o tema funções e competências do coordenador como gestor do curso de graduação, para caracterizar sua gestão universitária.

No âmbito internacional, Otara (2015) desenvolveu sua pesquisa na África, com foco nos gestores universitários, os desafios por eles enfrentados e as expectativas de mudança da educação superior naquele continente. O objetivo foi analisar desafios e dificuldades envolvidos na coordenação, e assim, propor diretrizes para decisões de liderança e práticas de gestão que podem ser eficazes em IES privadas.

Os resultados indicaram que os líderes acadêmicos devem ter iniciativa própria, e adotaram medidas e indicadores de qualidade que são ferramentas de gestão úteis para suas instituições, dando credibilidade às partes interessadas externas da instituição. Ainda, que os líderes acadêmicos oferecem orientação aos estudantes e professores com satisfação, a fim de promover o conhecimento, e fornecerem uma base sólida para contratar e desenvolver professores para atender às demandas sociais.

Ladyshevskya e Jonesb (2007) estudaram a liderança acadêmica e o coordenador de curso como peça “King Pin” na busca pela qualidade da educação que a IES oferece, para conhecer e analisar a evolução e renovação em termos de qualidade. Como resultado, identificaram que os coordenadores dos cursos são uma peça-chave no processo de qualidade, pelo seu papel de liderança na gestão, desenvolvimento e execução do curso universitário. Suas decisões e ações têm uma grande influência no estudante e seu desempenho, como: feedback, resultados de aprendizagem e qualidade geral do curso.

Os autores destacam que os coordenadores de curso, muitas vezes, encontram-se nessas posições de destaque, em razão dos pontos fortes em sua disciplina acadêmica. Contudo,

geralmente, não estão preparados para os requisitos de liderança e monitoramento de qualidade dessa função.

Concluíram que os coordenadores são investidos de recursos acadêmicos, gerenciais e administrativos consideráveis, obtendo responsabilidade pela qualidade desejada, credibilidade do ensino de cursos e resultados de aprendizagem. Essa responsabilidade, no entanto, é frequentemente acompanhada pelo gerenciamento de linha limitada e autoridade, o que dificulta implementar ideias e ações.

Bikmoradi et al. (2008) pesquisaram os requisitos para uma liderança acadêmica. O objetivo foi explorar opiniões sobre requisitos efetivos de liderança acadêmica realizada por informantes-chave (reitores e professores pesquisadores acadêmicos), do sistema de educação médica do Irã. Como método, utilizaram um estudo de grupo nominal, conduzido por amostragem estratégica, em que os participantes eram solicitados a discutir e informar os requisitos de liderança acadêmica, sugestões e barreiras.

O estudo identificou seis temas de liderança acadêmica efetiva: 1) visão compartilhada, objetivo e estratégia; 2) liderança de ensino e pesquisa, 3) gestão justa e eficiente; 4) confiança e respeito mútuos; 5) desenvolvimento e reconhecimento; e 6) liderança transformacional. Concluíram que o líder acadêmico iraniano da atualidade exerce a liderança, mas sofre devido à falta de meritocracia, pela hierarquia a qual é submetido, contendo líderes conservadores, burocráticos, que politizam e creem em equívocos.

Dentre os estudos nacionais, Silva, Slomski, Guimarães e Gomes (2010) investigaram o coordenador de curso de graduação e os fatores que afetam sua gestão e possibilidades de adequação, no quesito comprometimento, habilidade, organização, prontidão e inovação.

O estudo teve como título “Abordagem curricular por competências: Um olhar dos coordenadores dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis da Bahia”, e objetivou a conhecer e analisar as representações dos coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis das IES baianas, sobre as novas diretrizes dos cursos emanadas pelo Ministério da Educação.

Silva et al. (2010, p.9) desenvolveram uma pesquisa descritiva, usando como coleta de dados a entrevista estruturada, na qual foram entrevistados 13 coordenadores do curso de Ciências Contábeis. Os resultados revelaram que esse curso, nas IES pesquisadas, ainda continua com um currículo por objetivo, não desenvolvendo um currículo por competências, como orientam as diretrizes curriculares.

Concluíram que as entrevistas sinalizam a possibilidade de inovar práticas pedagógicas, por meio de ações interdisciplinares, capazes de contribuir para mudanças de paradigma educacional, via novos caminhos educativos, criando e recriando alternativas de aprendizagens.

Scatola (2013) objetivou a conhecer e analisar o modo de atuação do coordenador de um curso de Ciências Contábeis, diante do processo de construção do PPP, como resposta às mudanças curriculares instituídas. Fez uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, e os dados foram coletados por entrevista e análise documental do PPP. A autora entrevistou um coordenador do Curso de Ciências Contábeis, que intitulou “As reformas curriculares e os desafios da coordenação de um curso de Ciências Contábeis diante da gestão do projeto político pedagógico”.

Os resultados mostram estilo de liderança participativa e gestão democrática da coordenação desse curso, e o esforço pela descentralização da gestão pedagógica, pelo uso de estratégias e ações que buscam envolver a todos nas tomadas de decisões curriculares. Detectou-se ações como criação de instâncias deliberativas, reuniões pedagógicas, encontros e outras participativas. Delegar funções e implementar mudanças no curso indicam que o exercício da autonomia e participação são pilares mais valorizados pela coordenação.

Scatola (2013, p.119) destacou que, apesar das intenções e ações participativas na construção do PPP, existem desafios a serem superados pela coordenação do curso, como implementar um currículo por competências, com uma visão focada no mundo do trabalho e não mercadológica, presente ainda nas DCNs.

O perfil desejado para o contador na contemporaneidade exige a revisão da teoria dos currículos e das metodologias adotadas, para fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento dos acadêmicos.

A autora concluiu que um estilo de liderança participativa permite mobilizar saberes, experiências profissionais e interpessoais, que promovem o envolvimento de todos nas atividades acadêmicas e nos resultados, motivando-os a aceitar os desafios da caminhada rumo à formação científica e tecnológica dos alunos. Contudo, esse perfil de gestor pedagógico deve se relacionar a um paradigma científico complexo e sistêmico, e com uma pedagogia da dúvida e da pergunta, que permita a interação e o diálogo entre as disciplinas e os atores envolvidos, transformando espaços acadêmicos estáticos e conservadores em dinâmicos, democráticos e transformadores.

Slomski et al. (2016) objetivaram a conhecer as ações da coordenação diante do perfil de competências profissionais necessárias aos concluintes de um curso de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo, procurando identificar quais competências são mobilizadas pela coordenação, tendo em vista o perfil desejado dos egressos do curso.

Para tanto, fizeram uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por entrevista e analisados pela análise de conteúdo. Como resultado, constatou-se o perfil de competências profissionais dos concluintes, ligadas aos blocos organizacional, técnico-profissional e social, que demanda ações da coordenação, como:

- a) gestão democrática e construção coletiva do projeto pedagógico-curricular;
- b) criação de espaços para o diálogo (reuniões e colegiado) e interação entre as áreas/disciplinas (núcleo docente estruturante);
- c) uso de estratégias que visem a administrar conflitos;
- d) prática da ética profissional;
- e) prática da liderança, do comprometimento e da confiança;
- f) flexibilização curricular;
- g) planejamento estratégico e avaliação das ações;
- h) autodesenvolvimento profissional.

Essas práticas e mecanismos que estimulam a participação dos envolvidos nas tomadas de decisão caracterizam a gestão democrática e o perfil de liderança da coordenação.

Slomski et al. (2016, p.13) concluíram que a gestão democrática-participativa pode favorecer os processos formativos do profissional na contemporaneidade. Ainda, podem apresentar-se como um caminho para assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais dos discentes, pelo seu empenho na dinamização do currículo, desenvolvimento dos processos de pensar e criar, na formação da cidadania participativa e formação ética.

Vallin (2004) pesquisou a perspectiva da gestão escolar e o papel do coordenador, com o intuito de investigar e compreender, pelos entrevistados, a cultura escolar existente sobre a gestão escolar democrática. Utilizou como metodologia uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, na qual foram aplicadas técnicas de interrogação, a partir de entrevistas semi estruturadas.

Como resultado, traz uma reflexão permanente sobre as dificuldades encontradas, limites e possibilidades apresentados no cotidiano escolar. Contudo, também precisou se atentar às dificuldades de ordem pedagógica, administrativa, recursos humanos, estrutura física e ações participativas para melhoria da escola; ainda, ressalta que é fundamental a harmonia democrática entre discurso e prática. Afirma que a democracia não é algo transmitido, delegado, que se permita fazer assim, mas algo a ser conquistado. Relata que o coordenador é peça fundamental no processo democrático da gestão escolar, pois, detectou-se, na comunidade escolar, a existência de muita teoria e pouca percepção no real.

Vallin (2004 p.20) concluiu que é importante o coordenador ter a percepção e clareza de que sua participação não se dá pela oportunidade, mas pelas ações afirmativas, que podem contribuir de forma significativa para abrir caminhos ao hábito de pensar, estudar e discutir coletivamente sobre a democratização escola. Isso priorizando relações horizontais de cooperação e solidariedade, estando comprometido com os interesses da comunidade em que a IES está inserida.

O estudo de Andriola, Andriola e Moura (2006), sob o título “Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará”, objetivou a conhecer as opiniões de coordenadores e docentes de uma IES sobre a evasão discente, e o desafio da coordenação é evitar que isso ocorra. Os resultados encontrados são pertinentes e corroboram este estudo, ora apresentado acerca das funções e competências do coordenador como gestor do curso de Ciências Contábeis, buscando mudanças e inovações, verificando possibilidades e desafios que enfrentam.

O trabalho apresenta como resultado diferencial, a ideia de que os discentes buscam, na IES, o papel do coordenador enquanto gestor acadêmico. Os entrevistados revelaram motivos de ordem pessoal e institucional como os maiores responsáveis pela deserção acadêmica e indicaram papéis específicos referentes à atuação dos gestores no combate à evasão no ensino superior.

Foram destacadas ações como fornecer informações pertinentes e relevantes aos candidatos a cursos de graduação e melhoria da infraestrutura física, especialmente em salas de aula e laboratórios. Além de aprimorar o desempenho das coordenações, cabe apoio da Reitoria e Pró-reitora de Graduação e a implementação de maior autonomia e poder de decisão para o cargo. (Adriola et al., 2006)

Como conclusão, destacaram a função do professor-orientador, cujo papel seria “[...] orientar os alunos para evitar as dificuldades de aprendizagem e, assim, diminuir os índices de reprovações, interrupção de matrículas e evasões”. Ainda, os coordenadores sugeriram atividades de apoio aos discentes, como conversar com aqueles pretensos a abandonar o curso, para tentar reverter a situação, e contribuir para melhorara qualidade do ensino e PPP dos cursos. Também avaliaram a necessidade de propiciar maior compromisso dos docentes com o ensino de graduação, pois muitos estão mais envolvidos com o ensino na Pós-Graduação e atividades de pesquisa.

Marcon (2011) investigou as “Atribuições dos cargos de coordenação e subcoordenação de cursos de graduação”, visando a apresentar a percepção dos gestores sobre facilidades, dificuldades, ações relacionadas às atribuições designadas a coordenação e subcoordenação da graduação.

O método envolveu uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, por meio de reuniões periódicas com os coordenadores dos cursos de graduação. O autor destaca que as competências essenciais desses coordenadores são: comunicação; interação; relacionamento interpessoal; liderança; atitudes pessoais; planejamento; conhecimento e competências que cabe ao coordenador executar, como empenho de relacionamento interpessoal adequado, para que os recursos humanos sejam caracterizados facilitadores ao trabalho de gestão.

Destaca ainda que, para que o coordenador de curso possa priorizar seu tempo nas atividades de natureza gerencial, é mandatório que haja a capacitação das pessoas responsáveis pelos serviços de apoio.

Marcon (2011, p.2) concluiu que o tempo disposto à coordenação na IES deve ser ocupado com as atividades de competência restrita desse profissional. Ainda, declara que os coordenadores estão cumprindo as atividades que deveriam ser desenvolvidas por distintos profissionais da equipe, deixando, em segundo plano, as atividades-fim, características da coordenação de cursos, como as de natureza estratégica.

Com base nisso, preconiza que é fundamental que o coordenador de curso consiga coordenar sua equipe e capacitar esses atores, para atuar conjuntamente nessas atividades rotineiras, desenvolvendo a habilidade de delegar funções. Assim, ele otimizará seu tempo para atender a questões que demandem sua expertise profissional diferenciada, não dispensando parte considerável de seu tempo de trabalho em atividades de rotina, que podem ser desempenhadas por outros profissionais.

Domingues, Peleias, Walter e Kronke (2011), com a pesquisa intitulada “Identificação e análise do perfil dos gestores de cursos de Ciências Contábeis nos Estados De São Paulo e Santa Catarina”, objetivaram a identificar e analisar o perfil, as características e as ações intraempreendedoras dos gestores de cursos de graduação em Ciências Contábeis, dos estados de Santa Catarina e de São Paulo.

O método foi pesquisa descritiva e qualitativa, com os dados coletados por meio de questionário. Constataram que prevalece na coordenação o sexo masculino, com formação acadêmica em Ciências Contábeis, e que os coordenadores mantêm, como principal vínculo, as IES nas quais atuam como gestores. A pesquisa revelou uma baixa interação com o entorno do curso de graduação em Ciências Contábeis, pois as ações voltadas ao mercado foram identificadas como menos desenvolvidas pelos gestores. Essa baixa sondagem ambiental se revela um paradoxo frente à indicação de realização de planejamento estratégico.

Domingues et al. (2011, p.198) concluíram que os gestores têm baixa interação com o entorno do curso de graduação, tendo uma visão mais interna e endógena, com predominância de atividades operacionais ligadas a atender alunos e professores. Os gestores pesquisados apresentaram perfil intraempreendedor, sendo suas principais dificuldades relacionadas a enfrentar riscos, uma característica intraempreendedora destacada como importante.

Ferreira (2009) identificou as competências requeridas do coordenador do curso pela IES, assim como aquelas executadas por ele. Segundo a sua visão, estão coerentes com o exercício eficaz das funções na esfera política, gerencial, acadêmica e institucional. Como método, a autora usou questionário de escala likert com os coordenadores e entrevista com o diretor da IES, permitindo uma abordagem quantitativa e qualitativa.

Como resultado, verificou que são exigidas desse coordenador competências múltiplas no exercício da função, posicionando-o de forma proativa como gestor acadêmico e administrativo das funções na esfera política, gerencial, acadêmica e institucional. Os resultados obtidos mostram que, dentre as competências exigidas, a política e acadêmica tiveram um grau maior, deixando a gerencial e institucional em um grau menor; isso porque o coordenador é muito requisitado, o que não permite total eficiência nas múltiplas competências. Nessa seara, este estudo irá identificar essas mesmas funções, viabilizando as possíveis lacunas em função das múltiplas competências. (Ferreira, 2009)

Sudan (2010) corrobora o estudo intitulado “Coordenador de curso de graduação na UFSCAR: Um gestor educacional”, que analisou se os coordenadores se identificam como

gestores educacionais no ensino superior, e com a construção de um quadro sistemático de coordenação de curso de graduação dessa Instituição. Como metodologia para responder aos objetivos propostos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, a aplicação de um questionário aos sujeitos da pesquisa e a análise dos resultados obtidos.

Os resultados apontaram que os coordenadores de curso consideram a coordenação função muito importante dentro da instituição, por constituir um dos seus pilares o ensino, e por ser responsáveis pela formação integral e cidadã dos estudantes. E, ao indicarem o que é necessário para ser um bom coordenador, acabaram propondo um perfil de gestor educacional do ensino de graduação: um profissional comprometido e responsável com um ensino de graduação voltado à transformação social, que preza por acompanhamento contínuo do curso e gestão democrática. (Sudan, 2010)

Concluiu que, aparentemente, traduz o perfil de um gestor educacional nessa situação, de um coordenador acadêmico, pois aborda os aspectos administrativos e pedagógicos de uma gestão do ensino de graduação. Ainda, traduz um perfil adequado ao exposto por diferentes autores, que contribuíram para delinear o papel do coordenador de curso; ou seja, um perfil de gestor educacional do ensino de graduação.

Esse estudo corrobora a pesquisa presente. Naquela pesquisa, a autora estudou o coordenador nos aspectos administrativos e pedagógicos; nesta, a autora vai além desses aspectos: trata do relacionamento interpessoal, das funções política, acadêmica, gerencial e institucional que tornam o coordenador um gestor.

Camargos, Ferreira e Camargos (2010) identificaram e analisaram a percepção, atuação, autonomia e condições de trabalho de coordenadores do curso de Administração de IES do Estado de Minas Gerais. Fizeram uma pesquisa quantitativa, com 34 coordenadores de cursos de Administração de IES, definida por conveniência (participação voluntária). Para a coleta dos dados, utilizaram um questionário composto por 21 questões, formuladas sobre a realidade dessa atividade, para melhor compreender suas sutilezas e explicitar suas dificuldades.

Os resultados revelam que as funções do coordenador estão diluídas em práticas gerenciais e pedagógicas, permeadas pela falta de planejamento e por improvisos no seu intrincado cotidiano. Concluíram que um fator de preocupação, em razão da dificuldade de conciliação das atividades, é o tempo restrito de dedicação à coordenação do curso. Um fato

positivo é que a maioria tem seu principal vínculo empregatício com a IES na qual atua e já tinha experiência gerencial ao assumir o cargo.

As atividades de cunho burocrático realizadas pelos coordenadores são mais numerosas do que as essencialmente acadêmicas. Isso permite concluir que, em razão do acúmulo de atividades e responsabilidades, muitas vezes, ele se vê obrigado a privilegiar o lado gerencial em detrimento da parte pedagógica do curso. Esse fato, aliado à sua visão tecnicista, ajuda a explicar a defasagem na formação dos alunos, existente em boa parte dos cursos do Estado. (Camargos et al., 2010)

Argenta (2012) identificou os principais desafios na atuação dos coordenadores de cursos de IES privadas, dando sugestões para sua superação: diagnosticar as competências a eles necessárias. Para tanto, adotou a abordagem qualitativa das informações, com característica de pesquisa-ação. As três etapas dessa pesquisa foram decisivas para a coleta, análise e categorização dos dados, principalmente, a segunda, quando ocorreu o encontro de coordenadores de curso. Os procedimentos utilizados foram análise documental, entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionário e transcrição parcial do encontro.

Os resultados revelam a importância da parceria entre as IES e identificam o perfil dos gestores universitários. Revelou-se muitos desafios para a atuação dos coordenadores de curso. Ainda, oferecem sugestões para superá-los, e as competências a necessárias aos coordenadores, a partir dos múltiplos olhares dos atores da gestão universitária.

Assim, com base nesse contexto, esses coordenadores poderão colaborar para que suas instituições atendam às exigências do MEC (SINAES) e do atual cenário do ensino superior brasileiro. Concluiu-se que eles consideram que essa formação é decorrente de cursos de mestrado ou doutorado.

A maior parcela desses gestores (gestores acadêmicos e coordenadores de curso) afirma conhecer os critérios de SINAES para avaliar suas práticas de gestão e identificar que o seu principal papel está diretamente relacionado a coordenar, dirigir, supervisionar e liderar. Em seguida, os coordenadores acadêmicos se percebem mais no papel de resolver problemas, assim como, intermediar o elo entre os professores, os alunos, o curso e a IES. (Argenta, 2012)

Bassoli (2014) corrobora o estudo sobre “O Coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais”. Isso para reconhecer se o conjunto de competências

identificáveis pode ser inerente ao exercício da função de coordenador de curso de IES privada. Ainda, se essas competências se estabelecem nos campos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais, para garantir a visão sistêmica na atuação como gestor de curso, o que contribuiria para a sobrevivência desse curso no mercado.

Pesquisou-se coordenadores de curso com graduações que alcançaram conceito máximo no ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). A metodologia utilizada envolveu pesquisas bibliográficas e de campo. Essa última considerou aplicar um protocolo de investigação proposto por Franco (2002), que busca identificar o coordenador ideal, precedido por instrumento confeccionado para identificar o seu perfil, da IES e do curso.

Bassoli (2014, p.9) contribuiu com os resultados de forma crítica e responsável, para as políticas de capacitação e gestão de IES privadas brasileiras. Isso para transformar conhecimento em diferencial competitivo, e incentivar o processo de inovação e transferência de conhecimento formalizado para a atividade da gestão acadêmica dessas IES, auxiliando a desenvolver uma cultura institucional condizente com o contexto da gestão do conhecimento.

Refletiu-se a singularidade dessa função no atual processo de gestão acadêmica das IES privadas, e as diferentes formas de investigar a fronteira acadêmica, administrativa nessa função. Isso porque sua pesquisa aborda o coordenador de curso superior de IES privadas: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais; e os resultados envolveram uma análise crítica sobre a forma como os responsáveis pela coordenação de cursos privados de graduação vêm buscando atender às diversas demandas contemporâneas para a função.

O autor conclui que as funções pesquisadas foram consideradas de responsabilidade das coordenações de cursos, pelos próprios coordenadores. Isso porque atingiram altos escores na maioria dos quesitos avaliados nas quatro funções pesquisadas, o que também expressaria alinhamento desses gestores às premissas de um coordenador-gestor; quando se compara os perfis desses profissionais às atividades por eles exercidas contemporaneamente, constata-se relativa incoerência.

Mesmo reconhecendo que a construção de um coordenador ideal passe por essa gama de responsabilidades (o que remete a um perfil pronto e acabado), não foi possível reconhecer no profissional estudado-que experimenta resultados significativos nas avaliações tradicionais do ensino superior no curso que coordena - a expressão da essência de ser suficiente para essa

função, frente às atuais demandas. Reconhece-se a necessidade ainda contínua de manter atitude de aprendiz, que busca superação constante para alcançar a plenitude da liderança e gerência esperadas, e possa atender aprováveis tendências e futuros direcionamentos do mercado no curso em que atua. (Bassoli, 2014)

Seabra et al. (2015) pesquisaram as competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação em enfermagem. Objetivaram a analisar como são vivenciadas as competências gerenciais, ideais e reais desses profissionais em cursos de graduação em enfermagem, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa descritiva qualitativa, com dados coletados por meio de entrevistas, com roteiros semiestruturados e análise de conteúdo.

Os resultados destacam os papéis de mentor, diretor e facilitador, cujas competências podem ser aprimoradas continuamente, em virtude das demandas diferenciadas e permanentes a que estão submetidos, além das ambiguidades e contradições naturais da função gerencial. Concluíram que as IES podem ajustar seus processos seletivos e avaliativos para tal cargo, compreendendo as dificuldades de formação das competências profissionais exigidas no exercício da função gerencial.

Nogueira (2015) propôs estudar um PC (perfil de competências) para Enfermeiros Coordenadores de Cursos de Graduação em Enfermagem e validar com juízes. O objetivo foi identificar esse PC de escolas paulistas, a partir da ótica dos enfermeiros coordenadores. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de natureza quantitativa, desenvolvida em IES no Estado de São Paulo.

O PC foi submetido ao pré-teste e validado por 21 especialistas no 1º semestre de 2014, com valores entre 0,79 e 0,88 pelo alfa de Cronbach nos domínios que o compõe. O PC obteve escores considerados de boa interpretação no Índice de Validade de Conteúdo e Índice de Fidedignidade. Ao término dessa etapa, foi encaminhado aos coordenadores de cursos paulistas.

Como resultados, o PC foi construído e foram apresentados os domínios educacionais com 20 itens, administrativo com 22 e individual com 20, totalizando 62 afirmativas. Foi autoaplicado por 44 coordenadores, cuja maioria era mulheres, entre 31 e 50 anos de idade, casadas e com tempo de formação em média de 22,5 anos, com pós-graduação lato sensu, 86% mestres e 50% doutores. A maior parte atua em faculdades privadas, têm vínculo empregatício e tempo de coordenação de até cinco anos.

A melhor correlação pelo diagrama de dispersão de Pearson foi entre os domínios educacionais e administrativos. O teste de alfa de Cronbach variou entre 0.867 e 0.909, tendo o melhor escore o domínio educacional. A variância total dos dados pela análise fatorial obteve escores acima de 70%, sendo o domínio administrativo o que apresentou a melhor pontuação. (Nogueira, 2015).

Nogueira (2015, p.101) concluiu que o estudo permitiu construir um PC para enfermeiros-coordenadores de cursos de graduação em enfermagem, com os domínios administrativo, educacional e individual, validado por juízes, mostrando-se adequado. A aplicação desse PC mostrou que, nos domínios educacional e administrativo, houve a maior autoavaliação, com pontuações consideradas satisfatórias. No domínio individual, a pontuação foi regular, se comparada às outras.

A revisão de literatura não pretendeu ser exaustiva, mas sim apontar alguns aspectos importantes em comum nos estudos analisados; a maioria dos trabalhos destaca a necessidade de adotar um modelo de gestão democrática e participativa, com planejamento estratégico e comprometimento do gestor.

As pesquisas sobre o tema em questão evidenciam que as funções e competências que fazem parte novo perfil do coordenador como gestor do curso de graduação exige desse profissional, conhecimentos, habilidades e valores. Isso tendo em vista funções como exercer a liderança para que todos os seus colaboradores trabalhem em conjunto. Dessa forma, o coordenador passa a tomar decisões mais assertivas e suas demais funções e competências passam a atender às necessidades de todo o curso e das IES. São competências e novas técnicas de gestão e conhecimento que resultem em novos procedimentos acadêmicos.

A maioria dos trabalhos indica a necessidade de o coordenador desenvolver um trabalho mais próximo da comunidade, com um plano de ação, para evitar evasão escolar. Indicam como ponto a repensar a falta de autonomia da gestão para tomar decisões mais assertivas e adequadas às necessidades da gestão do curso, para que a qualidade da educação ocorra. Ainda, a falta de profissionalização para exercer o cargo de gestão e suas implicações no bom desenvolvimento do curso.

Como uma forma de síntese da revisão de literatura, criou-se uma tabela com os seguintes tópicos: autor/ano; título; fatores facilitadores e dificultadores diante da gestão do curso; porém, nem todas as pesquisas analisadas abordaram tais fatores.

Assim, criou-se um quadro resumo, em que os tópicos anteriores foram identificados e destacados das pesquisas, quando se fizeram presentes. Em seguida, elaborou-se uma imagem ilustrativa, denominada nuvem, com palavras que se destacam nos trabalhos analisados e serão conectadas a temas, ideias centrais, exercícios das funções e competências e demais resultados.

Conforme a Tabela 5 e as figuras 01 e 02, a seguir.

Tabela 5
Revisão de Literatura– Fatores facilitadores e dificultadores da gestão do curso.

Autor (es) / Ano	Título	Fatores Facilitadores	Fatores Dificultadores
Vallin (2004)	A perspectiva da gestão escolar e o papel do coordenador.	Discutir coletivamente sobre a democratização escolar, priorizando relações horizontais de cooperação e solidariedade; Estar comprometido com os interesses da comunidade em que a IES está inserida.	Dificuldades de ordem pedagógica, administrativa, de recursos humanos e estrutura física, não que impeçam ou dificultem ações participativas para melhoria da escola; é fundamental a harmonia democrática entre o discurso e a prática.
Andriola, Andriola, & Moura, (2006)	Título Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará	Fatores Facilitadores Foram destacadas ações como fornecer informações pertinentes e relevantes aos candidatos aos cursos de graduação e melhoria da infraestrutura física, especialmente nas salas de aula e nos laboratórios.	Fatores Dificultadores A evasão ocorre por motivos de ordem pessoal e institucional como os maiores responsáveis pela deserção acadêmica e indicaram papéis específicos referentes à atuação dos gestores no combate à evasão no ensino superior; Dificuldades de aprendizagem e, assim, diminuir os índices de reprovações, interrupção de matrículas e evasões; Os coordenadores sugeriram atividades de apoio aos discentes, tais como conversar com os alunos pretensos a abandonar o curso para tentar reverter à situação e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e do Projeto Político-Pedagógico dos cursos.
Ladyshevska, & Jonesb (2007)	Título Liderança acadêmica e o coordenador de curso “King Pin”, ou seja, peça chave no processo de qualidade da educação.	Fatores Facilitadores As decisões e ações que eles tomam têm uma grande influência no estudante e seu desempenho, feedback, resultados de aprendizagem e qualidade geral do curso.	Fatores Dificultadores Responsabilidade, no entanto, é frequentemente acompanhada de gerenciamento de linha limitada e autoridade que dificulta a implementação de ideias e ações.
Bikmoradi, Brommels, Shoghli, Sohrabi, & Masiello, (2008)	Título Os requisitos para uma liderança acadêmica efetiva no Iran.	Fatores Facilitadores A Liderança acadêmica efetiva surgiu: 1) visão compartilhada, objetivo e estratégia, 2) liderança de ensino e pesquisa, 3) gestão justa e eficiente, 4) confiança e respeito mútuos, 5) desenvolvimento e	Fatores Dificultadores Dificuldade devido à falta de meritocracia, em virtude da hierarquia a qual é submetido, contendo líderes conservadores, burocráticos que politizam e tem crença em equívocos.
Autor (es) / Ano	Título	Fatores Facilitadores	Fatores Dificultadores
Ferreira (2009)	Competências do coordenador de curso, evolução recente e perspectivas futuras	Dificuldade em virtude de o coordenador ser muito requisitado não permite total eficiência nas múltiplas competências.	
Silva,	Título	Fatores Dificultadores	

Guimarães, Slomski, & Gomes (2010)	Abordagem Curricular por Competências: Um Olhar dos Coordenadores dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis da Bahia	IES pesquisadas, ainda continua com um currículo por objetivo, não desenvolvendo desta forma um currículo por competências como orientam as diretrizes curriculares	
Sudan (2010)	Título	Fatores Facilitadores	
	Coordenador de curso de graduação na UFSCAR: Um gestor educacional	Um perfil de gestor educacional do ensino de graduação, que é de um profissional comprometido e responsável com um ensino de graduação voltado para transformação social, que preza pelo acompanhamento contínuo do curso e prezam por uma gestão democrática.	
Camargos, Ferreira, & Camargos (2010)	Título	Fatores Facilitadores	Fatores Dificultadores
	Percepção, atuação, autonomia e condições de trabalho de coordenadores do curso de Administração de IES do Estado de Minas Gerais	Um fato positivo é que a maioria tem seu principal vínculo empregatício com a IES na qual atua e já tinha experiência gerencial ao assumir o cargo.	Falta de planejamento e por improvisos no seu intrincado cotidiano; Dificuldade de conciliação das atividades é o tempo restrito de dedicação à coordenação do curso. As atividades de cunho burocrático realizadas pelos coordenadores são mais numerosas que as atividades essencialmente acadêmicas, o que permite concluir que, em razão do acúmulo de atividades e de responsabilidades muitas; O coordenador se vê obrigado a privilegiar o lado gerencial em detrimento da parte pedagógica do curso.
Domingues, Peleias, Walter, & Kroenke (2011)	Título	Fatores Facilitadores	Fatores Dificultadores
	Identificação e análise do perfil dos gestores de cursos de Ciências Contábeis nos Estados De São Paulo e Santa Catarina	Os gestores de cursos são formados em Ciências Contábeis.	Baixa interação com o entorno do curso de graduação em Ciências Contábeis; Essa baixa sondagem ambiental se revela um paradoxo frente à indicação de realização de planejamento estratégico; Visão mais interna e endógena, com predominância de atividades operacionais ligadas ao atendimento de alunos e de professores. Dificuldades relacionadas ao enfrentamento de riscos destacam como característica intraempreendedora importante. Ações voltadas ao mercado foram identificadas como menos desenvolvidas pelos gestores.
	Título	Fatores Facilitadores	Fatores Dificultadores

Marcon (2011)	Atribuições dos cargos de coordenação e subcoordenação de cursos de graduação	Alguns pontos importantes no papel da coordenação, tais como: comunicação, interação, relacionamento interpessoal, a liderança, as atitudes pessoais, o planejamento e o conhecimento, e as competências que cabe ao coordenador executar como, empenho relacionamento interpessoal adequado, para que os recursos humanos.	Os coordenadores estão cumprindo as atividades que deveriam ser desenvolvidas por distintos profissionais da equipe, deixando em segundo plano as atividades-fim, características da coordenação de cursos.
	Título	Fatores Dificultadores	
Guimarães (2011)	Gestão acadêmica do projeto-político dos cursos de Ciências Contábeis: entre as recomendações legais e as vivências nos bastidores da coordenação de curso.	A ausência de dedicação exclusiva e comprometimento por parte de coordenadores anteriores; do PPP, no caso de alguns cursos, terem sido pensados por um grupo muito restrito de professores; pela ausência de capacitação didático-pedagógica dos professores de Contabilidade; pelo quadro docente ser insuficiente e pouco diversificado, tendo em vista as demandas sociais e de infraestrutura do curso; ausência de uma política para formação docente e para produção científica, aliada à resistência pela formação continuada e, por extensão, deficiências relação à biblioteca das instituições.	
	Título	Fatores Facilitadores	Fatores Dificultadores
Argenta (2012)	Gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de Curso desafios e sugestões	Importância da parceria entre as IES; O coordenador está diretamente relacionado a coordenar, dirigir, supervisionar e liderar.	Os gestores acadêmicos se percebem mais no papel de resolver problemas e os coordenadores de curso como na interseção, ou elo entre os professores, os alunos, o curso e a IES.
	Título	Fatores Facilitadores	
Scatola (2013)	As reformas curriculares e os desafios da coordenação de um curso de Ciências Contábeis diante da gestão do projeto político pedagógico.	O estilo de liderança é participativo e de gestão democrática da coordenação do curso de Ciências. Bem como, o esforço pela descentralização da gestão pedagógica em a utilização de estratégias e ações que buscam o envolvimento de todos nas tomadas de decisões curriculares. Envolvimento de todos nas atividades acadêmicas e nos resultados motivando-os a aceitar os desafios da caminhada rumo à formação científica e tecnológica dos alunos.	
	Título	Fatores Facilitadores	

Bassoli (2014)	O Coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais.	Os coordenadores de curso, tem com dedicação exclusiva à IES em tempo integral, com dedicação semanal em tempo parcial na coordenação do curso; Fazem uso de ferramentas de gestão do conhecimento, sendo chamados a contribuir com a gestão da instituição em que trabalham, e passam por formação para o exercício da função; Este coordenador percebe contemporaneamente mudanças nas exigências na função de coordenador de curso, participa dos processos gerenciais decisórios e percebe a necessidade de obter mais conhecimentos sobre gestão do conhecimento.	
	Título	Fatores Facilitadores	Fatores Dificultadores
Seabra, Paiva, & Luz (2015)	As competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação em enfermagem	Papéis de mentor, diretor e facilitador cujas competências podem ser aprimoradas	Dificuldades de formação das competências profissionais exigidas no exercício da função gerencial.
	Título	Fatores Facilitadores	
Otara (2015)	Gestores universitários e os desafios por eles enfrentados e as expectativas de mudança da educação superior na África	Os líderes acadêmicos oferecem orientação aos estudantes e professores com satisfação, a fim de promover o conhecimento; Os Gestores Universitários contratam uma boa equipe de professores para atender às demandas sociais.	
Autor (es) / Ano	Título	Fatores Facilitadores	
Nogueira (2015)	Um PC (perfil de competências) para Enfermeiros Coordenadores de Cursos de Graduação em Enfermagem	Coordenadores de cursos de graduação em enfermagem possuem domínio administrativo, educacional e individual tendo sido validado, mostrando-se adequado e com domínio educacional e administrativo houve a maior autoavaliação com pontuações consideradas satisfatórias.	
	Título	Fatores Facilitadores	

Slomski, Souza, Pereira, &Silva (2016)	Práticas de gestão da coordenação diante das reformas curriculares e do perfil de competências necessárias aos concluintes do curso de Ciências Contábeis.	Gestão democrática e construção coletiva do projeto pedagógico-curricular; b) criação de espaços para o diálogo (reuniões e colegiado) e a interação entre as áreas/disciplinas (núcleo docente estruturante); c) uso de estratégias que visem administrar conflitos; d) prática da ética profissional; e) prática da liderança, do comprometimento e da confiança; f) flexibilização curricular; g) planejamento estratégico e avaliação das ações; h) autodesenvolvimento profissional; O desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais dos discentes pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos de pensar e de criar, na formação da cidadania participativa e na formação ética.
---	--	---

Mediante os dados da Tabela 5, foram criadas as nuvens de palavras, a fim de melhor compreender o conjunto de ideias identificadas em falas e resultados encontrados pela pesquisa. A nuvem foi gerada por meio de algoritmos do website Wordart.com. De acordo com Silva (2018, p. 5), “a nuvem de palavra (NP) são imagens usualmente apresentadas como ilustração à leitura superficial do senso comum”.

As palavras que se destacam na nuvem da Figura 1, adiante, complementando os fatores que dificultam a gestão do coordenador, são: dificuldades, estrutura, física, ações, curso, melhoria, prática, recursos, apoio, evasão, competências e coordenador. De forma mais integrada, destacam-se nas falas dos coordenadores-respondentes, apresentados nos resultados desta pesquisa a partir das Tabelas 7, 9 e 13, mais adiante:



Figura 1. Nuvem de palavras dos fatores que dificultam a gestão do curso

Os dados da Figura 1 indicam palavras relacionadas às funções políticas, presentes na Tabela 07 dos resultados desta pesquisa: dificuldades e falta de apoio para implementar projetos, ações de melhoria para promover o curso, captação e evasão de alunos. Quanto às funções gerenciais, presentes na Tabela 09: autoridade limitada do coordenador, sem autonomia para gerir o curso e falta de recursos para gerir o curso. E quanto às competências administrativas na tabela: formação para administração escolar, gestão do tempo e falta de apoio à coordenação.

Os dados da Figura 2, a seguir, destacam a nuvem de palavras complementando os fatores que facilitam a gestão do coordenador: liderança, estratégia, gestão, ações, decisão, conhecimento, democrática, planejamento, desenvolvimento e formação. De forma mais integrada, destacam-se nas falas dos coordenadores-respondentes desta pesquisa, apresentados nos resultados nas Tabelas 14 e 16, mais adiante:



Figura 2. Nuvem de palavras dos fatores que facilitam a gestão do curso

Os dados da Figura 2 indicam palavras relacionadas às funções do coordenador presentes nas Tabelas 8 e 10. Quanto à função política: liberação de horas para gerir o curso e conhecimento dos docentes. Quanto às funções gerenciais: departamento de gestão pedagógica, forte liderança da coordenação e autonomia na tomada de decisão.

Cabe ressaltar que as funções e competências do coordenador como gestor é o foco deste estudo; assim, a revisão de literatura se atentou ao novo perfil do coordenador como gestor do curso, que, antes de tudo, deve ser um líder capaz de incentivar e favorecer a implementação de mudanças que propiciem a melhoria do nível de educação que a IES oferece.

A seguir, a metodologia que norteou este trabalho.

3 Metodologia

Ao considerar que o objetivo geral desta pesquisa é analisar as percepções sobre funções e competências do coordenador como gestor do curso de graduação em Ciências Contábeis oferecido por IES brasileiras, entendeu-se que a estratégia mais apropriada é a pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa.

Para Triviños (1987, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”, de modo que é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura. Em acordo com essa definição, a pesquisa quantitativa, para Richardson (1999), visa à pesquisa quantitativa e é caracterizada pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no seu tratamento, através de métodos e técnicas estatísticas.

Fonseca (2002, p.20) acrescenta que “A pesquisa quantitativa se centra na objetividade, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros”. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis.

3.1 Campo de pesquisa

Esta pesquisa se limitou às IES privadas, que oferecem curso de Ciências Contábeis no Brasil, escolhidas pela sua nota auferida pelo ENADE. Foram selecionados 546 cursos, com notas que variaram de 3 a 5. Os cursos estão localizados em diferentes regiões do Brasil: a) 26 IES da região Norte; b) 75 IES da região Nordeste; c) 41 IES da região Centro-Oeste; d) 271 IES da região Sudeste; e 133 IES da região Sul.

3.2 População

A população desta pesquisa foi constituída por 546 coordenadores do curso de Ciências Contábeis oferecidos pelas IES selecionadas, que estivessem em exercício no segundo semestre de 2018. O critério de escolha está relacionado à escolha de cursos que obtiveram as notas 3 a 5 no ENADE, em 2015.

Os coordenadores foram localizados pelo código do curso registrado na base de dados do ENADE (2015), fornecido pelo site do INEP. E por esse código, foi possível localizar, no

site do E-MEC (2018), o nome do coordenador responsável pelo curso de Ciências Contábeis. O contato foi feito por correio eletrônico, redes sociais e outras mídias.

Dos 546 coordenadores selecionados, 148 foram excluídos, em vista dos seguintes dificuldades: a) 29 por não exercerem mais essa função; b) 32 por coordenarem mais de um curso oferecido pela mesma IES; porém, em diferentes campus; 87 por falta de atualização de contato. Assim, a população final foi constituída por 398 coordenadores.

O questionário online foi enviado a esses 398 coordenadores, nas mesmas condições do pré-teste, em que o respondente recebe uma carta de apresentação e o link do programa “formsite”, contendo o questionário. Desses, obteve-se uma amostra de 156 coordenadores respondentes, totalizando 39% da população total (398).

Esses 156 coordenadores estão localizados em diferentes regiões do Brasil: a) nove IES da região Norte (6%); b) 23 IES da região Nordeste (15%); c) 10 IES da região Centro-Oeste (6%); d) 73 IES da região Sudeste (47%); e 41 IES da região Sul (26%). Os dados da figura 3, adiante, indicam que a maior representação obtida é da Região Sudeste, com 47% (73) respondentes. Desses, 36 têm o conceito 3 do ENADE (37%):

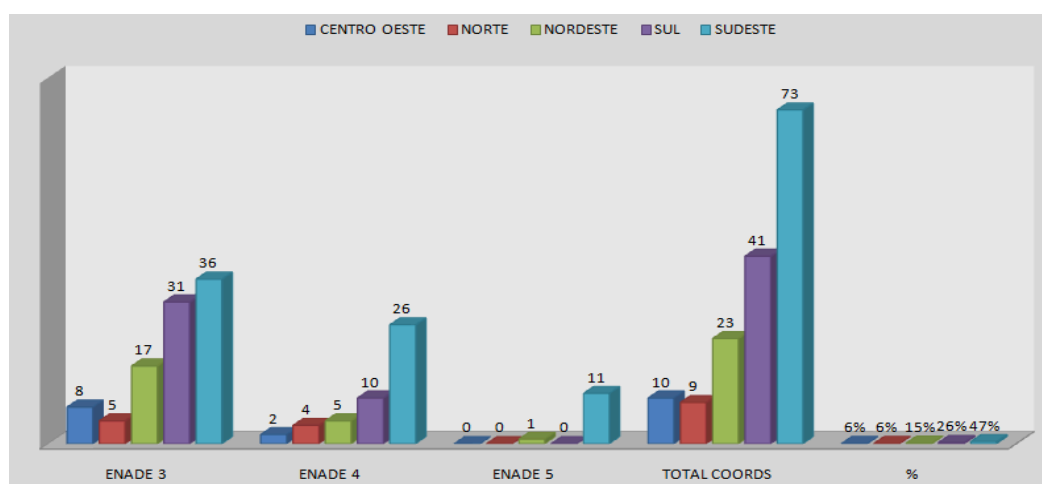


Figura 3. Regiões do Curso de graduação segundo o ENADE (2015).

A Figura 3, anterior, indica uma diversificação dos contextos nos quais atuam os coordenadores. Isso pode ser relevante, uma vez que o contexto onde a IES está inserida (localidade, clientela, perfil desejado de coordenador, condições de acesso, de funcionamento e de recursos, tanto físicos, como humanos e financeiros, etc.) pode influenciar no exercício das funções e competências da coordenação de curso de graduação em IES privadas.

3.3 Métodos e técnicas de coleta de dados

A base instrumental desta pesquisa foi o questionário, encaminhado aos coordenadores via *online*. Martins e Theóphilo (2007, p.90) destacam que o “questionário é um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever”. O questionário pode ser encaminhado para potenciais informantes, selecionados previamente, tendo que ser respondido por escrito e, geralmente, sem a presença do pesquisador.

De acordo com Chizzotti (2008, p.55), o questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar, dos informantes, respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que saibam opinar ou informar, e destaca que “é uma interlocução planejada”.

3.3.1 *Elaboração do instrumento de coleta - Questionário*

O questionário foi composto por 59 questões estruturadas e duas abertas, subdividido em IV partes: a) Parte I, com 13 questões sobre o perfil demográfico do coordenador e percepções da gestão do curso, com base em (Scatola, 2013); b) Parte II, com 26 questões, abrangendo funções políticas; gerencias; acadêmicas e institucional, com base em Franco (2002, pp.19-20); c) Parte III, com 18 questões sobre competências que o coordenador julga necessárias ao desempenho da sua função, abrangendo áreas administrativas, relacionamento interpessoal e pedagógica, com base em Luck (2012, pp.84-85); d) Parte IV, com questões estruturadas e duas “abertas”, com base em Sudan (2010).

a) A primeira parte do questionário apoiou-se em Scatola (2013), e teve como objetivo levantar um perfil demográfico, acadêmico e gerencial do coordenador, com as seguintes questões, de 01 a 13: a) Sexo? Em qual faixa etária se encontra? Qual sua formação acadêmica? Participação em algum grupo de pesquisa? Participação em congresso e/ou evento científico? Em relação à formação para a docência no ensino superior, assinale alternativas que já cursou. Como você se tornou coordenador do curso? Possui algum tipo de formação na área da administração escolar? Quantas horas por semana se dedica à coordenação do curso? Há quantos anos exerce a função de coordenador de curso de graduação? Possui outra atividade profissional além da docência no ensino superior? Você percebe alguma mudança nas exigências atuais para exercera função de coordenador de curso de graduação? Se sim, a

que você atribui às novas exigências percebidas para o exercício da função de coordenador? (Marcar mais do que uma opção, se necessário)? Você acha que as novas diretrizes curriculares nacionais (Lei n. 9.394, 1996) demandam um novo perfil de competências do coordenador?

b) A segunda e a terceira partes do questionário parte tiveram como objetivo identificar e analisar as percepções sobre funções e competências do coordenador como gestor do curso de graduação. Ainda, correlacionar as percepções sobre o grau de desempenho das funções da coordenação, com o grau de domínio das competências do coordenador como gestor do curso de graduação em Ciências Contábeis. Compõem-se por duas matrizes, com assertivas que envolvem funções e competências do coordenador.

A matriz da parte II apoiou-se em (Franco 2002, pp. 19-20); apresenta 26 questões abordando as funções do coordenador, subdivididas em quatro subcategorias: político, gerencial, acadêmico e institucional. Para mensurar essas assertivas, utilizou-se uma escala likert, de 01 a 05, referentemente à intensidade com que eles julgariam desempenhar as funções na coordenação de seu Curso; 1-Nunca Executei, 2 - Raramente Executo; 3 - De vez em quando Executo; 4 - Sempre Executo, e 5 - Executo Intensivamente. As funções são:

1. Funções Políticas: 1.1 A liderança com vistas ao reconhecimento e o destaque na área do curso; 1.2 A motivação/interação de professores e alunos do curso; 1.3 Divulgação e Marketing do curso; e 1.4 Alinhar o curso com as necessidades do mundo do trabalho;

2. Funções Gerenciais: 2.1 Organização e supervisão das condições físicas, materiais, financeiras, humanas, etc., do curso; 2.2 Indicação da aquisição de livros, materiais, bibliografia e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do curso; 2.3 Estimulação e o controle da frequência docente e discente; 2.4 Indicação, contratação e demissão de docentes do curso; 2.5 Responsabilização pelos processos decisórios de seu curso e 2.6 A adimplência contratual dos alunos de curso e o uso de critérios de negociação da IES com os inadimplentes;

3. Funções Acadêmicas: 3.1 Construção, execução e avaliação do PPP do Curso, em consonância com o PDI; 3.2 Busca pela atratividade das atividades escolares e extra escolares; 3.3 Busca pela qualidade e regularidade das avaliações desenvolvidas no Curso; 3.4 Divulgação, estimulação e desenvolvimento das atividades complementares

do curso com o alunado; 3.5 Orientação e acompanhamento dos projetos e atividades de monitoria; 3.6 Criação e divulgação de projetos de iniciação científica e a pesquisa com os professores e alunos; 3.7 Busca pelo engajamento de professores e alunos em projetos de extensão universitária; e 3.8 Implementação e supervisão de estágios supervisionados e não supervisionados;

4. Funções Institucionais: 4.1 Busca pelo sucesso dos alunos do curso no ENADE; 4.2 Organização e acompanhamento de processos de avaliação do curso, a partir de padrões de avaliação estabelecidos pelo MEC e CNE; 4.3 Acompanhamento dos alunos egressos do curso; 4.4 Busca pela empregabilidade dos alunos do seu curso; 4.5 Busca por fontes alternativas de recursos para o curso; 4.6 Busca por reconhecimento e renovação periódica do curso por parte do MEC; 4.7 Busca pelo sucesso dos alunos nos exames de ordem, testes profissionais e assemelhados; e 4.8 Alinhamento e vinculação do curso às diretrizes internacionais, nacionais e regionais.

A matriz da parte III apoiou-se de Luck (2012, pp.84-85) e possui 18 questões, abordando competências necessárias ao exercício da coordenação, subdivididas em três subcategorias: administrativa, relacionamento interpessoal e pedagógico.

Para essa parte do questionário, utilizou-se uma escala de níveis de domínio adaptada de Pereira (2013), de 01 a 05, referente ao domínio que o coordenador julga possuir para desempenhar funções da coordenação de seu curso, em que: (1) Domínio Muito Insuficiente; (2) Domínio Insuficiente; (3) Domínio Suficiente; (4) Domínio Quase Total; (5) Domínio Total.

- 1. Área Administrativa:** 1.1 Visão de conjunto e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da Universidade na comunidade; 1.2 Conhecimento da política e legislação educacional; 1.3 Elaboração e controle do orçamento do curso; 1.4 Planejamento e compreensão do seu papel na orientação do trabalho em conjunto; 1.5 Planejamento e execução da avaliação do trabalho educacional; 1.6 Acompanhamento e monitoração de programas, projetos e ações; 1.7 Avaliação diagnóstica, formativa e somativa da aprendizagem dos alunos; 1.8 Tomada de decisões de forma eficaz; e 1.9 Resolução de problemas com o emprego de grande variedade de técnicas;
- 2. Relacionamento Interpessoal:** 2.1 Conhecimento da dinâmica de relacionamento e comunicação interpessoal; 2.2 Promoção do trabalho em equipe para o alcance dos

objetivos educacionais; 2.3 Negociação e resolução de conflitos; e 2.4 Avaliação e *feedback* construtivo ao trabalho dos outros;

3. *Área Pedagógica*: 3.1 Compreensão da relação entre ações pedagógicas e seus resultados na aprendizagem e formação dos alunos; 3.2 Conhecimento sobre a organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos; 3.3 Conhecimento dos fundamentos e bases da ação educacional; 3.4 Mobilização dos profissionais em vista do alcance dos objetivos educacionais da IES; e 3.5 Orientação e *feedback* ao trabalho pedagógico.

C) A quarta parte objetivou a identificar desafios e possibilidades que evidenciassem perspectivas e práticas instituídas, em vista das reformulações curriculares e novas orientações das políticas educacionais. Engloba questões estruturadas e duas “abertas”, apoiadas em Sudan (2010): 1. Quais são os fatores que dificultam a execução de suas funções e competências e que interferem no seu desempenho como coordenador do curso de graduação em Ciências Contábeis? 2. Quais são as condições que contribuem / facilitam a execução de suas funções e competências e que favorecem o seu desempenho como coordenador do curso de graduação em Ciências Contábeis?

3.3.1.1 *Pré-teste do instrumento*

O instrumento de coleta de dados foi submetido a teste prévio em julho de 2018, com seis coordenadores do curso de graduação em Ciências Contábeis que não fizeram parte da amostra final. O envio foi via *online*, nas mesmas condições que a amostra final, em que o respondente recebeu uma carta de apresentação e o link do programa “*formsite*”.

Para obter dados sobre o instrumento, entrou-se em contato com os coordenadores, que colaboraram para a sua melhoria. Além das sugestões para revisar detalhes que haviam passado despercebidos, também foi importante a sugestão de ajustar a formatação do questionário; como havia muito espaço entre as questões, tinha-se a sensação de que era extenso e se tornava cansativo.

As sugestões propostas envolveram as seguintes revisões: a) no bloco das questões dos dados demográficos, sugeriu-se a divisão a partir das questões de 09 a 11, pois estavam voltadas à gestão do curso; b) no bloco voltado às funções da coordenação, sugeriu-se excluir uma assertiva por estar duplicada, e adaptar mais seis assertivas, que precisavam ser melhoradas.

3.4 Métodos e técnicas de análise dos dados

Os dados das partes I, II e III do questionário foram analisados por meio de análises estatísticas. Segundo Martins (2002, p. 55), “testes estatísticos convêm para indicação da aceitação ou rejeição com respeito à associação de variáveis devem ser feitos, bem como o estabelecimento de relações funcionais entre as variáveis também devem ser feitos”. O processo de análise envolveu procedimentos como a codificação das respostas, a tabulação dos dados, os cálculos estatísticos e a apresentação dos dados.

Em um primeiro momento, utilizou-se uma análise descritiva para as 13 questões referentes ao perfil demográfico. Em um segundo, efetuou-se uma análise de variância para analisar as questões sobre funções e competências do coordenador, a partir da ferramenta estatística ANOVA.

3.4.1 Análise de variância

A análise de variância consistiu em determinar se as diferenças observadas nos grupos eram suficientemente grandes para rejeitar a suposição de igualdade entre as respostas. Os dados da Tabela 6, adiante, são referentes à fórmula da análise de variância- Anova:

Tabela 6
Fórmula da Variância (ANOVA)

FONTE DE VARIAÇÃO	SOMA QUADRÁTICA	NÚMEROS DE GRAUS DE LIBERDADE	MÉDIA QUADRÁTICA
Regressão	$\sum_{i=1}^n (\hat{Y}_i - \bar{Y})^2$	$p - 1$	$MQR = \frac{SQ_R}{(p - 1)}$
Resíduos	$\sum_{i=1}^n (Y_i - \hat{Y}_i)^2$	$n - p$	$MQR_{res} = \frac{SQ_{res}}{(n - p)}$
Total	$\sum_{i=1}^n (Y_i - \bar{Y})^2$	$n - 1$	

Nota. Fonte: “Como Fazer Experimentos-: Pesquisa e Desenvolvimento na Ciência e na Indústria”, Barros et al., 2010, pp. 315-320.

Os dados da tabela 6 indicam as médias quadráticas para testar se a equação de regressão é estatisticamente significativa. O teste usual de significância do modelo verifica se a hipótese nula é verdadeira.

- H_0 : todos os β_i são iguais a zero, ou seja, $H_0: \beta_1, \beta_2, \dots, \beta_k = 0$;
- H_1 : pelo menos um β_i é diferente de zero.

Para determinar se um valor F está suficientemente grande (estatisticamente significativo), três aspectos dos dados devem ser considerados: o nível de significância necessário, os graus de liberdade associados à variância do numerador e os graus de liberdade associados à variância do denominador.

Se o valor calculado (MQR/MQ_{res}) é maior do que o valor de F tabelado ($F_{p-1, n-p}$), então, a hipótese nula (H_0) é rejeitada; com isso, tem-se a evidência estatística suficiente de que existe uma relação linear entre as variáveis Y e X e admite-se que o fator seja significativo. Quanto maior o valor de MQR/MQ_{res} , melhor (Barros, Scarminio, & Bruns, 2010).

Pode-se concluir, também, que a porção de variabilidade explicada pelo modelo é muito maior do que a não explicada; com isso, percebe-se a utilidade do teste F para testar a significância do modelo ajustado.

Fatores que possuem razão de variância F menor do que a crítica não causam efeito algum sobre a média, ou seja, não afetam a resposta. Pode acontecer, porém, de uma regressão, embora significativa do ponto de vista do teste F , não ser útil para realizar previsões, por cobrir uma faixa de variação pequena dos fatores estudados.

Em muitas áreas de pesquisa, o valor- p de 0,05 é habitualmente tratado como margem de erro aceitável. Quando os valores- p dos testes de significância são menores do que 0,05, têm-se efeitos significativos desses fatores; nesse caso, rejeita-se a hipótese H_0 (Barros, Scarminio, & Bruns, 2010).

De acordo com Fávero, Belfiore, Silva e Chan (2009), a hipótese consiste em testar se as médias das populações são iguais. Assim, cada grupo inclui as observações da variável dependente em uma categoria do fator. Para a análise da Anova, foi utilizado o teste Tukey.

Conforme Field (2009), o teste t pode ser utilizado para comparar todo e qualquer contraste entre duas médias de tratamentos. O teste é exato e de uso muito simples quando o número de repetições é o mesmo para todos os tratamentos. Assim, é como tomar todas as diferentes combinações dos grupos que estão sendo testados.

Para a realização do teste, três suposições foram consideradas:

a) para cada questão, a variável resposta está normalmente distribuída. Essa suposição é contemplada pelo tamanho da amostra, 156 coordenadores respondentes;

b) a variância da variável é idêntica para todas as populações;

c) as respostas são independentes, já que os questionários foram enviados aos coordenadores de curso de forma independente.

As respostas das questões foram analisadas conforme os grupos já descritos, para identificar diferenças entre as questões do grupo. Caso houvesse questões dentro de um grupo que fossem diferentes das demais, seria utilizado o Teste de Tukey, que consiste em um teste de comparações múltiplas, através de Intervalos de Confiança de 95% da diferença das médias.

Esse teste consiste em comparar todos os possíveis pares de médias. Assim, se o Intervalo de Confiança obtido com as comparações dentro do grupo não contiver o valor zero, pode-se concluir que esse resultado apresenta uma diferença significativa quando comparada às demais. Na realização desses testes, utilizou-se o software estatístico Minitab.

3.4.2 Análise de Conteúdo

Os dados referentes às duas questões abertas foram organizados e analisados pela análise de conteúdo. Bardin (2004) define essa técnica como sendo,

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2004, p. 37).

Para analisar as mensagens, a autora sugere as seguintes fases: “a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados”. (Bardin, 2010, p. 280).

Na fase da pré-análise, fez-se uma leitura flutuante das respostas de cada uma das macro questões, o que implicou conhecer, inicialmente, o material, e criar familiaridade com ele. Para Biagini (2013, p. 91), “os objetivos tornam-se alicerces para as leituras dos documentos”. Bardin (2010, p.126) acrescenta que, na pré-análise, “há as operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de algumas das modalidades de codificação para o registro dos dados”.

Em seguida, foi feita uma análise voltada à codificação, categorização e subcategorização dos dados. Nessa fase, foram criados os nós e reclassificados a partir das subfunções de subcompetências. Após esses minuciosos procedimentos de análise de conteúdo, os dados foram trabalhados com o auxílio do Software Nvivo12.

Com o auxílio do NVIVO, foi elaborado um mapeamento dos dados, a partir dos seguintes procedimentos: a) inclusão da primeira pergunta aberta contida na parte IV pesquisa - Quais os fatores que dificultam a execução de suas funções e competências e interferem no seu desempenho como coordenador do curso de graduação em Ciências Contábeis?; b) Realização de uma nova análise das 49 categorias (nós) para sua reclassificação e inclusão nas quatro subfunções e três subcompetências integrantes das partes II e III do questionário, conforme os dados da Figura 27, p.119.

Após, procedeu-se da mesma forma para elaborar o mapeamento a partir da inclusão da segunda pergunta aberta, contida na parte IV pesquisa - Quais são as condições que contribuem/facilitam a execução de suas funções e competências e favorecem o seu desempenho como coordenador do curso de graduação em Ciências Contábeis?; b) Realização de uma nova análise das 39 categorias (nós), para sua reclassificação e inclusão nas quatro subfunções e três subcompetências integrantes das partes II e III do questionário, conforme os dados contidos da Figura 28, p.123.

Para Novak e Caña (2015), os mapas conceituais são ferramentas gráficas para organizar e representar o conhecimento. Incluem conceitos, geralmente dentro de círculos ou quadros, e relações entre conceitos, indicadas por linhas que os interligam. Sobre as linhas,

são postas palavras ou frases de ligação, que especificam os relacionamentos entre os conceitos.

Na próxima etapa, foram reorganizados e subcategorizadosos 49 temas (nós) da primeira questão (fatores que dificultam) e os 39 temas (nós) da segunda (fatores que facilitam); ainda, buscou-se encontrar as unidades de sentido, a fim de elaborar as ideias centrais. Para Bardin (2010 p.119), “a categorização é uma operação que tem o intuito de individualizar a unidade de compreensão, como facilitadora, na codificação das unidades de registro de um segmento de uma mensagem estudada”.

A partir das ideias centrais, partiu-se para elaborar o mapeamento, com a utilização do Software Nvivo12, mediante os seguintes procedimentos: a) inclusão da primeira pergunta aberta contida na parte IV, pesquisas condensadas – Dificuldades quanto às funções e competências da coordenação do curso; b) Realização de uma nova análise das 19 categorias (nós), para sua reclassificação e inclusão nas três subfunções e três subcompetências integrantes das partes II e III do questionário; c) delineamento das ideias centrais e, nelas, alocação das subcategorias (nós), conforme a Figura 29, p.128.

Do mesmo modo, procedeu-se à segunda questão e à subcategorização dos 210 temas (nós), distribuídos proporcionalmente para os fatores que facilitam quanto às funções e competências da coordenação; delas, surgiu o mapeamento conforme Figura 30, elaborado com o uso do Software Nvivo12, a partir dos seguintes procedimentos: a) inclusão da segunda pergunta aberta contida na parte IV, pesquisas condensadas – Facilidades quanto às funções e competências da coordenação do curso; b) Realização de uma nova análise das 12 categorias (nós), para sua reclassificação e inclusão nas três subfunções e três subcompetências integrantes das partes II e III do questionário; e a alocação dos temas e subtemas (nós) nas ideias centrais, conforme dados da Figura 30 p. 132.

A seguir, os resultados e sua análise.

4 Resultados e Discussões

A partir da aplicação do questionário, procedeu-se à tabulação, organização e interpretação dos dados, de onde emergiram tópicos ligados aos temas abordados no instrumento: perfil demográfico dos colaboradores; funções e competências do coordenador como gestor; fatores que dificultam e facilitam a gestão da coordenação do curso, conforme a seguir.

4.1 Perfil dos colaboradores da pesquisa

Quanto ao gênero, os dados indicam que: 63% (98) são do sexo masculino e 37% (58) do feminino. Sudan (2010) encontrou dados que mostram um equilíbrio entre os gêneros: 47,40% dos coordenadores são do sexo masculino e 52,60% do feminino, embora a pesquisa tenha sido feita com coordenadores de vários cursos de graduação e de uma mesma IES, incluindo Ciências Contábeis. Conforme a Figura 4, adiante:

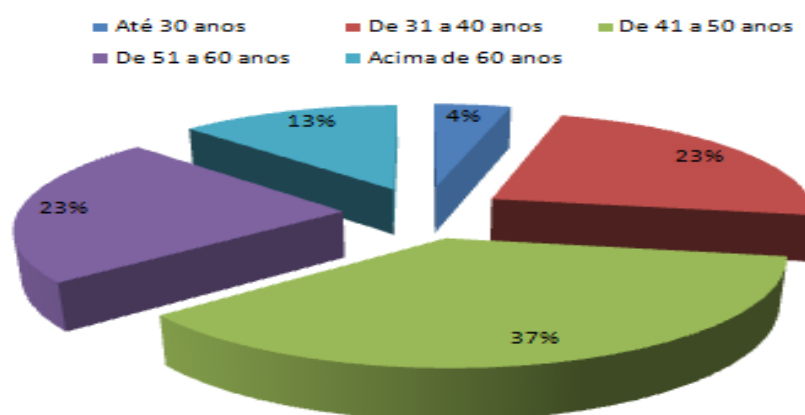


Figura 4. Faixa etária dos coordenadores

Quanto à faixa etária, os dados da Figura 4, anterior, indicam que a maior representatividade obtida foi de 41 a 50 anos 37% (57), seguida por 31 a 40 anos 23%; (36); 51 a 60 anos 23% (36); e acima de 60 anos 13% (20), sendo a menor representatividade até 30 anos 4% (7).

Os dados da Figura 5, adiante, indicam que, quando se compara o gênero à faixa etária, a maior representatividade fica entre o sexo masculino e a faixa etária de 41 a 50 anos, 57 - (35) masculino e (22) feminino; 31 a 40 anos, 36 - (20) masculino e (16) feminino; 51 a

60 anos, 36 - (21) masculino e (15) feminino; e acima de 60 anos, 20 - (18) masculino e (2) feminino; e menor representatividade até 30 anos, 7 - (4) masculino e (3) feminino:

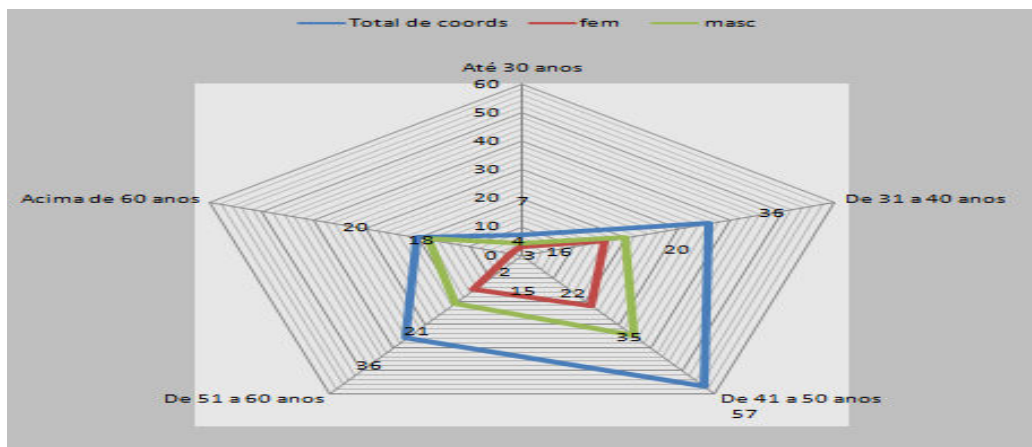


Figura 5. Faixa etária comparada ao Gênero

Quanto à formação acadêmica (graduação e pós-graduação) dos coordenadores, os dados da Figura 6, adiante, indicam que a maior representatividade, 89% (139), tem graduação em Ciências Contábeis, e 11% (17) têm formação em outra área.

Quanto à pós-graduação, existe um equilíbrio entre a especialização, 48% (75), e o curso de mestrado, 47% (73), seguido de uma média ainda baixa quanto ao curso de doutorado, em 5% (8):



Figura 6. Formação acadêmica dos coordenadores- graduação e pós-graduação

Os dados da Figura 6, anterior, indicam que os coordenadores investigados têm um bom nível de formação acadêmica, apontando, de forma constante, a busca pelo aprimoramento profissional e acadêmico.

Para Franco (2002, p. 4), o professor deve buscar a autoformação; a titulação de mestrado e/ou doutorado é fundamental para acompanhar as tendências da área em que atua, independentemente de exercer a função gerencial de coordenador; além de ser exigência do MEC, é fundamental para que possa exercer funções complexas e ter equipes de docentes com similar titulação.

Os dados da Figura 7, adiante, mostram que, quanto à área de formação dos coordenadores pesquisados, constata-se uma distribuição em áreas correlatas, como (10) Administração; (4) em Economia; (1) em Engenharia; (1) em Direito e (1) em Ciências da Computação:

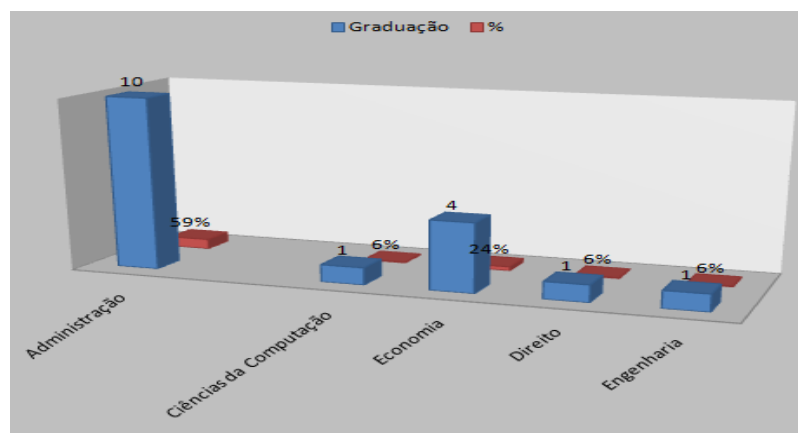


Figura 7. Áreas de formação inicial (graduação) dos coordenadores

Os dados da Figura 8, adiante, indicam que a maioria dos coordenadores, 60% (93), participa de algum grupo de pesquisa, seguido por 40% (63) que dizem não participar:

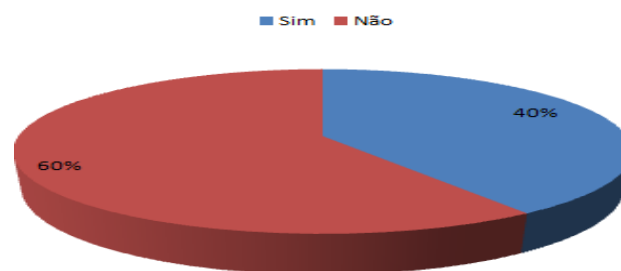


Figura 8. Participação em grupo de pesquisa

Os dados da figura 9, adiante, indicam as áreas pesquisadas pelos coordenadores que afirmam participar de grupo de pesquisa; a maioria, 16% (10), concentra-se na área da Educação; seguido por Finanças, com 16% (10); outras áreas pesquisadas, 13% (8); Contabilidade Geral, 11% (7); Ciências Sociais, 10% (6); Marketing, 10% (6); Contabilidade

de custos,6% (4); Contabilidade Ambiental,6% (4); Contabilidade Pública, 8% (5) e Controladoria, 5% (3):

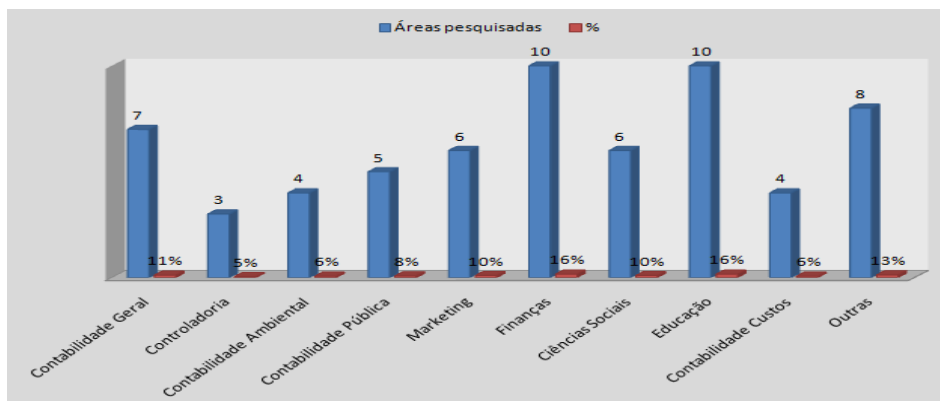


Figura 9. Áreas pesquisadas pelos coordenadores de curso

Uma análise mais acurada dos dados da Figura 9, anterior, indica uma tendência dos coordenadores em buscar formação e aprimoramento constante em educação e pesquisa. Isso é corroborado por Luck (2012), Franco (2002) e Santos (2017), que destacam as competências necessárias à gestão acadêmica, uma vez que implica o exercício de tarefas complexas, dentre elas, atividade correlata à administração e ao planejamento; e que se vincula às tomadas de decisão e relações de poder inscritas nos processos de gerenciamento (Santos, 2017, p.30).

Além dessas responsabilidades, o coordenador precisa parametrizar-se pelo tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão universitária (Sudan, 2010). Um docente/coordenador do ensino superior tem a responsividade de participar de comissões, congressos etc. Essas funções estão previstas na LDB 9394, em seu Art.3, que dispõe a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”.

Os dados da Figura10, a seguir, indicam que, quanto à participação em congressos e/ou eventos científicos, a maioria dos coordenadores, 88% (138), diz ter participado, seguido por 12% (18) que dizem não participar:

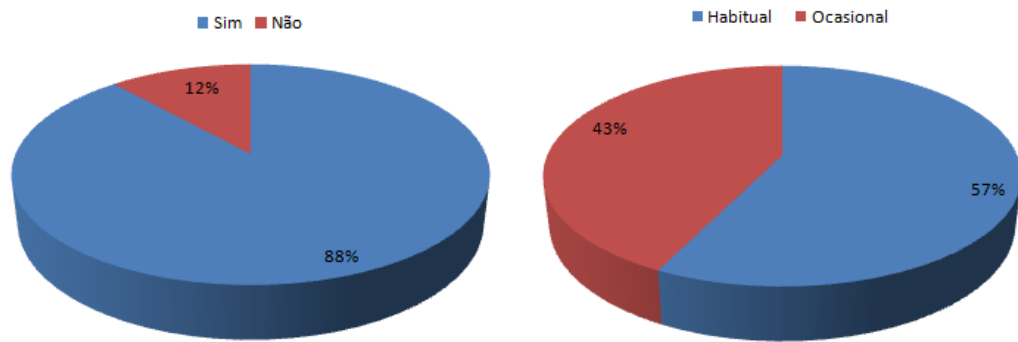


Figura 10. Participação em eventos científicos e a frequência

Os dados da Figura 10, anterior, quanto à frequência, indicam que, para aqueles que responderam sim, se habitual ou ocasional, 57 % (89) participam de forma habitual, e 43% (57) de forma ocasional.

Esses dados corroboram Marcon (2011), que entende ser importante a participação dos educadores em eventos de qualificação nacional, pois isso amplia seus horizontes em termos de tendências, temas emergentes e novas perspectivas para a inserção do curso na comunidade.

Os dados da Figura 11, adiante, indicam a formação para a docência no Ensino Superior e as disciplinas que os coordenadores já haviam cursado nessa área; cada respondente poderia escolher mais do que uma opção, se fosse necessário.

Destaca-se outro curso de aperfeiçoamento na área da Didática Universitária, com 34% (91); seguido de maior representatividade a Disciplina de Ensino Superior, 43% (114); e de Estágios Supervisionados na área da Didática do Ensino Superior, com 13% (35) dos respondentes:

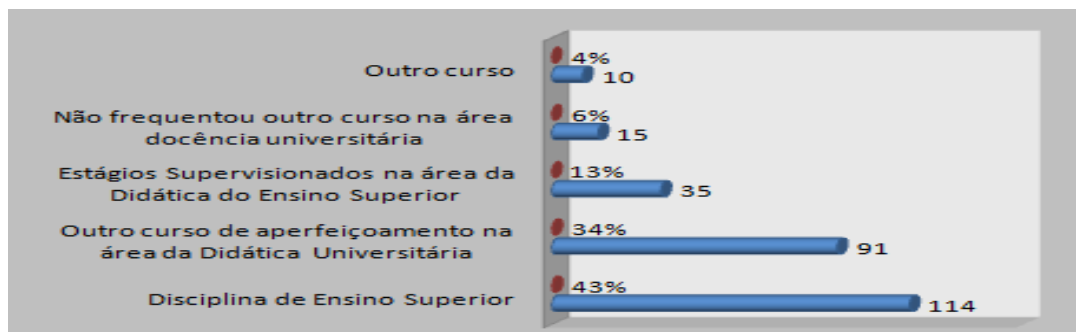


Figura 11. Formação para a docência universitária

Os resultados da Figura 11, anterior, estão em acordo com Franco (2002), Dias (2009) e Luck (2012), quando ressaltam que a coordenação deve ser, preferencialmente, exercida por um profissional com formação para atuar nas áreas pedagógica, administrativa, acadêmica e relacional. A formação acadêmica pós-graduada stricto-sensu na área do conhecimento em que atua e a experiência impactam seu desempenho na gestão e condução do curso. Isso corrobora também a LDB (LDB 9394/96); no “Art. 66”, ao constar que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Para Dias (2009), o coordenador de curso no ensino superior assume cada vez mais responsabilidades, o que requer novas competências para o exercício das suas funções, a cada dia mais complexas e abrangentes.

Os dados da Figura 12, em seguida, indicam o modo como o professor(a) se tornou coordenador(a) do curso, e as maiores representatividades obtidas foram: Por convite, 56% (87); seguido de indicação, 20% (31) e por nomeação/eleição, 20% (31):

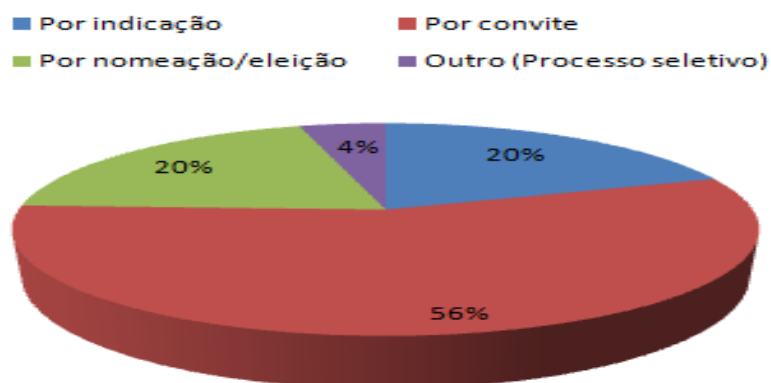


Figura 12. Modo como assumiu a coordenação do curso

Os dados da Figura 12, anterior, evidenciam a forma como ocorre a escolha do professor para exercer a coordenação; entretanto, essa indicação não pode prescindir da formação. Luck (2012) sugere um perfil de gestor acadêmico, que inclui habilidades, atitudes e conhecimentos necessários ao desenvolvimento competente dessa função.

Os dados da Figura 13, adiante, evidenciam AA formação na área da gestão acadêmica; a maioria respondeu que não possui formação 74% (115), seguido por 26% (41) que responderam possuir:

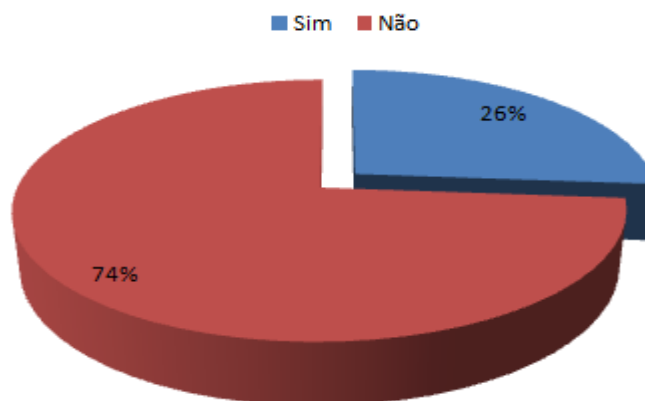


Figura 13. Formação para a gestão acadêmica

Os dados das Figuras 12 e 13, anteriores, evidenciam que a maioria dos coordenadores se aproximou da coordenação por indicação ou convite, 74% (118), e que maioria não possui formação para exercer essa função.

Esses dados estão de acordo com Lima (2012), quando diz que o processo de reforma da educação trouxe desafios e exigências aos coordenadores, que passaram a executar novas funções e responsabilidades; porém, sem a real noção da complexidade e preparação que o cargo exige. Sudan (2010) também corrobora, ao ressaltar que o coordenador do curso de graduação tem um papel determinante na condução da educação superior, mas seu empenho e dedicação ainda não são valorizados.

Os dados da Figura 14, adiante, mostram a carga horária que os coordenadores dedicam ao curso; a maior representação obtida foi dedicação parcial, sendo a maioria de 11 a 20 horas, com 38% (59); seguido de 21 a 30 horas, com 27% (42); 31 a 40 horas, 20% (32); e menos de 10 horas, 15% (23):

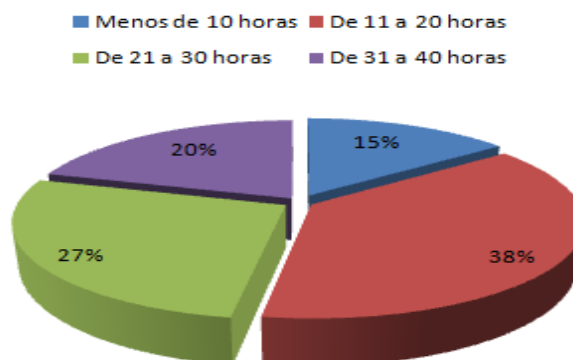


Figura 14. Carga horária de dedicação à coordenação do curso

Os dados da Figura 14, anterior, corroboram os resultados da pesquisa de Bassoli (2014), que igualmente constatou “o pouco tempo dedicado à coordenação o que acaba ressoando nos resultados da gestão, dificultando o relacionamento com as atividades e os atores do ambiente acadêmico”. Nesse sentido, Franco (2002, p.4) diz que a “dedicação ao Curso e espírito gerencial (qualificação diretiva) são requisitos básicos para a contratação de um dirigente de curso, seja ele chamado de Coordenador ou de Diretor”.

Os dados da figura 15, adiante, evidenciam os anos de experiência na coordenação do curso; a maior representatividade obtida foi de dois a cinco anos, com 30% (47);seguido de seis a 10,30% (46); mais de 10 anos,23% (36);e menos de dois, 17% (27):

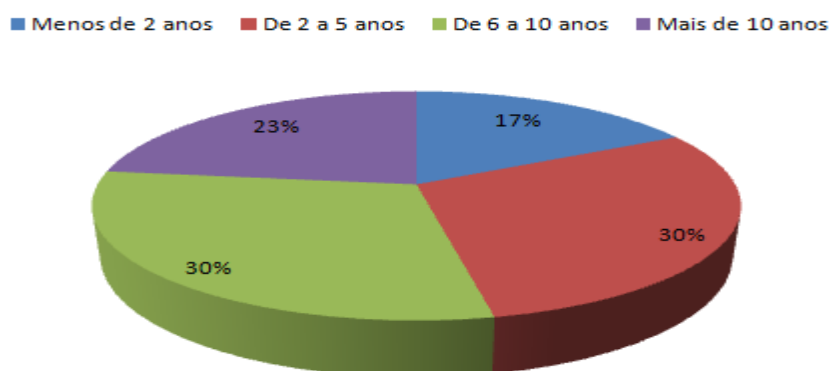


Figura 15. Tempo de experiência no cargo

A Figura 15, anterior, evidencia a pouca rotatividade dos coordenadores na função da gestão acadêmica, fato que corrobora para implementar, avaliar e criar novos projetos que tragam melhorias para o curso.

Esse resultado vem ao encontro da pesquisa de Silva, Araujo, Guimarães, Gomes, e Slomski (2009, p. 06), quando ressaltam que o exercício dessas funções “têm implicações diretas na organização e gestão do curso de graduação que demanda um novo perfil do professor-coordenador”. Significa dizer que o sucesso da gestão do curso impacta diretamente no perfil desejado do egresso, alcançado apenas a partir da implementação de um projeto curricular condizente com as reais necessidades dos alunos.

Os dados da Figura 16, adiante, indicam que, quanto à atividade profissional além da docência no ensino superior, a maiorias dos coordenadores diz possuir outra atividade, com 65% (101), seguido de 35% (55), que dizem não possuir:

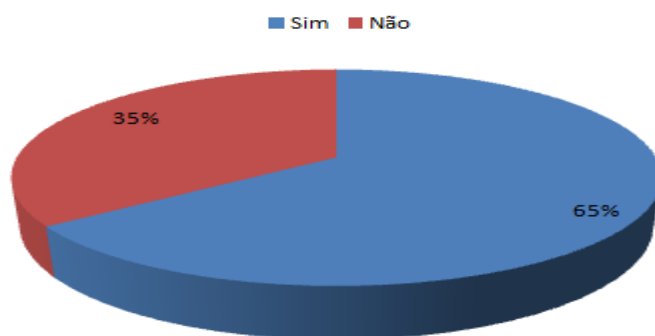


Figura 16. Atividade profissional além da docência universitária

Os dados da Figura 16, anterior, indicam que os coordenadores fracionam a gestão da coordenação com outras atividades profissionais, entretanto, a complexidade do cargo e as demandas da função exigem dedicação exclusiva ao curso. De acordo com Slomski, et al. (2016), as práticas da coordenação de curso de graduação devem ir além do cumprimento das exigências legais e competitivas que o mercado lhes impõe; devem também garantir a qualidade da educação que as IES oferecem.

Esses resultados corroboram Lima (2012), quando ressalta que as preparações para a docência universitária e funções de gerência na educação superior não acompanharam a expansão das IES na mesma velocidade. Tal fato acaba por impulsionar a ocupação das vagas de coordenação de curso por profissionais que migram da prática profissional em organizações para a docência e, posteriormente, para a gestão dos cursos de graduação. (Lima, 2012).

Quanto às reformas instituídas e suas implicações para exercera coordenação do curso de graduação, a totalidade dos respondentes, 99% (154), diz que percebem as mudanças, e apenas 1% (2) diz não ter percebido o novo cenário e a complexidade da função do coordenador de curso.

Os coordenadores têm ciência quanto às reformas da educação e ao novo cenário em que a coordenação precisa ser exercida. Veiga (2004) alerta que a construção do projeto pedagógico demanda autonomia, flexibilização, participação e trabalho coletivo, para que seja possível estabelecer a identidade do curso. Isso significa que o espaço das IES deve ser um lugar de diálogo, fundado na reflexão coletiva. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o perfil de aluno a formar.

Os dados da Figura 17, adiante, indicam os fatores que facilitam a existência do novo cenário da gestão acadêmica. Quando perguntado aos coordenadores a que atribuem as novas exigências percebidas para exercera função de coordenador, obteve-se (369) citações; a maior representação foi a captação de alunos, 36% (131); seguida da necessidade de conhecimentos da gestão universitária, 31% (116); Marketing, 15% (54);Finanças, 12% (45);e outras exigências, 6% (23):

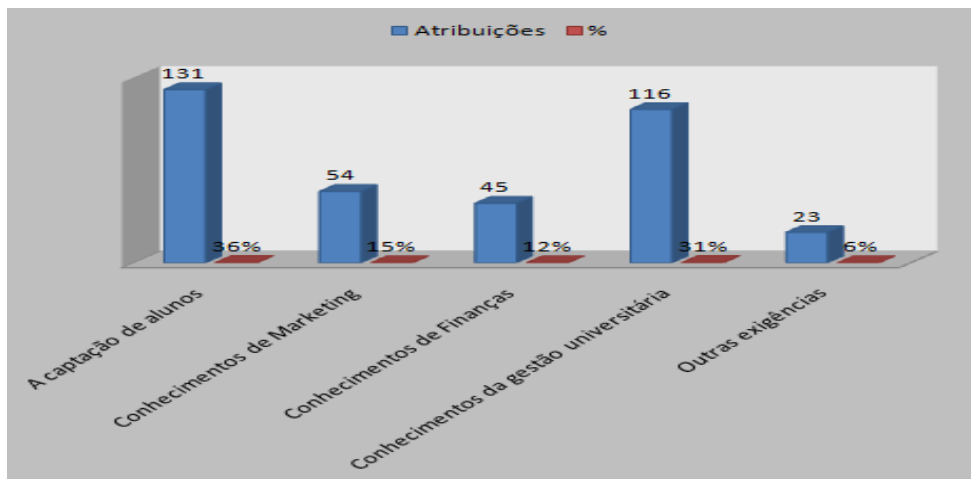


Figura 17. Principais fatores atribuídos às novas exigências da coordenação

A Figura 17, anterior, evidencia que, de fato, funções como a captação de alunos, a formação para a gestão acadêmica e o conhecimento de marketing são os fatores que mais dificultam e impactam a gestão do coordenador como gestor do curso.

Esses dados reforçam o que propõe Luck (2012), como competências a serem desenvolvidas, e Franco (2002), como funções que impactam a gestão e demandam formação e profissionalização da gestão acadêmica, em especial o papel do coordenador de curso de graduação. Essas atribuições foram as mais citadas pelos coordenadores, quando lhes foi solicitado relatar facilidades e dificuldades encontradas na gestão da coordenação do curso.

A Figura 18, adiante, evidencia as outras exigências citadas pelos coordenadores e que impactam a coordenação do curso. A maior atribuição foi a Gestão de Pessoas, com 22% (8); seguida por Evasão/Retenção escolar, 14% (5); Gestão administrativa, 8%(3); Exigências/Avaliação MEC e ENADE, 8% (3); Gerenciar conflitos, 8% (3); Parcerias CFC e CRC, 6%(2); Legislação do Ensino Superior, 3%(1); Avaliação, 3% (1); Empreendedorismo,

3% (1); Conhecimento AVA, 3% (1); Gestão de pessoas, 3% (1); Liderança, 3% (1) e conhecimento de Marketing do curso, 3% (1):

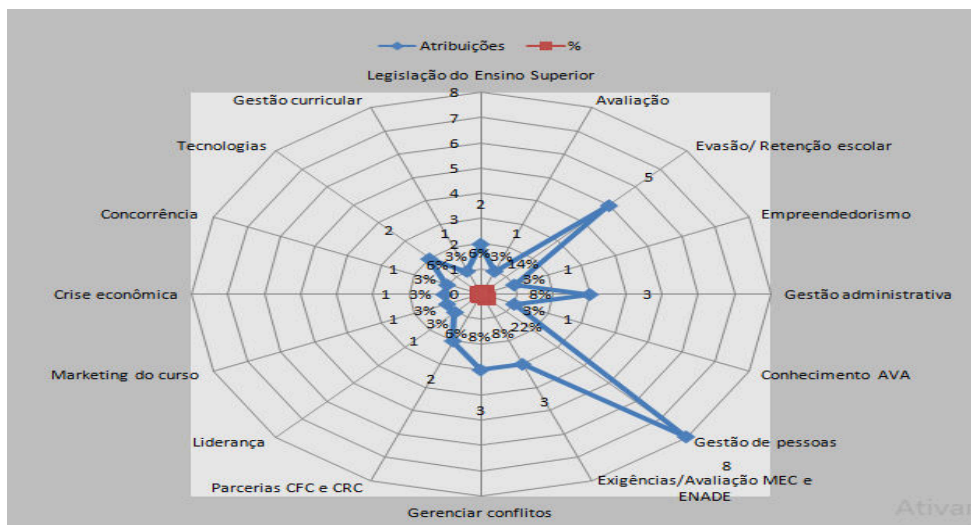


Figura 18. Outros fatores atribuídos às novas exigências da coordenação

A Figura 18, anterior, evidencia que os coordenadores atribuem e fator liderança diretamente à Gestão de Pessoas, seguido de Evasão/ Retenção escolar. Isso converge com a necessidade de captação de alunos, formação para o cargo de gestão e as exigências regulatórias emanadas da legislação vigente, Avaliação MEC e ENADE; esses fatores impactam a gestão do coordenador e devem ser objeto de atenção, pois são componentes de indicadores de qualidade da IES.

Os dados da Figura 19, adiante, indicam a percepção dos coordenadores quanto às novas diretrizes curriculares nacionais (LDB/1996); a maior representação obtida foi Sim, 74% (115); em seguida, Não sei informar 14% (22); e 12% (19) na resposta Não.

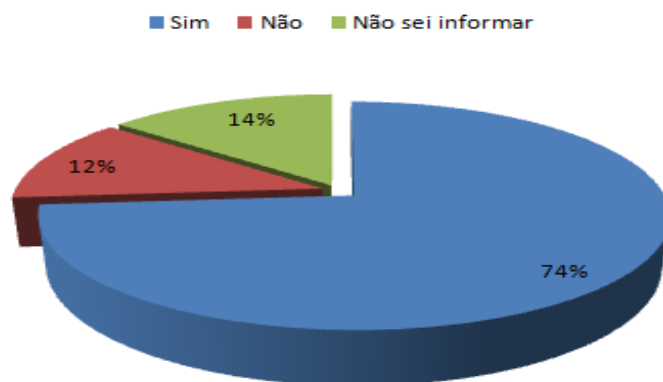


Figura 19. Percepção quanto às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais

De acordo com Silva et al. (2009), “Um projeto de educação comum exige que os educadores de cada instituição educacional elejam um conjunto de intenções educativas e de diretrizes pedagógicas e que se articule para orientar a organização e o desenvolvimento da sua prática educativa”.

A Figura 19, anterior, evidencia que, para alcançar o papel a que se propõe o coordenador especificamente, quando se trata das novas diretrizes curriculares, há um longo caminho a ser trilhado.

4.2 Funções do coordenador como gestor do curso

No que se refere às funções da coordenação, foi solicitado aos coordenadores que assinalassem, ao lado das assertivas, a intensidade com que julgavam desempenhar as funções na coordenação de seu curso: 1- Nunca Executo; 2, Raramente Executo; 3 - De vez em Quando Executo; 4 - Sempre Executo e 5 - Executo Intensivamente.

Os resultados de cada uma das subcategorias analisadas nas categorias Funções Políticas; Funções Gerenciais; Funções Acadêmicas e Funções Institucionais foram contrastados com as ideias centrais, os principais resultados de cada uma das duas questões “livres” quando foi solicitado aos coordenadores:

1. Quais são os fatores que dificultam a execução de suas funções e competências e que interferem no seu desempenho como coordenador do curso de graduação em Ciências Contábeis?

2. Quais são as condições que contribuem / facilitam a execução de suas funções e competências e que favorecem o seu desempenho como coordenador do curso de graduação em Ciências Contábeis?

Os dados da Figura 20, adiante, indicam que, quanto às funções políticas, há um bom desempenho dos coordenadores, que julgam Executar Intensivamente atividades, como: 1. A “liderança com vistas ao reconhecimento e o destaque na área do curso”; 2. A “Motivação/interação de professores e alunos do curso”; e 4. “Alinhar o curso com as necessidades do mundo do trabalho”.

Entretanto, os dados da Figura 20, adiante, também evidenciam que os coordenadores julgam Executar de vez em Quando a atividade 3. A “divulgação e marketing do curso”, indicando dificuldades nessa função:

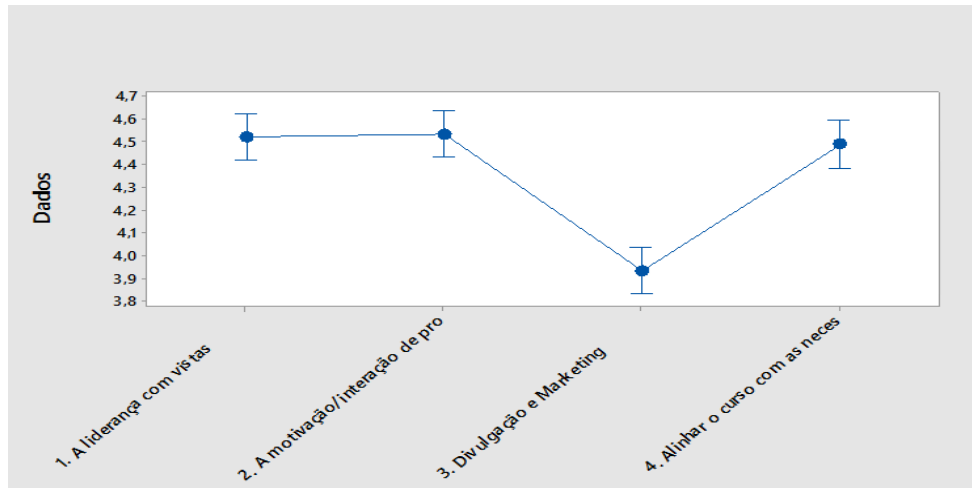


Figura 20. Funções Políticas da coordenação do curso

Os dados da Figura 20, anterior, indicam que existe certa dificuldade dos coordenadores diante da execução de atividades que envolvem “estratégia de Marketing”; esse fato pode interferir no seu bom desempenho diante da gestão, pois acaba impactando na captação de alunos e na carência de recursos para a manutenção do curso.

Esse resultado está em acordo com Franco (2002), quando diz que o coordenador deve ter conhecimento de Marketing e fazer a divulgação do curso como diferencial em relação aos cursos concorrentes.

Tais resultados foram contrastados com as ideias centrais da questão “aberta” 01, dificuldades quanto à função política. Assim, os dados da Tabela 07, adiante, indicam a falta de conhecimento de estratégias de Marketing como sendo a maior dificuldade, com 6%; seguido de 11%, que se mantiveram neutros quanto às dificuldades; 2% que apontaram a falta de tempo para se dedicar à gestão do curso, e 1% que apontou a falta de implementação de política salarial e de novas Diretrizes Curriculares Nacionais:

Tabela 7

Funções Políticas – Fatores que dificultam quanto às funções da coordenação do curso

Fatores que dificultam quanto às funções da coordenação do curso			
	Ideias Centrais	Frequência	%
Funções Políticas	Falta de conhecimento de estratégias de Marketing	15	6%
	Falta de implementação de política salarial	2	1%
	Neutralidade	25	11%
	Falta de tempo para dedicação à gestão do curso	4	2%
	Reformulação das diretrizes curriculares	1	0%

Relato ilustrativo

“C6: “Atividades administrativas para captação de alunos”; C36: “[...] a dificuldade foi à pressão para atingimento de metas financeiras”; C38: “Depto de Marketing”; C34: “Diferença das necessidades do curso com os objetivos da IES”; C82: “A constante redução de custos de forma errônea reduzindo as horas aula das disciplinas eixo do curso e impactando nos direitos adquiridos dos professores que ficam desmotivados gerando elevado turno, impossibilitando a execução de projetos junto aos mesmos que se prendem a executar apenas as aulas”; C104: “A preocupação por ser uma Universidade particular em captar alunos para o curso”; C126: “A busca constante por alunos” C132: “Atualmente a dificuldade de formação de turmas decorrente da situação econômica e crise financeira pela qual passa o país”; C19: “DCNs desatualizadas”; C78: “Período de dedicação e Exigibilidade de titulação Mestre, Doutor, sem benefícios e promoções governamentais”; C83: Falta de orçamento financeiro para realização de viagens técnicas e participação em eventos externos (Congressos).”

Os dados da Tabela 8, adiante, indicam, quanto à função política, que a liderança, a motivação e o alinhamento do curso com as necessidades da comunidade são atividades intensivamente praticadas. Isso concorda com os resultados obtidos da questão “livre” 2, que visou a identificar os fatores que facilitam a gestão do curso; obteve-se que 4% entendem que a busca pela qualidade da educação superior é o fator de maior impacto na gestão da coordenação do curso, seguido de 11 %, que não se manifestaram:

Tabela 8
Funções Políticas – Fatores que facilitam quanto às funções da coordenação do curso

Fatores que facilitam quanto às funções da coordenação do curso			
Funções Políticas	Ideias Centrais	Frequência	%
		A qualidade da Educação Superior	9
	Neutralidade	24	11%

Relato ilustrativo

C77: “Sistema de informação integrada”; C107: “Facilidade em lidar com instrumentos digitais e tecnológicos, ágil”; C140: “recursos tecnológicos”; C153: “Liberação de horas para a gestão do curso”. C:84: “Qualidade e conhecimento dos docentes”; C77: “Planos de cargos e salários incentivador para os docentes”; C48: “Livre transito entre alunos”.

Esses dados se alinham a Ladyshevska, e Jonesb (2007), Silva, Guimarães, Slomski, Silva e Gomes (2010), ao constatarem que o fator de sucesso do curso é a qualidade da educação que busca oferecer. De acordo com Franco (2002), “a atratividade da aula, podem os alunos vir a se tornar defensores intransigentes da qualidade do curso. Oportunizar a junção entre teoria e prática na sala de aula é caminho seguro para a consciente presença discente”.

Nesse sentido, Marcon (2011, p. 10) conclui que administrar (planejar, organizar, controlar, dirigir e avaliar) os processos referentes ao projeto de um curso requer, do coordenador, uma postura que lhe permita executar comportamentos específicos que, quando realizados adequadamente, auxiliam a garantir a qualidade de ensino oferecido à sociedade.

A Figura 21, adiante, indica, quanto às funções gerenciais, que os coordenadores julgam Executar Sempre atividades, como: 5. “Organização e supervisão das condições físicas, materiais, financeiras, humanas do curso”; 6. A “Indicação da aquisição de livros, materiais, bibliografias e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do curso”; 7. A “Estimulação e controle da frequência docente e discente”; 8. A “Indicação, contratação e demissão de docentes do curso”; e 9. A “Responsabilização pelos processos decisórios de seu curso”.

Entretanto, os coordenadores julgam Executar Raramente atividades, como: 10. A “Adimplência contratual dos alunos de seu curso e o uso de critérios de negociação da IES com os inadimplentes”. As funções gerenciais vêm exigindo desse profissional, cada vez mais, um maior desempenho e características intraempreendedoras, e se destacam aqueles que

conseguem fazer uma boa gestão do curso, desenvolvendo, ao mesmo tempo, as atividades especificadas neste estudo:

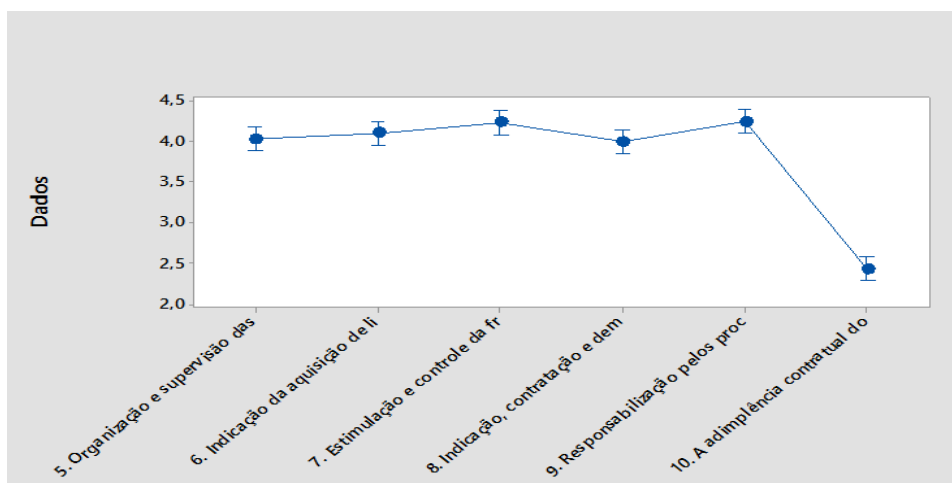


Figura 21. Funções Gerenciais da coordenação do curso

Esses dados reforçam os resultados obtidos na Figura 20 p.94, que indicam dificuldades dos coordenadores no que compete à divulgação do curso e captação de alunos, que converse com a crise e dificuldades enfrentadas pelas IES, que precisam conviver com a inadimplência dos alunos.

A inadimplência representa riscos para o desenvolvimento gerencial do curso, e é preciso contornar a situação em vista de concorrência, legislação, quadro econômico pelo qual passa o país, infraestrutura do curso; além de manter a qualidade do ensino ofertada (Franco, 2002; Luck, 2012; Sudan, 2010; Domingues, et al., 2011; Argenta, 2012; Bassoli, 2014; Seabra, Paiva e Luz, 2015; Otara, 2015).

Tais resultados foram contrastados com as ideias centrais da questão “aberta” 01, dificuldades quanto à função gerencial. Assim, os dados da Tabela 09 indicam dificuldades quanto às funções da coordenação, como a gestão centralizada da IES e a falta de autonomia para gerir o curso, com 20% das citações dos coordenadores. Esse resultado corrobora Scatola (2013), “que conclui ser esta uma herança dos modelos em que predominam as estruturas hierarquizadas e centralizadas onde a maior parte das decisões é tomada pela cúpula da instituição”.

Isso dificulta executar as funções do coordenador de curso e implementar programas e projetos em prol de sua qualidade. De acordo com Slomski et al. (2016), é uma “gestão centralizada e tecnocrática em que as decisões vêm de cima para baixo, bastando cumprir um

plano previamente elaborado, sem a participação dos professores, especialistas e envolvidos com a educação escolar”.

Outro fator citado pelos coordenadores foi à falta de “tempo para gerir o curso”, com 16%. Isso corrobora os resultados da figura 16 (atividade profissional além da docência), pois 65% deles têm outra atividade, indicando uma média de 70% que se dedica parcialmente à coordenação. Esses dados corroboram Marcon (2011), ao constatar que a dedicação total e a capacitação adequada dos gestores acadêmicos é condição facilitadora da gestão do curso.

A “falta de infraestrutura do curso” foi outra dificuldade citada, com 8%; na visão dos coordenadores, isso impacta na oferta de educação de qualidade. Para Franco (2002, p.9), o coordenador deve ser responsável, pelo menos em parte, pela empregabilidade dos alunos, o que começa justamente na procura por boas parcerias para estágios, que resultariam em empregos para os egressos. É uma forma de estimular os alunos e evitar a inadimplência nas mensalidades. Em seguida, 2%, com “Individualização do trabalho pedagógico, e 1%, com a Falta de implementação de política de formação docente”.

Conforme a Tabela 9, adiante:

Tabela 9

Funções Gerenciais – Fatores que dificultam quanto às funções da coordenação do curso

Fatores que dificultam quanto às funções da coordenação do curso			
Ideias Centrais			
Funções Gerenciais	Gestão centralizada	47	20%
	Individualização do trabalho pedagógico	5	2%
	Falta de implementação de política de formação docente	3	1%
	Falta de infraestrutura do curso	19	8%
	Falta de tempo para gerir o curso	37	16%

Relato ilustrativo

C17: “Centralização das decisões na sede, além de dificuldades de investimento por parte da mantenedora”; C99: “Dependência das ações e ordenamentos da Mantenedora”; C102: “A falta de autonomia em algumas decisões frente ao colegiado”; C29: “Crise nacional (financeira)”; C27: “O que mais dificulta é a restrição orçamentária”; C12: “Falta de acesso ao financeiro do curso”; C7: “O excesso de atividades operacionais”; C57: “Dificuldade em obter a colaboração do colegiado de curso; - NDE não atuante”; C56: “O tamanho da IES e dificuldade de encontrar professores comprometidos com o curso”; C2: “IES sem recurso para o desenvolvimento de um bom trabalho”; C2: “Em primeiro lugar as horas dedicadas à coordenação, que no meu caso, não são suficientes para realizar todo o trabalho”; C10: “Qualidade de certos professores”; C24: “O pouco tempo de dedicação”; C86: “Questões financeiras do aluno – Inadimplência”; C86: “Tempo disponível para a função”; C94: “Concorrência desleal das predatórias (EaDs) sem estrutura mas com preço, recursos financeiros escassos para executar os projetos”; C74: “Na grande maioria ações são concretizadas por meio de uma esforço, aluno, professores e coordenação. Precisaria mais a disposição de professores tempo integral”; C148: “carga horário insuficiente para desempenhar minhas atividades pois tenho apenas 20

horas.

Observa-se, na Tabela 9, anterior, sobrecarga de responsabilidades do coordenador, falta de apoio administrativo, tempo limitado disponível para a coordenação, dificuldades relacionadas ao descomprometimento do corpo docente e autonomia limitada, o que restringe seu processo de tomada de decisão. Isso pode ter um impacto negativo na qualidade do seu trabalho executado. (Seabra et al., 2015 p.10)

Os dados da Tabela 10, adiante, indicam os fatores que facilitam as funções da coordenação; a descentralização da gestão universitária obteve 16% das citações revelando, e é primordial ter autonomia para executar as funções cruciais ao coordenador:

Tabela 10

Funções Gerenciais– Fatores que facilitam quanto às funções da coordenação do curso

Fatores que facilitam quanto às funções da Coordenação do Curso			
	Ideias Centrais	Frequência	%
Funções Gerenciais	Descentralização da gestão	34	16%
	A Infraestrutura do curso	36	17%

Relato ilustrativo

C2: “Docentes capacitados, alunos comprometidos, IES com recurso, autonomia para executar a função de coordenador”; C3: “Algumas atividades posso realizar remotamente, o que de certa forma facilita o trabalho, e a flexibilidade de horários de acordo com a demanda do semestre”; C4: “A liberdade para agir e implementar ações”; C5: “Autonomia para decisões envolvendo projetos e ações que não tenham custos”; C21: “As estrutura da Universidade e a forma de sua gestão”; C32: “Muitas são as condições que contribuem: Forte liderança da coordenações ; Autonomia na tomada de decisões, Autonomia na realização de eventos, A ótima infraestrutura e laboratórios de nossa IES”; C121: A hierarquia da instituição é pensada para oferecer flexibilidade nas ações”; C37: “Setor de comunicação, que auxilia na elaboração dos eventos”; C37: “Departamento de Gestão Pedagógica, que orienta quanto aos trâmites e processos pedagógicos”; C38: “O apoio da Reitoria e Pró-reitora de graduação”; C42: “Estrutura da IES”; C44: “A delegação e o trabalho de equipe com o NDE do curso”; C66: “Treinar, orientar, capacitar e delegar; elogiar pessoas e desempenhos; disciplinar e aconselhar, identificar e resolver problemas; tomar decisões, pesar riscos, pensar claro e de forma analítica”. C34: “[...] um orçamento justo para desenvolvimento do curso com qualidade”.

Outro fator necessário para facilitar o trabalho da coordenação do curso foi citado com 17%, à boa “Infraestrutura do curso”, ligada a possíveis áreas de uma IES, tais como: melhoria de infraestrutura; máquinas e equipamentos; constituição do acervo das bibliotecas;

softwares nacionais didáticos, dedicados à melhoria da gestão administrativo-financeira, assim como projetos de reestruturação financeira.

Para Scatola (2013, p.39), quando a IES se orienta pela gestão descentralizada, por princípios democráticos e participativos, o processo de tomada de decisão se dá de forma coletiva, e acentua-se a chance de alcançar os objetivos assumidos. Entretanto, Luck (2012) ressalta que “o modelo de IES descentralizada só pode ser eficaz se a atribuição de responsabilidades e de prestação de contas acompanharem a autoridade transferida”.

Os dados da Figura 22, adiante, indicam que, quanto às funções acadêmicas, os coordenadores julgam *Executar Sempre* atividades, como: 11. A “Construção, execução e avaliação do PPP do Curso, em consonância com o PDI”; 12. A “Busca pela atratividade das atividades escolares e extra escolares”; 13. A “Busca pela qualidade e regularidade das avaliações desenvolvidas no curso”; 14. A “Divulgação, estimulação e desenvolvimento das atividades complementares do curso junto ao alunado”; e 18. A “Implementação e supervisão de estágios supervisionados e não supervisionados.

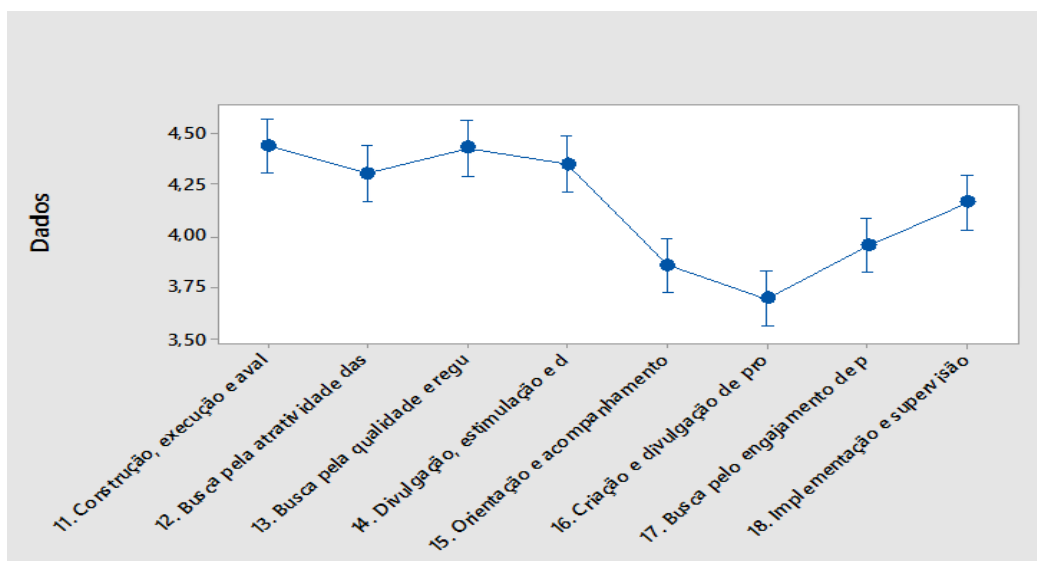


Figura 22. Funções Acadêmicas da coordenação do curso

Os dados indicam ainda que os coordenadores julgam *Executar de Vez em Quando ou Sempre* a atividade 15. “Orientação e acompanhamento dos projetos e atividades de monitoria”, seguido da 16. “Criação e divulgação de projetos de iniciação científica e a pesquisa junto aos professores e alunos” e 17. “Busca pelo engajamento de professores e alunos em projetos de extensão universitária”.

Esses resultados indicam limitações dos coordenadores quanto a ensinar com pesquisa, sendo uma das grandes dificuldades do ensino universitário particular, que ainda não encontrou um caminho viável para adequar a pesquisa no ensino e na extensão universitária.

Nesse sentido, Franco (2002) ressalta que “é necessário contar com programas especiais de Iniciação Científica e de Pesquisa, mas é também fundamental, o rigor científico, e que estudarem-se situações da realidade circundante, fazendo assim com que a curiosidade dos alunos seja aguçada e não enrustida”. Para tanto, muitas mudanças são necessárias, e essa tem a ver com a descentralização da gestão e o trabalho coletivo, que se orienta pela globalização e flexibilização do currículo, conforme a LDB (1996).

Ressalta-se, quanto às funções acadêmicas, as duas questões “livres” 1. fatores que dificultam, e 2. fatores que facilitam para o sucesso da coordenação do curso” que não se identificou, nos relatos dos coordenadores, temas e unidades de sentido que pudessem ser incluídos nessa categoria.

Os dados da Figura 23, adiante, quanto às funções institucionais, indicam que os coordenadores julgam Executar Sempre as atividades, como: 20. A “Organização e o acompanhamento de processos de avaliação do curso a partir de padrões de avaliação estabelecidos pelo MEC e CNE”; 22 “Busca pela empregabilidade dos alunos do seu curso”; 24. “Busca pelo reconhecimento e pela renovação periódica do curso por parte do MEC” e 6. “Alinhamento e vinculação do curso às diretrizes internacionais, nacionais e regionais”.

Ainda, julgam Executar Intensivamente atividades, como: 19. A “Busca pelo sucesso dos alunos do curso no ENADE”, e 25. A “Busca pelo sucesso dos alunos nos exames de ordem, testes profissionais e assemelhados”:

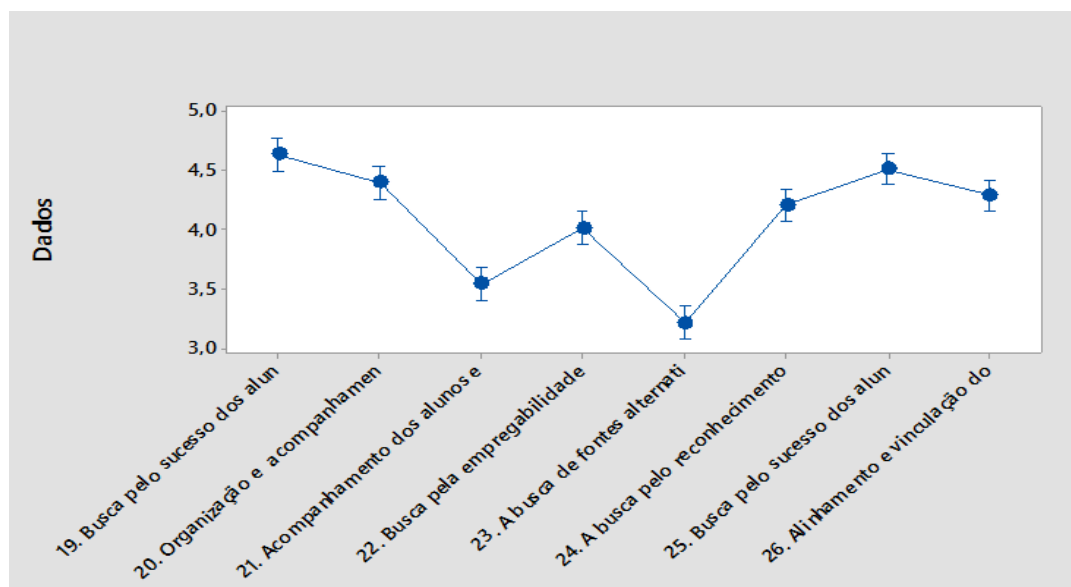


Figura 23. Funções Institucionais da coordenação do curso

Os dados da Figura 23, anterior, mostram que os coordenadores têm dificuldades para executar suas funções em pontos que demandam capacidade de relacionamento com a comunidade; eles julgam executar de vez em quando atividades como: 21. “Acompanhamento dos alunos egressos do curso, e 23. “A busca de fontes alternativas de recursos para o curso”. Essas dificuldades repercutem na captação de alunos e sustentabilidade do curso. (Luck, 2012).

Os dados da Tabela 11 foram contrastados com as dificuldades citadas pelos coordenadores na questão “livre” 1, que convergem com os resultados da figura 23. Assim, percebe-se que os pontos difíceis se referem a “pouca inserção comunitária e social do curso”, com 1%, e às dificuldades para atender à legislação vigente, com 1%:

Tabela 11

Funções Institucionais – Fatores que dificultam quanto às funções da coordenação do curso

Fatores que dificultam quanto às funções da coordenação do curso			
Funções Institucionais	Ideias Centrais	Frequência	%
	Pouca inserção comunitária e social do curso	2	1%
	Dualidades para atender à legislação vigente	2	1%

Relato ilustrativo

C32: “Outro fator é a falta de interação do Conselho Regional de Contabilidade, existe pouco apoio aos coordenadores, nós somos os que temos que pedir (pelo amor de Deus), venha na nossa IES para dar uma palestra”; C55: “Apoio das entidades de classe”; C69: “Exigências e constantes mudanças[...]quanto aos instrumentos de avaliação do MEC”; C81: “Entendo que são as burocracias impostas pelo MEC, nos últimos anos, que por consequência tiram o foco da essência do ensino, da aprendizagem e da verdadeira evolução técnico científico”.

Os dados da Tabela 12, adiante, indicam fatores que facilitam as funções da coordenação do curso, questão “livre” 2, ao mostrara “Inserção comunitária e social do curso” com 4%, e as “Reformas curriculares” com 1%, que se destacam como as mais citadas pelos respondentes:

Tabela 12

Funções Institucionais – Fatores que facilitam quanto às funções da coordenação do curso

Fatores que facilitam as funções da coordenação do curso			
	Ideias Centrais	Frequência	%
Funções Institucionais	Inserção comunitária e social do curso	8	4%
	Reformas curriculares	3	1%

Relato ilustrativo

C125: “Tradição do curso”; C33: “Conhecimento das diretrizes curriculares 9493/1996”; C39: “Instituição de renome, curso de excelência”; C94: “Parcerias com entidades (públicas e privadas) da região. Envolvimento do colegiado/IES”; C154: “O acompanhamento constante das normas concernentes ao ensino superior”; C74: “Interação com projetos sociais, ir até a comunidade, pois traz muito retorno na questão social e formação dos acadêmicos”.

Esses dados indicam que os coordenadores percebem limitações quanto às resoluções, que precisam de novas prerrogativas que se consolidem em novas diretrizes, em vista do novo contexto social e econômico vigente. Isso corrobora Slomski et al. (2010), quando ressaltam que “falta de participação dos professores na elaboração das propostas educacionais e a falta de clareza na compreensão da ideia de “projeto”, tem favorecido a implantação burocrática e fragmentada do currículo”.

Para Franco (2002), as funções institucionais do coordenador têm relação com o sucesso e a qualidade do curso. Assim, ele tem responsabilidade coletiva com os alunos e professores, que inclui obter boas notas no ENADE, acompanhar os alunos egressos do curso e buscar empregabilidade desses alunos. A partir do desempenho na prova, é possível apontar necessidades de modificações no PPP e currículo do curso.

Para desempenhar todas as suas funções, o coordenador precisa contar com apoio administrativo, recursos financeiros e boa infraestrutura do curso, e principalmente, dedicação exclusiva para executar suas funções, o que impacta os resultados obtidos. Portanto, a gestão do tempo e a otimização de recursos assumem um importante papel no desempenho dessa gestão da coordenação do curso.

4.3 Competências do coordenador como gestor do curso

Quanto às competências da coordenação, solicitou-se aos coordenadores que assinalassem, ao lado das assertivas, o nível de domínio que possuem das competências para exercer a coordenação do curso: 1 - Domínio muito insuficiente; 2 - Domínio Insuficiente; 3 - Domínio suficiente; 4 - Domínio quase total e 5 - Domínio Total.

Os resultados de cada uma das subcategorias analisadas nas categorias: *Área Administrativa; Relacionamento Interpessoal e Área Pedagógica*, foram contrastados com as ideias centrais, principais resultados de cada uma das duas questões “livres”, quando foi perguntado aos coordenadores:

1. Quais são os fatores que dificultam a execução de suas funções e competências e que interferem no seu desempenho como coordenador do curso de graduação em Ciências Contábeis?

2. Quais são as condições que contribuem / facilitam a execução de suas funções e competências e que favorecem o seu desempenho como coordenador do curso de graduação em Ciências Contábeis?

Os dados da figura 24, adiante, indicam que, apesar de haver variabilidade nas respostas, em média, os coordenadores julgam ter *Domínio Quase Total* em subcompetências como: 1. “Visão de conjunto e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da Universidade na comunidade”; 2. “Conhecimento da política e da legislação educacional”; 4. “Planejamento e compreensão do seu papel na orientação do trabalho em conjunto”; 5. “Planejamento e execução da avaliação do trabalho educacional”; 6. “Acompanhamento e monitoração de programas, projetos e ações”; 7. “Avaliação diagnóstica, formativa e somativa da aprendizagem dos alunos”; 8. “Tomada de decisões de forma eficaz” e 9 “Resolução de problemas com o emprego de grande variedade de técnicas”:

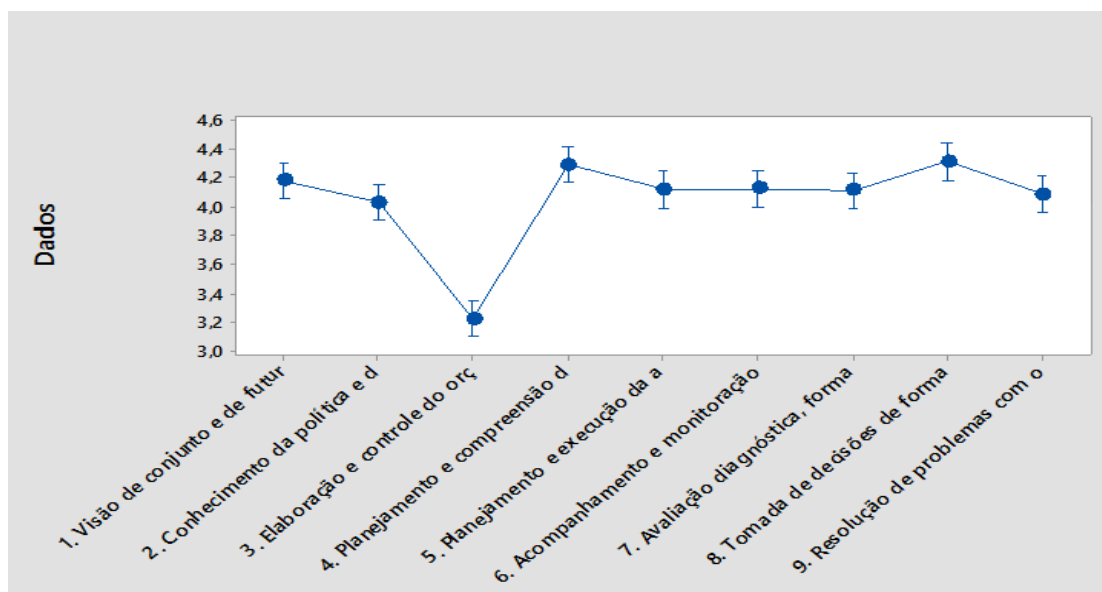


Figura 24. Competências Administrativas da coordenação do curso

Os dados da Figura 24, anterior, indicam, quanto às competências administrativas, que os coordenadores julgam ter *Domínio Suficiente* da subcompetência 3. “Elaboração e controle do orçamento do curso”. Esse é um ponto a ser melhorado, pois tem relação direta com as dificuldades já citadas por eles, como gestão universitária centralizada e falta de autonomia, pontos que impactam a coordenação e boa gestão do curso de graduação.

Esses resultados foram contrastados com a questão livre 1 – fatores que dificultam o desempenho da gestão. Assim, os dados da Tabela 13 indicam fatores como a falta de formação profissional, acadêmica e administrativa, com 5%, seguido da inexistência de sistemas que integrem as informações. Conforme a Tabela 13, adiante:

Tabela 13

Competências Administrativas – Fatores que dificultam quanto às competências da coordenação do curso

Fatores que dificultam quanto às competências da coordenação do curso			
	Ideias Centrais	Frequência	%
Competências Administrativas	Falta de Formação profissional, acadêmica administrativa	13	5%
	A inexistência de sistemas que integrem as informações.	12	5%

 Relato ilustrativo

C122: “Às exigências impostas pela direção em atividades que não são de caráter acadêmico como captação de alunos, processos de cobrança dos alunos inadimplentes”; C7: “Falta de padronização os processos - Informações distorcidas”; C17: “Dificuldades regionais enfrentadas pela comunidade geral envolvida”; C19: “Diversidade muito grande de atribuições”; C134: “Pouca importância que se dá regra geral, sobre o papel estratégico do coordenador do curso”; C73: “Gestão do tempo”; C18: “Existência de mais de um currículo em andamento”; C44: “A comunicação instantânea favorece um número exagerado de e-mails que acaba por tomar muito tempo da coordenação”; C37 “Ausência de apoio à coordenação”; C144: “Rotinas administrativas que poderiam ser executadas pela secretária da instituição”.

Esses resultados corroboram Luck (2012), ao afirmar que as competências se constituem em referências para guiar a chamada excelência profissional, ou a qualidade do desempenho profissional. Aliado à profissionalização dos gestores, está o apoio administrativo e a infraestrutura do curso, como aspectos que impactam sua gestão. O coordenador precisa contar com recursos financeiros e tecnológicos, a fim de otimizar o seu tempo e a qualidade do seu trabalho na gestão do curso.

Os dados da Figura 24, anterior, indicam que, possivelmente, os coordenadores não têm acesso ou não é de sua alçada elaborar e controlar o orçamento do curso. Ferreira (2009) destaca que “o coordenador deve se atentar para que a instituição educacional defina, anualmente, a dotação orçamentária com a qual deve ser contemplado seu curso, visando à ampliação e os recursos para gerir o curso”.

Os dados da Tabela 14, adiante, indicam fatores que facilitam as funções da coordenação do curso: a formação profissional, acadêmica e administrativa, com 14% das citações, e autoformação e aprimoramento constante, com 1%:

Tabela 14

Competências Administrativas – Fatores que facilitam quanto às competências da coordenação do curso

Fatores que facilitam quanto às competências da coordenação do curso			
	Ideias Centrais	Frequência	%
Competências Administrativas	Formação profissional, acadêmica e administrativa	29	14%
	Autoformação e aprimoramento constante	3	1%

 Relato ilustrativo

C7: “Padronização de procedimentos e comunicação (informação)”; *C11: “Formação e atuação na área contábil”;* *C23: “Boa organização interna”;* *C43: “Conhecimento técnico (profissional) e conhecimento científico adquirido durante o Mestrado com participação em projetos de pesquisa”;* *C86: “Ter a Formação*

na área”; C96: “As condições que facilitam estão relacionadas com a experiência profissional e a sua aplicação na docência”; C98 “O conhecimento do cotidiano da instituição onde trabalho”; 104: “O apoio da Vice Reitoria de Graduação com a implantação da Capacitação aos coordenadores no início da Gestão; reuniões mensais do Fórum de Coordenadores para discussão e resolução de problemas”; C106: “Incentivo financeiro para participação de eventos e congressos da área”.

Para Franco (2002) e Luck (2012), a relação entre teoria e prática é um dos aspectos que fazem parte da metodologia de ensino instituída no curso; e que, quando ocorrer discussão com a coordenação, o professor seja estimulado a trazer situações práticas para a sala de aula, além de visitas técnicas e pesquisa de campo, para que o aluno seja capaz de entender a aplicação dos conceitos aprendidos. Assim, é fundamental que sejam construídos projetos de extensão e pesquisa para a vivência teórico-prática.

Os dados da Figura 25, adiante, indicam que, quanto às competências de Relacionamento Interpessoal, apesar de haver variabilidade nas respostas, em média, os coordenadores julgam ter Domínio quase Total de todas as subcompetências componentes desta categoria analisada: 10. “Conhecimento da dinâmica de relacionamento e comunicação interpessoal”; 11. “Promoção do trabalho em equipe para o alcance dos objetivos educacionais”; 12. “Negociação e resolução de conflitos; e 13. “Avaliação e feedback construtivo ao trabalho dos outros”:

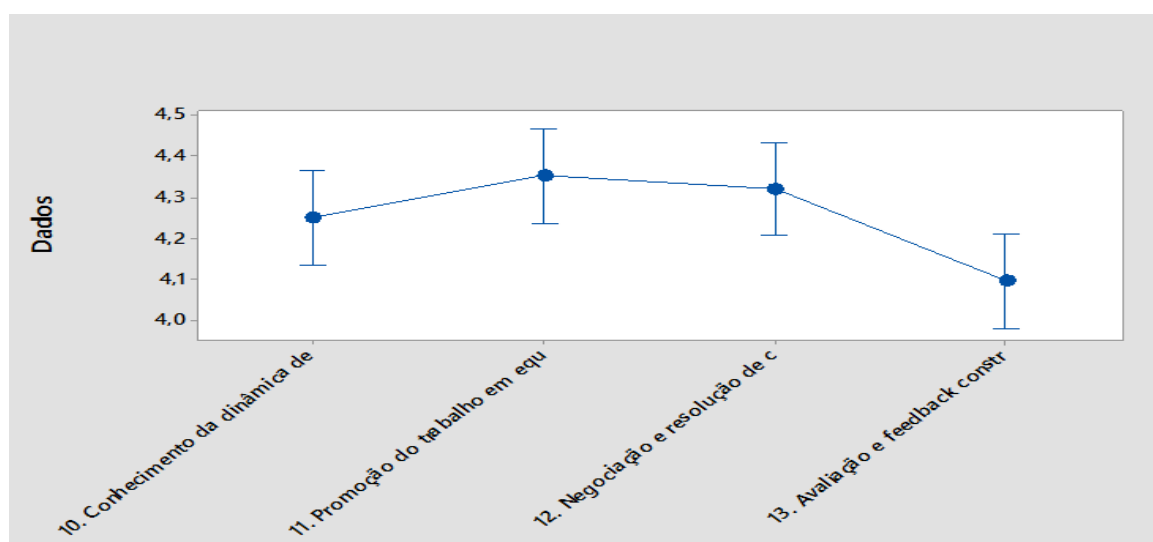


Figura 25. Competências de Relacionamento da coordenação do curso

Quanto aos fatores que dificultam as funções e competências do coordenador de curso, questão “livre” 1, os dados da Tabela 15 indicam haver dificuldades para promover a liderança no curso, com 3%. Esse resultado converge com os dados da Figura 25, anterior, que indica bom domínio das capacidades de liderança; entretanto, as condições de infraestrutura do curso, política de contratação de pessoal, tempo de dedicação, apoio tecnológico, administrativo e orçamentário, entre outros recursos essenciais que sejam entraves que impactam a gestão e seu desempenho nessa competência de relacionamento interpessoal.

Marcon (2011) destaca que “as competências essenciais dos coordenadores para o melhor desempenho das atividades de coordenação, são: a comunicação, a interação, o relacionamento interpessoal, a liderança, o planejamento e o conhecimento são pontos importantes no papel de coordenação”.

Assim, o coordenador é quem deve exercer a liderança no grupo, pois guiar e apoiar representa um elemento de ligação entre a instituição, os professores e os alunos. Dessa forma, é imprescindível que o profissional que assume o cargo tenha um perfil de liderança, pois seu papel é de um líder. Conforme Tabela 15, adiante:

Tabela 15

Competências de Relacionamento – Fatores que dificultam quanto às competências da coordenação do curso

Fatores que dificultam quanto às competências da coordenação do curso				
Competências	de	Ideia Central	Frequência	%
Relacionamento Interpessoal		Capacitação para o exercício da liderança.	8	3%

Relato ilustrativo

C156: “Penso que o principal fator que dificulta é o fato de que ações da coordenação, em geral, têm visão de longo prazo, mas que no curto prazo causam insatisfação no corpo docente e discente”; C2: “De certa forma, acredito também que poderia haver mais treinamentos relacionados às atividades de coordenação para aprimorar como profissional”; C55: “ Utilização de 60% do tempo da coordenação para mediar conflitos entre os acadêmicos”; C63: “Gerenciar conflitos entre professores e alunos”.

Para Franco (2002), um líder deve ser capaz de incentivar e apoiar os professores e alunos, e a buscar e aceitar as mudanças necessárias ao desenvolvimento, crescimento e

sucesso do curso. Sudan (2010) acrescenta que ser coordenador de curso pressupõe ter competências nos aspectos legal, científico, organizacional e de liderança.

Quanto aos fatores que facilitam as funções e competências do coordenador de curso, questão “livre” 2, os dados da tabela 16 indicam que a maior representatividade foi Exercer a liderança, com 20%. Conforme Tabela 16, adiante:

Tabela 16

Competências de Relacionamento – Fatores que facilitam quanto às competências da coordenação do curso

Fatores que facilitam quanto às competências da coordenação do curso				
Competências Interpessoal	Relacionamento	Ideias Centrais	Frequência	%
		Exercer a liderança		

Relato ilustrativo

C1: “Apoio e envolvimento dos professores e demais membros do colegiado de coordenação”; C6: “facilidade de relacionamento pessoal”; C8: “Apoio do NDE”; C9: “Professores e alunos comprometidos”; C10: “Os membros do NDE, diretor, os bons professores, os professores que colaboram, funcionários da IES”; C14: “Equipe de trabalho - professores que contribuem e facilitam o processo”; C15: “Forma de tratamento com os docentes e discentes”; C17: “- Reestruturação da instituição; - Fortalecimento da marca e avaliação MEC da instituição; - Apoio incondicional de colegas”; C22: “Facilidade no processo de comunicação com alunos e professores. Motivar alunos e professores. Bom relacionamento com o quadro de funcionários da IES”; C24: “O engajamento da Universidade para implementação do Projeto Pedagógico do Curso”; C27: “A formação de uma equipe colaborativa em conjunto com a motivação dos discentes”; C28: “Orientar os professores a fazer o diagnóstico das turmas para ajustes no planejamento. - Estimular o aproveitamento do repertório cultural e social que os estudantes trazem no planejamento das aulas”.

Esses dados são corroborados pelos resultados da figura 24 e Tabela 14, que igualmente destacam os aspectos de comunicação e interação social como centrais na formação e prática do coordenador do curso.

Franco (2002) destaca que o coordenador deve ser um líder reconhecido na área de conhecimento do Curso, ter atitude estimuladora, proativa, congregativa, participativa e articuladora, e ser alguém que valorize e saiba celebrar as vitórias de seu curso.

Argenta (2012) ressalta que o coordenador deve assumir a liderança do curso; porém, isso não é tarefa fácil; deve haver condições estruturais e sintonia entre a missão organizacional e o planejamento institucional.

Os dados da Figura 26, adiante, indicam que, quanto às Competências Pedagógicas, apesar de haver variabilidade nas respostas em média, os coordenadores julgam ter *Domínio*

Quase Total de todas as subcompetências desta categoria; como: 14. “Compreensão da relação entre ações pedagógicas e seus resultados na aprendizagem e formação dos alunos”; 15. “Conhecimento sobre a organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos”; 16. “Conhecimento dos fundamentos e bases da ação educacional”; 17. “Mobilização dos profissionais em vista do alcance dos objetivos educacionais da IES”; e 18 “Orientação e *feedback* ao trabalho pedagógico”.

Assim, o líder que pretende influenciar positivamente sua equipe sabe utilizar todas as formas de comunicação a seu favor. Pelas palavras, ele expressa claramente o que deseja, mostra onde precisa ser melhorado e incentiva os comportamentos adequados à IES. Pela comunicação não-verbal, transmite confiança e estabelece uma sintonia com a equipe.

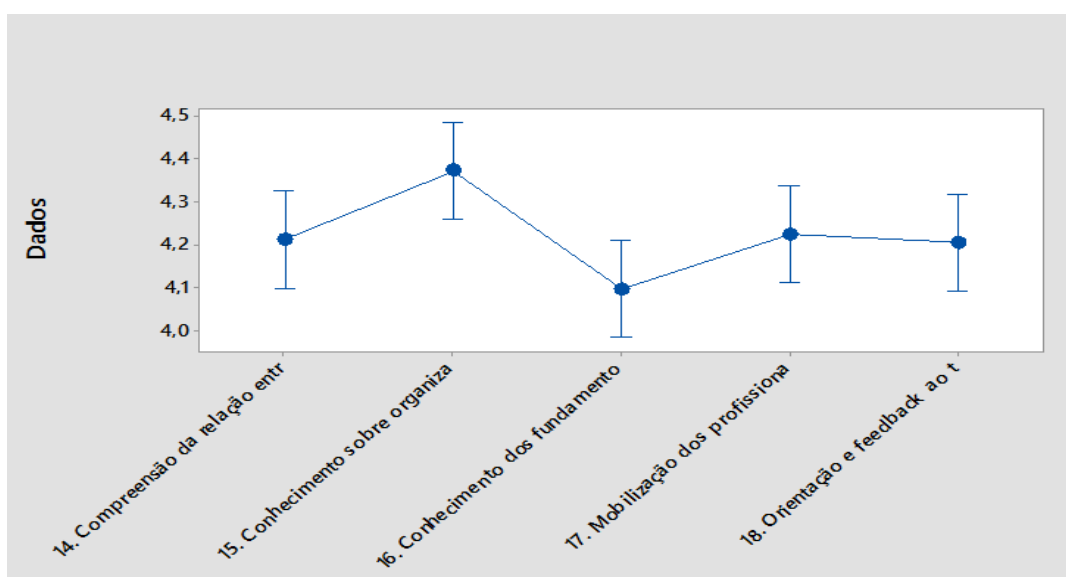


Figura 26. Competências Pedagógicas da coordenação do curso

Os dados da Tabela 17, adiante, quanto à questão “livre”, 1 indicam dificuldades quanto às competências da coordenação do curso; falta de formação pedagógica para atuar na educação superior teve o maior número de citações, com 10%, seguido do baixo nível de qualidade da Educação Superior, com 4%; evasão escolar e desmotivação do aluno, 2%, e a disciplinarização e o tecnicismo do curso, 2%.

Esses resultados corroboram Luck (2012), quando diz que é fundamental haver política de formação continuada na área da administração, em que sejam implementados projetos e programas específicos, patrocinados pelos sistemas de ensino.

Tabela 17

Competências de Pedagógica – Fatores que dificultam quanto às competências da coordenação do curso

Fatores que dificultam quanto às competências da coordenação do curso			
	Ideias Centrais	Frequência	%
Competências Pedagógicas	Falta de formação pedagógica para atuar na educação superior.	24	10%
	Evasão escolar e desmotivação do aluno.	5	2%
	Baixo nível de qualidade da Educação Superior.	10	4%
	A disciplinarização e o tecnicismo do curso.	5	2%
	Total	238	100%

Relato ilustrativo

C2: “Professores despreparados, sem didática de ensino ou especialistas que se acham donos da razão”; C2: “[...]me manter atualizado e ter contato com professores e alunos”; C23: “Crescente deficiência acadêmica dos estudantes”; C26: “Os fatores que dificultam muitas vezes são relacionados a relação do aluno com o curso, uma visão muito míope sobre a importância dos componentes”; C28: “Falta de conhecimento pedagógico de alguns docentes, que são capazes de melhorar seu desempenho em sala de aula”; C28: “Falta de conhecimento ou aprimoramento na didática de ensino”; C33: “Surge a preocupação com o futuro dos alunos, que pode envolver a continuidade dos estudos ou o ingresso no mercado de trabalho - questões que certamente surgirão nas turmas”; C42: “Falta de didática de ensino de alguns docentes”; C52: “Alunos desinteressados”; C60: “Selecionar os candidatos para docência que tenha uma boa didática de ensino”; C115: “ O cenário econômico brasileiro e a autorização sem critérios pelo MEC para novos cursos com preços abaixo do que é necessário para um curso de qualidade, com pesquisa e extensão”.

Os dados da Tabela 18, adiante, quanto à questão “livre” 2, facilidades no que concerne as competências da coordenação do curso, o maior número de citações obtidas englobou a formação pedagógica para atuar na educação superior, com 9%, seguido da construção coletiva do PPP do curso, com 1%.

Quanto à formação pedagógica do corpo docente, Marcon (2011) ressalta que essa é uma atribuição do coordenador, além de se reunir com os professores que atuam no curso; e à luz do PPP, discutir dificuldades e facilidades encontradas na administração dos projetos-módulos e dos projetos-disciplinas.

Tabela 18

Competências Pedagógicas – Fatores que facilitam quanto às competências da coordenação do curso

Fatores que facilitam quanto às competências da coordenação do curso			
Competências Pedagógicas	Ideias Centrais	Frequência	%
	Formação pedagógica para atuar na educação superior	18	9%
	A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico do curso	2	1%
	Integração das mídias digitais na Educação Superior	1	0%
	Total	210	100%

Relato ilustrativo

C16: “Atualização e formação em gestão universitária”; C18: “Capacidade para relacionar a teoria com a prática”; C26: “A visão dos docentes em alinhar suas disciplinas com o mercado de trabalho”; C32: “Motivação quanto as atividades complementares; Atualização da Grade Curricular, etc.”; C33: “Promover reuniões por disciplina e com todos os professores de cada turma para integrar os esforços”; C40: “O único fator que ainda me estimula é a vontade de estar em sala e no meio acadêmico”. C104: “Uma secretária capacitada e engajada com o Curso com reconhecida competência na parte administrativa e no atendimento aos alunos”.

Para Franco (2002), o coordenador deve ser responsável pela qualidade e regularidade das avaliações desenvolvidas em seu curso, pois situações como a reprovação e falta de motivação podem conduzir o aluno à evasão, faltas ou ao simples abandono do curso.

Nesse sentido, Bossoli (2014) afirma que a evasão é um aspecto tão preocupante quanto a captação de alunos e tende a ser considerada como segunda grandeza. Conforme Argenta (2012), um líder deve perceber, nesse ambiente organizacional e institucional, o caráter transformador de sua ação, pois os estabelecimentos de ensino são unidades sociais, em constante mudança.

Quanto à construção coletiva do PPP do curso, (Veiga 2004) ressalta ser o instrumento de gestão do curso e o carro chefe das reformas curriculares instituídas, pois representa a possibilidade de cada curso adequar sua proposta pedagógica às reais necessidades dos alunos. Isso porque a IES passa a ter relativa autonomia para delinear sua própria identidade; portanto, cabe entender que o PPP da IES trará as indicações necessárias para organizar o trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica da sala de aula.

4.4 Fatores que dificultam/ e ou facilitam o desempenho do coordenador como gestor do curso de Ciências Contábeis

Esta sessão representa um esforço de síntese da pesquisa, em que se procurou dar voz ao coordenador do curso de Ciências Contábeis para que pudesse relatar fatores que, na sua percepção, facilitam ou dificultam sua gestão. Entende-se que, ao apontar os desafios e as possibilidades diante da coordenação do curso, o coordenador investigado teria a real condição de evidenciar seu perfil de gestor nas perspectivas e práticas instituídas, em vista das reformulações curriculares e novas orientações das políticas educacionais para os cursos de graduação.

Alguns autores como: (Argenta, 2012; Bassoli, 2014; Domingues et al., 2011; Ferreira, 2006; Guimarães, 2011; Marcon, 2011; Seabra et al., 2015 e Silva et al., 2010) ressaltam dificuldades em seus estudos que ainda permeiam a coordenação, e que se destacam em meio às funções e competências desempenhadas pelos coordenadores.

Conforme a Figura 28, quanto às dificuldades diante da coordenação do curso, na categoria de funções *Políticas*, os fatores com maior número de citações foram:

- a) dificuldades para realizar a captação de alunos;
- b) falta de apoio e estrutura para fazer a divulgação do curso;
- c) falta de implementação de novas diretrizes curriculares;
- d) dificuldades para a captação de alunos;
- e) falta de conhecimento de estratégias de Marketing;
- f) falta de recursos e projetos que permitam a ampliação da carga horária e o tempo de permanência do professor no curso;
- g) falta de política salarial, etc.

As funções políticas relacionam-se ao exercício da liderança, com a capacidade de relacionamento interpessoal, atitude proativa, participativa e articuladora, especialmente o conhecimento dos alunos, da área do conhecimento em que o curso é oferecido e seu diferencial competitivo (Ver Apêndice V). Alguns relatos dos coordenadores ilustram os resultados obtidos:

“C6: “Atividades administrativas para captação de alunos”; C36: “[...] a dificuldade foi à pressão para atingimento de metas financeiras”; C38: “Depto de Marketing”; C34: “Diferença das necessidades do curso com os objetivos da IES”; C82: “A constante redução de custos de forma errônea reduzindo as horas aula das disciplinas eixo do curso e impactando nos direitos adquiridos dos professores que ficam desmotivados gerando elevado turno, impossibilitando a execução de projetos junto aos mesmos que se prendem a executar apenas as aulas”; C104: “A preocupação por ser uma Universidade particular em captar alunos para o curso”; C126: “A busca constante por alunos” C132: “Atualmente a dificuldade de formação de turmas decorrente da situação econômica e crise financeira pela qual passa o país”; C19: “DCNs desatualizadas”; C78: “Período de dedicação e Exigibilidade de titulação Mestre, Doutor, sem benefícios e promoções governamentais”; C83: Falta de orçamento financeiro para realização de viagens técnicas e participação em eventos externos (Congressos). (Questionário aplicado, 2018).

Esses resultados estão em acordo com Bikmoradi et al. (2008), que constataram dificuldades referentes ao perfil dos gestores, em que os coordenadores adotam um perfil autoritário, conservador, em vista da gestão centralizada da IES e da hierarquia a qual são submetidos, contendo líderes conservadores, burocráticos, que politizam e têm crenças equívocas.

Conforme a Figura 28, quanto às dificuldades diante da coordenação do curso, na categoria *Gerencial*, os fatores com maior número de citações foram:

- a) gestão centralizada;
- b) falta de autonomia para conduzir o curso;
- c) falta de acesso ao orçamento do curso;
- d) falta de planejamento estratégico;
- e) falta de capacidade para estruturar, articular o grupo e fazer funcionar o NDE;
- f) falta de capacidade para estabelecer critérios de negociação com alunos inadimplentes;
- g) falta de recursos e projetos que permitam a ampliação da carga horária e do tempo de permanência do professor no curso;
- h) falta de professores capacitados para contratação;
- i) falta de professores com formação específica para ministrar as disciplinas;
- j) falta de recursos financeiros para subsidiar as atividades referentes ao curso;

- k) falta de recursos financeiros;
- l) falta de infraestrutura para gerir o curso;
- m) falta de tempo para dedicação à gestão do curso;
- n) falta de dedicação integral ao curso;
- o) falta de condições para lidar com o acúmulo de funções.

Esses dados indicam os fatores que limitam o exercício das funções gerenciais da coordenação. Isso significa dizer que a competência do coordenador na gestão precisa considerar as especificidades da área do curso que dirige. Para que ele tenha o apoio necessário nas suas decisões, precisa criar o Colegiado de Curso, de modo a atender às normas, o controle da qualidade do curso, a elaboração de ementas, o plano de curso, a metodologia adotada, etc.

Ainda, para garantir que sejam estabelecidas e mantidas as relações didático-pedagógicas das disciplinas do curso, respeitando os objetivos e o perfil do profissional, definido no projeto pedagógico do curso. A seguir, alguns relatos dos coordenadores revelam pontos que dificultam sua gestão (Ver Apêndice V):

C17: “Centralização das decisões na sede, além de dificuldades de investimento por parte da mantenedora”; C99: “Dependência das ações e ordenamentos da Mantenedora”; C102: “A falta de autonomia em algumas decisões frente ao colegiado”; C29: “Crise nacional (financeira)”; C27: “O que mais dificulta é a restrição orçamentária”; C12: “Falta de acesso ao financeiro do curso”; C7: “O excesso de atividades operacionais”; C57: “Dificuldade em obter a colaboração do colegiado de curso; - NDE não atuante”; C56: “O tamanho da IES e dificuldade de encontrar professores comprometidos com o curso”; C2: “IES sem recurso para o desenvolvimento de um bom trabalho”; C2: “Em primeiro lugar as horas dedicadas à coordenação, que no meu caso, não são suficientes para realizar todo o trabalho”; C10: “Qualidade de certos professores”; C24: “O pouco tempo de dedicação”; C86: “Questões financeiras do aluno – Inadimplência”; C86: “Tempo disponível para a função”; C94: “Concorrência desleal das predatórias (EaDs) sem estrutura mas com preço, recursos financeiros escassos para executar os projetos”; C74: “Na grande maioria ações são concretizadas por meio de uma esforço, aluno, professores e coordenação. Precisaria mais a disposição de professores tempo integral”; C148: “carga horário insuficiente para desempenhar minhas atividades pois tenho apenas 20 horas o que é insuficiente”; C70: “Falta de laboratório de informática específico com programas para práticas Contábeis (Escritório modelo)”. C145: “Ausência de orçamento individualizado por curso, isto é, dependência da Universidade à mantenedora em relação às finanças e orçamento”. (Questionário aplicado, 2018).

Esses dados são corroborados por Ladyshevska e Jonesb (2007), ao concluírem que as responsabilidades do coordenador de curso são limitadas, pela falta de recursos e autonomia, tendo a gestão centralizada da IES, o que dificulta a criação, implementação e o gerenciamento de ideias e ações.

Além de atentar para os aspectos estruturais da função gerencial, cabe focar e acompanhar a coordenação quanto à frequência dos alunos, para intervir e apontar índices de evasão acadêmica, ou até a caracterização de inadimplência em função de problemas de comunicação, etc. A frequência dos alunos no curso pode revelar dificuldades ou incoerências pedagógicas, e precisam ser minimizadas quando identificadas em tempo hábil.

Conforme a figura 28, quanto às dificuldades diante da coordenação do curso, na categoria competências na *Área Pedagógica*, os fatores com maior número de citações foram:

- a) falta de implementação de política de formação pedagógica e didática continuada do corpo docente, para atender às diferenças e reais necessidades dos alunos; insegurança dos Professores;
- b) falta de Formação Pedagógica;
- c) falta de Projetos que contribuam para diminuir a evasão e retenção escolar;
- d) falta de condições para implementar programas e projetos de ensino e aprendizagem que garantam a qualidade do curso ofertado;
- e) capacidade para criar propostas de capacitação e nivelamento dos estudantes;
- f) falta de currículo capaz de atender ao perfil de competências necessárias ao profissional da atualidade;
- g) ausência de motivação do aluno;
- h) capacidade para promover a educação para o mercado de trabalho;
- i) falta de projeto que reduza a ausência do aluno em sala de aula;
- j) falta de capacidade para criar espaços de discussões pedagógicas, motivação e engajamento dos professores com o PPP do curso;
- k) falta de formação pedagógica e acadêmica que traga condições necessárias para acompanhar as mudanças na gestão curricular; falta de atualização profissional e acadêmica (formação).

Esses fatores indicam a necessidade de formação dos coordenadores para atuar na educação superior. Para Dias (2009), o coordenador de IES encontra-se diante de funções cada vez mais complexas, o que requer competências para exercer a função. Os relatos a seguir ilustram os pontos, temas e focos de atenção quanto às funções atuais da coordenação (Ver Apêndice V):

C26: “Os fatores que dificultam muitas vezes são relacionados a relação do aluno com o curso, uma visão muito míope sobre a importância dos componentes”; C28: “Falta de conhecimento pedagógico de alguns docentes, que são capazes de melhorar seu desempenho em sala de aula”; C28: “Falta de conhecimento ou aprimoramento na didática de ensino”; C33: “Surge a preocupação com o futuro dos alunos, que pode envolver a continuidade dos estudos ou o ingresso no mercado de trabalho - questões que certamente surgirão nas turmas”; C42: “Falta de didática de ensino de alguns docentes”; C52: “Alunos desinteressados”; C60: “Selecionar os candidatos para docência que tenha uma boa didática de ensino”; C115: “ O cenário econômico brasileiro e a autorização sem critérios pelo MEC para novos cursos com preços abaixo do que é necessário para um curso de qualidade, com pesquisa e extensão”. (Questionário aplicado, 2018).

Esses dados refletem a realidade da coordenação do curso, que deve ser responsável pela qualidade da educação que a IES oferece. Esses dados corroboram Franco (2002) e Bassoli (2014), quando dizem ser necessária a liderança no curso, pois as instituições de educação, assim como qualquer organização, são unidades sociais em constante mudança.

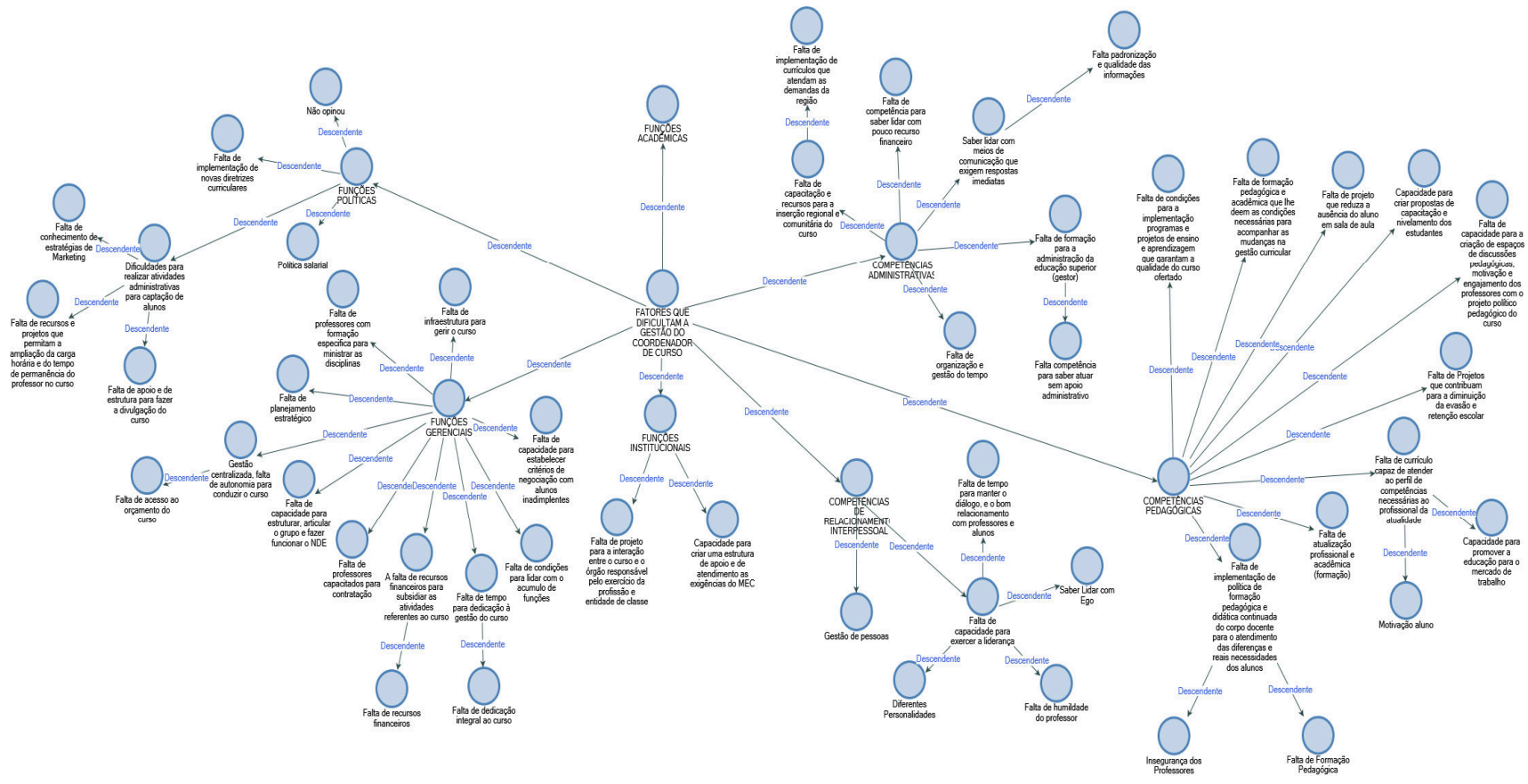


Figura 27. Mapeamento dos fatores que dificultam a gestão do curso de Ciências Contábeis

Quanto às dificuldades diante da coordenação do curso, os dados da Figura 28 indicam que, na sua maioria, pertencem às funções *Institucionais*, tais como:

- a) falta de projeto para a interação entre o curso e o órgão responsável pelo exercício da profissão /entidade de classe, e capacidade para criar uma estrutura de apoio e atendimento às exigências do MEC.

As funções institucionais estão estreitamente relacionadas às acadêmicas, que requerem uma conduta mais voltada a questões que envolvem a análise do desempenho em provas e exames nacionais; ainda, o acompanhamento para que possa propor alterações e modificações no projeto pedagógico do curso, a partir de desempenhos obtidos e, principalmente, poder adotar ações preventivas e mecanismos que assegurem bons resultados. Seguem alguns relatos (Ver Apêndice VI):

C125: “Tradição do curso”; C33: “Conhecimento das diretrizes curriculares 9493/1996”; C39: “Instituição de renome, curso de excelência”; C94: “Parcerias com entidades (públicas e privadas) da região. Envolvimento do colegiado/IES”; C154: “O acompanhamento constante das normas concernentes ao ensino superior”; C74: “Interação com projetos sociais, ir até a comunidade, pois traz muito retorno na questão social e formação dos acadêmicos”. (Questionário aplicado,2018).

Torna-se necessária a busca por estratégias e instrumentos para acompanhar os egressos do curso, a fim de verificar os impactos da formação na sua inserção profissional; ainda, a educação continuada, como especializações, mestrado e doutorado.

Quanto às dificuldades diante da coordenação do curso, os dados da Figura 28 indicam que, na categoria competências *Administrativas*, destacam-se dificuldades como:

- b) falta de formação para a administração da educação superior (gestor);
- c) falta de competência para saber atuar sem apoio administrativo;
- d) falta de organização e gestão do tempo;
- e) falta de capacitação e recursos para a inserção regional e comunitária do curso;
- f) falta de implementação de currículos que atendam às demandas da região;
- g) saber lidar com meios de comunicação que exigem respostas imediatas;
- h) falta de padronização e qualidade das informações.

Os relatos a seguir ilustram essas dificuldades (Ver Apêndice V):

C156: “Penso que o principal fator que dificulta é o fato de que ações da coordenação, em geral, têm visão de longo prazo, mas que no curto prazo causam insatisfação no corpo docente e discente”; C2: “De certa forma, acredito também que poderia haver mais treinamentos relacionados as atividades de coordenação para aprimorar como profissional”; C55: “ Utilização de 60% do tempo da coordenação para mediar conflitos entre os acadêmicos”; C63: “Gerenciar conflitos entre professores e alunos”. (Questionário aplicado, 2018).

Conforme a Figura 28, na categoria competências de *Relacionamento Interpessoal*, as dificuldades diante da coordenação do curso são:

- a) falta de capacidade para exercer a liderança;
- b) saber lidar com ego;
- c) diferentes personalidades;
- d) falta de humildade do professor;

falta de tempo para manter o diálogo e o bom relacionamento com professores, alunos e gestão de pessoas.

Esses dados indicam que as competências relacionais demandam conhecimentos do coordenador do curso no ensino superior, que assume também a responsabilidade de mediar conflitos e relacionamento entre alunos e professores.

Ademais, indicam que o coordenador: deve estar cada vez mais comprometido com a missão, crença e valores da instituição; deve gerir equipes e processos, a fim de agir estrategicamente diante das mudanças, do desenvolvimento dos alunos e do crescimento do curso e da IES onde atua. Demanda também a capacidade para tomar decisões que possam beneficiar toda a comunidade escolar.

Nesse sentido evidencia-se, que a comunicação é uma ferramenta fundamental para o coordenador. Por meio dela, ele transmite os princípios da organização e motiva seus liderados, devendo mantê-la sempre clara e transparente. Quando existe uma comunicação ineficiente, os liderados perdem o rumo e não sabem que direção tomar, a equipe fica desmotivada e se torna mais difícil atingir os objetivos organizacionais.

Assim, é fundamental que os coordenadores, enquanto líderes; percebam a importância e a necessidade de uma comunicação clara, eficiente e transparente, tanto para os resultados da empresa, quanto para motivar e engajar sua equipe. Por isso, essa deve ser uma

preocupação constante desse coordenador: motivar, incentivar e praticar um processo de comunicação eficaz e transparente dentro de sua IES, para que conquiste bons resultados com a sua equipe.

Por outro lado, os dados da Figura 29 indicam que, quanto aos fatores que facilitam a gestão da coordenação do curso de ordem política, os coordenadores investigados citaram aspectos como:

- a) política de inclusão dos acadêmicos na IES;
- b) política salarial;
- c) não opinou;
- d) tempo para se dedicar à gestão do curso e plano de carreira docente.

Esses dados corroboram os estudos de Vallin (2004), que identificou outros fatores facilitadores, citados pelos coordenadores investigados, como: discutir coletivamente, priorizando relações horizontais de cooperação e solidariedade; e estar comprometido com os interesses da comunidade em que a IES está inserida.

Conhecer as características da gestão acadêmica se torna cada vez mais importante, pois pode servir para melhorar a qualidade da educação que a IES oferece, cada vez mais exigida. Além disso, são poucos os estudos que analisam o perfil dos profissionais que atuam na gestão acadêmica do curso. Essa melhoria da educação superior pode ser promovida à medida que tais estudos apontem a realidade das coordenações e seus estilos de gestão.

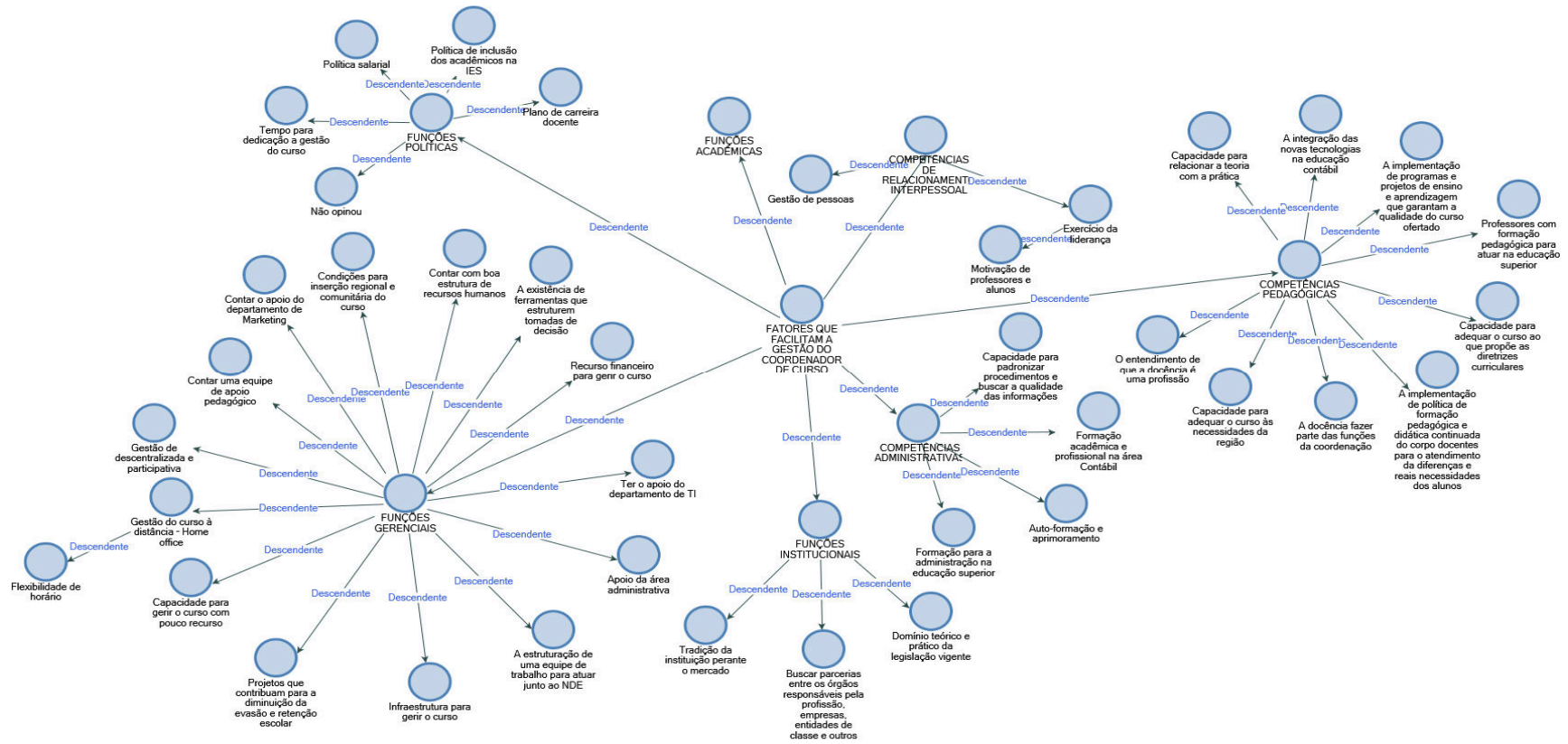


Figura 28. Mapeamento dos Fatores que facilitam a gestão do curso de Ciências Contábeis

Os dados da Figura 28 indicam que, quanto aos fatores que facilitam a gestão da coordenação do curso de ordem *Gerencial*, os coordenadores citaram questões como:

- a) ter gestão descentralizada e participativa;
- b) contar com o apoio do departamento de Marketing;
- c) contar com uma equipe de apoio pedagógico;
- d) ter projetos que contribuam para diminuir a evasão e retenção escolar;
- e) ter condições para inserção regional e comunitária do curso;
- f) ter gestão do curso à distância – Home Office;
- g) ter flexibilidade de horário;
- h) ter capacidade para gerir o curso com pouco recurso;
- i) ter infraestrutura para gerir o curso; apoio da área administrativa;
- j) contar com boa estrutura de recursos humanos;
- k) estruturar uma equipe de trabalho para atuar junto ao NDE;
- l) existir ferramentas que estruturam tomadas de decisão;
- m) ter o apoio do departamento de TI e recurso financeiro para gerir o curso.

Esses fatores citados corroboram Bikmoradi, et al. (2008), que identificaram aspectos como: liderança acadêmica, visão compartilhada, ensino e pesquisa, confiança e respeito mútuos, envolvimento, reconhecimento e liderança transformacional.

Os dados da Figura 28, de ordem *Institucional*, indicam os fatores citados pelos coordenadores que facilitam sua gestão, tais como:

- n) tradição da instituição perante o mercado;
- o) busca por parcerias entre os órgãos responsáveis pela profissão, empresas e entidades de classe;
- p) domínio teórico e prático da legislação vigente.
- q) quanto aos fatores que facilitam de ordem administrativa, citaram aspectos como:
- r) capacidade para padronizar procedimentos e buscar a qualidade das informações;

- s) formação para administração na educação superior;
- t) autoformação, aprimoramento, formação acadêmica e profissional na área Contábil.

Quanto aos fatores que facilitam a gestão da coordenação do curso, no que se refere ao relacionamento interpessoal, citaram:

- a) o exercício da liderança;
- b) a motivação dos professores e alunos;
- c) gestão de pessoas;

Quanto aos fatores que facilitam a ordem *Pedagógica*, citaram aspectos como:

- a) integração das novas tecnologias na educação contábil;
- b) capacidade para relacionar a teoria com a prática;
- c) entendimento de que a docência é uma profissão; capacidade para adequar o curso às necessidades da região;
- d) a docência fazer parte das funções da coordenação;
- e) professores com formação pedagógica para atuar na educação superior;
- f) implementação de programas e projetos de ensino e aprendizagem que garantam a qualidade do curso ofertado;
- g) implementação de política de formação pedagógica e didática continuada do corpo docente, para atender às diferenças e reais necessidades dos alunos, e capacidade para adequar o curso ao que propõem as diretrizes curriculares.

Alguns relatos dos coordenadores investigados ilustram os dados da Figura 28, que indicam os aspectos por eles citados como facilitadores ou dificultadores da gestão da coordenação do curso de graduação. Tais aspectos abrangem as dimensões política, gerencial, institucional, pedagógica, administrativa e de relacionamento interpessoal (Ver Apêndice VI):

C2: “Docentes capacitados, alunos comprometidos, IES com recurso, autonomia para executar a função de coordenador”; C3: “Algumas atividades posso realizar remotamente, o que de certa forma facilita o trabalho, e a flexibilidade de horários de acordo com a demanda do semestre”; C4: “A liberdade para agir e implementar ações”; C5: “Autonomia para decisões envolvendo projetos e ações que não tenham

custos”; C21: “As estrutura da Universidade e a forma de sua gestão”; C32: “Muitas são as condições que contribuem: Forte liderança da coordenações ; Autonomia na tomada de decisões, Autonomia na realização de eventos, A ótima infraestrutura e laboratórios de nossa IES”; C121: A hierarquia da instituição é pensada para oferecer flexibilidade nas ações”; C37: “Setor de comunicação, que auxilia na elaboração dos eventos”; C37: “Departamento de Gestão Pedagógica, que orienta quanto aos trâmites e processos pedagógicos”; C38: “O apoio da Reitoria e Pró-reitora de graduação”; C42: “Estrutura da IES”; C44: “A delegação e o trabalho de equipe com o NDE do curso”; C66: “Treinar, orientar, capacitar e delegar; elogiar pessoas e desempenhos; disciplinar e aconselhar, identificar e resolver problemas; tomar decisões, pesar riscos, pensar claro e de forma analítica”. C34: “[...] um orçamento justo para desenvolvimento do curso com qualidade”. (Questionário aplicado, 2018).

[...]

C1: “Apoio e envolvimento dos professores e demais membros do colegiado de coordenação”; C6: “facilidade de relacionamento pessoal”; C8: “Apoio do NDE”; C9: “Professores e alunos comprometidos”; C10: “Os membros do NDE, diretor, os bons professores, os professores que colaboram, funcionários da IES”; C14: “Equipe de trabalho - professores que contribuem e facilitam o processo”; C15: “Forma de tratamento com os docentes e discentes”; C17: “- Reestruturação da instituição; - Fortalecimento da marca e avaliação MEC da instituição; - Apoio incondicional de colegas”; C22: “Facilidade no processo de comunicação com alunos e professores. Motivar alunos e professores. Bom relacionamento com o quadro de funcionários da IES”; C24: “O engajamento da Universidade para implementação do Projeto Pedagógico do Curso”; C27: “A formação de uma equipe colaborativa em conjunto com a motivação dos discentes”; C28: “Orientar os professores a fazer o diagnóstico das turmas para ajustes no planejamento. - Estimular o aproveitamento do repertório cultural e social que os estudantes trazem no planejamento das aulas”; C29: “Estou sempre disponível para o corpo discente e docente”.

(Questionário aplicado, 2018).

Em razão de sua importância, as instituições não podem descuidar de políticas de formação e trabalho dos coordenadores, pois desempenham papel de protagonistas do processo educacional, em que a atividade-fim é a formação profissional. As demandas requerem um profissional com capacidade para usar novas tecnologias e estabelecer novas relações sociais.

Requer, portanto, um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes essenciais ao perfil do profissional que atua na coordenação. Ou seja, deve ser uma pessoa

que congregue aspectos cognitivos, técnicos, sociais e afetivos vinculados ao trabalho da coordenação do curso.

4.4.1 Principais fatores que facilitam a gestão da coordenação do curso de Ciências Contábeis

Os dados da Figura 29, adiante, que envolvem o mapeamento das ideias centrais envolvendo os fatores que facilitam quanto às Funções e Competências da Coordenação, permitem descrever percepções e práticas dos coordenadores, que visam a atender ao que preconizam as reformulações curriculares e novas orientações das políticas política de educação nacional.

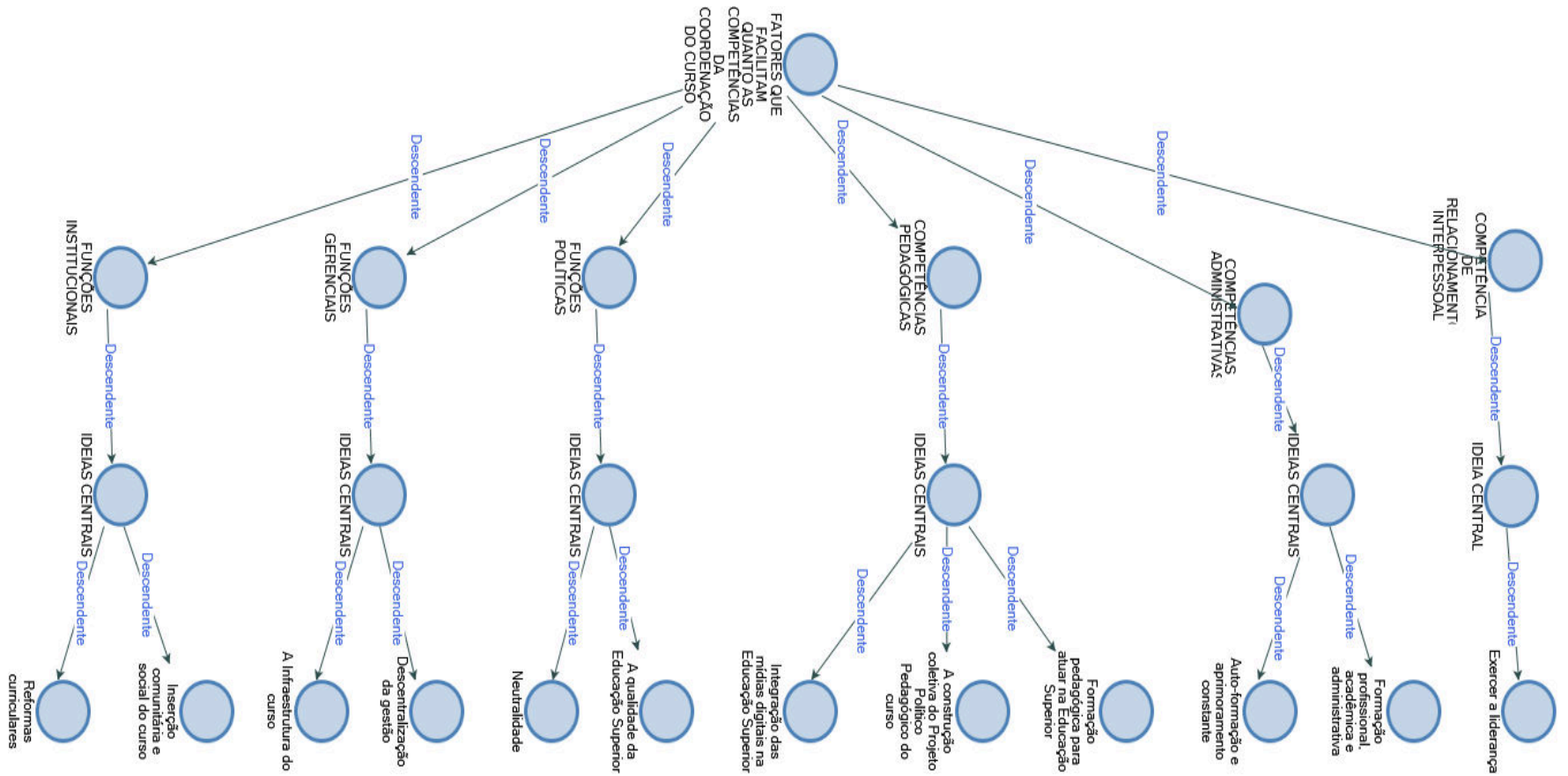


Figura 29. Principais fatores que facilitam a gestão da Coordenação do curso de Ciências Contábeis

Os dados da Figura 29, anterior, indicam fatores e ideias que facilitam a gestão da Coordenação do curso de Ciências Contábeis, a partir de aspectos que caracterizam a gestão na percepção dos coordenadores, com base em:

- a) exercício da liderança;
- b) formação profissional acadêmica e administrativa;
- c) qualidade da educação superior ofertada;
- d) descentralização da gestão;
- e) infraestrutura do curso;
- f) reformas curriculares;
- g) inserção comunitária e social do curso;
- h) formação para a administração da educação superior
- i) autoformação e aprimoramento constante;
- j) exercício da Liderança;
- k) integração das mídias digitais na educação superior;
- l) consideração da docência como profissão;
- m) construção coletiva do PPP do curso.

Esses fatores caracterizam o processo de gestão na opinião dos coordenadores investigados, de modo a facilitar o exercício das funções do coordenador como gestor do curso de Ciência Contábeis; assim, permite dizer que existe uma predisposição por parte desses para entender o processo de gestão, como as seguintes possibilidades:

- a) descentralização das ações;
- b) exercício da liderança no curso;
- c) promoção da participação e do trabalho em equipe;
- d) tomada de decisões coletiva;
- e) exercício da docência como profissão;
- f) melhoria da qualidade da educação;

Entretanto, para que essas ações ocorram, os coordenares dizem ser necessário:

- a) promover a autoformação e o aprimoramento constante;
- b) ter autonomia para gerir o curso;

- c) dedicar-se integralmente ao curso;
- d) descentralizar o poder hierárquico;
- e) institucionalizar novas diretrizes curriculares;
- f) contar com infraestrutura adequada;
- g) fazer parcerias;
- h) promover a inserção do curso na comunidade;
- i) usar mídias digitais na educação;
- j) contar com apoio pedagógico e administrativo;
- k) conhecer e adequar o curso às reformas curriculares e à política educacional vigente.

Esses resultados permitem inferir que o perfil de competências do coordenador do curso de graduação deve contemplar, além das habilidades técnicas, o saber-fazer para desempenhar funções burocráticas, conhecimentos e valores, que aliem saberes sócio afetivo e cognitivos. Isso para ter capacidade de executar tarefas complexas, como as de cunho político-pedagógico, administrativo, institucional e relacional, a fim de adequar o curso às novas necessidades do mundo do trabalho, sem perder a qualidade da educação que a IES oferece como foco.

4.4.2 Principais fatores que dificultam a gestão da coordenação do curso de Ciências Contábeis

Os dados da Figura 30, adiante, indicam fatores que dificultam a gestão da Coordenação do curso de Ciências Contábeis, que caracterizam a gestão, segundo os coordenadores, a partir dos seguintes aspectos:

- a) falta de conhecimento de estratégias de Marketing;
- b) falta de implementação de política salarial;
- c) falta de tempo para se dedicar à gestão do curso;
- d) reformulação das diretrizes curriculares;
- e) gestão centralizada;
- f) individualização do trabalho pedagógico;

- g) falta de implementação de política de formação docente;
- h) falta de infraestrutura do curso;
- i) falta de tempo para gerir o curso;
- j) pouca inserção comunitária e social no curso;
- k) dificuldades para atender à legislação vigente;
- l) falta de formação profissional, acadêmica e administrativa;
- m) inexistência de sistemas que integrem as informações;
- n) capacitação para exercera liderança;
- o) falta de formação pedagógica para atuar na educação superior;
- p) evasão escolar e desmotivação do aluno;
- q) baixo nível de qualidade da educação superior;
- r) disciplinarização e tecnicismo do curso.

Esses fatores fazem parte da caracterização do processo de gestão; o que, na opinião dos coordenadores investigados, dificulta o exercício das suas funções como gestores do curso de Ciência Contábeis no contexto da universidade.

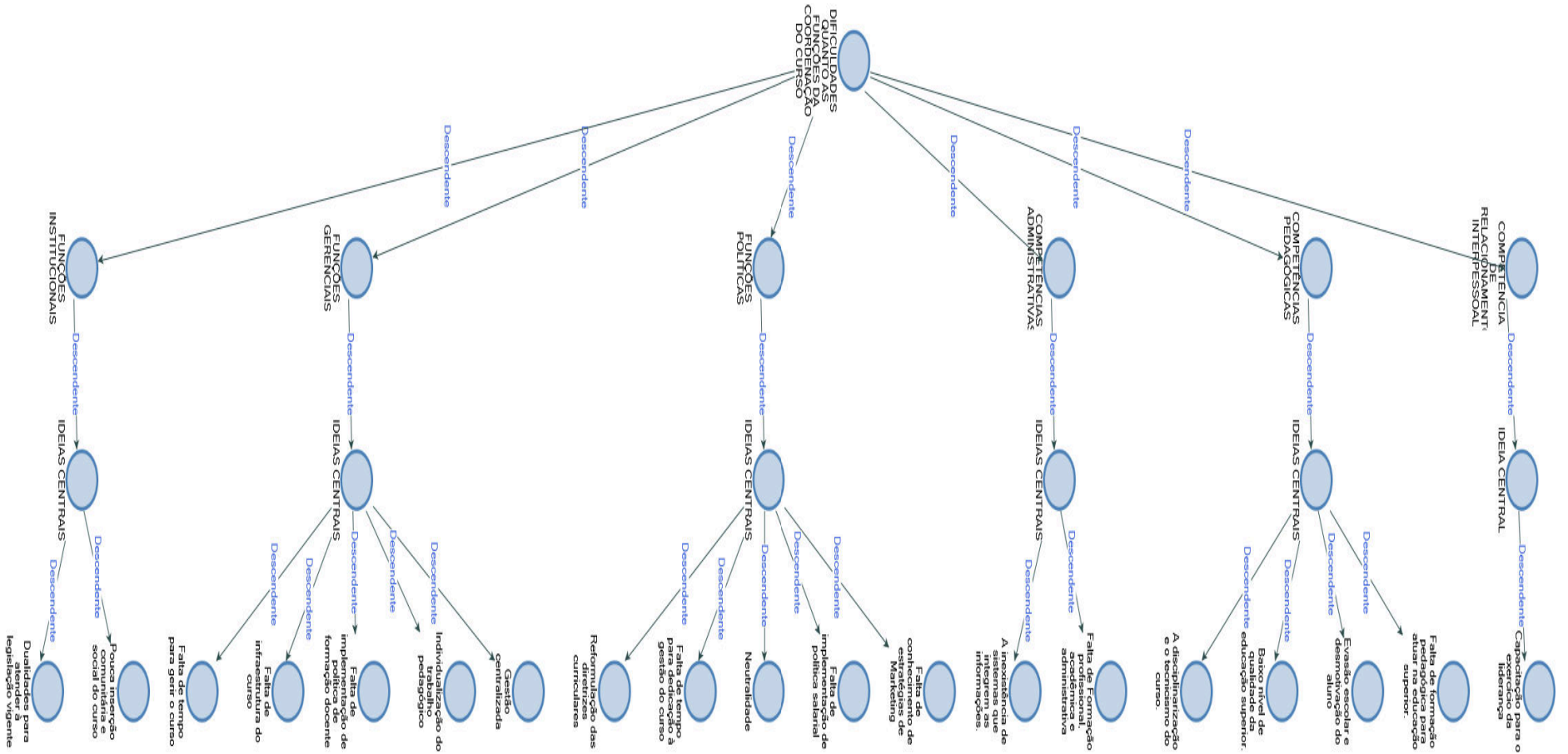


Figura 30. Principais fatores que dificultam a gestão da Coordenação do curso de Ciências Contábeis.

Os dados das Figuras 29 e 30 evidenciam uma percepção dos coordenadores sobre o processo de gestão do curso de graduação, alinhada a demandas e preceitos das reformas curriculares e novas orientações da política de educação nacional, o que demanda consciência do coordenador e de seu papel nesse novo cenário da educação.

Entretanto, para que ele tenha um desempenho melhor, é necessário: infraestrutura; suporte tecnológico; administrativo e pedagógico; disponibilidade das informações; carga horária adequada; remuneração condizente; autonomia; uma equipe de professores comprometida, com formação acadêmica e pedagógica; e no que tange às suas competências, contar com meios para se aprimorar continuamente.

Esses resultados corroboram Ferreira (2009); Silva et al.(2010); Domingues et al. (2011), Seabra et al. (2015) e Guimarães (2011), que ressaltam dificuldades que ainda permeiam a coordenação e se destacam em meio às funções e competências desempenhadas pelos coordenadores: dificuldade porque eles são muito requisitados, o que não permite total eficiência nas múltiplas competências; baixa interação com o entorno do curso de graduação em Ciências Contábeis; dificuldades de formação das competências profissionais exigidas no exercício da função gerencial, pela ausência de capacitação didático-pedagógica dos professores de Contabilidade; e pelo quadro docente ser insuficiente e pouco diversificado, tendo em vista as demandas sociais e de infraestrutura do curso; ausência de uma política para formação docente e produção científica.

Outros estudos ressaltam aspectos que facilitam a gestão do curso, como: fornecer informações relevantes aos candidatos aos cursos de graduação; melhoria da infraestrutura física, especialmente nas salas de aula e nos laboratórios(Andriola, Andriola, & Moura, 2006); dedicação exclusiva da coordenação ao curso; usar ferramentas de gestão; formação para o exercício da função gerencial; o coordenador perceber as mudanças da contemporaneamente e as exigências nessa sua função; fazer parte dos processos decisórios da IES e ter disponibilidade de informações orçamentárias do curso, etc. (Bassoli, 2014).

5 Conclusões

O objetivo deste trabalho foi analisar as percepções sobre funções e competências do coordenador como gestor do curso de graduação em Ciência Contábeis oferecidos por IES privadas brasileiras.

Constatou-se que a coordenação desse curso é exercida, predominantemente, por homens (63%), de meia idade (60%), na sua maioria, com especialização e mestrado (95%), que participam de forma habitual em congressos e/ou eventos científicos (88%).

Tornaram-se coordenadores por meio de convite, e a maioria não possui formação na área da gestão acadêmica (76%); mas possui mais de seis anos de experiência na coordenação do curso (60%) e dedicação parcial ao curso (76%). Destaca-se o fato de a maioria conhecer a legislação vigente (74%); quase a totalidade perceber as mudanças instituídas (99%) e a necessidade de um novo perfil de competências para exercera função de coordenador de curso de graduação (99%).

Quanto às funções do coordenador como gestor do curso de Ciência Contábeis, constatou-se, quanto à “Função Política” e suas subcategorias, que eles julgam Executar Intensivamente ou Sempre, funções como: a) a liderança no curso; b) a motivação e a interação de professores e alunos; c) o alinhamento do curso com as necessidades do mundo do trabalho. Entretanto, Executam de Vez em Quando, a Divulgação e Marketing do curso.

Quanto às “Funções Gerenciais” e suas subcategorias, julgam Executar Sempre: a) a organização e supervisão das condições físicas, materiais, financeiras, humanas, etc., do curso; b) a indicação da aquisição de livros, materiais, bibliografias e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do curso; c) estimulação e controle da frequência docente e discente; a indicação, contratação e demissão de docentes do curso; a responsabilização pelos processos decisórios de seu curso; d) a organização e supervisão das condições físicas, materiais, financeiras, humanas, etc., do curso; e) a indicação, contratação e demissão de docentes do curso; f) a responsabilização pelos processos decisórios de seu curso. Todavia, Raramente Executam: a) a adimplência contratual dos alunos de seu curso e o uso de critérios de negociação da IES com os adimplentes.

Quanto às “Funções Acadêmicas” e suas subcategorias, julgam Executar Sempre a) a construção, execução e avaliação do PPP, em consonância com o PDI; b) a busca pela atratividade das atividades escolares e extraescolares; c) pela qualidade e regularidade das

avaliações desenvolvidas no curso; d) divulgação, estimulação e desenvolvimento das atividades complementares do curso junto ao alunado; e) implementação e supervisão de estágios supervisionados e não supervisionados.

Entretanto, julgam Executar De vez em Quando funções como: a) a orientação e acompanhamento dos projetos e atividades de monitoria; b) a criação e divulgação de projetos de iniciação científica e a pesquisa com professores e alunos; c) a busca pelo engajamento de professores e alunos em projetos de extensão universitária, também se destacam das demais, pois, possivelmente, existem limitações por parte dos coordenadores na execução de funções acadêmicas.

Quanto às “Funções Institucionais” e suas subcategorias, julgam Executar Intensivamente e Sempre, a) a busca pelo sucesso dos alunos do curso no ENADE; b) nos exames de ordem, testes profissionais e assemelhados; c) a organização e o acompanhamento de processos de avaliação do curso, a partir de padrões de avaliação estabelecidos pelo MEC e CNE; d) a busca pela empregabilidade dos alunos do seu curso; pelo reconhecimento e pela renovação periódica do curso por parte do MEC; e) o alinhamento e vinculação do curso às diretrizes internacionais, nacionais e regionais.

Quanto ao Perfil de Competências do coordenador para atuar como gestor do curso de Ciência Contábeis, “Competência Administrativa” e suas subcategorias, constatou-se que os coordenadores julgam possuir Domínio Quase Total, sobre a: a) visão de conjunto e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da Universidade na comunidade; b) conhecimento da política e legislação educacional; c) planejamento e compreensão do seu papel na orientação do trabalho em conjunto; d) planejamento e execução da avaliação do trabalho educacional; e) acompanhamento e monitoração de programas, projetos e ações; f) avaliação diagnóstica, formativa e somativa da aprendizagem dos alunos; tomada de decisões de forma eficaz; resolução de problemas com o emprego de grande variedade de técnicas. Entretanto, julgam possuir Domínio Suficiente sobre a) elaboração e controle do orçamento do curso.

Quanto às Competências de “Relacionamento Interpessoal” e suas subcategorias, constatou-se que julgam possuir Domínio Quase Total sobre a) conhecimento da dinâmica de relacionamento e comunicação interpessoal; b) promoção do trabalho em equipe para o alcance dos objetivos educacionais; c) negociação e resolução de conflitos; d) avaliação e feedback construtivo ao trabalho dos outros.

Quanto às Competências “Pedagógicas” e suas subcategorias, constatou-se que eles julgam ter Domínio Quase Total em todas as subcategorias relacionadas a: a) compreensão da relação entre ações pedagógicas e seus resultados na aprendizagem e formação dos alunos”; b) conhecimento sobre a organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos; c) conhecimento dos fundamentos e bases da ação educacional; d) mobilização dos profissionais em vista do alcance dos objetivos educacionais da IES; e) orientação e feedback ao trabalho pedagógico.

Quanto às percepções dos coordenadores diante dos fatores que dificultam ou facilitam o desempenho do coordenador como gestor do curso de Ciências Contábeis, constatou-se um perfil, a partir dos achados, de coordenador que exerce suas funções com competência para perceber aspectos centrais, que impactam seu desempenho diante da coordenação, como: a) exercício da liderança; b) formação profissional acadêmica e administrativa; c) qualidade da educação superior ofertada; d) descentralização da gestão; e) infraestrutura do curso; f) reformas curriculares; g) inserção comunitária e social do curso; h) formação para a administração da educação superior; i) autoformação e aprimoramento constante; j) exercer a liderança; l) integração das mídias digitais na educação superior ; m) considerar a docência como profissão; e n) construção coletiva do projeto político pedagógico do curso.

Tais características do processo de gestão permitem inferir que existe uma predisposição para entender esse processo como a possibilidade para descentralizar suas ações; exercer a liderança no curso; promover a participação e o trabalho em equipe; tomar decisões coletivas; fazer da docência sua profissão e, assim, melhorar a qualidade da educação que o curso oferece.

Entretanto, para que essas práticas ocorram, eles entendem ser necessário promover a autoformação e o aprimoramento constante; ter dedicação integral ao curso; autonomia; descentralizar o poder hierárquico; institucionalizar novas diretrizes curriculares; contar com infraestrutura adequada; fazer parcerias; promover a inserção do curso na comunidade; integrar mídias digitais na educação; contar com o apoio pedagógico e administrativo; conhecer e adequar o curso às reformas curriculares e à política educacional vigente.

Quanto aos fatores que dificultam a gestão da coordenação, constatou-se que os coordenadores estão conscientes do papel que devem desempenhar diante do novo cenário da

educação na contemporaneidade. Entretanto, para executar com qualidade suas funções, precisam contar com infraestrutura adequada, suporte tecnológico, administrativo e pedagógico; disponibilidade das informações; dedicação integral ao curso, remuneração condizente; autonomia, uma equipe de professores comprometida, com formação acadêmica e pedagógica; e no que tange às suas competências, contar com meios para aprimorar-se e autoformar-se de modo contínuo.

Esses resultados permitem inferir que o perfil de competências do coordenador do curso de graduação investigado contempla, além de conhecimentos técnicos para desempenhar suas funções burocráticas, conhecimentos e valores que aliam capacidades sócio afetivas e cognitivas, que lhes capacitam para executar tarefas complexas; por exemplo, de cunho político-pedagógico, administrativo, institucional e relacional, a fim de adequar o curso às novas necessidades do mundo do trabalho, sem perder a qualidade da educação que a IES oferece como foco.

Pode-se concluir que os coordenadores investigados percebem suas funções e competências como gestores do curso de graduação; ainda, que as mudanças instituídas demandam competências para lidar com a competitividade e complexidade, com profissionalismo, dinamismo, interdisciplinaridade, flexibilidade, proatividade e inovação.

Sugere-se que pesquisas futuras investiguem o perfil de competências do coordenador como gestor do curso de graduação, tendo como foco os coordenadores de curso de graduação em Ciências Contábeis oferecido por IES públicas e à distância (EaD).

Sugere-se, ainda, a realização de uma pesquisa qualitativa, a partir das questões “livres” deste estudo, contemplando uma amostra de coordenadores de curso com nota 05 no ENADE, e outra de cursos com as menores notas. O objetivo seria identificar desafios e possibilidades que evidenciem suas perspectivas e práticas, instituídas em vista das reformulações curriculares e novas orientações das políticas educacionais. Em que os problemas e possibilidades convergem e/ou divergem?

Referências

- André, M. E. D. (2001). O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In A. D. de Castro, & A. M. P. de Carvalho (Org.), *Ensinar a Ensinar* (Cap. 20, pp. 188 - 190), São Paulo: Thonson
- Andriola, W. B., Andriola, C. G., & Moura, C. P. (2006). Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Ensaio: Avaliação Política Pública Educação*, 14(52), 365-382. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n52/a06v1452.pdf>
- Argenta, C. A. L. (2012). *Gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso: desafios e sugestões* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC, São Paulo, SP, Brasil.
- Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino Superior. (2002). *Funções do Coordenador de curso: Como “Construir” o coordenador ideal*. Recuperado de <http://www.abmes.org.br/public/arquivos/publicacoes/ABMESCaderno8.pdf>
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições.
- Bassoli, D. A. (2014). *O coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais* (Tese de Doutorado). Escola de Engenharia de São Carlos - Universidade de São Paulo- USP, São Carlos, SP, Brasil.
- Bastos, C., & Correia, C. B. (2006). Reconfiguração curricular da educação superior: Um olhar para os projetos pedagógicos. *Revista de Educação Educere et educere*, 1(1), 315-320.
- Barros, B., Neto, Scarminio, I. S., & Bruns, R. E. (2010). *Como Fazer Experimentos: Pesquisa e Desenvolvimento na Ciência e na Indústria*. Local: Bookman.
- Biagini, L. (2013). *As ouvidorias públicas nas instituições de ensino superior: a experiência da Universidade Federal de Pernambuco* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, Recife, PE, Brasil.
- Bikmoradi, A., Brommels, M., Shoghli, A., Sohrabi, Z., & Masiello, I. (2008). Requirements for effective academic leadership in Iran: a nominal group technique exercise. *BMC medical education*, 8(1), 22-24. doi: 10.1186/1472-6920-8-24.
- Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Revista Interação em Psicologia*, 6(1), 81- 110. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v6i1.3196>

- Calegari, R. P. (2014). Os 210 anos de pedagogia jesuíta no Brasil. *Anais do Seminário Internacional de Educação Superior*, Sorocaba, SP, Brasil, 2014. Recuperado de: https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/5_es_memoria/03.pdf
- Camargos, M. A., Ferreira, A. R., & Camargos, M. C. S. (2010). Percepção, atuação, autonomia e condições de trabalho de coordenadores do curso de administração de IES do estado de Minas Gerais. *REGE Revista de Gestão*, 17(3), 285-296.
- Catani, A. M., Oliveira, J. F., & Dourado, L. F. (2001). Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, [online]. 2001, vol.22, n.75, pp.67-83. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200006>.
- Chauí, M. (2003). Universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. (24), 4-15. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02>
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Edunesp.
- Chizzotti, A. (2008). *Pesquisa em Ciências humanas e sociais*. (9a ed.). São Paulo: Cortez.
- Delors, J. (Orgs). (2005). *A Educação para o Século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Delpino, R., Candido, M. L. B., Mota, A. C., Campos, L., & Dejuste, M. T. (2008). Ensino Superior: O Novo Perfil do Coordenador de Curso. In: *Encontro Latino Americano de Pós-Graduação*, 2008. Anais. Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos. Recuperado de http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosEPG/EPG00823_01_O.pdf
- Dias, A. M. (2009). Coordenação de Cursos no Ensino Superior. *Revista Gestão Universitária* 3(4), 1-4. Recuperado de <http://www.gestauniversitaria.com.br/artigos/coordenacao-de-cursos-no-ensino-superior--3>.
- Domingues, M. J. C. S., Peleias, I. R., Walter, S. A., & Kroenke, A. (2011). Identificação e análise do perfil dos gestores de cursos de Ciências Contábeis nos estados de São Paulo e Santa Catarina. *Revista Base (Administração e Contabilidade) da UNISINOS*, 8(2), 189-201.
- Farinelli, C. A., Melo, M. C. O. L. (2009). A gerência intermediária da IES: a coordenação de curso e o coordenador como gestor. *IX Colóquio Internacional sobre gestão universitária nas Américas do Sul*. Florianópolis. SC, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/36813>
- Fávero, L. P., Belfiore, P., Silva, F. D., & Chan, B. L. (2009). *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Ferreira, N. S. C. (2006). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. (5a ed.). São Paulo: Cortez.

- Ferreira, R. C. N. A. (2009). *Competências do coordenador de curso evolução recente e perspectivas futuras*. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo, FIPEL, RS, Brasil.
- Ferreira, R.C.N. (2009). *Competências do coordenador de curso: evolução recente e perspectivas futuras* (Dissertação de Mestrado). Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo. Pedro Leopoldo, MG, Brasil.
- Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística usando o SPSS-2*. Porto Alegre: Artmed.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de administração contemporânea*, 5(SPE), 183-196. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-6552001000500010>
- Fonseca, J. J. S. (2002) *Metodologia da pesquisa científica*. Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem-Informatica Educativa. Universidade Estadual do Ceara. Apostila. Recuperado de http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA%281%29.pdf
- Franco, E. (2002). *Funções do coordenador de curso: como construir o coordenador ideal*. Brasília: ABMES.
- Gadotti, M. (1992). *A educação contra a educação*. 5a ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Guimarães, I. P. (2011). *Gestão acadêmica do projeto-político dos cursos de Ciênciascontábeis: entre as recomendações legais e as vivências nos bastidores da coordenação de curso*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação. Salvador, BH, Brasil.
- Harding, N., Lee, H., & Ford, J. (2014). Who is ‘the middle manager’? *Human relations*, 67(10), 1213-1237. doi: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0018726713516654>
- Hardy, C., & Fachin, R. C. (1996). *Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos*. Porto Alegre: Universidade.
- Jacobsen, A. L. (1996). *Avaliação institucional nas universidades: desafios e perspectivas*. Florianópolis: Papa-Livro.
- Kanan, L. A., & Zanelli, J. C. (2011). Envolvimento de docentes-gestores com o trabalho no contexto universitário. *Revista Psicologia & Sociedade*, 23(1), 56-65. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n1/a07v23n1>
- Kato, M. F. (2007) *Avaliação a partir da lógica das competências na educação profissional: possibilidades*. (Dissertação Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, SP, Brasil.

- Ladyshevska, R. K., & Jones, S. (2007). *Academic leadership and the course coordinator: 'King Pin' in the quality process*. Evolution and Renewal in Quality Assurance. Hobart, Australia.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence*. Paris, Les Editions d'Organisation. (3a. ed.), Porto Alegre: Bookman.
- Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.* Recuperado de http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%205.540-1968?OpenDocument
- Lei 9.394, de 20 dezembro de 1.996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, dez. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1.961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, dez. recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e gestão da escola*. Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa.
- Libâneo, J. C. (2008). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. (5ª. ed.) Goiânia: MF Livros.
- Lima, A. K. C. (2012). *Competências gerenciais: a percepção dos gestores de uma IES pública* (Dissertação Mestrado). Universidade Potiguar –UNP, Natal, RN, Brasil.
- Luck, H. (1997). *O papel do gestor escolar na implantação de políticas educacionais*. Curitiba: Vozes.
- Luck, H. (2000). *Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores*, Em *Aberto*. 17(72), 11-33. Recuperado de <file:///C:/Users/luciana/Downloads/2116-2176-1-PB.pdf>
- Luck, H. (2006). *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Luck, H. (2012). *A escola participativa: o gestor escolar*. (11a ed.) Rio de Janeiro. Vozes.
- Machado, A. L. (1999). *Referências básicas para a formação dos gestores educacionais. Gestão educacional: tendências e perspectivas*. São Paulo: CENPEC.
- Machado, A. L. (1999). *Gestão educacional tendências e perspectivas: referências básicas para a formação dos gestores educacionais*. São Paulo, Cenpec. (Série seminários).
- Machado, N. S. (2002). *O relacionamento entre estrutura, poder e estratégia em organizações universitárias: a criação da Universidade do Oeste de Santa Catarina* (Tese

- de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, Brasil.
- Magalhaes, S., & Rocha, M. (1997). Desenvolvimento de Competências: o futuro agora! *Revista de Treinamento e Desenvolvimento*. São Paulo, p. 12-14.
- Marchesoni, D. C. C. & Marques, M. V. (2011). *A Educação Superior Brasileira e a Influência dos modelos de universidades estrangeiras*. Periódico de Divulgação Científica da FALS. Revala. 5(12), 1-4. Recuperado de http://fals.com.br/revela/REVELA%20XVII/artigo1_12.pdf
- Marcon, S. R. A. (2011). Atribuições dos cargos de coordenação e subcoordenação de cursos de graduação. *XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul – II Congresso Internacional IGLU*, Florianópolis, SC, Brasil. 2(11), 1-12. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/29298/5.50.pdf?sequence=1>
- Marques, A. L. (2011). Gerentes em organizações públicas: características do trabalho e contexto profissional. *Revista interinstitucional de psicologia*. 4(1), 93-103. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v4n1/v4n1a10.pdf>
- Marques, W. (2011). Ensino, pesquisa e gestão acadêmica na universidade: Teaching, research and higher education academic management. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 16(3), 685-701. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000300011>
- Marquesin, D. F.B., Penteado, A.F., & Baptista, D. C. (2008). O Coordenador de curso da Instituição de Ensino Superior: Atribuições e expectativas. *Revista de Educação*, 11(12), 1-15. Recuperado de <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/1917/1821>
- Martins, G. A., & Theóphilo, C. R. (2007). *Metodologia da investigação científica para Ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Martins, G. A. (2002). *Manual para elaboração de monografias e Dissertações*. (3a ed.). São Paulo: Atlas.
- Masetto, M. T. (2003). Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Meyer, V., Jr. (2014). A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. *Revista Universidade em Debate*, 2(1), 12-26. doi: 10.7213/univ.debate.02.001.AO01
- Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES n.067*, de 4 de dezembro de 2002. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>

- Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES n.067*, de 4 de dezembro de 2003. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>
- Moraes, R. C., Silva, M. P., & Castro, L. C. (2017) *Modelos Internacionais de Educação Superior*. São Paulo: Unesp.
- Nogueira, V. O. (2015). *Competências do enfermeiro coordenador de cursos de graduação* (Tese de Doutorado) Escola Paulista de Enfermagem- Universidade Federal de São Paulo – USP, São Paulo, SP, Brasil.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006) La teoría subyacente a los mapas conceptuales y a cómo construirlos, Reporte Técnico IHMC CmapTools (Florida Institute for Human and Machine Cognition, Ocala. Recuperado de : <http://mc142.uib.es:8080/rid=1PKZRHB1W-G7WMRG-2JNH/Cmap%20Software.pdf>
- Oliveira, G. G. (2007). *Gestão pedagógica: desafios e impasses* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Brasília - UCB, Brasília, DF, Brasil.
- Oliveira, J. D., Moraes, K. D., & Dourado, L. F. (2007). Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. *Políticas e gestão na Educação*, 1-13. Recuperado de http://moodle3.mec.gov.br/ufop2/file.php/1/gestores/politica/pdf/texto2_1.pdf
- Otara, A. (2015). Academic dean and the challenges of meeting changing expectations within a competitive higher education environment in Africa. *Creative Education*, 6 (02), 134-143. doi: 10.4236/ce.2015.62012.
- Pereira, M. S. A.(2013). *Percepções de alunos concluintes sobre competências gerenciais adquiridas no curso de Ciências Contábeis oferecido por IES da cidade de São Paulo*. 2013. 114 F. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - FECAP, São Paulo, SP, Brasil.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. (2a ed.) São Paulo: Cortez.
- Ramos, E. B. (2010). *A participação da comunidade escolar na gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/Campus Belém* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.– FE/UNB, Brasília , DF, Brasil.
- Resolução nº 10, de 06 de março de 2004*. Dispõe sobre a apreciação, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces06_04.pdf
- Richardson, M. (1999). *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo.

- Rocha, R. C., Melo, M. C. O. L., & Luz, T. R. (2009). Os coordenadores dos cursos de graduação em administração e o desafio para a adequação dos currículos as diretrizes curriculares nacionais. *Revista Gestão e Planejamento*.10 (2), 206-222.
- Sabadia, J. A. B. (1998). O papel da coordenação de curso—a experiência no ensino de graduação em geologia na Universidade Federal do Ceará. *Revista Geologia* 11(1), 23-29. Recuperado de <http://www.periodicos.ufc.br/geologia/article/view/1371/1278>
- Santos, A. L. F. (2004). Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. *Estado e política educacional*. (5), 1-16. Recuperado de <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-2114.pdf>
- Santos, L., & Bronnemann, M. R. (2013). Desafios da gestão em instituições de ensino superior: um estudo de caso a partir da percepção de diretores de centro de uma IES pública do sul do Brasil. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 6(1), 01-21. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n1p1>
- Santos, P.S.M.B. (2017). *Planejamento Educacional: O que os educadores precisam saber*. São Paulo: Cengage Learning.
- Scatola, E.S.P. (2013). *Reformas curriculares e os desafios da coordenação de um curso de Ciências Contábeis diante da gestão do projeto político pedagógico*. (Dissertação de Mestrado). Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo, SP, Brasil.
- Schuch, V. F., Jr., Abreu, I. M. C., Bobsin, D., & Leão, R. A. (2005). Universidade: uma organização burocrática ou um sistema político? V Colóquio internacional sobre gestão universitária da América do Sul. Mar del Plata. (5), 1-15. Recuperado de <http://150.162.242.35/handle/123456789/97435>
- Seabra, A. L. C., Paiva, K. C. M., & Luz, T. R. (2015). Competências gerenciais de coordenadoras de cursos de graduação em enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 68(5), 890-898. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672015000500890&script=sci_abstract&tlng=es.
- Silva, A. C. R., Araújo, A. M. P., Guimarães, I. P., Gomes, S. M.S., & Slomski, V. G. (2009) O ideário pedagógico do professor-coordenador de curso de Ciências Contábeis- o projeto político-pedagógico e o currículo como instrumento de sua concretização. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicologia*, Braga: Universidade do Minho. (10) 5206-5224. Recuperado: de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t11/t11c392.pdf>
- Silva, A. D. S. C. S. (2008). *A construção de carreira no ensino superior* (Tese de Doutorado). Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Portugal.
- Silva, M. G. R. (2002). *Competências gerenciais dos coordenadores e orientadores do curso de graduação em administração de empresas: um estudo de caso na Universidade de*

- Caxias do Sul* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Silva, P. R.V. (2018). *Análise de conteúdo de nuvem de palavras produzidas na comunidade virtual "Hepatiti C"*. V Seminário Internacional de Pesquisa e estudos qualitativos. (5), 1-12. Recuperado de: <https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/53636490710/20>
- Slomski, V. G., Silva, A. C. R., Gomes, S. M.S., & Guimarães, I. P. (2010). Mudanças curriculares e qualidade de ensino: ensino com pesquisa como proposta metodológica para a formação de contadores globalizados. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 4(8), 160-188. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2352/235216395008/>
- Slomski, V. G., Souza, L. R. S., Pereira, A. C., & Silva, A. C. R. (2016). Academic Management Actions Facing Reforms in Curriculum and in Competencies Required to Graduating from an Accounting Sciences Course. *Creative Education*, 7(07), 910-921. doi: 10.4236/ce.2016.77095
- Alves, J. S.S., & Sá, M. A. A. S. (2015). Incidentes críticos nas trajetórias profissionais de gestores escolares. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), 321-341.
- Souza, D. A. L. (2006). *O papel do coordenador de curso no ensino superior*. Diário de Itabira, Itabira - MG, (17), 6 - 6, Recuperado de <http://www.diariodeitabira.com.br/>
- Sudan, A. M. (2010). *Coordenador do curso de graduação na UFSCar: Um gestor educacional* (Monografia). Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Pública, UFSCar, Departamento de Engenharia de Produção. São Carlos, SP, Brasil.
- Tachizawa, T., & Andrade, R. O. B. (2001). *Gestão de Negócios*. São Paulo: Atlas.
- Trindade, H. (2004) *Reforma universitária no Brasil: o desafio do governo Lula*. *Revista Educação & Sociedade*, 25(88), 819-844. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a09v2588.pdf>
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vallin, C. (2004). Perspectiva da gestão escolar e o papel do diretor. *Revista Dia a Dia Educação*. Recuperado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1447-8.pdf>
- Veiga, I. P. A. (2003). Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*. 23 (61), 267-281. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361>.
- Veiga, I. P. A.; Fonseca, M. (Orgs.). (2001). *As dimensões do projeto político-pedagógico*. 2ª ed. Campinas: Papyrus.
- Vieira, S. L., & Albuquerque, M. G. M. (2002). *Política e planejamento educacional*. Edições: Demócrito Rocha.

Walter, S. A., Rocha, D. T., Domingues, M. J. C. S., & Tontini, G. (2007). De professor a gestor: uma análise do perfil dos gestores dos cursos de administração das instituições de ensino superior da região oeste do Paraná. *Revista Angrad*, 8(1), 53-72.

Apêndice A - Termo de Consentimento e Protocolo de Pesquisa

Percepções Sobre Funções E Competências Do Coordenador Como Gestor Do Curso De Graduação Em Ciências Contábeis Oferecido Por Instituições De Ensino Superior Brasileiras

Prezado (a) Coordenador (a),

Para a realização desta pesquisa, necessita-se coletar dados, por meio de um questionário subdividido em 04 partes. Parte I com 11 questões; Parte II com 26 questões e parte III com 18 questões e a parte IV contendo 02 questões “livres”. O questionário não possui identificação seu caráter é estritamente acadêmico e os dados serão analisados em termos globais.

Você precisará dispensar em torno de até 40 minutos do seu tempo para respondê-lo.

Sua participação é voluntária, entretanto decisiva para a realização desta pesquisa!

* Obrigatório

TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO *

***Não é possível retornar após finalizar uma sessão.**

Deseja participar? *

Aceito Não aceito

PERFIL DEMOGRÁFICO DO COORDENADOR DO CURSO

1. Sexo *

Feminino Masculino

2. Em qual faixa etária você se encontra? *

Até 30 anos

De 31 a 40 anos

De 41 a 50 anos

De 51 a 60 anos

Acima de 60 anos

3. Qual a sua formação acadêmica? *

Graduação em ciências contábeis

Graduação em outra área

Qual?

Especialização

*

Sim Não Em andamento

Mestrado

*

Sim Não Em andamento

Doutorado

*

Sim Não Em andamento

3.1 Participação em algum grupo de pesquisa? *

Sim Não

Se sim, quais são as áreas pesquisadas?

3.2 Participação em congresso e/ou evento científico? *

Sim Não

Se sim, com qual frequência? Ocasional Habitual (pelo menos um vez por ano)

3.3 Em relação à formação para a docência no Ensino Superior, assinale alternativas que já cursou? (marcar mais que uma opção se necessário).

- Disciplina de Ensino Superior
- Outro curso de aperfeiçoamento na área da Didática Universitária
- Estágios Supervisionados na área da Didática do Ensino Superior
- Não frequentou outro curso na área docência universitária
- Outro curso

Se Outro curso. Qual?

4. Como você se tornou coordenador do curso? *

- Por indicação
- Por convite
- Por nomeação/eleição
- Outro

Se Outro. Como ?

5. Possui algum tipo de formação na área de administração escolar? *

Sim Não

6. Quantas horas por semana você se dedica a coordenação do curso ? *

- Menos de 10 horas
- De 11 a 20 horas
- De 21 a 30 horas

De 31 a 40 horas

7. Há quantos anos exerce a função de coordenador de graduação? *

Menos de 2 anos

De 2 a 5 anos

De 6 a 10 anos

Mais de 10 anos

8. Possui outra atividade profissional além da docência no ensino superior? *

Sim

Não

PERCEPÇÕES SOBRE A GESTÃO DO CURSO

9. Você percebe mudança nas exigências atuais para exercer a função de coordenador de curso de graduação? *

Sim Não

10. Se sim, a que você atribui às novas exigências percebidas para o exercício da função de coordenador de curso de graduação? (marcar mais que uma opção se necessário).

A captação de alunos

A necessidade de conhecimentos de Marketing

A necessidade de conhecimentos de Finanças

A necessidade de conhecimentos da gestão universitária

Outras exigências

Se outras exigências. Quais?

11. Você acha que as novas diretrizes curriculares nacionais (LDB/1996) demandam um novo perfil de competências do coordenador? *

Sim Não Não sei informar

FUNÇÕES DA COORDENAÇÃO DO CURSO

Enumere as colunas de 1 a 5, referente a intensidade com que você julga desempenhar as funções na coordenação de seu Curso, onde 1, significa **Nunca Executo**, 2, **Raramente Executo**; 3, **De vez em quando Executo**; 4, **Sempre Executo** e 5 **Executo Intensivamente**.

*

	1	2	3	4	5
1. A liderança com vistas ao reconhecimento e o destaque na área do curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A motivação/interação de professores e alunos do curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Divulgação e Marketing do curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Alinhar o curso com as necessidades do mundo do trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Organização e supervisão das condições físicas, materiais, financeiras, humanas, etc., do curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Indicação da aquisição de livros, materiais, bibliografias e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Estimulação e controle da frequência docente e discente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Indicação, contratação e demissão de docentes do curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Responsabilização pelos processos decisórios de seu curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. A adimplência contratual dos alunos de curso e o uso de critérios de negociação da IES com os inadimplentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Construção, execução e avaliação do Projeto Pedagógico do Curso em consonância com Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Busca pela atratividade das atividades escolares e extra-escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Busca pela qualidade e regularidade das avaliações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

desenvolvidas no curso.					
14. Divulgação, estimulação e desenvolvimento das atividades complementares do curso junto ao alunado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Orientação e acompanhamento dos projetos e atividades de monitoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Criação e divulgação de projetos de iniciação científica e a pesquisa junto aos professores e alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Busca pelo engajamento de professores e alunos em projetos de extensão universitária.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Implementação e supervisão de estágios supervisionados e não supervisionados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Busca pelo sucesso dos alunos do curso no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Organização e acompanhamento de processos de avaliação do curso a partir de padrões de avaliação estabelecidos pelo MEC e CNE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Acompanhamento dos alunos egressos do curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Busca pela empregabilidade dos alunos do seu curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. A busca de fontes alternativas de recursos para o curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. A busca pelo reconhecimento e pela renovação periódica do curso por parte do MEC.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Busca pelo sucesso dos alunos nos exames de ordem, testes profissionais e assemelhados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Alinhamento e vinculação do curso com as diretrizes internacionais, nacionais e regionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMPETÊNCIAS DA COORDENAÇÃO DO CURSO

Assinale com um "X", nas colunas de 1 a 5 o domínio com que você julga possuir para desempenhar funções da coordenação de seu Curso onde (1), significa **Nenhum Domínio**; e o (5) significa **Domínio Total**.

*

	1	2	3	4	5
1. Visão de conjunto e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da Universidade na comunidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Conhecimento da política e da legislação educacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Elaboração e controle do orçamento do curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Planejamento e compreensão do seu papel na orientação do trabalho em conjunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Planejamento e execução da avaliação do trabalho educacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Acompanhamento e monitoração de programas, projetos e ações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Avaliação diagnóstica, formativa e somativa da aprendizagem dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Tomada de decisões de forma eficaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Resolução de problemas com o emprego de grande variedade de técnicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Conhecimento da dinâmica de relacionamento e comunicação interpessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Promoção do trabalho em equipe para o alcance dos objetivos educacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Negociação e resolução de conflitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Avaliação e feedback construtivo ao trabalho dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Compreensão da relação entre ações pedagógicas e seus resultados na aprendizagem e formação dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Conhecimento sobre organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Conhecimento dos fundamentos e bases da ação educacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Mobilização dos profissionais em vista do alcance dos objetivos educacionais da IES.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Orientação e feedback ao trabalho pedagógico.



FATORES QUE IMPACTAM O DESEMPENHO DA COORDENAÇÃO DO CURSO

1. Quais são os fatores que dificultam a execução de suas funções e competências e que interferem no seu desempenho como coordenador do curso de graduação em ciências contábeis? *

2. Quais são as condições que contribuem / facilitam a execução de suas funções e competências e que favorecem o seu desempenho como coordenador do curso de graduação em ciências contábeis? *

3. Deseja receber a pesquisa após concluída? * Sim Não

Se sim. Informe o e-mail?

Apêndice B - Método de análise estatística dos dados - Anova

Análise das Funções Acadêmicas

Método - Anova

Fator	Níveis	Valores
Fator	8	11. Construção, execução e aval; 12. Busca pela atratividade; 13. Busca pela qualidade; 14. Divulgação, estimulação e d; 15. Orientação e acompanhamento; 16. Criação e divulgação de projetos; 17. Busca pelo engajamento de prof.; 18. Implementação e supervisão de estágios

Análise de Variância

Fonte	GL	SQ (Aj.)	QM (Aj.)	Valor F	Valor-P
Fator	7	86,74	12,3918	16,89	0,000
Erro	1240	909,63	0,7336		
Total	1247	996,38			

Sumário do Modelo

S	R2	R2(aj)	R2(pred)
0,856491	8,71%	8,19%	7,52%

Médias

Fator	N	Média	DesvPad	IC de 95%
11. Construção, execução e aval	156	4,4423	0,8210	(4,3078; 4,5768)
12. Busca pela atratividade	156	4,3077	0,6487	(4,1732; 4,4422)
13. Busca pela qualidade	156	4,4295	0,6233	(4,2950; 4,5640)
14. Divulgação, estimulação	156	4,3526	0,6797	(4,2180; 4,4871)
15. Orientação e acompanhamento	156	3,8590	1,0743	(3,7244; 3,9935)
16. Criação e divulgação de projetos	156	3,6987	1,0560	(3,5642; 3,8333)
17. Busca pelo engajamento de prof.	156	3,9551	0,9322	(3,8206; 4,0897)
18. Implementação e supervisão	156	4,1667	0,8860	(4,0321; 4,3012)

DesvPad Combinado = 0,856491

Teste de Tukey das Funções Acadêmicas

Fator	N	Média	Agrupamento
11. Construção, execução e aval	156	4,4423	A
13. Busca pela qualidade	156	4,4295	A
14. Divulgação, estimulação	156	4,3526	A
12. Busca pela atratividade	156	4,3077	A
18. Implementação e supervisão	156	4,1667	A B
17. Busca pelo engajamento de prof.	156	3,9551	B C
15. Orientação e acompanhamento	156	3,8590	C
16. Criação e divulgação de projetos	156	3,6987	C

Médias que não compartilham uma letra são significativamente diferentes

Análise das Funções Gerenciais

Método - Anova

Hipótese nula Todas as médias são iguais

Hipótese alternativa Nem todas as médias são iguais

Nível de significância $\alpha = 0,05$ *Assumiu-se igualdade de variâncias para a análise*

Informações dos Fatores

Fator Níveis Valores

Fator	Níveis	Valores
Fator	6	5. Organização e supervisão; 6. Indicação da aquisição de livros; 7. Estimulação e controle da freq.; 8. Indicação, contratação e demissão; 9. Responsabilização pelos processos; 10. A adimplência contratual dos alunos

Análise de Variância

Fonte	GL	SQ (Aj.)	QM (Aj.)	Valor F	Valor-P
Fator	5	382,2	76,4455	87,37	0,000
Erro	930	813,7	0,8749		
Total	935	1195,9			

Sumário do Modelo

S	R2	R2(aj)	R2(pred)
0,935378	31,96%	31,60%	31,08%

Médias

Fator	N	Média	DesvPad	IC de 95%
5. Organização e supervisão das cond.	156	4,0321	0,8902	(3,8851; 4,1790)
6. Indicação da aquisição de livros,	156	4,1090	0,7998	(3,9620; 4,2559)
7. Estimulação e controle da freq.	156	4,2372	0,8356	(4,0902; 4,3842)
8. Indicação, contratação e demissão	156	4,0000	0,9705	(3,8530; 4,1470)
9. Responsabilização pelos processos	156	4,2500	0,8082	(4,1030; 4,3970)
10. A adimplência contratual dos alunos	156	2,4295	1,2345	(2,2825; 2,5765)

DesvPad Combinado = 0,935378

Teste de Tukey – Funções Gerenciais

Fator	N	Média	Agrupamento
9. Responsabilização pelos processos	156	4,2500	A
7. Estimulação e controle da freq.	156	4,2372	A
6. Indicação da aquisição de livros	156	4,1090	A
5. Organização e supervisão das cond.	156	4,0321	A
8. Indicação, contratação e demissão	156	4,0000	A
10. A adimplência contratual dos alunos	156	2,4295	B

Médias que não compartilham uma letra são significativamente diferentes.

Análise das Funções Políticas

Método - Anova

Hipótese nula Todas as médias são iguais
 Hipótese alternativa Nem todas as médias são iguais
 Nível de significância $\alpha = 0,05$
Assumiu-se igualdade de variâncias para a análise
 Informações dos Fatores

Fator	Níveis	Valores
-------	--------	---------

Fator	4	1. A liderança com vistas ao reconhecimento e o destaque na área do curso. 2. A motivação/interação de professores e alunos do curso; 3. Divulgação e Marketing do curso; 4. Alinhar o curso com as necessidades do mundo do trabalho.
-------	---	--

Análise de Variância

Fonte	GL	SQ (Aj.)	QM (Aj.)	Valor F	Valor-P
Fator	3	39,98	13,3264	31,18	0,000
Erro	620	264,98	0,4274		
Total	623	304,96			

Sumário do Modelo

S	R2	R2(aj)	R2(pred)
0,653749	13,11%	12,69%	11,98%

Médias

Fator	N	Média	Dv.Pad	IC de 95%
1. A liderança com vistas ao reconhecimento e o destaque na área do curso.	156	4,5192	0,6061	(4,4164; 4,6220)
2. A motivação/interação de professores e alunos do curso.	156	4,5321	0,6161	(4,4293; 4,6348)
3. Divulgação e Marketing do curso.	156	3,9295	0,7879	(3,8267; 4,0323)
4. Alinhar o curso com as necessidades do mundo do trabalho.	156	4,4872	0,5846	(4,3844; 4,5900)

DesvPad Combinado = 0,653749

Teste de Tukey da Funções Políticas

Fator	N	Média	Agrupamento
2. A motivação/interação de professores e alunos do curso.	156	4,5321	A
1. A liderança com vistas ao reconhecimento e o destaque na área do curso.	156	4,5192	A
4. Alinhar o curso com as necessidades do mundo do trabalho.	156	4,4872	A
3. Divulgação e Marketing do curso.	156	3,9295	B

Médias que não compartilham uma letra são significativamente diferentes.

Análise das Funções Institucionais

Método - Anova

Fator	Níveis	Valores
Fator	8	19. Busca pelo sucesso dos alunos; 20. Organização e acompanhamento; 21. Acompanhamento dos alunos e; 22. Busca pela empregabilidade; 23. A busca de fontes alternativas; 24. A busca pelo reconhecimento; 25. Busca pelo sucesso dos alunos; 26. Alinhamento e vinculação do

Análise de Variância

Fonte	GL	SQ (Aj.)	QM (Aj.)	Valor F	Valor-P
Fator	7	265,8	37,9651	48,90	0,000
Erro	1240	962,7	0,7764		
Total	1247	1228,5			

Sumário do Modelo

S	R2	R2(aj)	R2(pred)
0,881130	21,63%	21,19%	20,62%

Fator	N	Média	DesvPad	IC de 95%
19. Busca pelo sucesso dos alunos	156	4,6346	0,5338	(4,4962; 4,7730)
20. Organização e acompanhamento	156	4,3974	0,8166	(4,2590; 4,5358)
21. Acompanhamento dos alunos e	156	3,5385	0,9928	(3,4001; 3,6769)
22. Busca pela empregabilidade	156	4,0128	0,9571	(3,8744; 4,1512)
23. A busca de fontes alternativas	156	3,2115	1,2129	(3,0731; 3,3499)
24. A busca pelo reconhecimento	156	4,2051	0,8851	(4,0667; 4,3435)
25. Busca pelo sucesso dos alunos	156	4,5128	0,6063	(4,3744; 4,6512)
26. Alinhamento e vinculação do	156	4,2885	0,8577	(4,1501; 4,4269)

DesvPad Combinado = 0,881130

Teste de Tukey das Funções Institucionais

Fator	N	Média	Agrupamento
19. Busca pelo sucesso dos alunos do curso do (ENADE)	156	4,6346	A
25. Busca pelo sucesso dos alunos nos exames da ordem	156	4,5128	A B
20. Organização e acompanhamento de processo de aval	156	4,3974	A B C
26. Alinhamento e vinculação do curso com as diretrizes	156	4,2885	B C D
24. A busca pelo reconhecimento e pela renovação	156	4,2051	C D
22. Busca pela empregabilidade dos alunos	156	4,0128	D
21. Acompanhamento dos alunos e egressos do curso.	156	3,5385	E
23. A busca de fontes alternativas de recursos para o curs	156	3,2115	F

Médias que não compartilham uma letra são significativamente diferentes.

Análise das Competências Administrativas - Método Anova

Fator	Níveis	Valores
Fator	9	1. Visão de conjunto e de futuro; 2. Conhecimento da política; 3. Elaboração e controle do orçamento; 4. Planejamento e compreensão da aval.; 5. Planejamento e execução da aval.; 6. Acompanhamento e monitoração; 7. Avaliação diagnóstica, formativa; 8. Tomada de decisões de forma eficaz; 9. Resolução de problemas

Análise de Variância

Fonte	GL	SQ (Aj.)	QM (Aj.)	Valor F	Valor-P
Fator	8	132,1	16,5157	25,14	0,000
Erro	1395	916,4	0,6569		
Total	1403	1048,5			

Sumário do Modelo

S	R2	R2(aj)	R2(pred)
0,810498	12,60%	12,10%	11,47%

Fator	N	Média	DesvPad	IC de 95%
1. Visão de conjunto e de futuro	156	4,1795	0,7047	(4,0522; 4,3068)
2. Conhecimento da política	156	4,0256	0,6520	(3,8983; 4,1529)
3. Elaboração e controle do orçamento	156	3,2185	1,3210	(3,091; 3,345)
4. Planejamento e compreensão d	156	4,2885	0,7274	(4,1612; 4,4158)
5. Planejamento e execução da a	156	4,1154	0,7270	(3,9881; 4,2427)
6. Acompanhamento e monitoração	156	4,1218	0,7733	(3,9945; 4,2491)
7. Avaliação diagnóstica, forma	156	4,1090	0,7412	(3,9817; 4,2363)
8. Tomada de decisões de forma	156	4,3077	0,6683	(4,1804; 4,4350)
9. Resolução de problemas com o	156	4,0833	0,7701	(3,9560; 4,2106)

DesvPad Combinado = 0,810498

Teste de Tukey das Competências Administrativas

Fator	N	Média	Agrupamento
8. Tomada de decisões de forma	156	4,3077	A
4. Planejamento e compreensão	156	4,2885	A
1. Visão de conjunto e de futuro	156	4,1795	A
6. Acompanhamento e monitoração	156	4,1218	A
5. Planejamento e execução da a	156	4,1154	A
7. Avaliação diagnóstica, forma	156	4,1090	A
9. Resolução de problemas com o	156	4,0833	A
2. Conhecimento da política	156	4,0256	A
3. Elaboração e controle do orçamento	156	3,2180	B

Médias que não compartilham uma letra são significativamente diferentes.

Análise das Competências de Relacionamento Interpessoal

Método - Anova

Hipótese nula Todas as médias são iguais

Hipótese alternativa Nem todas as médias são iguais

Nível de significância $\alpha = 0,05$ *Assumiu-se igualdade de variâncias para a análise*

Informações dos Fatores

Fator Níveis Valores

Fator	4	10. Conhecimento da dinâmica de; 11. Promoção do trabalho em equipe; 12. Negociação e resolução de c; 13. Avaliação e <i>feedback</i> construtivo
-------	---	---

Análise de Variância

Fonte	GL	SQ (Aj.)	QM (Aj.)	Valor F	Valor-P
Fator	3	6,095	2,0315	3,84	0,010
Erro	620	328,391	0,5297		
Total	623	334,486			

Sumário do Modelo

S	R2	R2(aj)	R2(pred)
0,727779	1,82%	1,35%	0,55%

Médias

Fator	N	Média	DesvPad	IC de 95%
10. Conhecimento da dinâmica de	156	4,2500	0,6968	(4,1356; 4,3644)
11. Promoção do trabalho em equipe	156	4,3526	0,7167	(4,2381; 4,4670)
12. Negociação e resolução de conflitos	156	4,3205	0,7001	(4,2061; 4,4349)
13. Avaliação e <i>feedback</i> construtivo	156	4,0962	0,7934	(3,9817; 4,2106)

DesvPad Combinado = 0,727779

Teste de Tukey das Competências de Relacionamento Interpessoal

Fator	N	Média	Agrupamento
11. Promoção do trabalho em equipe	156	4,3526	A
12. Negociação e resolução de c	156	4,3205	A
10. Conhecimento da dinâmica de	156	4,2500	A B
13. Avaliação e <i>feedback</i> construtivo	156	4,0962	B

Médias que não compartilham uma letra são significativamente diferentes.

Análise das Competências Pedagógicas

Método - Anova

Hipótese nula Todas as médias são iguais

Hipótese alternativa Nem todas as médias são iguais

Nível de significância $\alpha = 0,05$ *Assumiu-se igualdade de variâncias para a análise*

Informações dos Fatores

Fator	Níveis	Valores
Fator	5	14. Compreensão da relação entre; 15. Conhecimento sobre organiza; 16. Conhecimento dos fundamentos; 17. Mobilização dos profissionais; 18. Orientação e feedback ao trabalho

Análise de Variância

Fonte	GL	SQ (Aj.)	QM (Aj.)	Valor F	Valor-P
Fator	4	6,033	1,5083	2,86	0,023
Erro	775	408,596	0,5272		
Total	779	414,629			

Sumário do Modelo

S	R2	R2(aj)	R2(pred)
0,726100	1,46%	0,95%	0,18%

Fator	N	Média	DesvPad	IC de 95%
14. Compreensão da relação entre	156	4,2115	0,7003	(4,0974; 4,3257)
15. Conhecimento sobre organiza	156	4,3718	0,6930	(4,2577; 4,4859)
16. Conhecimento dos fundamentos	156	4,0962	0,7601	(3,9820; 4,2103)
17. Mobilização dos profissionais	156	4,2244	0,7324	(4,1102; 4,3385)
18. Orientação e <i>feedback</i> ao trabalho	156	4,2051	0,7424	(4,0910; 4,3192)

DesvPad Combinado = 0,726100

Teste de Tukey das Competências Pedagógicas

Fator	N	Média	Agrupamento
15. Conhecimento sobre organiza	156	4,3718	A
17. Mobilização dos profissionais	156	4,2244	A B
14. Compreensão da relação entre	156	4,2115	A B
18. Orientação e <i>feedback</i> ao trabalho	156	4,2051	A B
16. Conhecimento dos fundamentos	156	4,0962	B

Médias que não compartilham uma letra são significativamente diferentes.

Apêndice C - Método qualitativo de análise dos dados Análise de conteúdo das questões “livres” - Fatores que dificultam

FUNÇÕES	Nº Ref.	NÓS (Nvivo)	COMPETÊNCIAS	Nº Ref	NÓS (Nvivo)	
Política (Autores) (Franco, 2002); Seabra, Paiva e Luz (2015); Walter et al. (2007); Ferreira (2006); Tachizawa e Andrade (2011); Hardy e Fachin (1996); Schuch et al. (2005); Ferreira (2009) e Bassoli (2014).	10	-Dificuldades para realizar atividades administrativas para captação de alunos. (14)	Administrativa (Autores) (Luck, 2012); Ladyshevska e Jonesb (2007); Slomski et al. (2016); Domingues et al. (2011); Marcon (2011); Schuch et al. (2005); Tavares e Domingues (2011); Oliveira (2007); Veiga (2003); Dias (2009); Souza (2006) e Nogueira (2015).	7	-Falta de formação para a administração da educação superior (gestor). (12)	
	4	-Falta de conhecimento de estratégias de Marketing. (32)		6	- Falta competência para saber atuar sem apoio administrativo. (31)	
	1	- Falta de apoio e de estrutura para fazer a divulgação do curso. (33)		4	-Falta de competência para saber lidar com pouco recurso financeiro. (30)	
	2	-Política salarial. (46)		1	-Falta de organização e gestão do tempo. (43)	
	25	-Não opinou. (36)		2	-Falta de capacitação e recursos para a inserção regional e comunitária do curso. (19)	
	6	-Falta de recursos e projetos que permitam a ampliação da carga horária e do tempo de permanência do professor no curso. (29)		1	- Falta de implementação de currículos que atendam as demandas da região. (20)	
	1	-Falta de implementação de novas diretrizes curriculares. (21)		1	-Saber lidar com meios de comunicação que exigem respostas imediatas. (35)	
					3	- Falta padronização e qualidade das informações. (15)
					5	
Acadêmica *		Não houve nós	Relacionamento Interpessoal (Autores)	1	Falta de capacidade para exercer a liderança. (49)	

			Luck (2012); Ladyshevska e Jonesb (2007); Lima (2012); Dias (2009); Machado (1999); Farinelli (2009); Melo (2009); Bikmoradi et al. (2008); Slomski et al. (2016); Marcon (2011); Domingues et al. (2011) e Argenta (2012).	1 1 1 1 2	<ul style="list-style-type: none"> •Saber Lidar com Ego. (4) •Diferentes Personalidades. (5) •Falta de humildade do professor. (6) •Falta de tempo para manter o diálogo, e o bom relacionamento com professores e alunos. (11) -Gestão de pessoas. (38)
Gerencial (Autores)	40	-Gestão centralizada, falta de autonomia para conduzir o curso. (1)	Área Pedagógica (Autores)	12	-Falta de implementação de política de formação pedagógica e didática continuada do corpo docente para o atendimento das diferenças e reais necessidades dos alunos. (23)
(Franco, 2002); Guimarães (2011); Slomski et al. (2016); Domingues et al. (2011); Marcon (2011); Scatola(2013); Cabral (2004); Trevisan (2004); Veiga (2004); Lima (2012); Santos e Bronnemann (2013); Magalhães e Rocha (1997); Seabra, Paiva e Luz (2015); Schuch et al. (2005); Hardy e Fachin (1996); Veiga (2003); Schuch et al. (2005); Mayer (2014); Dias (2009); Souza (2006); Vallin (2004); Adriola, Adriola e Moura (2006); Ferreira (2009); Sudan (2010) e Bassoli	4	<ul style="list-style-type: none"> •Falta de acesso ao orçamento do curso. (48) -Falta de planejamento estratégico. (40) -Falta de capacidade para estruturar, articular o grupo e fazer funcionar o NDE. (39) 	Ladyshevska e Jonesb (2007); (Luck, 2012); Slomski et al. (2010;2016); Domingues et al. (2011); Marcon (2011); Tosta et al. (2012); Grunow et al. (2005); Gadotti (1992); Libanêo (2011); Santos e Bronnemann (2013); Oliveira (2007); Silva (2002); Sabadia (1998); Dias (2009); Scatola (2013); Sudan (2010); Nogueira (2015) e Guimarães (2011).	1 2 1 4 7	<ul style="list-style-type: none"> •Insegurança dos Professores. (2) •Falta de Formação Pedagógica. (3) -Falta de Projetos que contribuam para a diminuição da evasão e retenção escolar. (25) -Falta de condições para a implementação programas e projetos de ensino e aprendizagem que garantam a qualidade do curso ofertado. (24) -Capacidade para criar propostas de capacitação e nivelamento dos estudantes. (41) -Falta de currículo capaz de atender ao perfil de competências necessárias ao
		-Falta de capacidade para estabelecer critérios de negociação com alunos inadimplentes. (45)			
		-Falta de professores capacitados para contratação. (17)			
		-Falta de professores com formação específica para ministrar as disciplinas. (26)			
		-A falta de			

(2014).		<p>recursos financeiros para subsidiar as atividades referentes ao curso. (18)</p> <p>• Falta de recursos financeiros. (7)</p> <p>- Falta de infraestrutura para gerir o curso. (8)</p> <p>- Falta de tempo para dedicação à gestão do curso. (16)</p> <p>• Falta de dedicação integral ao curso. (9)</p> <p>- Falta de condições para lidar com o acúmulo de funções. (34)</p>			<p>profissional da atualidade. (28)</p> <p>• Motivação aluno. (37)</p> <p>• Capacidade para promover a educação para o mercado de trabalho. (44)</p> <p>- Falta de atualização profissional e acadêmica (formação). (10)</p> <p>- Falta de formação pedagógica e acadêmica que lhe deem as condições necessárias para acompanhar as mudanças na gestão curricular. (13)</p> <p>- Falta de capacidade para a criação de espaços de discussões pedagógicas, motivação e engajamento dos professores com o projeto político pedagógico do curso. (22)</p> <p>- Falta de projeto que reduza a ausência do aluno em sala de aula. (47)</p>
	1			2	
	2			1	
	2			1	
	2			1	
	2			1	
	11			6	
	6				
	20				

	99			4	
	2			1	
Institucional (Autores) (Franco, 2002); Slomski et al. (2016); Dias (2009); Ferreira (2009) e Bassoli (2014).	2	<p>- Falta de projeto para a interação entre o curso e o órgão responsável pelo exercício da profissão /entidade de classe. (27)</p> <p>-Capacidade para criar uma estrutura de apoio e de atendimento as exigências do MEC. (42)</p>			
	2				

Apêndice D - Método qualitativo de análise dos dados Análise de conteúdo das questões “livres” – Fatores que facilitam

FUNÇÕES	Nº Ref.	Nós (Nvivo)	COMPETÊNCIAS	Nº Ref.	Nós (Nvivo)
<p>Política (Autores)</p> <p>(Franco, 2002); Seabra, Paiva e Luz (2015); Walter et al. (2007); Cunliffe (2014); Ferreira (2006); Tachizawa e Andrade (2011); Hardy e Fachin (1996); Schuch et al. (2005); Ferreira (2009) e Bassoli (2014).</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>24</p> <p>3</p> <p>3</p>	<p>-Política de inclusão dos acadêmicos na IES (33)</p> <p>-Política salarial. (21)</p> <p>-Não opinou. (11)</p> <p>-Tempo para dedicação a gestão do curso (26)</p> <p>-Plano de carreira docente (36)</p>	<p>Administrativa (Autores)</p> <p>Luck (2012); Ladyshevskya e Jonesb (2007); Slomski et al. (2016); Domingues et al. (2011); Marcon (2011); Schuch et al. (2005); Tavares e Domingues (2011); Oliveira (2007); Veiga (2003); Dias (2009); Souza (2006) e Nogueira (2015).</p>	<p>1</p> <p>9</p> <p>3</p> <p>19</p>	<p>-Capacidade para padronizar procedimentos e buscar a qualidade das informações (9)</p> <p>-Formação para a administração na educação superior (12)</p> <p>-Auto-formação e aprimoramento (37)</p> <p>-Formação acadêmica e profissional na área Contábil (10)</p>
<p>Gerencial (Autores)</p> <p>(Franco, 2002); Guimarães (2011); Slomski et al. (2016); Domingues et al. (2011); Marcon (2011);</p> <p>Scatola(2013); Cabral (2004); Trevisan (2004); Veiga (2004); Lima (2012); Santos e Bronnemann (2013); Magalhães e Rocha (1997); Seabra, Paiva e Luz (2015); Schuch et al. (2005); Hardy e Fachin (1996); Veiga (2003); Schuch et al. (2005); Mayer (2014); Dias (2009); Souza (2006); Vallin (2004); Adriola, Adriola e Moura (2006); Ferreira (2009); Sudan (2010) e Bassoli (2014).</p>	<p>34</p> <p>1</p> <p>4</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>1</p>	<p>-Gestão de descentralizada e participativa (2)</p> <p>-Contar o apoio do departamento de Marketing (31)</p> <p>-Contar uma equipe de apoio pedagógico (32)</p> <p>-Projetos que contribuam para a diminuição da evasão e retenção escolar (25)</p> <p>-Condições para inserção regional e comunitária do curso (20)</p> <p>-Gestão do curso à distância – Home office (3)</p> <p>Flexibilidade de horário (4)</p> <p>-Capacidade para gerir o curso com pouco recurso (5)</p> <p>-Infraestrutura para gerir o curso (13)</p> <p>-Apoio da área administrativa (16)</p> <p>-Contar com boa estrutura de recursos humanos (19)</p> <p>-A estruturação de uma equipe de trabalho para atuar junto ao NDE (22)</p> <p>-A existência de ferramentas que estruturam tomadas de decisão (38)</p>	<p>Relacionamento Interpessoal (Autores)</p> <p>Luck (2012); Ladyshevskya e Jonesb (2007); Lima (2012); Dias (2009); Machado (1999); Farinelli (2009); Melo (2009); Bikmoradi et al. (2008); Slomski et al. (2016); Marcon (2011); Domingues et al. (2011) e Argenta (2012).</p>	<p>38</p> <p>2</p> <p>3</p>	<p>-Exercício da liderança (1)</p> <p>Motivação de professores e alunos (17)</p> <p>-Gestão de pessoas (7)</p>

	14 3 2 2 1 1 2	-Ter o apoio do departamento de TI (35) - Recurso financeiro para gerir o curso (24)			
Institucional (Autores) (Franco, 2002); Slomski et al. (2016); Dias (2009); Ferreira (2009) e Bassoli (2014).	4 4 3	-Tradição da instituição perante o mercado (14) - Buscar parcerias entre os órgãos responsáveis pela profissão, empresas, - entidades de classe e outros (23) - Domínio teórico e prático da legislação vigente (28)	Pedagógica (Autores) Ladyshevska e Jonesb (2007); Slomski et al. (2016); Domingues et al. (2011); Marcon (2011) Ladyshevska e Jonesb (2007); (Luck, 2012); Slomski et al. (2010;2016); Domingues et al. (2011); Marcon (2011); Tosta et al.(2012); Grunow et al. (2005); Gadotti (1992); Libanêo (2011); Santos e Bronnemann (2013); Oliveira (2007); Silva (2002); Sabadia (1998); Dias (2009); Scatola (2013); Sudan (2010); Nogueira (2015) e Guimarães (2011).	1 3 4 1 1 4	A integração das novas tecnologias na educação contábil (39) -Capacidade para relacionar a teoria com a prática (15) -O entendimento de que a docência é uma profissão (18) - Capacidade para adequar o curso às necessidades da região. (6) - A docência fazer parte das funções da coordenação (34) - Professores com formação pedagógica para atuar na educação superior (30) - A implementação de programas e projetos de ensino e aprendizagem que garantam a qualidade do curso ofertado (27) - A implementação de política de formação pedagógica e didática continuada do corpo docentes para o

				1	atendimento da diferenças e reais necessidades dos alunos (29).
				5	-Capacidade para adequar o curso ao que propõe as diretrizes curriculares (8)
				2	
Acadêmica/ PPP		Não houve nós			

Apêndice E - Principais fatores que dificultam a gestão da coordenação do curso de Ciências Contábeis – Ideias Centrais quanto as Funções e Competências

FATORES QUE DIFICULTAM QUANTO AS FUNÇÕES DA COORDENAÇÃO DO CURSO			
FUNÇÕES POLÍTICAS	IDEIAS CENTRAIS	FREQUÊNCIA	%
	Falta de conhecimento de estratégias de Marketing	14	6%
	Falta de implementação de política salarial	2	1%
	Neutralidade	25	11%
	Falta de tempo para dedicação à gestão do curso	4	2%
	Reformulação das diretrizes curriculares	1	0%
<p><i>C6: “Atividades administrativas para captação de alunos”; C36: “[...] a dificuldade foi a pressão para atingimento de metas financeiras”; C38: “Depto de Marketing”; C34: “Diferença das necessidades do curso com os objetivos da IES”; C82: “A constante redução de custos de forma errônea reduzindo as horas aula das disciplinas eixo do curso e impactando nos direitos adquiridos dos professores que ficam desmotivados gerando elevado turno, impossibilitando a execução de projetos junto aos mesmos que se prendem a executar apenas as aulas”; C104: “A preocupação por ser uma Universidade particular em captar alunos para o curso”; C126: “A busca constante por alunos”; C132: “Atualmente a dificuldade de formação de turmas decorrente da situação econômica e crise financeira pela qual passa o país”; C19: “DCNs desatualizadas”; C78: “Período de dedicação e Exigibilidade de titulação Mestre, Doutor, sem benefícios e promoções governamentais”; C83: Falta de orçamento financeiro para realização de viagens técnicas e participação em eventos externos (Congressos); C144: “Tarefas para captação de alunos que ao meu ver deveriam ser executadas pelo Marketing da instituição”.</i></p>			
FUNÇÕES GERENCIAIS	IDEIAS CENTRAIS	FREQUENCIA	%
	Gestão centralizada	47	20%
	Individualização do trabalho pedagógico	5	2%
	Falta de implementação de política de formação docente	3	1%
	Falta de infraestrutura do curso	19	8%
	Falta de tempo para gerir o curso	37	16%
<p><i>C17: “Centralização das decisões na sede, além de dificuldades de investimento por parte da mantenedora”; C99: “Dependência das ações e ordenamentos da Mantenedora”; C102: “A falta de autonomia em algumas decisões frente ao colegiado”; C29: “Crise nacional (financeira)”; C27: “O que mais dificulta é a restrição orçamentária”; C12: “Falta de acesso ao financeiro do curso”; C7: “O excesso de atividades operacionais”; C57: “Dificuldade em obter a colaboração do colegiado de curso; - NDE não atuante”; C56: “O tamanho da IES e dificuldade de encontrar professores comprometidos com o curso”; C2: “IES sem recurso para o desenvolvimento de um bom trabalho”; C2: “Em primeiro lugar as horas dedicadas à coordenação, que no meu caso, não são suficientes para realizar todo o trabalho”; C10: “Qualidade de certos professores”; C24: “O pouco tempo de dedicação”; C86: “Questões financeiras do aluno – Inadimplência”; C86: “Tempo disponível para a função”; C94: “Concorrência desleal das predatórias (EaDs) sem estrutura mas com preço, recursos financeiros escassos para executar os projetos”; C74: “Na grande maioria ações são concretizadas por meio de uma esforço, aluno, professores e coordenação Precitaria mais a disposição de professores tempo integral”; C148: “carga horário insuficiente para desempenhar minhas atividades pois tenho apenas 20 horas o que é insuficiente”; C70: “Falta de laboratório de informática específico com programas para práticas contábeis (Escritório modelo)”. C145: “Ausência de orçamento individualizado por curso, isto é, dependência da Universidade à mantenedora em relação às finanças e orçamento”.</i></p>			
FUNÇÕES INSTITUCIONAIS	IDEIAS CENTRAIS	FREQUENCIA	%
	Pouca inserção comunitária e social do curso	2	1%
	Dualidades para atender à legislação vigente	2	1%
<p><i>C32: “Outro fator é a falta de interação do Conselho Regional de Contabilidade, existe pouco apoio aos coordenadores, nós somos os que temos que pedir (pelo amor de Deus), venha na nossa IES para dar uma palestra”; C55: “Apoio das entidades de classe”; C69: “Exigências e constantes mudanças[...] quanto aos instrumentos de avaliação do MEC”; C81: “Entendo que são as burocracias impostas pelo MEC, nos últimos anos, que por consequência tiram o foco da essência do ensino, da aprendizagem e da verdadeira evolução técnico científico”.</i></p>			

FATORES QUE DIFICULTAM QUANTO AS COMPETÊNCIAS DA COORDENAÇÃO DO CURSO			
COMPETÊNCIAS ADMINISTRATIVAS	IDEIAS CENTRAIS	FREQUENCIA	%
	Falta de Formação profissional, acadêmica e administrativa	13	5%
	A inexistência de sistemas que integrem as informações.	12	5%
<i>C122: “As exigências impostas pela direção em atividades que não são de caráter acadêmico como captação de alunos, processos de cobrança dos alunos inadimplentes”; C7: “Falta de padronização os processos - Informações distorcidas”; C17: “Dificuldades regionais enfrentadas pela comunidade geral envolvida”; C19: “Diversidade muito grande de atribuições”; C134: “Pouca importância que se dá regra geral, sobre o papel estratégico do coordenador do curso”; C73: “Gestão do tempo”; C18: “Existência de mais de um currículo em andamento”; C44: “A comunicação instantânea favorece um número exagerado de e-mails que acaba por tomar muito tempo da coordenação”; C37 “Ausência de apoio à coordenação”; C144: “Rotinas administrativas que poderiam ser executadas pela secretária da instituição”.</i>			
COMPETÊNCIAS DE RELACIONAMENTO INTERPESSOAL	IDEIA CENTRAL	FREQUENCIA	%
	Capacitação para o exercício da liderança.	8	3%
<i>C156: “Penso que o principal fator que dificulta é o fato de que ações da coordenação, em geral, têm visão de longo prazo, mas que no curto prazo causam insatisfação no corpo docente e discente”; C2: “De certa forma, acredito também que poderia haver mais treinamentos relacionados as atividades de coordenação para aprimorar como profissional”; C55: “ Utilização de 60% do tempo da coordenação para mediar conflitos entre os acadêmicos”; C63: “Gerenciar conflitos entre professores e alunos”.</i>			
COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS	IDEIAS CENTRAIS	FREQUENCIA	%
	Falta de formação pedagógica para atuar na educação superior.	24	10%
	Evasão escolar e desmotivação do aluno.	5	2%
	Baixo nível de qualidade da Educação Superior.	10	4%
	A disciplinarização e o tecnicismo do curso.	5	2%
	Total	238	100%
<i>C2: “Professores despreparados, sem didática de ensino ou especialistas que se acham donos da razão”; C2: “[...]me manter atualizado e ter contato com professores e alunos”; C23: “Crescente deficiência acadêmica dos estudantes”; C26: “Os fatores que dificultam muitas vezes são relacionados a relação do aluno com o curso, uma visão muito míope sobre a importância dos componentes”; C28: “Falta de conhecimento pedagógico de alguns docentes, que são capazes de melhorar seu desempenho em sala de aula”; C28: “Falta de conhecimento ou aprimoramento na didática de ensino”; C33: “Surge a preocupação com o futuro dos alunos, que pode envolver a continuidade dos estudos ou o ingresso no mercado de trabalho - questões que certamente surgirão nas turmas”; C42: “Falta de didática de ensino de alguns docentes”; C52: “Alunos desinteressados”; C60: “Selecionar os candidatos para docência que tenha uma boa didática de ensino”; C115: “ O cenário econômico brasileiro e a autorização sem critérios pelo MEC para novos cursos com preços abaixo do que é necessário para um curso de qualidade, com pesquisa e extensão”; C149: “Baixo índice educacional dos acadêmicos que ingressam”.</i>			

Apêndice F - Principais fatores que facilitam a gestão da coordenação do curso de Ciências Contábeis – Ideias Centrais quanto as Funções e Competências

FATORES QUE FACILITAM QUANTO AS FUNÇÕES DA COORDENAÇÃO DO CURSO			
FUNÇÕES POLÍTICAS	IDEIAS CENTRAIS	FREQUÊNCIA	%
	A qualidade da Educação Superior	9	4%
	Neutralidade	24	11%
C77: “Sistema de informação integrada”; C107: “Facilidade em lidar com instrumentos digitais e tecnológicos, ágil”; C140: “recursos tecnológicos”; C153: “Liberação de horas para a gestão do curso”. C:84: “Qualidade e conhecimento dos docentes”; C77: “Planos de cargos e salários incentivador para os docentes”; C48: “Livre transito entre alunos”.			
FUNÇÕES GERENCIAIS	IDEIAS CENTRAIS	FREQUENCIA	%
	Descentralização da gestão	34	16%
	A Infraestrutura do curso	36	17%
C2: “Docentes capacitados, alunos comprometidos, IES com recurso, autonomia para executar a função de coordenador”; C3: “Algumas atividades posso realizar remotamente, o que de certa forma facilita o trabalho, e a flexibilidade de horários de acordo com a demanda do semestre”; C4: “A liberdade para agir e implementar ações”; C5: “Autonomia para decisões envolvendo projetos e ações que não tenham custos”; C21: “As estrutura da Universidade e a forma de sua gestão”; C32: “Muitas são as condições que contribuem: Forte liderança da coordenações ; Autonomia na tomada de decisões, Autonomia na realização de eventos, A ótima infraestrutura e laboratórios de nossa IES”; C121: A hierarquia da instituição é pensada para oferecer flexibilidade nas ações”; C37: “Setor de comunicação, que auxilia na elaboração dos eventos”; C37: “Departamento de Gestão Pedagógica, que orienta quanto aos trâmites e processos pedagógicos”; C38: “O apoio da Reitoria e Pró-reitora de graduação”; C42: “Estrutura da IES”; C44: “A delegação e o trabalho de equipe com o NDE do curso”; C66: “Treinar, orientar, capacitar e delegar; elogiar pessoas e desempenhos; disciplinar e aconselhar, identificar e resolver problemas; tomar decisões, pesar riscos, pensar claro e de forma analítica”. C34: “[...] um orçamento justo para desenvolvimento do curso com qualidade”.			
FUNÇÕES INSTITUCIONAIS	IDEIAS CENTRAIS	FREQUENCIA	%
	Inserção comunitária e social do curso	8	4%
	Reformas curriculares	3	1%
C125: “Tradição do curso”; C33: “Conhecimento das diretrizes curriculares 9493/1996”; C39: “Instituição de renome, curso de excelência”; C94: “Parcerias com entidades (públicas e privadas) da região. Envolvimento do colegiado/IES”; C154: “O acompanhamento constante das normas concernentes ao ensino superior”; C74: “Interação com projeto sociais, ir até a comunidade, pois traz muito retorno na questão social e formação dos acadêmicos”.			

FATORES QUE FACILITAM QUANTO AS COMPETÊNCIAS DA COORDENAÇÃO DO CURSO			
COMPETÊNCIAS ADMINISTRATIVAS	IDEIAS CENTRAIS	FREQUENCIA	%
	Formação profissional, acadêmica e administrativa	29	14%
	Auto-formação e aprimoramento constante	3	1%
<p><i>C7: “Padronização de procedimentos e comunicação (informação)”</i>; <i>C11: “Formação e atuação na área contábil”</i>; <i>C23: “Boa organização interna”</i>; <i>C43: “Conhecimento técnico (profissional) e conhecimento científico adquirido durante o Mestrado com participação em projetos de pesquisa”</i>; <i>C86: “Ter a Formação na área”</i>; <i>C96: “As condições que facilitam estão relacionada com a experiência profissional e a sua aplicação na docência”</i>; <i>C98 “O conhecimento do cotidiano da instituição onde trabalho”</i>; <i>104: “O apoio da Vice Reitoria de Graduação com a implantação da Capacitação aos coordenadores no início da Gestão; reuniões mensais do Fórum de Coordenadores com a VRG para discussão e resolução de problemas”</i>; <i>C106: “Incentivo financeiro para participação de eventos e congressos da área”</i>.</p>			
COMPETÊNCIAS RELACIONAMENTO INTERPESSOAL	IDEIAS CENTRAIS	FREQUENCIA	%
	Exercer a liderança	43	20%
<p><i>C1: “Apoio e envolvimento dos professores e demais membros do colegiado de coordenação”</i>; <i>C6: “facilidade de relacionamento pessoal”</i>; <i>C8: “Apoio do NDE”</i>; <i>C9: “Professores e alunos comprometidos”</i>; <i>C10: “Os membros do NDE, diretor, os bons professores, os professores que colaboram, funcionários da IES”</i>; <i>C14: “Equipe de trabalho - professores que contribuem e facilitam o processo”</i>; <i>C15: “Forma de tratamento com os docentes e discentes”</i>; <i>C17: “- Reestruturação da instituição; - Fortalecimento da marca e avaliação MEC da instituição; - Apoio incondicional de colegas”</i>; <i>C22: “Facilidade no processo de comunicação com alunos e professores. Motivar alunos e professores. Bom relacionamento com o quadro de funcionários da IES”</i>; <i>C24: “O engajamento da Universidade para implementação do Projeto Pedagógico do Curso”</i>; <i>C27: “A formação de uma equipe colaborativa em conjunto com a motivação dos discentes”</i>; <i>C28: “Orientar os professores a fazer o diagnóstico das turmas para ajustes no planejamento. - Estimular o aproveitamento do repertório cultural e social que os estudantes trazem no planejamento das aulas”</i>; <i>C29: “Estou sempre disponível para o corpo discente e docente”</i>; <i>C30: “Respeito à pessoa do Coordenador, tanto pela Instituição como pelos discentes (nem sempre obtidas-discentes) ”</i>. <i>C42 “Comprometimento da equipe (docentes e discentes) ”</i>; <i>C149: “ Boa relação com CRC”</i>; <i>C152: “ Ser dinâmico, estar atento as novas formas de comunicação (whatsapp e outros), ser empático”</i>.</p>			
COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS	IDEIAS CENTRAIS	FREQUENCIA	%
	Formação pedagógica para atuar na educação superior	18	9%
	A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico do curso	2	1%
	Integração das mídias digitais na Educação Superior	1	0%
	Total	210	100%
<p><i>“Atualização e formação em gestão universitária”</i>; <i>“Capacidade para relacionar a teoria com a prática”</i>; <i>“A visão dos docentes em alinhar suas disciplinas com o mercado de trabalho”</i>; <i>“Motivação quanto as atividades complementares; Atualização da Grade Curricular, etc”</i>; <i>“Promover reuniões por disciplina e com todos os professores de cada turma para integrar os esforços”</i>; <i>“O único fator que ainda me estimula é a vontade de estar em sala e no meio acadêmico”</i>; <i>“Uma secretária capacitada e engajada com o Curso com reconhecida competência na parte administrativa e no atendimento aos alunos. A minha experiência pessoal enquanto professora e gestora”</i>; <i>“Professores(as) motivados (as) e com práticas pedagógicas inovadoras”</i>; <i>“ Estimulo à pesquisa e práticas pedagógicas inovadores por parte da IES”</i> <i>“- O dedicação, que é característico de um professor”</i>; <i>“ capacitados e vocacionados para atuar em sala de aula”</i>.</p>			