

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE GESTÃO DE NEGÓCIOS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO**

**Elna Pereira Nascimento Cres**

**Análise do exercício da liderança na Coordenação do Curso de  
Administração: estudo de caso de uma IES do interior do Estado de  
São Paulo**

**Piracicaba  
2011**

Análise do exercício da liderança na Coordenação do Curso de Administração:  
estudo de caso de uma IES do interior do Estado de São Paulo

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Administração da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Metodista de Piracicaba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Administração.

Campo do Conhecimento: Gestão de Pessoas

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Rueda Elias Spers

Cres, Elna Pereira Nascimento.

Análise do exercício da liderança na coordenação do curso de administração: um estudo de caso de uma IES do interior do estado de São Paulo / Elna Pereira Nascimento Crês. – Piracicaba, 2011.  
162 f.; il.

Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Gestão e Negócios / Programa de Pós-Graduação em Administração.

Orientador (a): Profa. Dra. Valéria Rueda Elias Spers.

Co-Orientador (a): Profa. Dra. Dalila Alves Corrêa.

I. Liderança. 2. Coordenação de curso. 3. Ensino superior. I. Spers, Valéria Rueda Elias. II. Corrêa, Dalila Alves. III. Título.

CDU: 658:378

ELNA PEREIRA NASCIMENTO CRES

ANÁLISE DO EXERCÍCIO DA LIDERANÇA NA COORDENAÇÃO DO CURSO DE  
ADMINISTRAÇÃO: ESTUDO DE CASO DE UMA IES DO INTERIOR DO ESTADO  
DE SÃO PAULO

Dissertação apresenta ao Curso de  
Mestrado Profissional em Administração da  
Faculdade de Gestão de Negócios da  
Universidade Metodista de Piracicaba,  
como parte dos requisitos para obtenção  
do título de Mestre em Administração.

Campo de Conhecimento:  
Estudos Organizacionais e  
Gestão de Pessoas

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valéria Elias Rueda  
Spers

Data de aprovação

\_\_/\_\_/\_\_

Banca examinadora:

---

Prof. <sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valéria Rueda Elias Spers  
Universidade Metodista de Piracicaba

---

Prof. Dr. Alfredo José Machado Neto  
Centro Universitário de Franca

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dalila Alves Correa  
Universidade Metodista de Piracicaba

## DEDICATÓRIA

A minha filha Bárbara que tem sido fonte inesgotável de inspiração.

A minha irmã Eva Nascimento Marinoti que didaticamente acredita no potencial de pesquisa de cada ser humano.

Aos meus pais (*in memoriam*) que me estimularam a fazer sempre o meu melhor.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente por ter me criado e me mantido até esse momento, me fazendo sentir especial e dando-me capacidade para vencer minhas limitações;

A Minha orientadora Professora Dr.<sup>a</sup> Valéria Rueda Elias Spers por seu amor contagiante ao seu ofício e pela orientação segura, competente e motivadora;

Aos professores do curso de Mestrado Profissional em Gestão e Negócios da Universidade Metodista de Piracicaba, pelo estímulo e conhecimento tão generosamente doados;

A Faculdade Adventista de Hortolândia, pelo apoio financeiro, emocional, por ter aceitado serem a fonte de pesquisa;

As minhas irmãs que nunca me deixaram desanimar, me fazendo crer que tudo contribuirá para o Bem daqueles que amam a Deus;

A meus amigos professores da Faculdade Adventista de Hortolândia pelo interesse e apoio; principalmente a professora Rita de Fátima no auxílio a revisão geral;

Aos meus colegas do mestrado que sempre foram fonte de inspiração e modelo para que chegasse até aqui, e entre eles gostaria de destacar a Maria Rita que com a sua lealdade, autenticidade, bondade foi uma boa amiga nesses meses de trabalho.

Aqueles que esperam no Senhor se renovam a cada dia. Voam alto como a Águia, correm, mas não ficam exaustos, andam, mas não se cansam.

Isaias 40: 31

## RESUMO

As organizações de Ensino Superior vivem momentos de competitividade de adaptações ao mercado altamente exigente. Os gestores são alguns dos agentes principais responsáveis pelas respostas aos desafios impostos às organizações de Ensino Superior e também, pela coordenação nas dimensões acadêmica, pedagógica, científica e administrativa. Dentre eles está o coordenador de curso de graduação, que tem a responsabilidade de coordenar os processos referentes ao projeto de curso que é oferecido à sociedade e garantir a qualidade do mesmo. Este trabalho buscou através de um estudo de caso analisar de que forma o coordenador desempenha a liderança, e como este desempenho é percebido pelos docentes do curso de Administração em uma Instituição de Ensino Superior confessional no interior de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa exploratória- descritiva com análise qualitativa e dados obtidos através de entrevista junto ao coordenador e questionário aplicados aos docentes. Quanto ao referencial teórico foram identificados os elementos determinantes e influenciadores da liderança; a legislação educacional brasileira do ensino superior; as principais atribuições do coordenador de curso, elementos que pautaram as análises juntamente com a abordagem de análise baseada na Corretagem do Poder, postulada por Motta (2004). Os instrumentos de coleta de dados foram elaborados tomando como base tal postulado. A pesquisa foi feita com vinte e dois docentes do curso de Administração da IES estudada e com o coordenador do curso. Os dados obtidos através do questionário dos docentes foram analisados de forma estatística para melhor percepção das informações. Após a construção desses quadros com dados quantificados, os dados docentes foram organizados por formação acadêmica buscando com isso uma provável tendência nas respostas ao questionário. Os resultados sugerem que os docentes de forma geral percebem o coordenador com baixas habilidades para gerir pessoas, reconhecendo em suas ações um líder mais técnico e burocrata. O coordenador por sua vez se vê com dificuldades em desenvolver as atribuições mais voltadas para compreensão das aspirações de seu grupo por estar envolvido com as atribuições de atendimento das solicitações legais do curso, e por não ter pessoal qualificado para dar apoio necessário às atividades burocráticas. Com base na análise dos dados, concluiu-se que apesar das teorias mais simples como as mais complexas procurarem enfatizar a importância do coordenador como líder de pessoas, ele não é escolhido pelas suas habilidades de liderança e não encontra na sua função de coordenador espaço para o desenvolvimento das competências necessárias de um líder de grupo.

Palavras Chave: Liderança, Coordenação de curso, Ensino superior.



## ABSTRACT

Higher education organizations live moments of competitiveness of adaptations to market highly demanding. Managers are some of the main agents responsible for the responses to the challenges imposed on higher education organizations, and also in coordinating academic dimensions, pedagogical, scientific and administrative. Among them is the Coordinator of the undergraduate course, which has the responsibility to coordinate the procedures relating to the project of course that is offered to the society and ensure the quality of same. This work sought through a case study to analyze how the coordinator plays the lead, and how this performance is perceived by teachers of the course of Administration in a denominational institution of higher education in the interior of São Paulo. This is an exploratory-descriptive research with qualitative analysis and data obtained through an interview with the Coordinator and questionnaire applied to teachers. On the theoretical referential elements were identified influencers and determinants of leadership; the educational legislation of the Brazilian higher education; the main tasks of the Coordinator of the course, elements that have guided the analysis together with the analysis approach based on power Brokering, postulated by Motta (2004). The data collection instruments have been prepared on the basis of this postulate. The research was done with twenty-two teachers of the course of administration of IES and studied with the coordinator of the course. The data obtained through the teachers ' questionnaire was analyzed statistical form to better perception of the information. After the construction of these frames with quantified data, the data were organized by academic teachers seeking with this a likely tendency in the replies to the questionnaire. The results suggest that teachers generally perceive the Coordinator with low skills to manage people, recognizing in his actions a more technical leader and bureaucrat. The turn coordinator sees difficulties in developing the assignments more geared to understanding of the aspirations of his group to be involved with service assignments of course legal requests, and for not having qualified personnel to support necessary bureaucratic activities. Based on analysis of data, it was concluded that despite the simpler theories as the most complex seek to emphasize the importance of the Coordinator as the leader of people, he is not chosen by their leadership skills and does not find space in its role of Coordinator for the development of skills required of a leader of the group.

Keywords: leadership, Coordination of course, higher education

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 Carga Horaria dos professores .....	24
Quadro 2.1 Relação dos primeiros cursos de Administração no .....	35
Quadro 2.2 Capacidade do coordenador .....	60
Quadro 2.3 requisitos do coordenador de curso .....	61
Quadro 3.1 Tendências do estudo de liderança .....	66
Quadro 3.2 Escolas de pensamento sobre liderança .....	67
Quadro 3.3 Abordagem e seus principais teóricos .....	69.70
Quadro 3.4 abordagem Contingenciais .....	75
Quadro 3.5 Características Transacional .....	77
Quadro 3.6 Indicadores qualitativos da liderança transformacional.....	79
Quadro 3.7 Comportamento ou atividade do líder transformacional.....	80
Quadro 3.8 comparação da liderança transformacional e transacional.....	82
Quadro 3.9 Perfil de quatro culturas .....	86
Quadro 4.1 definição de competências .....	93
Quadro 4.2 Desdobramento do conhecimento, habilidade e atitude.....	95
Quadro 4.3 Competência para o profissional .....	96
Quadro 4.4 Competência de liderança .....	97
Quadro 4.5 Quadro relacional .....	102
Quadro 6.1 Caracterização do contrato dos docentes .....	110
Quadro 6.2 Relação do tempo de trabalho no curso e o tipo de contrato....	111
Quadro 6.3 faixa etária dos docentes pesquisados do curso de ADM da IES estudada ....	111
Quadro 6.4 Disciplinas lecionadas pelos docentes .....	112
Quadro 6.5 formação dos docentes pesquisados .....	112,113
Quadro 6.6 notas quando as habilidades do coordenador do curso estudado.....	115
Quadro 6.7 Docentes formados em áreas exatas .....	116
Quadro 6.8 Docentes formados em Administração .....	119
Quadro 6.9 Docentes da área de humanas.....	122
Quadro 6.10 Visão geral da percepção dos docentes.....	124

## LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1 relação dos primeiros cursos de Administração no Brasil .....	36
Tabela 2.2 dez cursos com mais Matrículas .....	37
Tabela 2.3 Crescimento do curso de Administração no Brasil .....	38
Tabela 2.4 Evolução demográfica da Região Metropolitana de Campinas .....	42
Tabela 2.5 Vagas em cursos de Administração e população na Região Metropolitana de Campinas .....	44

## LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 2.1 Oferta de vagas para curso de Administração na Região Metropolitana de Campinas.....	43
Figura 5.1 Fluxo de procedimentos Metodológicos.....	107
Figura 5.2 organograma da IES estudada .....	109

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**ABMES**- Associação Brasileira de Mantenedores de ensino Superior

**ENAIC**- Exame Nacional de Cursos

**FGV** – Fundação Getúlio Vargas

**IBGE**- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IES** – Instituição de Ensino Superior

**LDB**- Lei de Diretrizes e Bases

**MEC**- Ministério da Educação e Cultura

**RMC** – Região Metropolitana de Campinas

**PPC** - Projeto Pedagógico do Curso

**GATS** – Acordo Geral de Comercio e Serviço

**OMC** – Organização Mundial do Comércio

**PROUNI** – Programa Universidade para Todos

**SINAES**- Sistema nacional de avaliação da Educação Superior

**NDE** – Núcleo de Desenvolvimento Estruturante

**CONSU** – Conselho Universitário

## SUMÁRIO

CAPITULO I – INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Problema de pesquisa .....	19
1.2.1 Problema .....	20
1.3. Objetivos.....	20
1.3.1 Objetivo geral .....	20
1.3.2 Objetivos específicos .....	21
1.4 Justificativa .....	21
1.5-Pressupostos.....	22
1.7. Estrutura do trabalho .....	24
CAPÍTULO 2. O CURSO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO E A COORDENAÇÃO DE CURSO. ....	26
2.1 - O curso superior no Brasil .....	26
2.1.1 Tipologia das instituições de educação superior .....	31
2.2. O curso superior de Administração .....	34
2.3 IES Estudada.....	40
2.4 O Coordenador de Curso de Ensino Superior.....	44
2.3.1. Competências do coordenador de curso.....	46
2.3.2. Requisitos para a Coordenação de curso .....	58
CAPÍTULO 3. PRINCIPAIS ENFOQUES TEÓRICOS DA LIDERANÇA.....	60
3.1. Considerações iniciais.....	60
3.2 Abordagens Conceituais ao estudo de liderança .....	62
3.2.1 Abordagem dos Traços de Personalidade .....	66
3.2.2 Teoria das Habilidades - Comportamental .....	67
3.2.3 Teoria da Habilidade: Influencia – Poder .....	68
3.2.4 Abordagem Situacional .....	69
3.2.5 Teoria do Caminho-Objetivo ou Metas.....	71
3.2.6 Liderança Transacional .....	71
3.2.7 - Anos 80 - Lideranças Transformacionais.....	72
3.2.8 Liderança Carismática.....	75
3.3. O comportamento do líder: A ótica do liderado .....	77
3.3.1 Liderança: clima e cultura organizacional .....	79
3.3. 1.2. Clima e a liderança organizacional.....	82

CAPÍTULO 4 - COMPETÊNCIAS DA LIDERANÇA E A CORRETAGEM DO PODER SEGUNDO MOTTA.....	84
4.1. Integração entre liderança e competências.....	84
4.1.1 Competência .....	84
4.1.2 Competências fomentadoras de relacionamento .....	89
4.2. Abordagem da Corretagem do Poder.....	91
CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DO ESTUDO.....	97
5.1. Tipo de Pesquisa.....	97
5.2. Método de Coleta de Dados .....	98
5.3. Método de Análise dos Dados.....	101
5.4. Unidade de Análise .....	102
CAPITULO 6- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	104
6.2. Análise referente às Habilidades .....	107
6.3. Apresentação e análise da pesquisa com o coordenador do curso .....	121
CAPITULO 7- CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	128
7.1. Limitações do Estudo.....	133
7.2. Recomendações de novos estudos.....	133
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICE A - CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE.....	148
APÊNDICE B - CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES DOCENTES.....	151
ANEXO-1.....	156

## CAPITULO I INTRODUÇÃO

A busca por vantagens e condições competitivas em meio à imprevisibilidade, incerteza e complexidade do atual ambiente de negócios tem sido um desafio frequente para as organizações que entraram nesse século XXI, e que esperam que seu negócio se mantenha sustentado em todas as suas etapas. (DRUCKER,2000; PORTER,1997)

A sociedade atual vive um momento, na qual a globalização, o liberalismo econômico, a tecnologia e a valorização da informação e do conhecimento são características essenciais. Pode-se perceber como consequências o surgimento frequente de novos produtos, oportunidades, pressão social por acesso a inovações e uma concepção de educação que alteram significativamente as várias instâncias da sociedade, incluindo instituições e empresas, independente do segmento ao qual pertença.

Em meio a essa realidade a Educação Superior tem um papel determinante no desenvolvimento científico e tecnológico, pois numa sociedade na qual o conhecimento segundo Viana (2006),passou a ser a “commodity” mais valiosa e a formação das pessoas um fator estratégico para o mercado, as Instituições de Ensino Superior (IES) ocupam um lugar de relevância e de destaque. A partir da década de 1990, no Brasil, observou-se uma expansão, de IES, como retorno à necessidade mercadológica e ao estímulo governamental. As IES passam por um processo de transformações, em concordância com os tempos da era do conhecimento. Dessa forma mostra-se oportuna a introdução de novas técnicas e métodos de aprendizagem e, principalmente, de liderar uma área em permanente transformação. (VIANA, 2006)

A partir de 1999, com o aumento das IES e a preocupação e manter a qualidade da formação, a coordenação de curso passou a ser uma das principais atividades a serem avaliadas pelo Ministério da Educação (MEC) nos momentos de credenciamento e credenciamento de cursos superiores. (VIANA, 2006) Percebe-se que foi a partir desse processo de avaliação que a função de coordenador começou a ficar em evidência, pois até então sua existência não era obrigatória. Antes desse momento a figura do coordenador de curso poderia existir ou não, de acordo com a necessidade de cada instituição.

Atualmente, o MEC espera que o coordenador de curso seja um profissional que responda pela parte pedagógica do curso superior e que também seja capaz de assumir as suas responsabilidades gerenciais específicas; é ainda orientada que tenha titulação de mestre ou doutor, essa titulação gera uma pontuação significativa na avaliação institucional. (VIANA, 2006)

De acordo com Rangel (2001), a coordenação de curso é um tema que tem recebido atenção especial da comunidade acadêmica nos últimos anos, por causa de sua grande contribuição para o bom desempenho dos cursos acadêmicos. Feitosa (2011) relata que há algum tempo, a partir de uma olhada em páginas de ofertas de empregos, deparou-se com um anúncio que dizia ter vagas para Coordenadores de Cursos de Graduação. Era desejável experiência prévia como coordenador em Instituições de Ensino Superior. Os requisitos necessários seriam: Título de Mestre ou Doutor, Coordenação e Supervisão, Perfil Estratégico, Dinâmico e de Liderança. Esse autor chama a atenção para pontos importantes concernentes a esses pré-requisitos, veja-se: possuir título de mestre ou doutor é algo meramente figurativo, servindo apenas para melhor pontuar nas exigências do MEC, uma vez que o que futuro coordenador menos terá será o tempo para realizar suas pesquisas científicas; Ter o que é um perfil estratégico é fundamental para conseguir levar um curso adiante.

É necessário muito planejamento para traçar o projeto pedagógico do curso atendendo às necessidades do mercado de trabalho, às exigências do colegiado, às vontades da diretoria e de quebra ainda ser competitivo; o perfil dinâmico e proativo ajuda bastante na hora de tomar decisões. Gerir é tomar decisões com bases nos objetivos e recursos institucionais, mas, se por um motivo ou por outro essa tomada de decisão for lenta, oportunidades poderão ser perdidas e, junto com elas, a competitividade. Apesar de esses dois perfis (dinâmico e proativo) serem críticos, pode-se crer que está na liderança o principal ponto de uma gestão. Um bom líder consegue unir uma equipe em busca de um bem comum. Feitosa (2011)

Portanto, saber delegar tarefas, sem duvidar da capacidade de seus liderados de realizá-las; traçar metas de curto prazo possíveis de serem executadas e cobrar por elas; tratar seus liderados com amizade e respeito, mas sem complacência; adquirir o respeito dos liderados pela admiração e não se impondo; ser um parceiro, não apenas comandar; estimular a equipe diante das adversidades, mas também no dia-a-dia. Todas essas são habilidades que um bom líder deve ter, dentre várias outras.(FEITOSA2011)



É um exercício diário ter que lidar com alunos, professores e direção da Instituição. Se o coordenador não possuir os atributos de um líder, tarefas simples, como conferir se determinado professor está ministrando suas aulas de acordo com a ementa do curso, podem se tornar um problema, pois requererá atitude e decisão. Nas instituições privadas, por exemplo, o coordenador tem que encarar seus desafios. Em algumas a direção e a mantenedora olham para o campus e só enxergam cifrões. O lema é a redução de gastos e uma maior lucratividade! Como coordenar um curso nessa situação? O poder de convencimento do líder-coordenador deve ser totalmente empregado nesses casos. Fazer a Instituição enxergar que alguns investimentos são extremamente necessários e que, se bem realizados, aumentarão a sua competitividade no mercado, é parte do trabalho do coordenador que quer ver o seu curso crescer. (FEITOSA, 2011)

O coordenador deve possuir o bom senso e a maturidade como instrumentos importantes para a solução de conflitos acadêmicos e administrativos, não permitindo que tais problemas caracterizem sua gestão como um fracasso, entendendo que o curso de graduação que coordena não é unidade isolada de uma instituição de ensino superior. Este profissional deve ter o controle sobre possíveis conflitos, saber trabalhar e liderar um grupo. E, para esse novo perfil, é preciso ter coordenadores mais preparados para liderança e para enfrentarem esse contexto de mudanças.(RODRIGUES,2008)

A dinâmica e a velocidade cada vez maior das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais na sociedade pós-moderna, muitas vezes tem sido a marca da Educação nesse novo milênio. Essas mudanças vêm provocando um aumento significativo da demanda nas universidades. Isso explica a grande oferta de cursos superiores, a partir da criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. Todo esse contexto de mudanças exige do coordenador de curso novas habilidades e competências para gerar ações que possam enfrentar as incertezas e diversidades presentes nas instituições de ensino. (RODRIGUES, ZAMBARO, 2008)

## 1.1 Contextualização do Tema

As mudanças no contexto da sociedade vêm provocando também mudanças significativas na Educação Superior no Brasil e, conseqüentemente, redefinindo o seu papel. Essas mudanças vêm sendo absorvidas nas instituições de ensino superior através dos conteúdos ensinados e do processo de ensino-aprendizagem, visando adequar à realidade que se configura à nova realidade da sociedade do conhecimento. Essas mudanças provocam ainda uma necessidade de se buscar profissionais de Educação com novos perfis de formação que deem conta de atender a essa nova demanda social. (SILVA, 2009).

Nessa fase de expansão da educação superior, as instituições de ensino nasceram e cresceram pela iniciativa de empreendedores provenientes, em grande parte, do segmento da Educação, e outros que, visualizando boas oportunidades de negócios, amplo retorno sobre o investimento, se arriscaram às atividades educacionais. Dessa forma, pode-se discutir a capacidade de gestão dos profissionais vindos da Educação e seu perfil de liderança. O fato de terem experiência de sala de aula e envolvimento com as metodologias de ensino não garante o sucesso da gestão das empresas educacionais, exigindo domínio e clareza para lidarem com os estratagemas do mercado, os aspectos administrativos e financeiros, das relações com os clientes e fornecedores, da organização de estruturas organizacionais produtivas, da logística, da infraestrutura tecnológica e da gestão de pessoas e sua capacidade liderança reconhecida pelos seus liderados (NETTO, 2007).

Um gestor tem a função de agregar esforços na busca de resultados. Neste contexto está o papel de líder e é a ele que os demais seguirão nessa busca. Sua função é, principalmente, a de buscar os melhores resultados, e a organização e seus liderados esperam que tenha sucesso nessa busca, pois disso depende o futuro de todos. (SLOMA, 1977).

Uma instituição educacional depara-se no seu dia a dia com trabalhos de gestão que se assemelham a qualquer organização, em suas atividades de finanças, recursos humanos, suprimentos, manutenção, comerciais, comunicação, e assim por diante. Somando-se a isso gere uma infinidade de obrigações legais e políticas, atuando sob o estreito controle do aparato legal e dos interesses, por vezes subjetivos, da comunidade que atende. Estas necessidades têm provocado uma

evolução nos sistemas de gestão das Instituições de Ensino Superior (IES). (GALBRAITH, LAWER, 1995).

O coordenador de curso superior principalmente das IES particulares durante muito tempo concentrou suas ações no desenvolvimento acadêmico do curso e em atender aos documentos institucionais. Atualmente, inserido no cenário de alta competitividade que se evidencia, o coordenador passa a receber novas atribuições inerentes ao papel de gestor administrativo, e financeiro. (FRANCO, 2001)

Neste cenário os gestores educacionais de instituições particulares enfrentam um ambiente de gestão complexo, com tênues linhas entre decisões de caráter técnico e político. Há ainda, na mesma organização, uma certa dicotomia entre as questões administrativas e acadêmicas, deixando dúvidas se tais atividades são paralelas ou complementares.

O coordenador de curso, um gestor que atua na linha de frente da organização educacional, desenvolve um papel que assume diferentes matizes, dependendo da estrutura organizacional e do modelo de gestão adotado pela instituição onde atua. (SALVI, 2007)

Na opinião de Silva (2006, p.3) o coordenador passou a ter uma atitude burocrata, reativa e operacional, ocupando-se mais das atividades internas da coordenação do que “da articulação externa envolvendo os docentes e a comunidade”. O Coordenador de Curso precisa ser um líder reconhecido na área de conhecimento do Curso. “É possível dizer-se que o exercício da liderança por parte do coordenador seja, talvez, a condição primeira para o sucesso do curso, pois há inúmeras pesquisas atestando que, da qualidade de liderança da coordenação, depende a qualidade do curso.” (FRANCO, 2001)

### **1.1 Problema de pesquisa**

As varias atribuições relacionadas às funções do coordenador de curso superior tem deixado espaço para discutir quais as condições para desenvolvimento de projetos com o propósito de interação, capacitação dos docentes, e mais, através de uma continua convivência racional, social, transmitir os valores da cultura organizacional, sua missão e visão, pois essa seria a responsabilidade do coordenador que está na linha de frente do processo.

Por outro lado, percebe-se que as instituições de ensino superior privadas para sobreviverem à competitividade no mercado e a diminuição de renda da população mantêm um quadro de pessoal enxuto, sobrecarregando a área da coordenação com atividades que passam a ser prioridades, impedindo que o coordenador desenvolva uma ação de liderança. (FRANCO, 2001)

Outra situação que pode caracterizar o perfil da liderança do coordenador é a cultura organizacional na qual o curso está inserido. Esta influenciará a ação de liderança, por já existirá nos pressupostos filosóficos da instituição na qual o curso está inserido, qual a relação e níveis de comunicação praticados pelos dirigentes. As IES confessionais, aparentemente por sua base filosófica religiosa poderão manter uma cultura de gestão centralizadora, burocrática, dessa forma determinando o modelo de liderança de sucesso para os coordenadores de curso.

Cursos como de Administração na sua formação básica tem dado destaque a necessidade de desenvolver as competências de liderança para que se consiga gerir pessoas. Aqui existe então um espaço interessante para se caracterizar a liderança do coordenador de curso.

### **1.2.1 Problema**

De que forma o coordenador de curso desempenha a liderança e como este desempenho é percebido pelos docentes?

São vários os atributos do coordenador de curso superior, mas o exercício de liderança tem recebido destaque por parte dos teóricos e pela legislação.

## **1.3. Objetivos**

De maneira a operacionalizar esta pesquisa foram desenvolvidos os objetivos gerais e objetivos específicos, conforme seguem abaixo.

### **1.3.1 Objetivo geral**

Analisar de que forma o coordenador de curso desempenha a liderança e como este desempenho é percebido pelos docentes

### 1.3.2 Objetivos específicos

- Buscar na legislação educacional do ensino superior, as principais atribuições do coordenador de curso;
- Analisar o exercício da liderança pela visão do coordenador do curso de Administração da IES pesquisada, identificando os fatores restritivos e facilitadores;
- Construir a visão dos liderados (docentes) por área de formação acadêmica, acerca do exercício da liderança pela coordenação do curso de Administração da IES analisada, identificando os fatores restritivos e facilitadores.

### 1.4 Justificativa

Segundo Warren Bennis(1988), há uma preocupação e interesse global sobre liderança, o que a tornou uma indústria de peso (CRAINER, 1998). Com o aumento da complexidade do ambiente organizacional, a liderança passou a ser vista como uma das forças-chave para impulsionar o desempenho de uma organização, pois os líderes, como tomadores de decisão, determinam a aquisição, desenvolvimento e o desdobramento dos recursos organizacionais e sua conversão desses em produtos e serviços valorizados pelo mercado, assegurando a vantagem competitiva da organização.

Embora muito estudada, a liderança é provavelmente dentre as funções de administração a que continue despertando maior interesse. (HAMPTON, 1983). A liderança se distingue dos demais processos administrativos, como planejamento, organização e controle, porque eles podem ser praticados como processos impessoais, ou seja, o gestor pode executá-los sem a obrigatoriedade da interação interpessoal. A liderança, pelo contrário, exige essa interação (HAMPTON, 1983). Davis e Newstrom (1992, p. 150) usam a metáfora da orquestra para exemplificar o papel da liderança. Segundo eles, sem liderança,

Uma organização será apenas uma confusão de pessoas e máquinas, do mesmo modo que uma orquestra sem maestro será somente músicos instrumentos. A orquestra, como a organização, requer liderança para desenvolver ao máximo seus preciosos ativos. (DAVIS, NEWSTRON, 1992, p.150)

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem preconizado, através das comissões de avaliação dos cursos, a importância do papel do coordenador de

curso, tanto nos aspectos acadêmicos quanto pedagógicos. A Instituição de Ensino Superior necessita de um coordenador com competências múltiplas; ou seja, que administre seu curso de modo a alcançar resultados satisfatórios, que atinja objetivos e que realize a missão da organização. Exige-se cada vez mais que o coordenador de curso seja um administrador preparado para articular pessoas, sendo reflexivo e empreendedor.

O perfil de Coordenação que se configura como necessário está sem dúvida ainda muito longe de atingir o patamar idealizado pelas estratégias do MEC. Claro está que há de ser um ser político e, como tal, revelar a liderança efetiva na sua área profissional resultando tal liderança no respeito da sociedade. Há de ser um gerente na essência e, como tal, produzir os resultados que dele se espera em vista da redução de custos que pratique e da ampliação de receitas que consiga, elevando sempre a qualidade de seu curso. (FRANCO, 2001)

Há de ser um respeitado dirigente acadêmico, mas não apenas acadêmico, mantendo com os seus alunos uma relação de otimismo sem afetação e sem exageros, granjeando assim a confiança de professores e de alunos pelo domínio que possua sobre a legislação. (FRANCO, 2001)

Existe dentro do curso de Administração a questão considerada fundamental que é como prover as competências de líder necessárias ao exercício profissional do administrador. Estudar o Curso de Administração de Empresa parece mais relevante para a área de interesse dessa pesquisa por ser de conhecimento geral que esses cursos de ciências humanas possuem na sua formação um destaque do desenvolvimento da habilidade de liderança.

Nesse caso, a relevância em estudar de que forma o coordenador de curso desempenha a liderança no curso buscando responder a pergunta desse trabalho, está exatamente em confrontar as necessidades colocadas pela legislação e pela sociedade e a realidade existente, pois conforme os termos do MEC, (2003), o perfil desejado para o Coordenador de Curso inclui, antes de tudo, as características de líder capaz de incentivar e favorecer a implementação de mudanças que propiciem a melhoria do nível de aprendizado, estimulando a crítica e a criatividade de todos os envolvidos no processo educacional.

### **1.5-Pressupostos**

O sentido etimológico da palavra coordenação corresponde ao esforço de caminhar junto, de superar as justaposições, os fragmentos ou a ação desprovida de intencionalidade. Tendo em vista essa definição e diante de estudos existentes, parte-se do pressuposto de que a prática educativa seja essencialmente relacional e que a coordenação tenha importante influência nessa relação. (MARQUESIN *et al*, 2008)

Dentro das possibilidades de aproximação o coordenador é um ator educativo fundamental para o sucesso da IES, já que, mediante seu envolvimento, sua participação e seu compromisso, ele busca coordenar os interesses da instituição e do grupo, assegurando as ideias e os princípios educativos. (MARQUESIN *et al*, 2008)

A instituição de ensino é o ponto de encontro de vários profissionais envolvidos na ação educativa, cujo potencial de participação é fortalecido quando o coordenador possibilita que a cooperação e o respeito, mútuos, ocorram de forma coerente e integrada.

Essas habilidades requeridas do coordenador são habilidades de liderança, pois segundo Motta (2004) liderar significa descobrir o poder que existe nas pessoas, torna-las capazes de criatividade, auto realização e visualização de um futuro melhor para si próprio e para a organização em que trabalham. Os líderes capacitam as pessoas a exercerem todo seu potencial, dando-lhes confiança para perseguir um fim comum e estimulando-lhes a iniciativa. (MOTTA, 2004)

## **1.6- Metodologia**

A presente pesquisa é de natureza exploratória/descritiva, com análise qualitativa e se fundamenta na perspectiva do método de estudo de caso.

Cabe salientar que a pesquisa usa como referência de abordagem o que Motta (2004) classifica como habilidade do líder, no que se refere à Teoria da Corretagem de Poder, o que é explicitado no Capítulo 4.

O objeto de estudo é uma IES privada confessional do Interior de São Paulo, cujos pesquisados são os docentes classificados como horistas, tempo parcial e integral lotados no Curso de Administração da IES estudada, conforme quadro abaixo, além do Coordenador do Curso de Administração:

<b>Professores</b>		
Horistas	Tempo Parcial (20 horas)	Tempo Integral (40 horas)
14	6	7

Quadro 1.1 -Carga Horária dos Professores

Fonte: PPC da instituição estudada (2010)

A escolha da IES, para realização do estudo deu-se por conveniência, devido ao conhecimento da instituição e a facilidade de acesso a mesma por parte da pesquisadora. A IES estudada teve seu início de atividades em 1949, possui hoje quatro cursos superiores, contando com 1600 alunos. O Curso de Administração é o curso mais novo da instituição vivendo seu sexto ano. Conta aproximadamente 680 alunos.

### **1.7. Estrutura do trabalho**

Para relatar os resultados obtidos com a realização deste estudo, essa dissertação foi estruturada em sete capítulos de acordo com as etapas de realização do próprio trabalho. O primeiro capítulo de caráter introdutório contém uma descrição dos objetivos, justificativas do tema.

O segundo capítulo constrói o perfil e atribuições do coordenador de curso superior, de acordo com a legislação, buscando dessa forma o alicerce teórico necessário para interpretação dos dados de pesquisa. O terceiro capítulo apresenta o aporte teórico para o estudo como: uma retomada da história da administração e sua influencia no perfil de liderança, o conceito de liderança e seu teoria clássica e contemporânea, a relação líder liderado na visão dos teóricos da liderança, partindo da relação líder liderados sob a ótica do liderado. Aborda ainda a visão da influência da liderança sobre o clima e cultura organizacional e desses sobre a liderança.

O quarto capítulo destaca a perspectiva contemporânea da liderança, apresentando a abordagem da Corretagem de Poder, que servirá de base para a pesquisa deste trabalho. Já o quinto capítulo, referente a metodologia, coloca-se em evidencia o problema de pesquisa e apresenta-se como foi desenvolvida a metodologia utilizada na pesquisa, levando-se em conta a definição do problema e os objetivos que norteiam o estudo.

Apresentar os resultados obtidos a partir do recolhimento de material para análise dos dados, ressaltando-se os principais aspectos do desenvolvimento das



entrevistas e aplicação dos questionários e ainda apresentar também as conclusões decorrentes da interpretação dos dados obtidos ao longo da pesquisa, é responsabilidade do sexto capítulo. No sétimo capítulo, são apresentadas as considerações finais sobre o estudo. E, por fim, as referências bibliográficas.

## **CAPÍTULO 2. O CURSO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO E A COORDENAÇÃO DE CURSO.**

O capítulo partirá da realidade do ensino superior no Brasil, para a evolução do Curso de Administração seu crescimento e desafios, buscando dessa forma, conectar essa realidade com a figura do coordenador de curso de graduação, suas atribuições e importância desse profissional como gestor líder.

### **2.1 - O curso superior no Brasil**

Tema de grande relevância no momento presente, o ensino superior tem ocupado parte importante das análises e preocupações dos estudiosos da Educação e dos responsáveis pela formulação de políticas públicas voltadas à área. Não obstante, em que pesem os muitos estudos desenvolvidos e as estatísticas produzidas pelos mais diversos órgãos e setores da vida pública e privada no País, o ensino superior ainda carece de informações precisas e diagnósticas que deem conta das transformações operadas nos últimos anos, nesse campo da vida em sociedade. São mudanças importantes verificadas, especialmente na última década, e que se relacionam, de modo geral, com os novos processos e relações advindos do impacto do desenvolvimento científico-tecnológico recente, do aprofundamento da chamada globalização e da crescente democratização das sociedades. (TRIGUEIRO, 2002)

Se no mundo, de maneira geral, a história e a evolução do ensino superior se deu num processo milenar, no Brasil a história do ensino superior pode ser considerada muito recente e peculiar. A partir dos estudos de Hawerth (1999) verifica-se que essa história foi diferente até mesmo de outros países da América Latina, de colonização espanhola, que tiveram suas primeiras universidades instaladas na segunda metade do século XVI. Aqui, ela só teve início com a vinda da família real portuguesa em 1808. A partir deste evento, foram criadas as aulas régias, os cursos e as academias, em resposta principalmente às necessidades militares da colônia e como consequência da instalação da Corte no Rio de Janeiro, sendo que o rei João VI criou no Brasil um sistema baseado em instituições isoladas de ensino superior, voltadas para a formação profissional e seguindo o modelo napoleônico.

Luckesi, *et al.* (1995) trazem que em 1808 foi criada a Faculdade de Medicina da Bahia, resultante da evolução dos cursos de anatomia, cirurgia e medicina e em 1854 as Faculdades de Direito de São Paulo e Recife resultado dos cursos jurídicos. Em 1874 foram constituídos a Escola Militar e a Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Logo depois, em Ouro Preto é inaugurada a Escola de Engenharia.

Sampaio (1998) faz um relato detalhado da evolução do ensino superior no Brasil e segundo ela o ensino privado no Brasil nasce a partir do início do período Republicano. A Constituição da República, de 1891, descentralizou o ensino superior, que até então era exclusivo do poder central, delegando-o também para os governos estaduais, permitindo assim a criação de instituições privadas. As primeiras instituições privadas no Brasil foram basicamente as confessionais católicas e as de iniciativa de elites locais que buscavam dotar seus respectivos estados de estabelecimentos de ensino superior. Porém, até 1900 não existiam mais do que 24 escolas de ensino superior no País. (TEIXEIRA 1968, apud SAMPAIO, 1998).

Conforme Sampaio (1998), a consolidação do ensino superior privado ocorreu em um cenário maior de disputa entre as elites laicas e as católicas pelo controle do ensino superior no País, sob a orquestração do Ministro Francisco Campos e sob uma moldura legal centralizadora do governo Vargas, como a legislação de 1931. Em 1933, quando foram elaboradas as primeiras estatísticas educacionais, o setor privado já respondia por 64,4% dos estabelecimentos e por 43,7% das matrículas de ensino superior. Em 1945, a participação das matrículas do setor privado chegava a quase 50,0% do total de matrículas do sistema que, na época, contava com cerca de 40 mil estudantes.

Sampaio (1998), ao tratar dos cursos oferecidos pelo setor privado no período de 1945 a 1961, aponta duas tendências, conforme o período de criação das escolas que os oferecem. Na primeira metade da década de 50, os cursos que estavam fundando as instituições privadas tendiam a ser voltados para a formação de profissões liberais, como Medicina, Odontologia, Direito e para a área de Ciências Econômicas. Já entre 1955 e 1961, os cursos que estavam sendo criados eram fundamentalmente voltados para a formação de professores em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Essas faculdades tendiam a se instalar no interior dos estados.

Conforme Canuto (1987) apud Hawerth (1999) após o golpe de 1964, o planejamento educacional teve por objetivo aumentar quantitativamente as vagas de modo a atender a demanda existente por ensino superior e ainda reestruturá-lo para formar mão de obra técnica-profissional necessária ao projeto desenvolvimentista da época.

De acordo com Vahl (1980) o crescimento da rede particular de ensino teve seu início por volta de 1965, porém a partir de 1968 ocorreu um “boom” no número de IES privadas, facilitada pela diminuição do rigor nos processos para autorização do funcionamento de novos cursos.

Vahl (1980) ainda chama esta fase como de “oportunismo”, tendo em vista que foram muitos os que se aproveitaram das facilidades oferecidas pelo governo para a abertura de novas instituições privadas e da crescente demanda por ensino superior, ingressando no campo da comercialização do ensino superior, investindo na abertura de novas escolas, oferta de cursos e de vagas, principalmente naqueles cursos chamados de “quadro e giz”, ou de baixo custo operacional como administração, direito, filosofia, pedagogia entre outros. Para Vahl (1980) no período entre 1962 e 1973, o número total de matrículas de ensino superior passou de 105 mil para 811 mil, sendo o ano de 1971 considerado o “boom” da expansão, com 31,9% de crescimento em relação a 1970.

Ainda segundo Sampaio (1998) no final da década de 1970, o setor privado já respondia por 62,9% do total de matrículas de ensino superior, sendo que a partir dos anos 80 ocorreram novas alterações no sistema de ensino superior brasileiro, desencadeadas principalmente pela ação do setor privado, entre elas a diminuição do número de estabelecimentos particulares isolados; um aumento do número de universidades particulares; um movimento de desconcentração regional e de interiorização dos estabelecimentos particulares e de suas matrículas; crescimento acelerado do número de cursos e ampliação do leque de carreiras oferecidas pelo setor privado de ensino superior.

Para Sampaio (1998) esse movimento estaria expressando a percepção, por parte da iniciativa privada, que estabelecimentos maiores, com uma oferta mais diversificada de cursos, gozariam de maiores vantagens competitivas na disputa pela clientela de ensino superior. A estratégia de transformação da natureza institucional dos estabelecimentos decorreu principalmente das mudanças que ocorreram na moldura legal para o ensino superior, a partir de 1988, data da promulgação da nova Constituição Federal.

A Constituição Federal (1988) reservou a ele um capítulo específico, o capítulo III que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, onde se pode destacar os seguintes artigos:

**Art.205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**Art. 207.** As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

**Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

**Art.209.** O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

O que se observa da Constituição Federal é que apesar da educação ser considerado um direito de todos e um dever do estado, a prioridade do estado é atender o ensino fundamental e progressivamente o ensino médio, dando condições para que a iniciativa privada ocupe o espaço do Ensino Superior, conforme o previsto no Art 209º que prescreve que o ensino é livre à iniciativa privada desde que cumpridas as normas e gerais, autorizado e avaliado pelo poder público.

Outro artigo da constituição que merece destaque é o 208º que prevê a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial as Universidades, desde que obedecido o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Para Sampaio (1998) ao disciplinar o princípio da autonomia para as universidades, a Constituição criou um instrumento que abriu ao setor privado a possibilidade de se liberar do controle burocrático do Conselho Federal de Educação, sobretudo no que tange à criação e extinção de cursos na própria sede e ao remanejamento do número de vagas dos cursos oferecidos.

Essa prerrogativa da autonomia foi referendada pela Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que permitiu que os estabelecimentos particulares, uma vez reconhecidos como universidades, respondessem de forma ainda mais ágil ao atendimento da demanda de massa.

A LDB teve a função de complementar a regulamentação iniciada pela própria Constituição Federal, entre elas, a definição dos Sistemas Federais, Estaduais e Municipais de Ensino com as suas respectivas atribuições e responsabilidades; as incumbências dos estabelecimentos de ensino; a sua classificação, os níveis e modalidades de ensino no Brasil, entre elas o Ensino Superior e ainda o grau de autonomia de cada tipo de instituição de Ensino Superior.

Um dos pontos que devem ser destacados do texto da LDB é o que trata o artigo 7º, que confirma o preceito constitucional que assegura a liberdade da iniciativa privada de explorar a atividade de ensino, ressalvando esta lei apenas que elas cumpram as normas gerais da Educação Nacional e do respectivo Sistema de Ensino, tenham autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo poder público e por último tenham capacidade de autofinanciamento, excetuando-se neste último aspecto o caso das escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que poderão receber recursos públicos, conforme previsto na Constituição Federal.

Pode-se destacar ainda que a LDB possui um conjunto de artigos que regulam especificamente a atividade de ensino superior, dentre eles destaca-se o Art. 43º que descreve a sua finalidade e demonstra que apesar de ser uma atividade aberta à iniciativa privada e a sua exploração poder atender a critérios econômicos e comerciais, a Lei reserva às instituições de ensino um importante papel social a cumprir, papel este que vai desde a formação de profissionais para o mercado de trabalho, passando pelo desenvolvimento de cidadãos responsáveis e críticos, pela criação e difusão da cultura, prestação de serviços à comunidade, entre outros.

Sob a égide da Constituição Federal e da LDB a educação superior brasileira apresentou um grande salto quantitativo, seja no número de instituições de ensino superior, no número de alunos matriculados ou de cursos de graduação oferecidos.

A partir desta expansão ao longo dos últimos 30 anos, o setor educacional superior privado tornar-se-ia predominante em relação à Educação superior nacional. Dos 25% a 30% de participação de mercado nos anos 60, determinada pelo número de matrículas, atingiria no início deste milênio, a 70% de participação. (OLIVEN, 1981)

Novos fatos modificaram o cenário da Educação superior brasileira a partir de 2004. O primeiro foi a promulgação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que visa

assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

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

O segundo fato foi a edição da medida provisória nº 213 em 10 de setembro de 2004 instituindo o Programa Universidade para Todos - PROUNI que visou estabelecer a concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de cinquenta por cento (meia-bolsa) para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. De acordo com o PROUNI (2004) este benefício ao aluno é concedido a partir da isenção do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e ainda da Contribuição para o Programa de Integração Social.

Com esta medida provisória as instituições privadas de ensino passaram a poder oferecer bolsas de estudo para alunos carentes, o que antes era uma prerrogativa apenas das instituições filantrópicas, sendo que com isso estas últimas perdem um grande diferencial de atração de alunos pela possibilidade da obtenção de bolsas de estudo.

Dois outros fatores podem ser citados pelo impacto que trouxeram às instituições de ensino superior no curto e médio prazo: a possibilidade de entrada de instituições estrangeiras no mercado brasileiro via acordo na Organização Mundial do Comércio (OMC) transformando a educação em um dos setores de serviços regulamentados pelo Acordo Geral de Comércio em Serviços (GATS) e ainda a organização do ensino a distância.

### **2.1.1 Tipologia das instituições de educação superior**

Observou-se que no Brasil existem inúmeros tipos de instituições que oferecem diversas modalidades de ensino superior. Estes tipos podem variar na sua

forma jurídica, forma de organização, manutenção, objetivos, etc., sendo o conhecimento da sua estrutura legal uma das condições para a definição de qualquer estratégia competitiva.

Conforme o INEP (2004) e segundo a legislação educacional, as instituições de Educação superior brasileira estão organizadas sob as seguintes categorias administrativas ou formas de natureza jurídica:

**a) Públicas:** são consideradas instituições públicas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, podendo ser:

- Federais: mantidas e administradas pelo Governo Federal;
- Estaduais: mantidas e administradas pelos governos dos estados;
- Municipais: mantidas e administradas pelo poder público municipal.

**b) Privadas:** são consideradas instituições privadas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Estas podem se organizar como Instituições privadas com fins lucrativos ou particulares em sentido estrito, que são as instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e ainda como instituições privadas sem fins lucrativos, podendo estas últimas se classificar em:

- Comunitárias:** instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade;
- Confessionais:** instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas;
- Filantrópicas:** são as instituições de Educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

Ainda segundo o INEP (2004) e a legislação em vigor, as Instituições de Educação Superior estão organizadas da seguinte forma:

**c) Universidades:** são instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão.

**d) Universidades Especializadas:** são instituições de Educação superior, públicas ou privadas, especializadas em um campo do saber como, por exemplo, Ciências da Saúde ou Ciências Sociais, nas quais são



desenvolvidas atividades de ensino e pesquisa e extensão, em áreas básicas e/ou aplicadas.

**e) Centros Universitários:** são instituições de Educação superior, públicas ou privadas, pluricurricular, que devem oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.

**f) Centros Universitários Especializados:** são instituições de Educação superior, públicas ou privadas, que atuam numa área de conhecimento específica ou de formação profissional, devendo oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.

**g) Faculdades Integradas e Faculdades:** são instituições de Educação superior, públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas sob o mesmo comando e regimento comum, com a finalidade de formar profissionais de nível superior, podendo ministrar cursos nos vários níveis (sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão) e modalidades do ensino.

**h) Institutos Superiores ou Escolas Superiores:** são instituições de Educação superior, públicas ou privadas, com finalidade de ministrar cursos nos vários níveis (sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão).

**i) Centros de Educação Tecnológica:** são instituições especializadas de Educação profissional, públicas ou privadas, com a finalidade de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo, inclusive, mecanismos para a educação continuada.

É importante chamar a atenção para uma mudança que vem ocorrendo na morfologia do ensino superior atual, ou seja, a diminuição da representatividade do número de faculdades integradas e estabelecimentos isolados, pelo reagrupamento desses estabelecimentos em outros tipos de IES, como centros universitários, ou até mesmo universidades. (SOARES, 2002)

## 2.2. O curso superior de Administração

Segundo Nicolini (2003), a introdução de um curso superior em Administração no Brasil data de 1902, com a fundação da Escola Álvares Penteado no Rio de Janeiro e da Academia do Comércio em São Paulo, sendo que em 1905, por meio do Decreto nº 1.339, foram reconhecidas oficialmente pelo Governo Federal. No entanto, o desenvolvimento mais acentuado dos estudos em Administração acontece na década de 30, em função de vários acontecimentos históricos (crise da Bolsa de Nova York, queda do café e início da Era Vargas).

As razões históricas para a criação dos cursos de Administração no Brasil devem ser buscadas nas transformações políticas, econômicas e sociais, que seguiram a Revolução de 1930, marcando o desmoronamento do capitalismo liberal e a implantação da ideologia neocapitalista. Neste momento, o Estado colocou como prioridade a industrialização e urbanização do país como projeto de desenvolvimento, utilizando o planejamento fundamentado nos princípios da racionalidade e da técnica. (COVRE, 1981)

As metodologias da administração científica fizeram com que a demanda por administradores que fossem capazes de produzir e gerir organizações complexas e burocráticas aumentasse significativamente. Essa demanda latente estimulou a criação da Escola Superior de Administração e Negócio de São Paulo em 1941, a Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 1944 e a Faculdade de Economia e Administração (FEA) na Universidade de São Paulo em 1946. (NICOLE, 2003)

A expansão de empresas nacionais e multinacionais intensificou a procura por profissionais aptos para adoção da racionalidade na tomada de decisão organizacional. Os aspectos mais enfatizados na formação dos administradores eram o conhecimento e habilidades técnicas, mais apropriadas para a execução das atividades impostas pelas organizações de negócios. As décadas de 1960 e 1970 presenciaram uma rápida expansão do ensino superior em Administração, incentivada pelos mesmos fatores de implantação dos cursos. (NICOLE, 2003)

Nome da Instituição	Data da criação	Esfera de atuação
Fundação Getúlio Vargas Rio de Janeiro	1944	Publica-Privada
Escola Brasileira da Administração Pública(EBAP) da Fundação Getúlio Vargas (primeiro curso de Graduação em Administração do Brasil)	1952	Publico
Curso de Administração Pública da Faculdade de Ciências Econômicas de Minas Gerais	1952	Publica-privada
Escola de Administração da Universidade da Bahia Escola de Administração do Ceará	1957	Publica-privada
Curso Superior de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade do Recife	1959	Publica-privada
Curso de Administração Pública da Universidade de Brasília	1961	Publica-privada
Curso de Administração de Empresas da Universidade Católica de Goiás	1963	Publica-privada
Curso de Administração Pública da Faculdade de Ciências Econômicas da Paraíba	1963	Publica

**Quadro 2.1** Relação dos primeiros cursos de Administração no Brasil

**Fonte:** Dados da tabela estão de acordo com a pesquisa feita pela Fundação Getúlio Vargas de 1966. (MACHADO, 1966)

Através do quadro 2.1, pode-se afirmar que a maioria das escolas de Administração tinham as esferas pública e privada como campo de atuação. Além dos cursos regulares de graduação, elas ofereciam também cursos intensivos de aperfeiçoamento, com duração variável, que visava preparar funcionários de entidades públicas e privadas. Normalmente era firmado um convênio entre essas entidades e as escolas de Administração.

O processo de expansão do ensino de Administração no país se deu com a participação da rede privada. A partir de 1964 o Governo permitiu que a iniciativa privada atuasse no setor educacional. Deste modo, as novas escolas de Administração surgiram como instituições não universitárias e por iniciativa de empresários ligados ao setor educacional, que viam nestes cursos uma oportunidade de negócio. Com efeito, em 2002 já existiam 1158 instituições que ofereciam o curso de administração no país, sendo que a maioria era do sistema privado. (MARTINS, 1989)

Tabela: 2.1 Resumo da evolução dos Cursos de Administração no Brasil

Ano	IES	Matriculas
Antes de 1960	2	N/I
1960	31	N/I
1970	164	66.829
1980	247	134.742
1990	320	174.330
2000	821	338.789
2002	1.158	493.104
2003	1.710	576.305

Fonte: MEC/INEP/DAES, (2007)

N/I: não informado

A expansão do curso de Administração no Brasil é expressiva a partir da segunda metade da década de 1990, chegando em 2003 com 1.710 Instituições de Ensino Superior oferecendo cursos de graduação em Administração. De acordo com o Censo do Ensino Superior, realizado pelo MEC em 2003, existiam 3.887.771 alunos matriculados em cursos de graduação, sendo que, desse total, 576.305 estavam matriculados nos cursos de Administração, representando 14,8% do universo de alunos matriculados nesse nível de ensino no Brasil. Constata-se que 27,9% de alunos de graduação estão matriculados em dois cursos: em primeiro lugar Administração e em segundo Direito. (MEC, 2007)

O curso de Administração foi o que teve mais estudantes matriculados no país, segundo dados do Censo da Educação Superior 2007, divulgado pelo MEC (Ministério da Educação). A carreira registrou 16,4% do total das matrículas, com 798.755 alunos cadastrados.

Apenas seis áreas do saber são responsáveis por mais da metade das matrículas (51,2%) de todo o ensino superior no censo. São elas: Administração, Direito, Pedagogia, Engenharia, Comunicação Social e Enfermagem.

Tabela 2.2: Dez Cursos com Mais Matrículas

<b>Cursos</b>	<b>Matrículas</b>
Administração	798.755
Direito	613.950
Pedagogia	335.180
Engenharia	314.192
Comunicação Social	221.901
Enfermagem	213.09
Ciências Contábeis	190.971
Educação Física	184.069
Letras	176.087
Ciências Biológicas	126.659

Fonte: MEC/INEP/DEEP.(2007)

Em 2009 o número de alunos nos cursos de administração chegou a 1,1 milhões de matrículas (dados incluem ensino presencial e a distância) (MEC, 2011).

Tabela 2.3 – Crescimento do curso de Administração no Brasil

<b>CURSOS</b>	<b>MATRÍCULAS</b>
Administração	1,1 milhão
Direito	651mil
Pedagogia	573mil
Engenharia	420 mil
Enfermagem	235,8 mil
Ciências contábeis	235,2 mil
Comunicação social	221 mil
letras	194 mil
Educação física	165 mil
Ciências biológicas	152 mil

Fonte: MEC(2011)

Os números mostram que houve um crescimento de 13% na oferta de cursos, que em 2009 somavam 28.966. Esse aumento foi de 30% na educação a distância (EAD) e de 12,5% na presencial. De acordo com os dados

(MEC/INEP/Deep.2007) as faculdades, centros universitários e universidades particulares gozavam do benefício da superação da demanda em relação à oferta, permitindo o surgimento de novas IES desde que atendessem exigências do Ministério da Educação.

Conforme os dados disponíveis em relação às IES privadas com atuação na graduação e de cursos presenciais, o aumento da quantidade de novas IES foi de 40,9% no período de 2002 a 2007, passando de 1.442 para 2.032 instituições; no mesmo período, a quantidade de vagas ofertadas passa de 1.477.733 para 2.494.682 vagas, representando o acréscimo de 68,8%; a oferta de cursos tem um avanço semelhante, evoluindo de 9.147 para 16.892 cursos oferecidos, significando aumento de 84,7%; e a quantidade de alunos ingressantes passa de 924.649 em 2002 para 1.183.464 em 2007, com taxa de crescimento de 28,0%. (NETTO, 2007)

Com as informações, extraídas dos relatórios do MEC/INEP, verifica-se a defasagem existente entre a oferta e a procura, indicando que a concorrência tornou-se mais intensa e que a oferta acrescida não atende às condições sociais. Experimentamos novos tempos para a gestão das instituições de Ensino Superior. (NETTO, 2007)

As instituições particulares cresceram 6,7% em número de alunos, enquanto as públicas cresceram 2,3%.(Censo do Ensino Superior 2007). Segundo esses dados, o crescimento da educação superior está sendo puxado pelas instituições de ensino particulares. A crescente competitividade causada pelo grande número de IES aprovada no final da década de 1990 e a queda do poder aquisitivo dos docentes tem exigido das IES uma nova forma de ação diferenciada no oferecimento de seus serviços. Ou tem qualidade de ensino, conciliado com estilo de gestão que viabilizem os aspectos pedagógicos e financeiros ou não terão alunos.

Existe uma série de fatores que podem influenciar no êxito das Instituições de Ensino Superior (IES), como ocorre nas empresas em geral, já que estas possuem clientes, fornecedores e trabalhadores, toda uma logística funcional, desde os atrativos para receber novos alunos até a verificação da “pós-venda” feita com os egressos. Diante desses dados e das projeções futuras, crises e oportunidades caminham juntas, requerendo o redesenho do negócio da Educação Superior privada no Brasil. Nos momentos tumultuados, e de certa volatilidade, como dizem os economistas, as reformulações necessárias o clima de incertezas, afetam alunos, professores, coordenadores de curso, dirigentes e mantenedores.(NETTO,2007)

A competição natural, desprovida de exigências estratégicas em razão da abundância de recursos de mercado, deu lugar à competição com a adoção de práticas estratégicas deliberadas e de maior consistência para a melhoria da vantagem competitiva da empresa. Handerson (in MONTGOMERY e PORTER, 1998), preconiza que neste estágio de mercado exige-se nova arquitetura estratégica, representada por práticas mais agressivas, inovadoras e futuristas que influenciem a área de atuação. Essa realidade se mostra novo em seu contexto e na necessidade da formação de modelos estratégicos incomuns para os administradores destas empresas.

Estas necessidades têm provocado uma evolução nos sistemas de gestão das IES, dessa forma percebe-se que o ambiente dinâmico exige que as organizações adotem novas práticas administrativas e novas estruturas organizacionais. ( GALBRAITH,LAWER,1995).

O Ensino Superior está inserido num contexto caracterizado por mudanças rápidas que produzem impactos sobre as organizações e as pessoas que dela fazem parte. A globalização é uma característica da economia, e impõe às organizações, adaptação às novas formas de produção e, por sua vez, exigem das pessoas novos conhecimentos e comportamentos que até então eram pouco exigidos. O surgimento de concorrentes prestando serviços, como os da organização de Ensino Superior, é uma mudança que ocorreu e exige decisões profissionais dos gestores referentes ao cumprimento de suas atribuições.

As organizações de Ensino Superior são pressionadas pela sociedade a se adaptarem às mudanças, para que ofereçam maior eficiência no uso dos recursos, maior qualidade dos serviços educacionais prestados e maior capacidade de resposta às necessidades da sociedade Uma das características da atualidade é a rapidez com que novos conhecimentos são criados, e provoca a necessidade de se rever continuamente o que já é conhecido, sobretudo nas áreas científicas, reorganizando em novas bases o conhecimento produzido. Os gestores das universidades são desafiados a enfrentar as mudanças que ocorrem na sociedade e, devido às pressões existentes, planejar serviços educacionais não é uma tarefa simples e requer o desenvolvimento de comportamentos específicos. Meyer (1998) estabelece uma relação entre o sucesso de uma organização e o desempenho de sua gerência. É esperado que melhorias na gestão repercutam positivamente no desempenho organizacional.

## 2.3 IES Estudada

O projeto pedagógico do curso estudado (PPC) apresentou os dados sobre a IES estudada e com informações da região onde está inserida.

O Curso de Administração estudado está implantado em um município do interior de São Paulo, que faz parte da Região Metropolitana de Campinas – RMC e situa-se entre Campinas, Monte Mor e Sumaré. (PPC, 2010). A RMC foi instituída pelo Governo do Estado de São Paulo, através da Lei Complementar No 870 de 19 de Junho de 2000, envolve dezenove municípios, cuja área compreende 3.877 Km<sup>2</sup>, que corresponde a 1,6% da área total do Estado de São Paulo e apresenta uma taxa média de urbanização de 93,2%, pouco menor que a média do Estado. Esses 19 municípios juntamente com outros três (Estiva Gerbi, Mogi Guaçu e Mogi Mirim) também integram a Região de Governo de Campinas.

Em 2006 iniciava-se o processo de abertura do curso de Administração. Hoje o curso conta 687 alunos no período noturno, o período em que funcionam todos os cursos superiores. São 27 professores no curso de administração. Em 2010 com a conclusão de duas turmas de formandos, uma em julho e outra em dezembro, o curso recebeu seu reconhecimento pelos avaliadores do MEC com uma expressiva nota 4.

A partir desses dados pode-se justificar a importância de se desenvolver pesquisa em uma instituição dessa região. Espera-se com a abordagem escolhida nesse trabalho contribuir para a análise do perfil de liderança da coordenação do curso de Administração de uma instituição de relevância na formação de futuros profissionais e uma área metropolitana extremamente competitiva.

A população residente da RMC, segundo o Censo Demográfico 2000, realizado pelo IBGE é de 2.338.148 de habitantes, que corresponde a 6,3% da população do Estado de São Paulo. Para o ano de 2004 a população estimada pelo IBGE para a RMC é de 2.580.376 habitantes, elevando-se para 6,5% da população estimada do Estado. Para 2010 estima-se uma população superior a 2.800.000 habitantes para a RMC e para Hortolândia algo próximo de 215.000 habitantes.

O Município tem 19 anos desde sua emancipação em Maio de 1991, e surge no cenário nacional como a cidade de maior crescimento previsto para os próximos cinco anos em quatro áreas: Demografia, Economia, Empregabilidade e Educação.

A evolução demográfica e de renda, por exemplo, fazendo um recorte de três anos, permite perceber tal afirmação (IBGE, 2007):



Tabela2: 4 – evolução demográfica e renda da RMC

Ano	PIB	Renda per capita	Habitantes
1999	R\$1.720.900,00	R\$ 12.342,59	139.800
2004	R\$ 2.354.220,00	R\$ 12.607,86	186.726
2008	R\$ 6.000.000,00	R\$ 26.450,00	265.000

Fonte: PPC (2010)

A RMC comporta hoje um parque de mais de 300 empresas e indústrias de médio e grande porte, como: Bosch, DELL, IBM, SAMINA, DOWN CORNING, SMS, MEDLEY, POLO PETROQUÍMICO, HONDA, TOYOTA, RHODIA, 3M, etc. Essas empresas trazem em seu entorno uma série de empresas orbitais de pequeno e médio porte que lhe são parceiras em logística, transporte, manufatura, entre outros, que possibilitam ao curso em questão uma demanda de mão de obra especializada crescente por pelo menos os próximos 10 anos.

A oferta de vagas para cursos de Administração em todas as suas possíveis habilitações na RMC vem crescendo desde 1995, conforme podemos observar no gráfico a seguir:

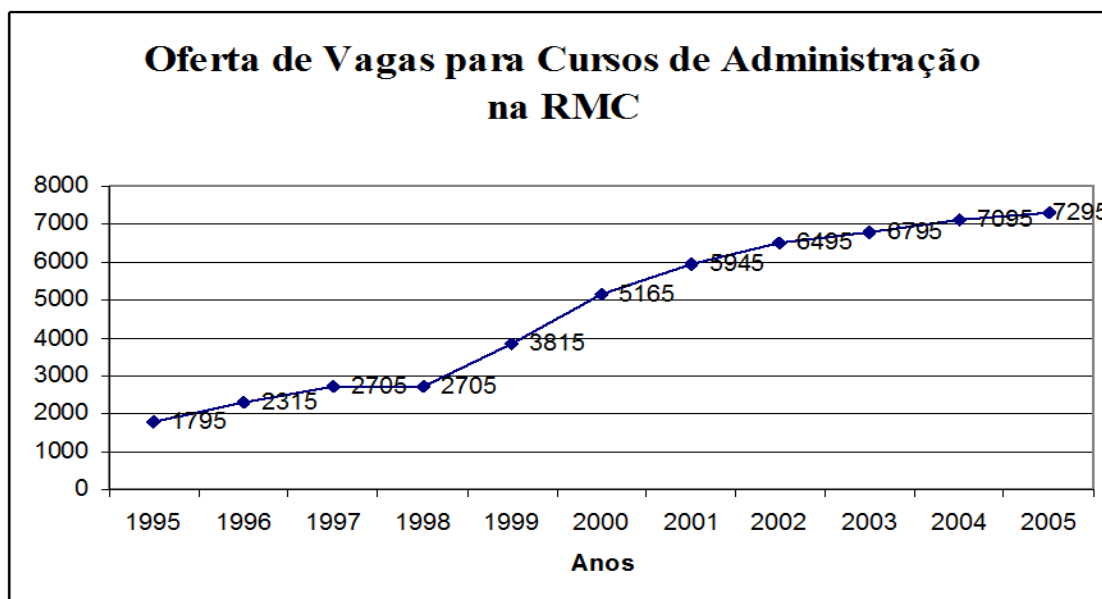


Gráfico 2.1 Oferta de vagas para cursos de Administração na Região Metropolitana de Campinas

Fonte: PPC (2010)

No município onde a instituição estudada está inserida a oferta de vagas para os cursos de Administração tem se mantido constante ao longo dos anos, sendo 80 vagas anuais de 1995 a 1999 e 100 vagas anuais a partir de 2000, visto existir somente um curso em funcionamento, com ênfase em marketing, desde 1994. Devido a esse fato, a participação da região estudada na oferta de vagas em cursos de administração na RMC vem caindo ao longo dos anos, como se observa no gráfico Participação da região estudada na Oferta de Vagas em Cursos de Administração na RMC. (Tabela 1.1)

Ainda no tange à oferta de vagas para cursos de Administração na RMC e na cidade onde a instituição está inserida, pode-se verificar a proporção existente com a população, a qual reflete, em princípio, a facilidade de acesso da população aos cursos de Administração. A Tabela 2.5 - Vagas em Curso de Administração e População na RMC, a seguir, revela que enquanto na RMC como um todo há mais facilidade de acesso da população para os cursos de Administração, no município onde a unidade de análise está inserida, ocorre o contrário, porque há um número maior de pessoas para cada vaga oferecida.

**Tabela 2.5 – Vagas em Cursos de Administração e População na RMC**

Pessoas Existentes para cada Vaga Oferecida em Curso de Administração

	<b>Em 2000</b>	<b>Em 2004</b>
<b>Região Metropolitana de Campinas</b>	452,7	363,7
<b>Município de Hortolândia</b>	1.525,2	1.867,3

**Fonte:** PPC(2010).

Dessa forma, espera-se que a abordagem utilizada nesse trabalho ajude a detectar se o exercício de liderança não é apenas um atributo necessário do coordenador, segundo o MEC, mas se é algo perceptível tanto para os liderados quanto para o próprio coordenador, conseqüentemente contribuindo para a discussão quanto às possibilidades e dificuldades presentes no desenvolvimento e implementação desse atributo.

### **Histórico da IES estudada**

No ano de 1947 uma comissão representando a confessionalidade da região de São Paulo votou o estabelecimento do antigo colégio nas proximidades de

Sumaré. A compra das terras começou a ser feita, uma área de 142 hectares de terra e possuindo quatro casas de tijolos cobertas com telhas.

Em 1949, as aulas preparatórias à Admissão começaram. Nos dias 27 e 28 de fevereiro de 1950, foi organizado o primeiro exame de Admissão pelo inspetor de Campinas. Em 12 de junho de 1950, o colégio tem seu Curso Ginásial reconhecido pelo Governo.

Em 1954, teve início o Curso de Formação de Enfermeiros. No ano de 1967 começou a primeira turma do Curso Técnico em Contabilidade, a primeira de Ensino Médio. Em 1969, foi implantado o Curso Científico. Em 1972 foi votada a abertura do curso de Secretariado. Na década de 70 o curso de Secretariado foi fechado por falta de demanda, sendo feito mais investimentos no curso de Contabilidade, Magistério e foi dado início ao curso de Ciências Humanas e Ciências Exatas.

Em 1999, depois de muitos anos de espera o curso de Pedagogia tem autorização para ser aberto. Começa o primeiro curso de nível superior na instituição. No ano 2000 inicia-se o curso superior de Educação Física. Em 2006 já funcionava o curso de superior de Sistema de Informação e iniciava-se o processo de abertura do curso de Administração.

Pedagogia (Portaria Ministerial n.º 272, de 11 / 02 / 99, DOU de 17 / 02 / 99), que começou a funcionar em 1999, de Sistemas de Informação, Autorizado pela Portaria Ministerial Nº 3.005, de 24/10/02, Publicada no Diário Oficial da União-Seção 1, de 28/10/02, de Educação Física autorizado pela Portaria Ministerial n.º 1.181, de 28 / 07 / 99, DOU de 24 / 07 / 99 e Administração Autorizado pela Portaria SESU, No. 443 de 08/08/2006 publicada em DOU de 09/08/2006.(PPC,2010)

Hoje o curso conta 687 alunos no período noturno, o período em que funcionam todos os cursos superiores. São 27 professores no curso de administração. Em 2010 com a conclusão de duas turmas de formandos, uma em julho e outra em dezembro, o curso recebeu seu reconhecimento pelos avaliadores do MEC com uma expressiva nota quatro.

No total a Instituição conta, em 2011, com 1500 alunos nos quatro cursos superiores e pós-graduação. O total de alunos hoje em todos os níveis é de aproximadamente 3900. A instituição hoje faz parte do Centro Universitário composto de três campi. (PPC, 2010)

## 2.4 O Coordenador de Curso de Ensino Superior

As organizações, impulsionadas pelas crescentes mudanças que vêm ocorrendo no cenário nacional, passaram a exigir de seus gestores a entrega constante de resultados positivos. A Instituição de Ensino Superior necessita de um coordenador com competências múltiplas; ou seja, que administre seu curso de modo a alcançar resultados satisfatórios, que atinja objetivos e que realize a missão da organização. Exige-se cada vez mais que o coordenador de curso seja um administrador preparado para articular pessoas, sendo reflexivo e empreendedor. (FERREIRA, 2009)

Em busca da qualidade da gestão, as IES necessitam contar com coordenadores comprometidos e motivados, conscientes das mudanças e tendências deste segmento. Dos coordenadores é exigido cada vez mais o reconhecimento da relevância da busca contínua por uma melhor qualificação, pois em um segmento dinâmico e competitivo a tendência é que, a médio e longo prazo, permaneçam apenas aqueles que se mantiverem altamente capacitados. (FERREIRA, 2009)

O coordenador de curso sempre foi um agente importante da gestão educacional, mas o que se observa é que nos últimos tempos vem assumindo uma posição de extremo destaque nas ações operacionais e estratégicas das IES. Antes, ele atuava somente na área acadêmica, cuidando de questões de ordem pedagógica e legislativas. Hoje, também é exigido do coordenador o exercício das funções administrativas do seu curso, desde ações que envolvem gestão de pessoas até econômicas e financeiras. (FERREIRA, 2009)

A antiga LDB, Lei 5.540/68, definia o coordenador de curso como o chefe de departamento, que era a menor estrutura acadêmica da universidade. Na maioria dos casos, o departamento era constituído por um único curso e o chefe do departamento acumulava a função de coordenador de curso. Este profissional, que deveria cuidar dos aspectos acadêmicos, acabava sendo absorvido pela gestão administrativa do órgão.

Até 1995, a figura de coordenador de curso de graduação era pouco conhecida. Algumas instituições extinguiram essa função e passaram suas competências para a direção de um dos departamentos. A partir de 1995, as Comissões de Especialistas da SESU/MEC, em seus instrumentos de avaliação, fortaleceram a figura do coordenador de curso. Dessa forma muitas IES

principalmente privadas, baseadas no modelo das organizações de bens e serviços, atribuíram aos coordenadores de cursos novas competências e responsabilidades, passando esses a gerir os cursos, como se fossem empresas (NUNES, 2004).

Embora a nova legislação indicasse as IES a reformulação de seus estatutos e regimentos, não ocorreram mudanças significativas em sua estrutura operacional. O coordenador tradicional continuou a desempenhar apenas o papel de gestor de recursos burocráticos, preocupando-se mais com as atividades internas do departamento no que se refere a pessoas e a recursos físicos em detrimento do projeto pedagógico e da articulação externa, que deveria envolver os docentes, discentes e a comunidade. O novo perfil de coordenador de curso passou a ser desejável do ponto de vista técnico, mas antes de tudo uma necessidade em face das novas responsabilidades impostas pelo sistema de avaliação do MEC, o SINAES, que passou a exigir maior integração entre os diversos componentes internos e externos, em sintonia com os planos estratégicos da IES (SILVA, 2010).

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), não mais se exigiu a existência de departamentos no âmbito das IES. A maioria extinguiu-os de suas estruturas organizacionais, preferindo acolher a ideia de Coordenação de Curso, atribuindo ao novo setor a responsabilidade pela direção e pelo sucesso dos cursos superiores.

Muitas IES possuíam departamentos na descrição organizacional. Na prática, porém, tais departamentos eram apenas setores carreirocêntricos, ou seja, um departamento para cada curso oferecido e, quando muito, alguns poucos departamentos gerais, sem grande expressão na vivência acadêmica (SILVA, 2010).

As IES passaram a ter uma nova contextualização administrativa de suas ações, exigindo, portanto, que o coordenador de curso assumisse a responsabilidade pela gestão e pela qualidade inerente do curso. Este profissional passou a ser o administrador do curso em sua totalidade, envolvendo marketing, processo de seleção, de contratação/exoneração de professores, de manutenção de infraestrutura, de racionamento e de resultados financeiros principalmente no que diz respeito à sustentabilidade do curso. No que diz respeito à sua atribuição acadêmica, o coordenador passou a assumir uma responsabilidade ainda maior, devido às exigências crescentes dos órgãos regulamentadores. O coordenador de curso 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 de seu curso. (FERREIRA, 2009)

Conforme Botomé e Kubo (2002), as ações de administrar e as de dirigir organizações de Ensino Superior não podem ser confundidas com atividades típicas de despachantes da burocracia acadêmica. Conhecer quais são os comportamentos que constituem o trabalho dos docentes que ocupam cargo de coordenador poderá contribuir para identificar a necessidade de capacitação apropriada a esses agentes, para que desempenhem com êxito suas atribuições. Compete também ao coordenador desempenhar suas atribuições para a efetivação de um ensino de nível superior com qualidade.

Muitos gestores, nas organizações de Ensino Superior, são docentes que ingressaram nela para exercer a função de professor e foram conduzidos a funções administrativas, por eleição de seus pares ou por indicação. A ausência de preparo específico, para que um docente assuma o cargo de coordenador de curso, tem sido uma prática muito frequente. Botomé e Kubo (2002), ao analisarem os objetivos e as responsabilidades específicas da universidade, destacam que seus profissionais e dirigentes são mais decretados do que preparados para realizar suas atribuições. Meyer (1998), ao investigar o trabalho dos coordenadores no exercício de sua função em universidades brasileiras públicas, constatou que as organizações estão trabalhando com o gestor amador.

Ao usar o termo amador qualifica gestores que não possuem preparação ou treinamento específico para exercer funções gerenciais. Se isso acontece, há efeitos na condução do processo de formação de profissionais, uma vez que coordena um curso de graduação, portanto de nível superior, é uma responsabilidade assumida não só com a organização, como também com a sociedade no que se refere ao processo de formação de profissionais. (FRANCO, 2007)

### **2.3.1. Competências do coordenador de curso**

Para Franco (2007) o coordenador de curso tem como atribuição, planejar o processo de ensino e aprendizagem, no plano da infraestrutura acadêmica (em algumas organizações essa função é do chefe do departamento), no plano de melhoria da qualidade, no controle das atividades de ensino, pesquisa e extensão, dentre outras atividades.

Após a elaboração das políticas e dos objetivos à longo prazo, e das estratégias para atingir esses objetivos, será definido quem vai fazer o que

(CARDOSO, 2004). Dessa forma, a posição do cargo na hierarquia da organização e as atribuições do cargo definem a função a ser desenvolvida e a responsabilidade de decisões a ele atribuídas de acordo com a estrutura formal da organização. O funcionamento de uma estrutura desenhada dessa maneira pode apresentar problemas relacionados à resistência de alguns docentes em seguir os superiores, uma vez que são eleitos ou escolhidos periodicamente.

Independentemente do nível em que está inserido o cargo, os gestores cumprem funções voltadas para dirigir a organização. Trigueiro (2002) assinala que as principais decisões estão nas mãos de poucos indivíduos, e isso significa limitação de participação nas decisões e no envolvimento das pessoas. As formas como as funções e as ações das pessoas estão distribuídas, para realizarem suas atribuições, repercutem diretamente na comunicação entre a administração e as bases acadêmicas.

É necessário salientar que existe diferença entre as atribuições de um diretor de curso e as atribuições de um coordenador de curso. Em algumas organizações, em que existem cargos de diretor e de coordenador, é necessário fazer a distinção das devidas funções. Enquanto do diretor de curso é esperado que orientasse as pessoas para uma determinada direção, indicando os rumos a serem seguidos, o coordenador de curso tem que articular as várias atividades em relação às funções da unidade que coordena. (TRIGUEIRO, 2002)

Enquanto coordenador, ele é responsável por coordenar os esforços dos docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos envolvidos no processo de capacitação profissional, para atingirem os objetivos dessa coordenadoria. (PIAZZA, 1997)

O decreto nº 53.038, de 28 de março de 2008 do Estado de São Paulo apresenta as atribuições do coordenador de curso: Artigo 30 - São atribuições do Chefe de Departamento ou Coordenador de Curso:

- I** - administrar o Departamento ou Coordenadoria de Curso;
- II** - executar e fazer executar as resoluções da Congregação, bem como as determinações da Diretoria da Unidade de Ensino;
- III** - convocar e presidir as eleições do Departamento ou da Coordenadoria de Curso;
- IV** - apresentar à Diretoria da Unidade de Ensino, anualmente, relatório das atividades do Departamento ou Coordenadoria de Curso e a relação de professores responsáveis por suas disciplinas;
- V** - supervisionar o desenvolvimento dos trabalhos didáticos e de pesquisa no Departamento ou Coordenadoria de Curso;
- VI** - promover entendimentos com os demais Departamentos ou Coordenadorias de Curso para o pleno desenvolvimento dos cursos e programas.

Os indicadores e os critérios de avaliação que o Ministério da Educação adota tanto nos cursos de graduação como na IES passaram a exigir novas competências do coordenador de curso. O coordenador tornou-se o responsável direto pelo desempenho do curso, recaindo sobre ele o ônus ou o bônus dos resultados das avaliações efetuadas pelo MEC e a conceituação do curso perante a comunidade universitária e a sociedade.

Na busca pela implementação de um resultado positivo no curso e como pela sua manutenção, faz-se necessário ao coordenador possuir certas competências que lhes são peculiares na satisfação das necessidades emergentes. Ele necessita ter uma visão sistêmica do processo de ensino aprendizagem, buscando a qualidade do egresso, com formação holística, proporcionando mecanismos que tornem o aluno um profissional questionador, que sabe buscar o aprendizado contínuo, com capacidade de análise crítica e síntese, preparado para enfrentar os desafios sociais e tecnológicos de uma sociedade em permanente evolução, e não apenas detentor de conhecimentos que se tornam obsoletos em curto espaço de tempo nesse mundo globalizado e informatizado. O coordenador deve ser um agente facilitador de mudanças no curso e no comportamento dos docentes e dos colaboradores (SILVA, 2010).

Dentre as principais exigências do novo perfil do coordenador de curso está a atuação como um canal de comunicação entre a operacionalização do serviço e a direção. É o coordenador que conhece os detalhes operacionais do processo educacional, podendo ser um relator e um propositor na solução dos problemas.

Em contato diário com docentes e alunos, o coordenador pode encontrar indícios sobre eventos que comprometem o bom andamento da gestão educacional, como: evasão, inadimplência, conflitos em sala de aula e desperdício de recursos. O coordenador deve, portanto, compreender outros elementos além da questão pedagógica, conhecendo e assumindo a gestão universitária de maneira ampla, ou seja, conhecendo e aplicando ações de marketing, entendendo o mercado de trabalho, participando da construção do orçamento, etc.

É necessário que o coordenador conheça todo o processo organizacional, o que lhe proporcionará uma visão macro da Instituição. Com isso, a tomada de decisão torna-se mais concreta no curso. O coordenador deve ser o fomentador do fluxo das informações de todo o processo educacional para todos os níveis da administração da organização (SILVA, 2010).



Pelos indicadores e critérios do Ministério da Educação, as funções do coordenador gestor de curso devem incluir:

- a) Compromisso com a gestão acadêmica, por meio de práticas pedagógicas, na busca constante da melhoria contínua do curso;
- b) Formação e experiência de gestor;
- c) Formação acadêmica e profissional;
- d) Dedicção à administração acadêmica, cumprindo uma carga horária suficiente, compatível com número de professores, alunos e turno do curso;
- e) Articulação com a gestão institucional, procurando sempre alcançar os objetivos e metas propostos pelo PPC, PDI e PPI, exercendo a ação direta perante a comunidade acadêmica; e
- f) Implementação das políticas institucionais do PPI e PDI, no âmbito do curso.

Pode-se perceber que as características norteadoras de um coordenador de curso são congruentes com as de um líder capaz de incentivar e favorecer a implementação de mudanças, na busca da melhoria do nível de aprendizado, estimulando a crítica e a criatividade de todos os envolvidos no processo educacional. O coordenador deve, portanto, ser proativo, com o perfil de um gestor de oportunidades, e não apenas de recursos. O gestor burocrata, funcionalista, reativo, que apenas recebe e repassa papéis e instruções, não atende às necessidades eminentes do contexto educacional do momento.

A experiência profissional não acadêmica proporcionará ao coordenador uma visão ampla do mercado de trabalho, podendo, por isso, melhor conduzir os objetivos do programa curricular. (FERREIRA, 2009)

Andrade e Strauhs (2006) identificaram algumas competências inerentes ao gestor educacional por meio de uma pesquisa desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior:

- a) Liderança;
- b) Conhecimento sistêmico interno e externo;
- c) Integridade, envolvendo ética, honestidade, lealdade, moralidade, caráter e seriedade;
- d) Habilidade para planejar estrategicamente;
- e) Iniciativa;
- f) Conhecimentos jurídicos do setor educacional, uma vez que a educação superior no Brasil é um dos setores produtivos mais regulamentados pelo

governo, na medida em que cada dia são editadas leis, portarias, decretos, resoluções, pareceres que interferem diretamente na IES;

- g) Controle administrativo;
- h) Capacidade de estabelecer relacionamentos interpessoais;
- i) Conhecimentos pedagógicos;
- j) Persistência;
- l) Facilidade de comunicação;
- m) Delegação;
- n) Criatividade;
- o) Habilidades de negociação;
- p) Habilidade de suportar pressões;
- q) Poder de persuasão;
- r) Flexibilidade;
- s) Capacidade de trabalhar em equipe;
- t) Paciência; e
- v) Comprometimento.

As competências inerentes ao gestor educacional, segundo Franco (2007), são norteadas por quatro requisitos que despontam como básicos para o exercício das funções do coordenador de curso: titulação, comando, dedicação ao curso e espírito gerencial.

Franco (2007) identificou as funções, as responsabilidades, as atribuições e os encargos do coordenador de curso e distribuiu-os em quatro dimensões distintas: 1) Competências políticas; 2) Competências gerenciais; 3) Competências acadêmicas; 4) Competências institucionais.

Em seguida será detalhado cada competência segundo Franco(2007).

### **1) Competências políticas**

O coordenador de curso, no exercício de sua função política, deverá ser:

#### **a) Líder do curso**

O coordenador deve ser um líder reconhecido na área de conhecimento do curso, na medida em que se transforma em referência na área profissional do curso que dirige. Por meio de publicação de artigos, conferências proferidas, ação perante conselho profissional de sua categoria, enfim, da ação política interna e externa, é possível dizer-se que o exercício da liderança por parte do coordenador de curso

seja talvez a condição primeira para o sucesso do curso. Da qualidade de liderança da coordenação depende a qualidade do curso.

### **b) Estimulador do curso**

O coordenador de curso deve ser um entusiasta de sua equipe. Deve ser reconhecido no exercício de seu mister por sua atitude estimuladora, proativa, congregativa, participativa e articuladora. É o coordenador do curso que, em sua ação diuturna, faz com que os docentes e os discentes constituam um grupo entusiasmado. Para tanto, deverá inspirar otimismo e positividade, levando sua micro comunidade acadêmica a viver intensamente o curso.

A “animação” enfatizada não pode circunscrever-se ao ambiente do curso. Deve estar projetada também para os setores da sociedade, caracterizando-se como “animação externa”, que é importante e necessária para a visibilidade do curso.

### **c) Representante do curso**

O coordenador de curso deve ser o seu representante, tanto dentro quanto fora da instituição. A representatividade se faz consequente da liderança que o Coordenador exerça em sua área de atuação profissional. A representatividade deve traduzir-se também pelas ações de responsabilidade social dos integrantes do curso na sociedade.

### **d) Realizador de marketing do curso**

O coordenador deve dominar por inteiro as “diferenças” essenciais de seu curso e deve ser um promotor permanente do desenvolvimento e do conhecimento do curso no âmbito da IES na sociedade. Deve conhecer quem são seus clientes atuais e em potencial, chegando positivamente diante de ambos, a fim de divulgar o curso e conquistar e manter seus clientes.

### **e) Divulgador do curso**

É atribuição do coordenador de curso manter articulação com empresas e organizações de toda natureza, públicas e particulares, que possam contribuir para o desenvolvimento do curso, da prática profissional dos alunos com os estágios e, enfim, do enriquecimento do próprio currículo do curso.

As funções políticas, descritas, quando em pleno exercício, farão com que o coordenador de curso assuma a responsabilidade política relativa ao curso que coordena, ou seja, o direcionamento político do curso.

(FRANCO, 2007)

## **2) Competências gerenciais**

Franco (2007) identifica sete funções chamadas de gerenciais, por revelarem a competência do coordenador na gestão intrínseca do curso que dirige:

### **a) Supervisor da estrutura física do curso**

O coordenador deve ser o responsável pela supervisão das instalações físicas no que diz respeito a: laboratórios e equipamentos do curso, salas de aula, bibliotecas, auditória e equipamentos, etc. O bom estado de funcionamento são considerados essenciais à boa aceitação do curso e ao trabalho a ser desenvolvido.

### **b) Orientador na aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do curso.**

A biblioteca de uma instituição educacional, como centro de aprendizagem, pode auxiliar o coordenador nas indicações que devam ser feitas para a aquisição de materiais do acervo. Todavia, é da responsabilidade do coordenador recrutar indicações dos professores, selecioná-las, nos limites dos recursos disponíveis, e cuidar para que ocorram, em realidade, as aquisições pretendidas, devidamente planejadas e programadas, assim como sejam feitas as renovações de assinaturas de periódicos.

### **c) O coordenador deve ser responsável pelo estímulo e controle da frequência docente**

Costuma-se imaginar ser essa uma competência muito menos gerencial e mais acadêmica. No entanto, assume uma posição gerencial no estrito sentido; ou seja, em garantir o cumprimento da totalidade das cargas horárias previstas para o curso. A atenção, o estímulo e o controle da frequência docente são de responsabilidade do coordenador de curso.

**d) O coordenador deve ser responsável pelo estímulo e controle da frequência discente**

O controle da frequência discente é, regimentalmente, de competência do professor. Ocorre que as sistemáticas ausências dos discentes às aulas poderão expressar muitas situações que estarão a exigir reflexão e posicionamento de parte do coordenador de curso: não realização da chamada e pouca atratividade por parte dos alunos, indicando aulas totalmente desmotivadoras, liberalidades do professor, etc. Tais situações podem acarretar problemas de instâncias maiores, como: inadimplência, evasão, reprovação ou simples abandono.

**e) O coordenador deve ser responsável pela indicação da contratação e demissão de docentes.**

O coordenador deverá participar de todo o processo de recrutamento e seleção de novos docentes, bem como da apresentação da instituição educacional a eles, além da explicitação dos ganhos a que terão direito ao serem contratados. Cabe ao coordenador orientar sobre a documentação completa para efeito da contratação, bem como apresentar o docente à diretoria da instituição e às classes de alunos a ser assumidas por ele.

**f) O coordenador de curso deve ser responsável pelo processo decisório de seu curso.**

O coordenador de curso é responsável pela liberação dos processos decisórios de seu curso, discutindo com a diretoria da instituição quanto às dúvidas que os pleitos apresentarem. Toda decisão deve ser explicitada ao coordenador de curso. Há, muitas vezes, receio de bem informar, porém a informação adequada embasará a boa decisão.

**g) O coordenador deve ser responsável pela adimplência contratual dos alunos de seu curso.**

Trata-se de uma função não acadêmica – sobretudo gerencial – que busca um resultado positivo para toda a organização institucional. O coordenador deve conhecer o alunado no sentido macro e no sentido micro.

**3) Competências Acadêmicas**

De acordo com Franco (2007), as funções acadêmicas sempre estiveram mais próximas das atenções do coordenador de curso. Todavia, as atribuições, os

encargos e as responsabilidades do coordenador não se limitam a tais funções, cujo elenco, explicita-se a seguir:

**a) Elaboração e execução do projeto pedagógico do curso**

Como gerente de produto, o coordenador deverá ser o mentor do Projeto Pedagógico do curso que gerencia e, concomitantemente, o responsável pela sua execução.

**b) O coordenador de curso é responsável pelo desenvolvimento atrativo das atividades escolares.**

O coordenador deverá oportunizar para o professor condições para que ocorra a junção entre teoria e prática na sala de aula. Deverá conscientizar os professores de que é possível criar atratividade no ministrar das aulas.

**c) O coordenador deve ser responsável pela qualidade e pela regularidade das avaliações desenvolvidas em seu curso.**

O coordenador de curso deve conhecer antecipadamente os processos avaliativos que serão utilizados pelo professor e deve fazer uma análise posterior das provas ministradas e o retorno dos comentários aos docentes.

O coordenador deve acompanhar a regularidade do desenvolvimento das avaliações, cuidando que o professor faça revisão automática das provas, como forma de aprendizagem, e entregue os resultados nos prazos estabelecidos.

**d) O coordenador deve cuidar do desenvolvimento das atividades complementares em seu curso.**

O coordenador de curso deve estimular o desenvolvimento das atividades complementares do curso perante o alunado. Precisa conhecer a programação estabelecida e/ou planejá-la, e favorecer os estudantes com atividades que realmente os entusiasmem ao aprendizado.

**e) O coordenador deve estimular a iniciação científica e de pesquisa entre professores e alunos.**

A função do coordenador de curso é apresentar programas especiais de Iniciação Científica e de Pesquisa, discutindo em reunião de Congregação de Curso um rol de iniciativas dessa natureza. A Iniciação Científica favorece o aprendizado

prático e estimula o aluno a estudar os conceitos teóricos que justificam a prática escolar.

**f) O coordenador de curso deve ser responsável pela orientação e acompanhamento dos monitores.**

O exercício da monitoria é uma prática salutar nas IES e sempre deve ser revestido da maior seriedade. A consecução dos trabalhos dos monitores deve ser acompanhada suficientemente pelos coordenadores de curso.

**g) O coordenador de curso deve ser responsável pelo engajamento de professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária.**

O coordenador de curso é responsável pelo desenvolvimento de projetos que fomentem a Extensão nas IES. Para isso, deve conhecer o que realmente a sociedade necessita em termos de cursos específicos que procurem se voltar para a solução dos problemas existentes.

**h) O coordenador de curso deve ser responsável pelos estágios supervisionados e não supervisionados.**

O coordenador de curso é responsável pela realização, acompanhamento e o recrutamento de novas oportunidades de estágio para os alunos de seu curso.

#### **4) Competências institucionais**

As funções institucionais revelam um caráter mais intenso da conduta e desempenho do coordenador de curso. Franco (2007) relaciona algumas funções entendidas como de natureza institucional, que são capazes de instigar o coordenador de curso a superar-se constantemente.

A superação das expectativas de um curso, conforme acentua o Ministério da Educação e Cultura, depende dos resultados obtidos nas provas de avaliação de cursos dos órgãos competentes. Todos os professores e alunos são responsáveis pelo sucesso do curso nos testes de avaliação. Essa responsabilidade coletiva precisa encontrar no coordenador de curso a função adjuntora. Daí que analisar as provas realizadas e os relatórios institucionais de curso apresentados pelo INEP/MEC é de significativa importância para o coordenador de curso, levando-o, por certo, a propor alterações e modificações no Projeto Pedagógico.

**a) O coordenador de curso deve ser responsável pelo acompanhamento dos alunos egressos.**

É atribuição do coordenador de curso acompanhar os egressos no sentido de constatar o acerto do ministrado no curso, das competências e das habilidades alcançadas pelos alunos. Para isso, ele deve disponibilizar um sistema de comunicação efetiva com os antigos alunos.

**b) O coordenador de curso deve ser responsável pela empregabilidade dos alunos**

A empregabilidade é uma esfinge a ser decifrada, posto que sua redução resulta do próprio processo de automação e de globalização reinante. A responsabilidade do coordenador de curso não pode ser restritiva por tal fato.

Um único sucesso poderá estimular a busca de outro, estabelecendo um vínculo maior com os antigos alunos.

**c) O coordenador de curso deve ser responsável pela busca de fontes alternativas de recursos.**

As IES, em sua maioria, sobrevivem dos serviços prestados aos alunos, ou seja, as mensalidades que, infelizmente não bastam. Fontes alternativas de recursos podem ser oriundas das mais diversas esferas da sociedade, mediante a prestação de algum serviço, proporcionando um *overhead* para a Instituição.

**d) O coordenador de curso deve ser responsável pelo reconhecimento de seu curso e pela renovação periódica desse processo nos órgãos competentes.**

Sabe-se da importância dos exames dos órgãos regulamentadores no sentido do reconhecimento social dos cursos. Ocorre que, periodicamente, conforme estabelecido pelo MEC, o Governo fará, não apenas o reconhecimento do curso, mas também a sua renovação.

**e) O coordenador de curso deve ser responsável pelo sucesso de seus alunos nos exames de ordem, testes profissionais e assemelhados.**

A LDB deixa claro que o diploma é tão-somente a comprovação dos estudos realizados pelos alunos. O sucesso profissional, com o ingresso na categoria própria, depende, muitas vezes, desses exames para os quais os concluintes devem estar preparados.



### **f) O coordenador de curso deve ser responsável pelo vínculo da regionalidade do seu curso**

É impossível definir a regionalidade de um curso sem o conhecimento da própria região. Tal definição não se faz pela simples inclusão de uma disciplina do tipo Cultura Amazônica, Cultura Nordestina ou Cultura Sulista. Ela se faz pela consciência que se inocula nos alunos quanto ao seu compromisso profissional para com a região em que atuarão, buscando soluções para os problemas existentes. Nenhum Projeto Pedagógico de curso poderá estar dissociado da realidade.

Em função desse estudo, buscaram-se abordagens, até mesmo menos conhecidas, sobre como seriam as competências do coordenador de curso. Em Escaméz e Gil (2003) temos que o coordenador deve ter a formação de uma “pessoa responsável”. Essa formação se aplica na aquisição de três grupos de capacidades, conforme o Quadro 2.2.

<b>Âmbito Cognitivo</b>	Capacidade de deliberação; de avaliar as próprias ações, atentando às circunstâncias em que foram produzidas; de analisar as ações, como expressão de valores; de compreender que as ações repercutem sobre o mundo e sobre outros, afetando o futuro.
<b>Âmbito avaliativo-afetivo</b>	Capacidade de autonomia ou domínio sobre si mesmo; de resistência às pressões internas e externas à instituição; de assumir as consequências das próprias decisões; de valorizar e comprometer-se com a tarefa de construir um mundo melhor.
<b>Âmbito comportamental</b>	Capacidade de realizar, na comunidade concreta em que se vive, as ações pretendidas; articular eficazmente os meios disponíveis com as metas pretendidas.

#### **Quadro 2.2** Capacidades do coordenador

**Fonte;** Escaméz, Gil (2003, p.30-31)

A importância do coordenador reside nas associações com as expectativas sobre o comportamento da pessoa que o assume: como essa pessoa se relacionará com os outros e como espera que se relacionem com ela. Na Educação em geral, e em específico na superior, é determinante que o coordenador exerça um tipo de controle sobre os professores, mas que desenvolva com competência as suas funções de instrutor e que promova a integração docente. (HAEGREAVES, 1997)

Ao mesmo tempo, tem-se a expectativa de que os professores aceitem a autoridade do coordenador, que se adaptem às regras e normas da instituição e das práticas pedagógicas, que mostrem interesse, dedicação, atenção e envolvimento nas atividades escolares.

Ocupar um cargo de coordenador não equivale mais a ocupar uma função, mas a ocupar um lugar ou os vários lugares abertos à existência contemporânea. Em outras palavras, o coordenador deve ser um “especialista” em pessoas. Ouvi-las, buscar compreendê-las, saber fazer-se ouvir, prospectá-las, atraí-las para um projeto em comum (os comuns ainda são possíveis), dividir e aprender. (RODRIGUES, *et ali*,2008)

### 2.3.2. Requisitos para a Coordenação de curso

Para a Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) a titulação, o comando, a dedicação ao curso e o espírito gerencial são requisitos básicos para a contratação de um dirigente de curso. O coordenador de curso de graduação é um dos principais gestores da Educação na estrutura das Instituições de Ensino Superior. No Manual das Condições de Ensino, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), a análise do desempenho do coordenador de curso é um dos aspectos avaliados.

No manual (Inep, MEC), relativamente à Organização Didático-Pedagógica do Curso existem orientações para investigar a atuação do coordenador de curso e sua participação nos colegiados acadêmicos, no comando dos colegiados, na titulação e na experiência do coordenador, no seu regime de trabalho, na experiência não acadêmica, docente e administrativa.

Quatro requisitos parecem despontar como básicos para o exercício das funções de Coordenador de Curso:

Requisitos	Características
Primeiro	Formação profissional
Segundo	Dedicação integral
Terceiro	Deve ministrar aulas
Quarto	Competência gerencial

Quadro 2.3 - Requisitos do Coordenador de Curso

Fonte: Elaboração própria, baseado nos dados de INEP/MEC.(2005)

**O Primeiro**, que o indicado possua curso de mestrado e/ou doutorado, ou seja, que conste independentemente de sua função gerencial, com a titulação necessária, indicada pelo MEC e fundamental para que possa "comandar" docentes com similar titulação. “A ideia predominante na sociedade é que um cabo não pode

comandar coronéis!" (FRANCO, 2007) É certo que um Coordenador de Curso, detentor apenas de graduação, terá alguma dificuldade para "comandar" mestres e doutores. **Segundo**, que o indicado seja contratado pelo regime mensalista de quarenta e quatro horas semanais de atividades. Isto permitirá uma dedicação maior ao desenvolvimento do Curso. Não podem as instituições de ensino superior atribuir menor tempo de dedicação por parte do Coordenador, especialmente se o Curso funcionar em mais de um turno.

O **Terceiro**, que o indicado ministre aulas para os alunos do Curso que dirige em pelo menos duas turmas, para maior vinculação. O Coordenador de Curso precisa manter contato acadêmico permanente com os alunos do seu curso, proporcionando bom exemplo aos seus colegas de magistério pelas excelentes aulas que deve ministrar. Deve ser exemplo docente, portanto.

O **Quarto**, que tenha eficaz competência gerencial para fazer com que o Curso seja bem e efetivamente administrado. Portanto, titulação, comando, 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. (FRANCO, 2007)

O sistema organizacional está estruturado de tal maneira que dificulta aos coordenadores realizarem ações que não sejam aquelas relacionadas ao atendimento das solicitações, deixando para segundo plano o que realmente lhes compete realizar. As ações relacionadas com o verdadeiro significado de coordenação (planejar, coordenar, dirigir, acompanhar e avaliar) são realizadas de maneira facilitada quando as atividades burocráticas são executadas por profissionais competentes e que oferecem o apoio necessário os gestores. Isso permite afirmar que os comportamentos de coordenadores de cursos de graduação estão muito mais voltados para atender às demandas da própria organização do que à demanda da sociedade, por profissionais capazes de intervir na realidade que se apresenta, com características de liderança e preparados para gerir. (BOTOMÉ e KUBO, 2002).

## CAPÍTULO 3. PRINCIPAIS ENFOQUES TEÓRICOS DA LIDERANÇA

Nesse capítulo será apresentado a evolução do pensamento teórico sobre liderança, a visão clássica e as consideradas modernas.

### 3.1. Considerações iniciais

O termo Liderança pode ser entendido como habilidade imprescindível às transformações das organizações. Objetiva a estruturação de equipes dinâmicas, ágeis, motivadas, empenhadas em proporcionar o melhor resultado, fundamental ao sucesso de empreendimentos que requerem comando, gerência ou gestão de pessoas. Gerando polêmica por ser fenômeno comportamental compreendido sob diversos enfoques, tem sido discutido com mais frequência nos últimos vinte anos entre pesquisadores de diversos tipos de organizações, que a percebem imprescindível à qualidade de serviços e produtos, bem como ao melhor desenvolvimento de seus processos.

Drake e Smith (1983) definem liderança como comportamento, entendendo-se em função da personalidade e situação. Para eles, a liderança é estabelecida entre influência e comportamento de pessoas para a execução de tarefas.

Para Maxwell (1999, p 37;39), “liderança é influência – nada mais, nada menos”. E ainda diferencia liderança de gerência: “Liderança diz respeito a influência exercida sobre pessoas, enquanto gerência se concentra na manutenção de sistemas e processos”.

Tanto as teorias mais simples como as mais complexas procuram formas de avaliar a eficácia da liderança. Buscou-se encontrar parâmetros tais como traços, habilidades, comportamentos, e motivações, tipos de fontes de poder e características extrínsecas ao processo de liderança que fossem capazes de explicar qual seria a variável mais importante para se conseguir tornar o líder mais notável em suas atividades de influenciar seus seguidores. (BERGAMINI, 1994).

O tema da liderança é provavelmente um dos mais estudados na área da gestão. E, ainda assim, será aquele sobre o que menos se sabe. Tendo em conta a vasta literatura disponível e as inúmeras definições provenientes de diversos estudos (JESUÍNO, 2005). As investigações e os modelos explicativos acerca da liderança permitem-nos verificar diferentes orientações e influências, considerando-

se hoje a existência de abordagens teóricas com determinados pressupostos e premissas que as tornam distintas.

Bryman (1992) sugere quatro paradigmas principais na conceitualização da liderança:

- a) centrado no estudo dos traços de personalidade (teorias dos traços do líder).
- b) interessado na observação dos comportamentos assumidos pelos líderes no exercício das suas funções (teorias comportamentais).
- c) que chama a atenção para a importância de fatores contextuais (teorias situacionais).
- d) que examina o processo de influência entre líderes e seguidores (teorias da influência/poder).

No primeiro caso, a preocupação é identificar e caracterizar os atributos pessoais dos líderes de forma a estabelecer os padrões de personalidade que distinguem os líderes dos que não o são. No segundo, o foco de interesse centra-se na análise daquilo que os responsáveis fazem no normal desenrolar das suas funções, procurando determinar os comportamentos que mais se correlacionam com a eficácia obtida. Já no terceiro, segue-se uma lógica mais contingencial. Privilegia-se a observação dos fatores do ambiente que podem condicionar decisivamente a liderança. No quarto, é a perspectiva das teorias de influência/poder que se centralizam na atuação do líder e tentam compreender as pessoas fora de uma estrutura de causa/efeito.

As últimas duas décadas têm revelado um novo movimento bastante divulgado. Centra-se sobre o carisma e a capacidade transformacional dos líderes na relação com os colaboradores. Existindo a preocupação em integrar os aspectos comportamentais e os traços de personalidade, assim como o tipo de interações que se estabelecem entre todos os membros do grupo/organização (REGO, 1998)

O Quadro 3.1 procura apresentar a possibilidade de enquadramento das várias abordagens, de acordo com os respectivos períodos temporais.

Período	Abordagem	Pressupostos
Até ao final dos anos 40	Traços de Personalidade	Liderança é uma capacidade inata
Final dos anos 40 até final dos anos 60	Comportamento de Liderança	A eficácia da liderança relaciona-se com o tipo de comportamento do líder
Final dos anos 60 até único dos anos 80	Abordagens Contingenciais	A eficácia da liderança é influenciada pela situação
Início dos anos 80	Novas Abordagens da liderança( inclui a liderança carismática)	A liderança depende da visão do líder

**Quadro 3.1** Tendências do estudo de Liderança

**Fonte:** adaptado de Bryman, (1992)

Analisando cronologicamente, até o final dos anos 40, predominou a abordagem do traço pessoal, que considerou as características pessoais do líder, seus traços e qualidades natas. No período que vai até os anos 60, houve uma mudança de foco. A preocupação com as características do líder cede espaço para o seu comportamento e, com isso, para a possibilidade de seu desenvolvimento. Surge então a abordagem do estilo de liderança.

Dos anos 60 ao início dos 80, predominou a abordagem contingencial, que colocou o ponto focal nos fatores situacionais, no contexto, para a compreensão da liderança. Do início dos anos 80 em diante se constituiu a chamada nova abordagem da liderança, que tem por base as ideias da gestão pelo simbólico, desdobrando-se em “liderança carismática”, “liderança visionária”, e “liderança transformacional”.

### 3.2 Abordagens Conceituais ao estudo de liderança

O tema da liderança apresenta uma relevância na análise das organizações, uma vez que o líder, parte do processo de liderança, é quem pode contribuir para as mudanças necessárias na forma de funcionamento e, conseqüentemente, no rumo das empresas (JESUINO, 2005).

A liderança é cada vez mais reconhecida como um processo que vai muito além das meras qualidades ou comportamentos de um indivíduo. A grande diversidade de teorias, e modelos dedicados à liderança, nem sempre torna fácil a tarefa de perceber todas as tipologias e classificações, que melhor nos permitam entender os resultados produzidos no âmbito desse assunto.

Crainer (2000) divide as escolas de pensamento sobre liderança nas seguintes categorias:

Escola de pensamento	Premissas
Teoria do grande Homem	Predominante no final do século XIX e início do século XX, fundamenta na premissa de que o líder nasce com habilidades de liderança inatas, inexplicáveis e incompreensíveis para a maioria dos seres humanos, sendo portanto exaltados como heróis.
Teoria do poder e da influencia	Fundamenta-se na premissa de que “todos os caminhos levam ao líder e nega o papel dos seguidores e força da cultura organizacional
Teoria Behaviorista	Ressalta o que fazem os líderes e não as suas características. Autores que defendem essa linha são: Blake e Mouton, criadores da Grade Gerencial e Rensis Likert, que propõe uma classificação de sistemas de administração, com quatro perfis organizacionais.
Teoria da Situação	Destaca a liderança como específica em cada situação, ao invés de um tipo especial de personalidade. Fundamenta-se no princípio de que cada situação diferente exige formas diferentes de liderança. Seus criadores foram Kenneth Blanchard e Paul Hersey.
Teoria da Contingencia	É uma evolução da teoria situacional e busca selecionar as variáveis associadas à circunstância as quais melhor identifiquem o estilo de liderança mais adequado a cada situação.
Teoria Transacional	Ressalta o relacionamento entre líderes e seguidores. Analisa os ganhos mútuos da troca do líder oferecendo recursos ou recompensas em troca do compromisso dos seguidores ou da aceitação da sua autoridade, por exemplo.
Teoria da Atribuição.	Adiciona uma maior importância dos seguidores, “concentrando-se nos fatores subjacentes à atribuição de liderança a um determinado fator”.
Teoria Transformacional	Baseia-se na motivação intrínseca no relacionamento de trocas. “Enfatiza o comprometimento e não a conformidade dos seguidores. Portanto, o líder é um visionário inovador e autossuficiente”.

### Quadro3. 2 – Escolas de pensamento sobre liderança

Fonte: adaptado de Crainer (2000)

O quadro anterior permite visualizar o pensamento central dos principais autores das teorias, as abordagens defendidas, o foco existente, suas características, associados aos estilos de liderança. As primeiras abordagens da problemática da liderança centraram-se na definição de líder e na procura das qualidades comuns a todos os líderes.

Nessa linha, podem ser consideradas duas teorias: a teoria dos Grandes Homens e a teoria dos Traços. As teorias de liderança baseadas apenas nos traços de personalidade do líder ao identificarem as características universais desses descuidaram-se de outras variáveis como as características dos subordinados e o contexto em que se exerce a liderança (tipo de tarefas, tipo de objetivos a ser alcançada, situação de estabilidade ou instabilidade), revelaram ser demasiado simplistas e redutoras da complexidade que envolve esta importante variável do comportamento organizacional que é a liderança. (FERREIRA, et ali,1996)

French e Raven(1967) evidenciam que, para que os atos de liderança sejam eficientes, precisam apoiar-se em alguma base de poder. Segundo eles, desde os tempos de Maquiavel, alguns teóricos têm concebido a liderança através da

aplicação e da detenção do poder. Mesmo que na atualidade aspectos “de força bruta” sejam usados pelas sociedades, é inegável que liderar envolve a capacidade de influenciar pessoas. Mesmo em coligações voluntárias e sem formalidades, os líderes são reconhecidos pela sua capacidade de influenciar nos comportamentos do grupo. Portanto, se aceitarmos esta premissa – de que o poder social consiste na capacidade de influenciar outras pessoas – qualquer que seja o meio empregado, evidentemente, a liderança envolverá o exercício do poder.

Para isso, o comportamento das outras pessoas precisa ser influenciado: “as atividades precisam ser coordenadas, instruções precisam ser dadas e aceitas, a persuasão precisa ser realizada, a motivação para atingir os objetivos precisa ser criada, as relações interpessoais harmoniosas precisam ser estabelecidas (FRENCH e RAVEN, 1967, p. 622).”

As teorias de enfoques situacionais exploram as variáveis que cercam o processo de liderança, sendo esses, portanto, enfoques mais abrangentes do que os vistos anteriormente. As teorias contingencial ou do Comportamento (behaviorismo) foi elaborada a partir daquilo que Fiedler denomina de medida LPC (*Least Preferred Coworker*) da personalidade do líder (MARINHO; OLIVEIRA, 2005).

Muito da estrutura teórica adotada por ele tomou como base os estudos de campo desenvolvidos pela Universidade de Illinois a partir de 1951. Começando com um grande número de dimensões estudadas, esse número foi reduzido para duas dimensões independentes a serem consideradas. Embora a terminologia possa ser variada, foi possível distinguir a existência de dois tipos básicos de estilos de líder: aquele que pode ser considerado com orientado para a tarefa e aquele que é orientado para o relacionamento.

Em sua revisão de literatura, Barbutto (1997) apresenta um histórico com a evolução dos conceitos de liderança transacional, transformacional e carismática destacando que as teorias da liderança transformacional surgiram do estudo de Burns em 1978 sobre liderança política. O conceito de liderança carismática teve sua origem em estudos sobre líderes políticos mundiais, com a indicação do carisma – habilidade do líder para gerar grande poder simbólico – como fator fundamental em um processo transformacional.

Pode-se verificar que a liderança é um tema de extrema complexidade, com diversos significados e interpretações, com raízes históricas na teoria da administração e influenciadas diretamente por fatores psicológicos, morais e ambientais.



<b>Autores</b>	<b>Abordagem</b>	<b>Foco</b>	<b>Características</b>	<b>Estilo de liderança</b>
Katz (1955)	Teoria das Habilidades	Líder	Capacidades de líder	Estilo de Supervisão, estilo de Gerencia, estilo de Direção
Blake e Mouton(1985)	Teoria das Habilidades-comportamental	Líder	Orientação para o empregado; Orientação para a produção.	Estilo de Autoridade-Obediência.
Mumford et al. (2000)	Teoria das Habilidades	Líder	Habilidade de solução de problemas; Poder de Especialista; Habilidade de julgamento social; Conhecimento.	Estilo baseado em Competências
Hersey e Blanchard (1969)	Teoria Situacional	Contexto	Comportamento de suporte, Comportamento de Direção.	Direcionando, apoiando, treinado, delegando.
Fiedler (1993)	Teoria Contingencial	Contexto	Relações entre o líder e os seguidores; Estrutura de Tarefas; Poder de Posição. Motivação para a Tarefa; Motivação para os relacionamentos.	Oito estilos de liderança, com divisões subjetivas e limites tênues entre eles.
House (1971)	Teoria Caminho-Objetivo	Contexto	Motivação dos liderados. Definição de objetivos; Identificação de caminhos a serem seguidos	Liderança diretiva, liderança de apoio, liderança participativa, liderança orientada para resultados.
Burns (1978)	Teoria transacional	Entre líder e seguidores	Troca de interesses	Liderança transacional
Bass (1990) Yukl,(1998)	Teoria transformacional	Mudanças	Mudança radical da rotina de trabalho. Líder que exerce profunda influencia sobre seus seguidores, podendo modificar aspirações, necessidades, preferencia e valores de grupo.	Liderança transformacional

**Quadro 3.3-** Abordagens e seus principais teóricos

**Fonte:** Adaptação Santos *et al* (2007)

Os estilos de liderança listados não são os únicos, existindo na teoria outras perspectivas e abordagens distintas, inclusive algumas críticas a esses estilos são realizadas. Graças às pesquisas e conseqüente evolução das teorias de liderança, já está incorporada à 'ordem do dia' a concepção de que, nas organizações de serviços, as pessoas devem atuar como agentes proativos, empreendedores, inovadores, e assim, prestar serviço de qualidade aos seus clientes. (BARBOSA, 2007). Como uma organização de serviços as instituições de ensino superior também devem incorporar esta tendência.

Segundo Kotter (2000) um dos motivos da liderança ter se tornado tão importante nesses últimos anos é a transformação do mundo dos negócios, cada vez mais competitivo e volátil. Mudanças rápidas são cada vez mais necessárias à sobrevivência do ambiente organizacional. Contudo, mudanças sempre requerem mais liderança. E, nesse caso, o papel da liderança é fundamental, uma vez que ela é responsável pela valorização da participação efetiva das pessoas em suas

relações de trabalho, inspirando-as a trabalharem em conjunto, com visão e objetivo comum.

### **3.2.1 Abordagem dos Traços de Personalidade**

Durante as primeiras quatro décadas do século XX os estudos estavam centrados nas características pessoais dos líderes. Sempre numa lógica de tentar encontrar o tipo de atributos que os diferenciavam das pessoas lideradas. A teoria dos traços surge durante os anos 1930 a 1950, período no qual buscava enfatizar os atributos dos líderes como: personalidade, motivos, valores, e habilidades. Dentre os autores de grande influência na pesquisa deste período está Stodgill (1948 apud HOUSE; ADITYA, 1997).

As teorias que enfatizam o papel do líder no processo de liderança surgiram com a chamada Teoria do Grande Homem, que se propôs a estudar as características individuais que transformavam certas pessoas em grandes líderes, diferenciando-as de seus seguidores. De acordo com Northouse (2004), alguns dos traços que são centrais nas pesquisas da Teoria dos Traços são: a inteligência, a autoconfiança, a determinação, a integridade e a sociabilidade.

Esta teoria sugere que as organizações funcionariam melhor se as pessoas em posição de destaque apresentassem tais características. No entender de Northouse (2004, p.21) “o aspecto central para o processo de liderança vem a ser o próprio líder e as suas personalidades”.

Este posicionamento abriu espaço do processo de liderança focado na personalidade individual, inata e invariável, para aquele que aborda a compreensão das habilidades que podem ser aprendidas e desenvolvidas pelos líderes, tendo originado a Teoria das Habilidades (KATZ, 1955; MUMFORD et al.,2000).

Para Katz (1955), uma liderança eficaz depende de três habilidades pessoais básicas: técnicas, humanas e conceituais. A habilidade técnica traduz o conhecimento técnico em um determinado tipo de trabalho ou atividade. A habilidade humana, por sua vez, possibilita a um líder estimular os membros de um grupo a executarem as suas atividades de forma cooperada, enfatizando as relações humanas. Já a habilidade conceitual traz a aptidão necessária para que seja possível trabalhar com ideias e conceitos para desenvolver um planejamento estratégico

A consideração dos traços de personalidade, enquanto componente fundamental para entendermos a liderança continua a encontrar “eco” em estudos mais recentes. Por exemplo, no estudo de Kirkpatrick e Locke (1996) são mencionados seis traços de personalidade diferenciadores entre líderes e não líderes (motivação, desejo de liderar, honestidade, confiança, capacidade cognitiva, conhecimento da tarefa). Mas reconhecesse a possibilidade das pessoas também poderem aprender, ou melhorar, no sentido de tornar os estilos de liderança mais eficazes. Não se pressagiando a perspectiva, algo fatalista, dos estudos iniciais, onde os indivíduos que ocupavam posições de chefia nasciam com determinados traços de personalidade. Ou não havia muito a fazer para compensar essas “falhas de caráter”.

### **3.2.2 Teoria das Habilidades - Comportamental**

No início dos finais dos anos 40, a perspectiva que decorreu do estudo dos traços de personalidade foi o interesse pelos comportamentos. O objetivo básico das investigações passou a ser a procura das competências dos líderes, transpondo o objeto de atenção para aquilo que é observável, traduzido pelas ações assumidas nas diferentes situações de trabalho (LEONARD, 2003).

Claramente, esta procura dos comportamentos eficazes é uma área de estudo menos problemática do que a análise dos traços de personalidade. Sendo mais fácil estabelecer padrões de comportamento do que definir estruturas de personalidade e características pessoais de funcionamento.

Nesta abordagem os estudos foram-se estruturando em duas grandes linhas. Por um lado, houve a necessidade de organizar os comportamentos em taxonomias, que indicassem as áreas mais prevalentes de intervenção. Na outra orientação, tentou-se identificar os comportamentos que mais se relacionavam com determinados critérios de eficácia. Como, por exemplo, a modificação das atitudes dos funcionários quanto ao trabalho (MUCHINSKY, 1999). Estas ideias foram exploradas por duas grandes equipas de investigação, repartidas pelas universidades de Ohio e de Michigan, ambas nos Estados Unidos da América. Com o surgimento desta abordagem, foi possível identificar dois grandes tipos de orientação comportamental.

a) a orientação para a tarefa (relativo ao comportamento diretivo, estilo fabril).

b) a orientação para a relação (relativo ao relacionamento e procura da boa atmosfera de trabalho no grupo).

Yukl (2006) ressalta que a pesquisa comportamental se subdividia em duas categorias. Uma linha de pesquisa que examina como os gerentes gastam seu tempo e padrões típicos de atividades, responsabilidades e funções destes; e outra subcategoria que foca na identificação de comportamentos efetivos de liderança. É na abordagem comportamental, que surgem alguns estilos de liderança já conhecidos:

- 1- Autoritário ou autocrático;
- 2- Democrático, também conhecido por estilo participativo;
- 3- *Laissez-faire*, ou estilo não intervenção.

Os estudos realizados na Universidade de Ohio revelam que os líderes que apresentam elevados níveis nestas duas dimensões tendem a obter maior realização e satisfação dos seus subordinados. Por outro lado, na universidade de Michigan foram realizados estudos, perto da mesma época dos referidos anteriormente, concluindo-se que os comportamentos orientados para a relação interpessoal com os empregados favorecem bastante o líder, originando maior satisfação nos trabalhadores e maior produtividade nos grupos de trabalho. (BILHIM, 2006).

Em suma: Os dados resultantes dos estudos de Ohio e Michigan foram fundamentais para a compreensão das grandes dimensões da liderança. Mas não eram suficientemente esclarecedores quanto ao tipo de orientações a seguir pelos líderes na gestão dos seus grupos de trabalho (DIPBOYE, SMITH e HOWELL, 1994).

### **3.2.3 Teoria da Habilidade: Influencia – Poder**

Com os dados adquiridos nos estudos de Ohio e Michigan tornava-se importante avançar no sentido de melhor apreender os comportamentos envolvidos na gestão dos recursos humanos. Por isso, procurou compreenderem-se os processos através dos quais era exercido o poder e a influência dos responsáveis no contato com os outros.

Quanto à influência propriamente dita, esta foi entendida como sendo as transformações introduzidas nas atitudes, percepções e comportamentos dos colaboradores, e por via da à ação do líder. (ANDRADA, 2010)

French e Raven (1959) procuraram saber, por via de análise, se a influência exercida poderia emanar de diferentes fontes. Propondo uma tipologia de cinco classes de poder que, por sua vez, indicariam cinco formas de relacionamento distintas (poder de recompensa, poder coercitivo, poder legítimo, poder das competências especializadas e poder referente).

Determinadas às fontes de poder, trata-se agora de saber quais são as ações concretas que podem ser assumidas na gestão de equipes de trabalho. Ou, dito pelas palavras do modelo apresentado por estes autores, quais são as “táticas” de influência aplicada junto aos membros do grupo.

Um aspecto importante desta tipologia é o fato destas fontes serem consideradas do ponto de vista dos subordinados, e não resultarem da simples análise daquilo que são as competências ou características do líder. Isto significa que o que interessa observar é a forma como os membros do grupo entendem a influência exercida, e não tanto o tipo de posição hierárquica, ou formação que o responsável possui pouco importando, por exemplo, que ele possa ter um grande poder formal, se os outros não lhe atribuem capacidade para usar a autoridade.

### **3.2.4 Abordagem Situacional**

Esta abordagem passa a observar o ambiente situacional e o comportamento do liderado além do comportamento do líder. Nesta visão o liderado tem um papel importantíssimo. Seu envolvimento se dá através da empatia, dos valores e crenças do líder, para que este seja bem sucedido deve adaptar seu estilo de liderança às características pessoas de seu grupo.

Nesta abordagem o papel do líder não se prende apenas com o que faz, ou como faz. Mas também sobre as pessoas que integram o grupo e em que contexto se encontra inserida a organização. Foram seis as abordagens principais:

Abordagens	Características
Continuo autocrático/democrático	Num extremo o líder partilha totalmente seu poder de decisão com o subordinado. No outro extremo o líder toma decisão, comunica-a aos subordinados e espera que cumpram. Uma abordagem contingencial conclui que nem o estilo democrático nem o autocrático são eficazes em todas as situações.
O modelo Fiedler	Postula que a eficácia dos grupos depende da conformidade da relação entre o estilo de interação do líder com os subordinados e do grau em que a situação permite o seu controle e influência.
A teoria situacional de Hersey e Blanchard	Os autores desenvolveram um argumento que procurou dar uma resposta aos problemas sentidos pelos gestores nos locais de trabalho, tendo um carácter eminentemente prático e uma aplicação a distintos contextos profissionais (Blanchard e Nelson, 1997). A teoria refere que não existe um único e melhor modo de influenciar as pessoas, dependendo sempre do nível de maturidade dessas pessoas que o líder pretende influenciar.
A teoria da troca líder/membro	Baseada nos conceitos de “in group” e “out group”, a diferenciação é sempre feita pelo líder. Embora os seus critérios não sejam apresentadas de forma clara.
O modelo do líder/participação	Relaciona o comportamento de liderança e participação na tomada de decisão.

#### **Quadro 3.4 : Abordagens Contingenciais**

**Fonte:** Adaptado de Bilhin, (2006)

Apesar das diferenças existentes entre os vários modelos, alguns aspectos parecem mais consensuais e passíveis de gerar acordo entre os autores (Vecchio, 1995). A aceitação dos comportamentos de quem chefia tanto podem estar centrados na execução das tarefas como no privilegiar das relações positivas com os membros do grupo. O que parece ser uma premissa válida para explicar o fato de alguns indivíduos serem mais eficazes do que outros, que tendem a centrar-se em apenas uma das áreas.

O segundo aspecto comum prende-se com o peso atribuído ao desempenho no trabalho enquanto medida “nobre” da eficácia de quem lidera.

De fato, os autores sempre demonstraram uma apetência para a explicação da liderança, relacionando-a com o rendimento obtido pelos grupos. (DIPBOY *et.al*, 1994).

O terceiro ponto de proximidade diz respeito à tendência para centralizar o estudo da liderança sobre o próprio líder. Partindo-se do princípio que por aí se chegava à compreensão das melhores estratégias, para influenciar a satisfação dos colaboradores e controlar a performance dos grupos. Não existindo a mesma atenção sobre as dimensões comportamentais daqueles que estão sob alçada dos responsáveis. (BILHIN,2006)

### 3.2.5 Teoria do Caminho-Objetivo ou Metas

Dentro do enfoque contingencial, surge mais uma teoria ressaltando a importância do liderado como um reduto motivacional dentro do processo da liderança. A teoria Caminho-Objetivo (*Path-Goal*) é pouco conhecida no Brasil, mas muito valorizada dentro dos contextos americano, canadense e europeu. Segundo Smith, P. B. & Peterson, M. F.(1998).

A teoria do Caminho-Objetivo muito claramente deriva das teorias que se baseiam na expectativa, que se tornaram populares no campo do comportamento organizacional nos anos 60 (por exemplo, Vroom, 1964). Na sua essência, ela propõe que os subordinados farão aquilo que desejarem os líderes, caso eles façam duas coisas. Primeiro, devem assegurar que os subordinados compreendam como atingir os objetivos do líder. Segundo, esses líderes devem prever que os subordinados cheguem aos seus objetivos pessoais nesse processo. (House, 1971). A tarefa do líder é, então, diagnosticar a função do ambiente e selecionar aqueles comportamentos que assegurarão que os subordinados estejam motivados ao máximo no sentido dos objetivos organizacionais.

Então, segundo essa teoria, os subordinados se sentirão motivados cada vez mais motivados com o comportamento do líder, na medida em que esse mesmo comportamento comprovar, de forma objetiva, que traz uma contribuição decisiva em favor do atendimento das expectativas desses liderados.

### 3.2.6 Liderança Transacional

Segundo Maximiano (2005 p. 304), “o líder transacional é aquele que apela aos interesses, especialmente às necessidades primárias, dos seguidores. Ele promete recompensas ou ameaças para conseguir que os seguidores trabalhem para realizar metas”. De acordo com Bass (1990), um líder transacional apresenta três características principais:

Características	Pressuposto
Recompensa contingente	Usado em reconhecimento pelo trabalho Realizado;
Gestão por exceção	Que intervém apenas quando os padrões não são alcançados;
Laissez-faire	delegando responsabilidade e evitando a tomada de decisões.

Quadro 3.5 Características do líder Transacional

Fonte: Bass, (1990)

As decisões e atitudes do líder baseiam-se nas regras existentes, que estabelecem a relação de troca. O gerenciamento acontece pela exceção, ou seja, o líder age quando existe não conformidade entre as atividades que os seguidores realizam e aquilo que foi planejado. Este gerenciamento pela exceção pode ocorrer através de duas maneiras: 1) Gerenciamento ativo - quando ele observa e procura pelos desvios das regras e dos padrões estabelecidos, tomando medidas corretivas quando estes são encontrados; 2) Gerenciamento passivo - intervindo quando algum erro acontece “espontaneamente”, já que não existe a procura pelos desvios devido à suposta confiança de que os seguidores executarão suas atividades de maneira satisfatória (BASS e AVOLIO, 1993).

Para Maximiano (2005), a principal característica do líder transacional é oferecer recompensas materiais. Smith e Peterson (1994) esclarecem que esta troca não proporciona ligação duradoura entre as partes, uma vez que as mesmas persistem somente enquanto acreditarem que tal procedimento lhes traga benefícios próprios.

A liderança transacional corresponde à tipologia em que o líder serve-se da legitimidade e autoridade que lhe é atribuída formalmente para exercer o poder, constituindo práticas comuns a ênfase das regras e das normas estabelecidas superiormente e a chamada de atenção para o cumprimento das tarefas previamente definidas (GOMES, 2005).

Bass (1998) descreveu a liderança transacional como aquela que utiliza a transação entre líderes e seguidores recompensados ou disciplinados com base em seu desempenho no trabalho. Os reforços podem ser materiais ou simbólicos, imediatos ou posteriores, parciais ou totais.

### 3.2.7 - Anos 80 - Lideranças Transformacionais

A década de 80 iniciou-se com certo pessimismo quanto ao estudo da liderança. Por um lado, existiam imensas propostas explicativas acerca da eficácia



dos líderes, e das melhores estratégias a utilizar na adaptação a diferentes contextos profissionais. Por outro lado, os dados não eram animadores quanto a resultados consensuais, não só dentro de cada um dos modelos e teorias, que estavam constantemente a serem contrariados, mas também nas várias abordagens ao estudo deste fenómeno. Daí que, como refere Bryman (1992), tenham tido avanços novas propostas numa tentativa de lutar contra este desânimo.

Nas abordagens da nova liderança encontra-se a liderança transformadora ou transformacional. A liderança transformacional implica em uma interação entre líderes e liderados de tal modo que gere mudanças atitudinais, aumenta a motivação e a ética e obtém compromissos com os objetivos e estratégias da organização. Líderes Transformacionais orientam seus esforços no sentido de proclamar, exemplificar e ensinar o significado real dos valores da organização. Esta abordagem apresenta um novo conceito de liderança.

Bass (1998) explica o significado de liderança transformacional a partir do efeito do líder nos liderados. Os líderes transformam os seguidores, tornando-os mais conscientes da importância e do valor dos resultados da tarefa, ativando suas necessidades e erguendo-se, uns aos outros, a níveis mais elevados de motivação e moralidade. A liderança transformacional, em última análise, torna-se moral no sentido de elevar o nível do comportamento e de suas aspirações éticas tanto do líder quanto dos liderados, exercendo assim, um efeito transformador em ambos.

Os líderes transformacionais,

engendram confiança, buscam desenvolver a liderança em outros, exibem o auto sacrifício e servem como agentes morais, concentrando-se e fazendo os seguidores focalizarem objetivos que transcendam as necessidades mais imediatas do grupo de trabalho (YAMMARINO, 2002, p.55).

A abordagem da nova liderança advinda dos estudos de Bass e Avolio (1990) sobre liderança transformacional envolve umas séries de indicadores qualitativos que podem ser resumidos em quatro elementos:

Elementos		Características
Carisma influencia idealizada	ou	Apresenta uma visão e sentido para missão, instila orgulho, obtém respeito e confiança, o líder é visto com admiração pelos seus seguidores, apresenta-se como exemplo e modelo para ser seguido.
Motivação inspiradora inspiração	ou	Gera expectativas elevadas, expressa objetivos importantes de maneira simples; apresenta desafios nas atividades de trabalho.
Consideração individualizada		Dedica atenção pessoal, orientada tecnicamente, aconselha, preocupa-se com problemas dos colaboradores, que interferem na atividade profissional, procura harmonizar as necessidades individuais com os objetivos organizacionais.
Estimulação intelectual		Oferece novos desafios e tarefas, estimula a criatividade, a inteligência e a solução de problemas.

**Quadro 3.6:** indicadores qualitativos da liderança Transformacional

**Fonte:** adaptado de Bass e Avolio (1990)

A liderança Transformacional baseia-se no aspecto relacional e interpessoal dos líderes com seus seguidores. Uma vez que a visão criada vai ao encontro dos objetivos organizacionais esta liderança torna-se uma das abordagens mais importantes na atualidade. Requer, todavia, o desenvolvimento dos líderes em aspectos estratégicos, relacionais e técnicos.

Rego e Cunha (2005) apresentam seis comportamentos ou atividades que um líder transformacional deve adotar:

<b>A)</b> O líder deve articular uma visão ambiciosa, mas realista, compreensível pelos colaboradores, mas consonância com a visão institucional, na qual todos se espelham.	<b>D)</b> O líder promove entre os colaboradores, a aceitação dos objetivos da equipe e da organização. Assim fomenta a cooperação e o empenho na concretização desses objetivos.
<b>B)</b> O líder dá o exemplo, procurando ser um modelo nas suas atitudes e condutas éticas, nos aspectos morais e legais.	<b>E)</b> O líder trata os colaboradores como singulares nas suas personalidades. Presta atenção às necessidades e desenvolvimento dos colaboradores, encoraja-os, promove o desenvolvimento do seu potencial, fornece-lhes <i>feedback</i> e delega-lhes responsabilidade.
<b>C)</b> o líder transmite elevadas expectativas de desempenho aos colaboradores, confia neles e é exigente. Deste modo, os colaboradores esforçam-se por cumprir as expectativas do líder e empenham-se na concretização da visão.	<b>F)</b> o líder estimula intelectualmente os colaboradores. Induz-lhes a tomada de consciência dos problemas. Fomenta-lhes o pensamento inovador e criativo.

**Quadro 3.7:** Comportamentos ou atividades do líder transformacional

**Fonte:** Rego e Cunha (2005).

A orientação transformacional, segundo Bergamini (2002, p.32), “mostra ser a posição mais atual e mais valorizada por uma expressiva maioria de grandes organizações”. A globalização, a tecnologia complexa e o ambiente desafiador com mudanças constantes exigem direcionamentos criativos e inovadores, bem como um grupo comprometido, o que só ocorre com o desenvolvimento da liderança transformacional.

### 3.2.8 Liderança Carismática

A palavra carisma possui origem grega e significa “dom de inspiração divina”. Weber (1947) usou o termo para descrever a percepção dos seguidores sobre as excepcionais qualidades, a respeito das quais eles acreditavam que os líderes eram dotados. Weber ressalta que o carisma ocorre em tempos de crise social, quando um líder emerge com uma visão radical oferecendo uma solução para a crise. Este atrai seguidores para a sua visão, os quais são levados pelo líder a acreditar na sua própria capacidade de atingi-la. Desta forma, os seguidores passam a perceber o líder como uma pessoa extraordinária, “fora do comum”.

Pesquisadores perceberam, no entanto, que a visão de carisma como atributo ou habilidade de uma só pessoa, não faz justiça à reciprocidade do relacionamento entre líder e seguidores. A partir do conceito de Weber, versões mais novas da teoria foram estudadas por outros autores, destacando os relacionamentos sociais entre líder e subordinados, que envolvem variáveis como traços e comportamentos dos líderes, processos de influência utilizados e aspectos da situação (HOUSE, 1971; SHAMIR *et al.*, 1983; CONGER e KANUNGO, 1987, 1998), ficando tais teorias conhecidas como “lideranças neo-carismáticas”.

A contribuição de House (1977) permitiu a compreensão do uso da liderança carismática nas organizações formais. Sua teoria identifica como os líderes carismáticos se comportam, seus traços e habilidades e as condições nas quais os líderes têm maior probabilidade de emergir. House propôs que a base para o apelo carismático é a interação emocional que ocorre entre os seguidores e o líder. Desta forma, líderes carismáticos definem alto nível de expectativas para si e para os seus seguidores e demonstram confiança de que estas expectativas serão atingidas, por provocarem os fatores motivacionais de necessidades de poder, realização e afiliação de seus seguidores.

Conger e Kanungo (1987, 1998) propuseram uma teoria de liderança carismática que assumia o carisma como um fenômeno de atribuição. Segundo a teoria, a atribuição por parte dos seguidores das qualidades carismáticas do líder é conjuntamente determinada pelo comportamento do líder e suas habilidades e aspectos da situação. O processo de influência primária é a identificação pessoal

com o líder, derivada no desejo do seguidor de imitá-lo e agradá-lo, em face de seus atributos extraordinários.

Em função da dificuldade de se encontrar atributos de excepcionalidade nas habilidades e comportamentos dos líderes, mesmo por que, estes dependem de características da situação, as variáveis contextuais assumem grande importância. Desta forma, ao contrário do proposto por Weber (1947), sobre a necessidade de haver uma crise genuína para a emergência da liderança carismática, Conger e Kanungo, propõem que o próprio líder pode deflagrar uma crise, criando insatisfação com o *status quo* corrente e, simultaneamente, gerando a visão de um futuro mais promissor.

Shamir *et al.* (1993), ampliou o trabalho de House, ao incorporar o elemento motivação e uma descrição mais detalhada da influência do líder nos seguidores, uma explicação baseada em “autoconceito”. Nesta teoria, a ênfase da influência da liderança recai, não sobre os atributos de líder, mas sobre a identificação social dos seguidores, sua internalização, que é uma forma de expressão dos valores e identidades sociais dos seguidores através da consecução dos objetivos da tarefa, e do aumento da auto eficácia individual e coletiva.

Liderança Transacional	Liderança Transformacional
Desenvolve a necessidade de ganhar dinheiro;	Desenvolve a necessidade de um significado; projeta as tarefas para torna-las significativas e desafiadoras;
Preocupa-se com poder e posição, política e vantagens;	Preocupa-se com propósito, valores, princípio éticos e morais;
É dirigida para as questões diárias;	Transcende as questões diárias;
É voltada para estudos de dados e resultado à curto prazo;	É voltado para alcance de objetivos a longo prazo, sem comprometer princípio e valores;
Confunde causas e sintomas, e preocupa-se mais com o tratamento do que com a prevenção;	Separa causa e sintoma, e trabalha preventivamente;
Visa os assuntos táticos;	Alinha estruturas internas e sistemas para fortalecer os valores e objetivos principais; os valores são aproveitados como base do crescimento;
Confia nas relações para ajudar nas interações;	É proativo, catalítico e paciente;
Segue o comportamento esperado, dedicando-se ao trabalho dentro dos sistemas atuais;	Focaliza principalmente missões e estratégias para cumprir os objetivos atuais e futuros;
Dá apoio aos sistemas e estruturas que reforçam os resultados, maximiza a eficiência e garante ganhos em curto prazo.	Utiliza integralmente os recursos, identifica e desenvolve novos talentos, reconhece e recompensa contribuições importantes, libera o potencial humano.

**Quadro 3.8** Comparação da liderança transformacional e Transacional

**Fonte:** Adaptado de Covey (1994, p.294-295)

Os autores dessa teoria, Bernard Bass e Bruce Avolio, propuseram que os comportamentos de liderança transacional e transformacional estão ambos positivamente relacionados com comportamentos dos liderados e representam aspectos diferentes de ser um bom líder (BASS e AVOLIO, 1997). Segundo estes autores, a liderança transacional está centrada em clarificar o papel dos colaboradores. E fornecer aos seguidores recompensas positivas, ou negativas, limitadas ao desempenho. Assim, o papel do líder passa por estabelecer metas, monitorar tarefas e recompensar, ou punir, os colaboradores, face aos objetivos atingidos (ANTONAKIS e HOUSE, 2002).

Segundo Gomes (2005), as diferenças entre as lideranças transacionais e transformacionais são sentidas no tipo de relações que se estabelecem dentro do grupo. A liderança transacional propõe tarefas e consequências que são respeitadas do ponto de vista dos outros. Já a liderança transformacional consegue ir além da mera satisfação das necessidades individuais, construindo um sentimento de identidade comum, que é baseado num propósito ou ideal coletivo.

### **3.3. O comportamento do líder: A ótica do liderado**

Os líderes são ativos durante os processos de mudança, o que indica ação e não apenas discursos ou ordens por parte de quem está no comando. Ações que são observadas e avaliadas pelos que são comandados. Levinson (1976) sustenta que mesmo os funcionários em níveis inferiores da estrutura organizacional, frequentemente fazem avaliações, ainda que indiretamente, de seus superiores hierárquicos, baseados na observação do comportamento.

O comportamento é algo que pode ser observado e mensurado, como define Connellan (1984, p.31): “comportamento é uma atividade que pode ser vista, medida ou descrita.” A maneira de agir de uma pessoa é vista por outra que pode tecer seu julgamento do que observou a partir de um padrão de comportamento conhecido e que é comparado à situação presenciada.

Connellan (1984) afirma que ao analisar os comportamentos dos outros, as pessoas o classificam como “bom” ou “mal”, porém esta análise só é possível quando há uma associação a algum valor que é usado como referência pelo observador.

Os comportamentos do líder são observados e analisados e a percepção dos empregados terá influência direta neste processo. Dentro de uma organização

ocorre uma percepção particular dos seus membros em relação às funções e efeitos destas funções (LAMBERT e LAMBERT, 1972). A partir do relacionamento pessoal, os empregados fazem seus julgamentos das funções, que serão tanto mais diferenciados e precisos quanto mais íntimos, prolongada e importante for a interação entre os membros da organização. A percepção de uma função está baseada na observação de comportamentos, apoiando-se em suposições que as pessoas têm a respeito dos sentimentos e expressões emocionais, motivações se características, intenções, contribuições sociais e posição hierárquica, dentre outras, que esperam ser observadas no ocupante da função (LAMBERT e LAMBERT, 1972).

Para Wilhelm (1996), os líderes devem preocupar-se em apresentar comportamentos que estejam de acordo com o que esperam seus seguidores. O autor afirma que os funcionários possuem exigências de si mesmos em relação à conduta e esperam que seus líderes tenham uma conduta ética. Líderes que sejam previsíveis e se comportam coerentemente na visão dos empregados são preferidos, e seguidos com maior facilidade, aos que são imprevisíveis.

Determinados comportamentos do líder, como desprezo, insulto aos subordinados, agressividade, ameaças, ambiguidade, falta de comunicação e conduta antiética, por exemplo, podem criar um ambiente de medo e desconfiança na organização (GEORGIADES e MACDONELL, 1998).

Empregados que confiam em seus líderes respondem melhor e mais prontamente a suas solicitações para atingir as metas da organização (CONGER, 1998; ROGERS, 1995). Em um ambiente de confiança, o líder promove o respeito, o bem-estar, a sinceridade e o comprometimento dos liderados (ROGERS, 1995; DESSLER, 1996).

Conseguir o comprometimento dos empregados implica em dar atenção às emoções destas pessoas, ao modo como elas se relacionam e à visão que elas têm da organização (ULRICH, 1998). Ulrich afirma que muitos gerentes deixam que os funcionários se desanimem e se estressem com a organização ao sentirem que a demanda de trabalho é cada vez maior, enquanto os recursos e condições para suprir este aumento de demanda não crescem na mesma proporção.

O comprometimento aumenta entre os empregados que veem em seu líder alguém participante e ativo em busca de um envolvimento geral, compartilhando sua visão, fomentando o consenso, apoiando o desenvolvimento de habilidades e

competências e remodelando estruturas e sistemas formais (NEUBERT e CADY, 2001).

### **3.3.1 Liderança: clima e cultura organizacional**

Há duas forças distintas que ditam como agir dentro de uma organização: cultura e clima.

#### **3.3.1.1. Cultura organizacional e a liderança**

Cada organização tem uma cultura própria. É uma combinação dos fundadores, dirigentes passados, a liderança atual, as crises, eventos, história e tamanho (NEWSTROM, DAVIS, 1993). Isso resulta em ritos: "nossa maneira de fazer as coisas." Estes ritos são necessários para manter em boas condições (a norma) e dirige o comportamento adequado para cada circunstância.

O conceito de cultura tem sofrido evoluções na sua aplicabilidade à organização. É comum encontrarmos uma relação entre cultura e estratégia, cultura e estrutura e cultura e poder (ou liderança), que tente determinar o conjunto de valores que são assimilados pelos membros da instituição. A abordagem do conceito de cultura organizacional é relativamente nova no seio das organizações encontrando-se, apesar de tudo, várias abordagens.

Para Thévenet existem três níveis diferentes para a aplicação do conceito (THÉVENET, 1989, p. 27):

- a cultura do meio em que a empresa atua;
- as subculturas da empresa; e
- a cultura da empresa compreendida como entidade, grupo social de pleno direito e com limites claramente demarcados.

Os níveis enquadram a organização dentro de três ópticas na análise do conceito. Assim, encontramos os elementos externos que influenciam a organização, os elementos endógenos que modificam a organização e os elementos relacionais entre os membros da organização que transfiguram os processos de comunicação. (THÉVENET, 1989)

No nível de aplicação a cultura do meio em que a empresa opera, esta influencia a organização e traduz a identificação da visão de que a organização é uma unidade social que está inserida num determinado espaço geográfico que traduz uma vivência social comum à maioria dos membros desse espaço. No

que se refere ao nível das subculturas da empresa é de salientar que os indivíduos, como seres sociais, têm a necessidade de se unir em grupos homogêneos que procuram satisfazer objetivos e necessidades comuns.

Por último, o nível da empresa como entidade transmite a visão da organização como uma unidade específica, que tem um espaço social e que goza de direitos similares a outras tantas unidades sociais. (THÉVENET, 1989). Segundo Quinn e McGrath (apud, HANDY1991, p. 67-68) existem quatro tipos de culturas que se baseiam nas crenças reveladas pelas interações entre os atores organizacionais, ou seja, estas culturas baseiam-se nas formas de comunicação e de governança e relacionam a orientação do sistema organizacional com a distribuição do poder. Assim, é possível definir estes quatro perfis culturais analisando as finalidades organizacionais, os critérios de execução dos recursos, o lugar da autoridade, as bases legítimas de poder, as orientações relativas à tomada de decisão, o estilo de liderança e a conformidade, avaliação e motivação.

	<b>Cultura Racional</b>	<b>Cultura Ideológica</b>	<b>Cultura Consensual</b>	<b>Cultura Hierárquica</b>
<b>Missão organizacional</b>	Prossecação de objetivos	Finalidades gerais	Manutenção de grupos	Execução dos regulamentos
<b>Critério de execução</b>	Produtividade e eficiência	Apoio externo e aquisição de serviços	Coesão moral	Estabilidade e controle
<b>Localização da autoridade</b>	Chefe	Carisma	Associação	Regras
<b>Base de poder</b>	Competência	Valores	Status informal	Conhecimento técnico
<b>Tomada de decisão</b>	Pronunciamento de decisões infalíveis	Decisões por intuição	Participação	Análise factual

Quadro 3.9-Perfil de quatro culturas

Fonte: Hoy e Miskel, (1992).

Segundo Hoy e Miskel, (1992) a cultura hierárquica é baseada na teoria de Weber sobre burocracia e a tradição dos valores, consistência, cooperação e conformidade. É focada mais nos assuntos internos do que nos externos e valoriza a estabilidade e o controle mais do que a flexibilidade. O modelo tradicional impera nessa cultura, que produz com sucesso se os objetivos são eficiência e o ambiente organizacional é estável e simples.



A cultura consensual é flexível orientada internamente. Ela tende a se basear nos valores e nas normas associadas com a afiliação. A adequação de um membro às diretrizes organizacionais resulta da confiança, tradição e do compromisso de longo prazo. A cultura racional é orientada externamente e focada no controle. Os seus principais objetivos são a produtividade, o planejamento e a eficiência. Os membros da organização são motivados pela crença na recompensa e pelo desempenho que conduz aos objetivos organizacionais. (HOY E MISKEL, 1992).

A cultura ideológica é flexível e orientada externamente. Esse tipo de cultura enfatiza a mudança dedicada ao crescimento, à aquisição de recursos e à inovação. Os membros desse tipo de organização são motivados pela importância ou pelo apelo ideológico da tarefa. Os líderes tendem a se empreendedores ousados. Outros membros tendem a possuir essas características. (HOY E MISKEL, 1992).

Pode-se dizer que existe uma inter-relação entre cultura e liderança. Líderes criam mecanismos para o desenvolvimento cultural e o reforço das normas e comportamentos expressados dentro das fronteiras da cultura. Normas culturais surgem e mudam em virtude de onde os líderes focam suas atenções, de como reagem a crises, de quais sejam seus modelos de comportamento, e de quem eles atraem para suas organizações. E então, as características e qualidades de uma cultura organizacional são ensinadas pelas suas lideranças e eventualmente adotadas por seus seguidores (BASS; AVOLIO, 1993).

Schein (1992) ressalta o papel das lideranças na articulação e fortalecimento da cultura, o papel dos fundadores e a escolha de lideranças como mecanismos relevantes para a sua sustentação. Ele enumera mecanismos primários pelos quais os líderes reforçam aspectos da cultura, tais como: atenção, reação às crises, modelagem de papéis, alocação de recompensas, critérios para selecionar e demitir. Também menciona mecanismos secundários, como: desenho da estrutura organizacional, desenho de sistemas e procedimentos, histórias lendas- mitos, definições formais (valores, missão, etc.).

Trice e Beyer (1991) procuraram compreender quais são os diferentes papéis desempenhados pelos líderes na manutenção ou na mudança da cultura organizacional. Em linhas gerais, concluíram o seguinte: a) Na manutenção: os principais desafios para o líder são manter a cultura existente viva (fortalecer a cultura) e conciliar interesses diversos de subculturas (integrar a cultura). No primeiro caso, o líder busca ritos de renovação (por exemplo: atividades de desenvolvimento organizacional); no segundo, ritos de diminuição de conflitos; b) Na

mudança: os desafios são atrair liderados para uni-los ou rearranjar elementos da cultura antiga com os novos elementos.

No primeiro caso, o líder emprega suas qualidades pessoais (como autoconfiança, convicção, capacidade de comunicação, etc.) e de ritos de integração; no segundo, também apoia-se em suas qualidades pessoais e ainda em ritos de degradação (por exemplo: demitindo ou mudando gestores) (BEYER; TRICE, 1987).

Sobre o reforço da cultura, Bass e Avolio (1993) acreditam que os modelos de comportamento de lideranças começam no topo e são encorajados nos níveis inferiores sucessivos. Os comportamentos dos líderes de nível superior se tornam, então, símbolos da nova cultura organizacional. Estórias são criadas a respeito do líder e mecanismos são criados para melhorar a comunicação com os níveis superiores. Block (2003) adverte, no entanto, que a "distância organizacional" (entre líderes e liderados, como consequência da multiplicação de níveis hierárquicos), enfraquece a influência da liderança sobre a cultura.

Vale notar que as formas como os líderes reagem diante de problemas, resolvem crises, recompensam e punem seguidores são todas relevantes para uma cultura organizacional, bem como a maneira pela qual o líder é visto tanto internamente pelos seguidores quanto externamente pelos clientes (BASS; AVOLIO, 1993).

### **3.3. 1.2. Clima e a liderança organizacional**

O clima é a sensação de organização, as percepções individuais e partilhadas e atitudes dos membros da organização (IVANCEVICH et ali, 2007). Embora a cultura e a natureza estejam profundamente enraizadas na organização que é um resultado de longa data dos sistemas formais e informais, regras, tradições e costumes, o clima é um fenômeno de curto prazo, criada pela atual liderança. Clima representa as crenças sobre a "sensação da organização" pelos seus membros. Essa percepção individual da "sensação de organização" vem do que as pessoas acreditam sobre as atividades que ocorrem na organização.

O clima organizacional está diretamente relacionado ao estilo de liderança e de gestão do líder, com base nos valores, atributos, habilidades e ações, bem como as prioridades do líder. Compare isto com "clima ético" - a sensação da organização

sobre as atividades que têm um conteúdo ético ou os aspectos do ambiente de trabalho que constituem o comportamento ético. O clima ético é o sentimento sobre se fizermos bem as coisas, ou a sensação de saber se comportar da forma como deve se comportar. O comportamento (caráter) do líder é o fator mais importante de impacto do clima.

Liderança e clima organizacional são fatores essenciais nas relações líder e colaborador. A liderança pode transformar o clima organizacional em um ambiente agradável e que atenda as reais necessidades de seus liderados. Através de uma boa atmosfera ambiental as pessoas sentem-se motivadas para o trabalho, permitindo que todos atuem de maneira a cooperar e colaborar somando forças e caminhando de forma interagida em prol dos objetivos organizacionais. (SEGUNDO, 2003).

O clima organizacional é percebido por todos os membros da organização e influencia o comportamento dos mesmos. Ele está relacionado com o grau de motivação e satisfação refletindo uma tendência ou inclinação relacionada à percepção das pessoas, sendo desta forma, um indicador de eficácia da liderança (GEHRINGER, 2003). Clima Organizacional está ligado, diretamente, à maneira como o colaborador percebe a organização com a sua cultura, suas normas, seus usos e costumes, como ele interpreta tudo isso e como ele reage, positiva ou negativamente, a essa interpretação.

## **CAPÍTULO 4 - COMPETÊNCIAS DA LIDERANÇA E A CORRETAGEM DO PODER SEGUNDO MOTTA**

Esse capítulo apresenta um breve histórico da evolução do conceito de competência relacionando a teoria das competências da liderança com a abordagem da Corretagem do Poder.

### **4.1. Integração entre liderança e competências**

O estudo das competências de liderança permite direcionar o foco e concentrar energias no desenvolvimento e melhoria de atividades que gerem vantagem competitiva, agreguem valor e aumentem a qualidade dos serviços prestados pelas empresas.

#### **4.1.1 Competência**

Até o final da idade Média, a palavra competência era usada para referir-se a um termo originário do latim e no campo jurídico, significando precipuamente a faculdade que a lei concede a funcionários, juiz ou tribunal, para decidir determinadas questões. A partir de então, o termo ganhou expressão e passou a designar e caracterizar também o indivíduo capaz de realizar determinada tarefa, sendo amplamente utilizado no contexto de trabalho. (Isambert- Jamatia *apud* ROCHA, 2008).

O início do debate sobre competência se deu entre psicólogos e administradores nos Estados Unidos, 1973, com a publicação do *paper* Testing for Competence rather than Intelligence por MacClelland (1973).

Segundo o autor, a competência é uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou uma determinada situação. Assim, diferenciou-se competência de aptidões: talento natural da pessoa, o qual pode vir a ser aprimorado, de habilidades, demonstrações de um determinado talento na prática, e conhecimento: o que as pessoas precisam saber para desempenharem uma determinada tarefa. Mirabile (1997 *apud* FLEURY, 2001, p.185).

Em 1982, Richard Boyatzis, realizando os dados de estudo já efetuados sobre competências gerenciais, identificou um conjunto de traços e características que, em sua opinião, definiam um desempenho superior. Dessa forma, estes dois autores Norte Americanos, Boyatzis (1982) e MacClelland (1973), pertencem a uma corrente conceitual, que entendem a competência como um enfoque de qualificação (conhecimento, habilidade e atitudes) que credencia a pessoa a exercer determinado trabalho. (DUTRA, 2004).

De acordo com Fleury e Fleury (2001), esta perspectiva da competência representa um conjunto de capacidades humanas, que justificam um alto desempenho, o qual está fundamentado na inteligência e personalidade das pessoas. Ressalta-se que, embora o foco de análise seja o indivíduo, uma parte dos autores americanos aponta para a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos nas organizações. (FLEURY; FLEURY, 2001).

A referência que norteia o conceito de competência é o conjunto das tarefas pertencentes a determinado cargo. Fleury e Fleury (2001, p.185) afirmam que: “Nessa linha, a gestão por competência é apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios de taylorismo-fordismo”.

Destaca-se que, enquanto predominou modelo taylorista e fordista de organização do trabalho e de definição de estratégias empresariais, o conceito de qualificação atendia ao referencial necessário para se estabelecer a relação profissional indivíduo-organização. A qualificação constitui-se um pré-requisito associado ao cargo a ser ocupado, em função dos conhecimentos da pessoa, os quais são certificados pelo sistema educacional. (FLEURY; FLEURY, 2001)

Por volta de 1970, surge o debate francês a respeito do conceito de competência, justamente em função do questionamento do conceito de qualificação e do processo de formação profissional. A intenção era estabelecer a relação entre competências e os saberes (FLEURY; FLEURY, 2001).

É por volta de 1990, que o conceito de competência surge na França, ultrapassando a questão da qualificação profissional. Esta corrente associa a competência, não a um conjunto de qualificações do indivíduo, mas sim às realizações da pessoa em determinado contexto, isto é, àquilo que ela produz ou realiza no trabalho (DUTRA, 2004).

No Brasil o debate em torno da questão da competência, surge no âmbito acadêmico, inicialmente adotando a literatura americana, a partir do pressuposto de competência *input* (algo que o indivíduo tem). A introdução de autores franceses como Lê Bofet, Zaritian, autores ingleses como Jacques e seus seguidores (BILLIS e ROWBOTTOM; STAMP e STAMP) contribuíram para o enriquecimento conceitual e empírico do conceito, abrindo novas perspectivas de entendimento (FLEURY. FLEURY, 2001).

Autores	Competências
Boyatzis (1982)	1-Competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização.
Boog, (1991)	2-Competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade.
Spencer e Spencer (1993)	3-A competência refere-se à características intrínsecas ao indivíduo que influencia e serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho.
Sparrow e Bognanno (1994)	4-Competências representam atitudes identificadas como relevante para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específica, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto de uma estratégia corporativa.
Moscovic, (1994)	5-O desenvolvimento de competências compreende os aspectos intelectuais inatos e adquiridos, conhecimentos, capacidades, experiências, maturidades. Uma pessoa compete executa ações adequadas e hábeis em seus fazeres, em sua área de atividade.
Cravino, (1994)	6- as competência se definem mediante padrões de comportamento observáveis. São as causas dos resultados. É um fator fundamental para o desempenho
Parry (1996)	7- “Um agrupamento de conhecimento, habilidades, atitudes, correlacionadas, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos, e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento”.
Samdberg (1996)	8-“ A noção de competência é constituída a partir do significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente a aquisição de

	atributos”.
Bruce (1996)	9-“ Competência é o resultado final da aprendizagem”.
Buterf (1997, p.267)	10-“Competencia é assumir responsabilidade frente a situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular”.
Perrenoud (1998, p.1)	11- “ A noção de competência refere-se a praticas do cotidiano que se mobiliza através do saber baseada no senso comum e do saber a partir da experiência”.
Fleury e Fleury (2001, p.21)	12- “Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, interagir, transferir conhecimento, recursos, habilidades, que agregam valor econômico a organização e valor social ao individuo”.
Hipólito (2000, p7)	13-“O conceito de competência sintetiza a mobilização, integração e transferência de conhecimento e capacidade em estoque, e deve adicionar valor ao negocio, estimular um contínuo questionamento do trabalho e a aquisição de responsabilidade por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor econômico para a organização e valor social ao individuo”
Zarifian (2001, p.66)	14 –“ Competência profissional é uma combinação de conhecimentos, saber –fazer, de experiências e comportamento que se exerce em contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete, então, à empresa identifica-la, valida-la, e faze-la evoluir

Quadro 4.1 Definições de Competências

Fonte: adaptações de Bitencourt, Barbosa (2004)

Para Ricco e Hipolito (1998), o conceito de competência evolui do mapeamento de habilidades como insumo à gestão dos processos de Recursos Humanos, sendo que a operacionalização do conceito surgiu da necessidade gerada pela difusão do termo e suas diferentes interpretações no final da década de noventa. As visões apresentam-se desde uma simples transposição da palavra habilidade para posições técnicas ou gerencias, até como sendo aspecto relativo a trabalho e às características individuais intrínsecas.

Para Le Bofet (1995 *apud* FLEURY, FLEURY, 2001, p.187) a competência situa-se na junção de três eixos formados pela pessoa-sua biografia e socialização, pela sua formação acadêmica e pela sua experiência profissional. A consideração destes eixos faz com que a competência seja definida como o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais, adquiridas através da formação educacional e os sistemas de avaliação. A questão é saber como mobilizar, integrar

e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, dentro de um determinado contexto profissional.

O destaque aqui está no ponto em que as competências são sempre contextualizadas, o que implica no entendimento de que a detenção de conhecimento e *Know how* não adquirem status de competências a não ser que sejam comunicados e aplicados (FLEURY, FLEURY, 2001).

No contexto do trabalho, as competências agregam valores econômicos e valor social às pessoas e a organizações, na medida em que contribuem para realização de objetivos organizacionais e expressam o reconhecimento social sobre a capacidade dos indivíduos (CARBONE, 2005)

Para Rocha Neto (2004), as competências dividem-se em gerenciais, técnicas e sociais, quais sejam:

- a) competências gerenciais - a capacidade de identificar problemas e oportunidades, organizar e mobilizar os recursos disponíveis para resolvê-los;
- b) competências técnicas - fundadas nos conhecimentos sistematizados e tangíveis, mais fáceis de aprender e imitar;
- c) competências sociais - referem-se às capacidades de pedir, doar e oferecer, colocando-se como possibilidade para outros, seduzir, perdoar e recusar, com dignidade, mas com respeito e afeto. Compreendem as capacidades de escutar ativo, indagar, prometer e cumprir com responsabilidade, emitir juízos com fundamentos, ensejar enfoques múltiplos, além da apreciação de questões relevantes, a partir de diferentes pontos de vista.

Já Leme (2005) agrupa conhecimento e habilidade (o saber e o saber-fazer) como um tipo de competência técnica e a atitude (o querer-fazer) como um tipo de competência comportamental, como mostra o Quadro 4.2.

<b>CONHECIMENTO</b>	Saber	<b>Competência técnica</b>
<b>HABILIDADE</b>	Saber-fazer	
<b>ATITUDE</b>	Querer-fazer	<b>Competência comportamental</b>

Quadro 4.2 - Desdobramento do conhecimento, habilidade e atitude.

Fonte: Adaptado de Leme (2005).

A definição de competências, para Barato (1998, p. 16), envolve informação, conhecimento, desempenho e integração. Dessa forma, “competências são saberes que compreendem um conhecimento capaz de produzir determinados



desempenhos, assim como de assimilar e produzir informações pertinentes”. Algumas definições de gestão de competências buscam desenvolver uma visão mais ampla da competência, incluindo a relação trabalhador/trabalho e as responsabilidades e atitudes reflexivas necessárias aos funcionários no ambiente da empresa. Essa visão, que chega a ter preocupação social, mostra a necessidade de agregar valor tanto à empresa quanto à sociedade na qual ela está inserida e, conseqüentemente, aos indivíduos que a compõem.

No quadro a seguir pode se observar a sinergia entre conhecimento às habilidades, atitudes no trabalho, além demonstrar uma interdependência e complementaridade entre estes três componentes-conduz a um desempenho profissional. Este desempenho é expresso pelos comportamentos que o indivíduo expressa no trabalho e, conseqüentemente, pelos resultados e realizações alcançadas. (CARBONE, 2005)

Saber Agir	Saber o que e por que faz/Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar recursos	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.
Saber comunicar	Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais; saber desenvolver-se.
Saber engajar-se e comprometer-se	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se.
Saber assumir responsabilidade	Ser responsável, assumindo os riscos e conseqüências de suas ações e sendo, por isso, reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidade e alternativas.

Quadro: 4.3 Competências para o profissional

Fonte: adaptado de Fleury; Fleury, (2001).

#### 4.1.2 Competências fomentadoras de relacionamento

Na literatura especializada sobre liderança percebe-se que muitas vezes a expressão líder, aborda competências que não contemplam práticas mais objetivas, próprias do gerente, presentes no cotidiano de quem atua em gestão. A exemplo do

exposto apresenta-se a seguir o Quadro 4.2 sobre competências de liderança sugeridas por Goleman, Boyatzis e Mcke (2002).

<b>COMPETÊNCIA DE LIDERANÇA</b>	
<b>DOMÍNIO PESSOAL</b>	<b>DOMÍNIO SOCIAL</b>
<b>AUTOCONSCIÊNCIA</b> Autoconsciência emocional. Auto avaliação precisa. Autoconfiança.	<b>CONSCIÊNCIA SOCIAL</b> Empatia. Consciência organizacional. Serviço.
<b>AUTOGESTÃO</b> Autocontrole. Transparência. Adaptabilidade. Superação. Iniciativa. Otimismo.	<b>ADMINISTRAÇÃO DE RELACIONAMENTOS</b> Inspiração. Influência. Desenvolvimento dos demais. Catalisação de mudanças. Gerenciamento de conflitos. Trabalho em equipe e colaboração.

Quadro 4.4 - Competências de liderança.

Fonte: Adaptado de Goleman, Boyatzis e McKee (2002)

Segundo os autores, tais competências de liderança fomentam relacionamentos, trazem no ambiente de trabalho condições de criar sinergia nos grupos, permitindo que os valores sejam compartilhados e agregados no desempenho organizacional. Quanto à dimensão individual, ao expressar tais competências, os líderes tendem a tornarem-se mais flexíveis e informais, mais abertos e mais atentos às relações entre pessoas e às redes.

As competências de liderança aportam fatores relacionados com a atitude e pouco se alteram independentemente do segmento organizacional em questão, isto é, seja em uma organização hospitalar, metalúrgica ou educacional, há necessidade, por exemplo, de ter empatia, iniciativa e capacidade para gerenciar conflitos, que são competências desejáveis para um líder. Já as competências gerenciais são identificadas a partir da definição das competências organizacionais (BITENCOURT, 2004), ou seja, estão inter-relacionadas com conhecimentos e habilidades demandados pela estrutura organizacional, seus processos, diretrizes e metas a serem atingidas a partir da ação gerencial, nos distintos lugares de poder outorgado, definidos na organização.

Bruno (2009) preconiza algumas competências de liderança para atender às necessidades do liderado:

- a) Clarificar os resultados e como alcançá-los - saber e querer-fazer a definição das responsabilidades, competências, indicadores de resultado, índices de medida, métodos de trabalho e metas de cada liderado.
- b) Selecionar criteriosamente - saber e querer-fazer a escolha do liderado com o menor gap das competências desejadas, integrar e treinar o liderado para reduzir as defasagens o mais rápido possível.
- c) Treinar eficazmente - saber e querer-fazer o ensino dos métodos de trabalho ao liderado de forma que ele aprenda o mais rápido possível, tenha autoconfiança e vontade de segui-los;
- d) Acompanhar “corpo a corpo” - saber e querer-fazer a supervisão do desempenho do liderado onde ele acontece, corrigindo imediatamente as não conformidades e agindo para a sua prevenção.
- e) Interagir profissionalmente: saber e querer-fazer conexão com o liderado a partir do interesse pela sua pessoa e do processo sistemático de dar e receber *feedback*.

A tendência Brasileira no estudo do conceito de competência sofre grande influencia da escola francesa. A abordagem de liderança escolhida para alicerçar essa pesquisa foi a Corretagem do Poder de Motta (2004) que vê o conceito de competência como um saber agir responsável e reconhecido, gerando mobilização, provocando interação e, transferência de conhecimento, recursos, habilidades, e como consequência, agregará valor econômico à organização e valor social a cada individuo. Um conceito abrangendo mais as características relacionais das competências do líder e menos instrumental.

#### **4.2. Abordagem da Corretagem do Poder.**

A liderança envolve o uso da influencia para alcançar o objetivo de metas e deve ser aspirado como uma função primordial da gerencia, pois muitas vezes é preciso gerenciar pessoas que não se vê e não podem ser controladas em todos os aspectos. (SPERS, 2009)

A liderança é um meio que facilita as interações entre pessoas. O líder eficaz delega muitas coisas praticando o *empowerment*. Mas, “aquilo que define padrões ou estabelece estratégia devem ficar ao cargo do líder”. (SPERS, 2009)

Os estudos contemporâneos sobre liderança têm em comum que a liderança é um fenômeno grupal e que envolve um processo de influencia de um

indivíduo sobre os demais tendem a aceitar que a liderança não é, essencialmente, diferente de qualquer outro processo de influência social que ocorre entre membros de um grupo; e concordam ainda que a liderança é um processo coletivo compartilhado entre todos os membros de um grupo. (MOTTA, 2004)

Motta, (2004) usa a expressão Corretagem do Poder para apresentar um estilo de liderança moderna que está essencialmente relacionada com a *transferência* de conhecimento, recursos, habilidades, que acrescentará valor econômico à organização e valor social a cada indivíduo.

O líder é o indivíduo capaz de canalizar a atenção dos participantes e dirigi-las para ideais comuns. Contrasta com a atividade política tradicional de articular interesses setoriais para os verem prevalecer no processo decisório.

Para isso o líder trabalha no sentido de ajustar interesses setoriais e individuais em conformidade com os objetivos centrais da organização. Assim o líder investe, primordialmente, no poder existente nos liderados, rearticulando esse poder em consonância com o poder de si próprio (e de seu cargo) para obter uma aliança grupal no que tange a objetivos comuns. É um trabalho mais de corretagem (distribuição, transferência) entre poderes existentes do que fazer o uso tradicional da autoridade do cargo, existe um trato sobre a questão do poder. Sua influência é mantida através do reforço do comprometimento com ideais comuns. (MOTTA, 2004)

O uso do poder existente nos liderados é uma habilidade primordial da liderança. O líder cria nos liderados a sensação de um espaço próprio, onde eles podem desenvolver sua criatividade e se auto realizar na execução de suas tarefas. Por isso, muitas vezes a liderança tem sido definida com a arte de liderar as pessoas (Bennis, 2004) para fazerem o que se requer delas da maneira mais efetiva e humana possível (DePree, 1989) ou ainda a habilidade de fazer com que as pessoas façam o que elas próprias desejam. (SMITH, 1988).

A visão de legitimidade da liderança, baseada na aceitação do líder pelo grupo, implica dizer que grande parte do poder do líder encontra-se no próprio grupo. Essa premissa fundamenta a maioria das teorias contemporâneas sobre liderança. Liderança é um processo no qual um indivíduo influencia outros a se comprometerem com a busca de objetivos comuns. (YUKL, 2006)

Para Motta (2004) liderança é um processo no qual um indivíduo influencia outros a se comprometerem com a busca de objetivos comuns, assim a visão legitimadora da liderança está em parte no poder do líder e em parte encontra-se no

próprio grupo. Quando se remete o tema liderança às habilidades e às qualidades do líder, é necessário reafirmar que a liderança pode ser aprendida através de ensinamentos e de informações próprias da função. Motta (2004) apresenta três dimensões diferentes para compreensão das habilidades contemporâneas de liderança:

A primeira é a dimensão organizacional que diz respeito às habilidades de domínio do **contexto organizacional**, ou seja, orienta-se para a melhor compreensão da missão socioeconômica da organização. Essas habilidades são:

- Conhecer bem os objetivos organizacionais e o ambiente social, econômico e política externa à organização;
- Exercitar-se na busca de novas soluções e na descoberta de novos problemas;
- Articular-se, agregar e processar continuamente ideias e alternativas de ação para redefinir o sistema de autoridade e responsabilidade, a partir de valores compartilhados.
- Ter visão e orientar-se continuamente para o futuro.

A segunda dimensão está relacionada a **relações interpessoais**, ou seja, a habilidades de comunicação e interação com as pessoas. As habilidades são:

- Reconhecer o valor das pessoas
- Aprender a aceitar as pessoas como elas realmente são, e não como gostaria que elas fossem;
- Valorizar relações pessoais próximas;
- Confiar nas pessoas
- Comunicar-se com as pessoas buscando obter e estabelecer um significado coletivo dos diversos valores, crenças, hábitos e símbolos que definem a cultura organizacional, além de praticar a gestão ambulante, aproximando-se de seus subordinados são habilidades necessárias para que a liderança seja efetiva no que refere à delegação e compartilhamento de poder.

A terceira dimensão está relacionada às **características individuais** que estão diretamente ligadas às qualidades do líder. São elas:

- Flexibilidade, a capacidade de a pessoa conhecer bem a si mesmo, de se exprimir verdadeiramente;
- Consciência de seus pontos fracos e fortes;

- Persistência e integridade
- Iniciativa, que pode revelar a capacidade de operacionalizar e implantar de imediato uma ideia nova e assumir, com convicção, as possibilidades de sucesso;
- Otimismo e confiança nas possibilidades de vida fazem com que o líder saiba enfrentar obstáculos sem demonstrar receio.

Liderar significa descobrir o poder que existe nas pessoas, torna-las capazes de criatividade, auto realização e visualização de um futuro melhor para si próprio e para a organização em que trabalham. (MOTTA, 2004)

Para que isso aconteça o líder tem de descobrir em si um enorme poder de vislumbrar um novo futuro, e novas alternativas dentro do papel gerencial e da missão que lhe é conferida. A visão clara da missão e das alternativas e a habilidade de comunica-las com exatidão servem como atrativo e fonte de confiança para os subordinados (liderados) que participam do empreendimento coletivo. (MOTTA, 2004)

A essência da liderança segundo Motta não está em obter poder, mas em transferir o poder para os liderados, para traduzir suas intenções em realidade e sustentá-las ao longo do tempo. Líderes são pessoas comuns capazes de transmitir grande poder aos liderados. Os líderes capacitam as pessoas a exercerem todo seu potencial, dando-lhes confiança para perseguir um fim comum e estimulando-lhes a iniciativa.

Visando tornar a intencionalidade do MEC quanto as habilidade e competências do Coordenado conforme apresentado nos item 2.3.1. e 2.3.2, relacionados a teoria da Corretagem do Poder, elaborou-se o Quadro 4.5 que é um resumo a respeito do assunto:

<b>Competências e Habilidades do Coordenador de Curso</b>			
	<b>Ótica do MEC</b>	<b>Ótica da Instituição</b>	<b>Abordagem da Corretagem do Poder</b>
<b>Conhecimento – O Saber (competências Técnica)</b>	Experiência em pesquisa acadêmica	Experiência em pesquisa acadêmica	Compreensão da Missão da organização
	Conhecimento acadêmico na área	Conhecimento acadêmico na área	Conhecer os objetivos organizacionais e o ambiente social, econômico e político externo à organização.
<b>Habilidades e atitudes – O saber fazer – e o querer fazer (competência técnica e comportamental)</b>	Didática	Didática	Comunicação
	Competência gerencial	Competência gerencia	Integração e Articulação
		Competência Educativa	Relacional

Quadro. 4.5 – Quadro relacional

Fonte: Elaboração própria

O Quadro 4.5 mostra que o conhecimento do coordenador de curso superior exigido pelo MEC e pela instituição estudada se assemelham: experiência em pesquisa e conhecimento acadêmico na área de atuação. Para a Corretagem do Poder é importante que o gestor possua conhecimento sobre a missão e os objetivos do ambiente em que está inserido, externo e interno, a política e a economia que envolve a empresa, ou seja, o que o gestor líder precisa ter como conhecimento é o que chamaríamos conhecimento técnico.

Quanto às habilidades o MEC requer que o coordenador possua competência didática e gerencial. As habilidades exigidas pelo PPC da IES estudada pedem além das competências didática e gerencial, que o coordenador também possua o que chamaríamos de competências educativas, ou seja, formadoras, por ser a IES confessional, esperam que todos os envolvidos com os discentes os enxergam de uma forma holística. A Corretagem do Poder acredita que as habilidades que agregariam valor ao gestor seriam a capacidade de comunicação e capacidade de integração e relacional com a equipe de trabalho, gerando atitudes comportamentais.

Imagina-se que as competências gerenciais exigidas tanto pelo MEC como pela IES possam conter as habilidades de comunicação e integração, esperando gerar atitudes de liderança voltada para os relacionamentos, mas como não é algo específico, a ação de liderança do gestor de curso pode apresentar carências dessas habilidades que geram atitudes comportamentais voltada para o grupo ao longo de suas atribuições e no desempenhos de suas funções.



## **CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DO ESTUDO**

Esse capítulo ocupa-se dos procedimentos metodológicos utilizados na realização da pesquisa. A primeira parte classifica o estudo. As seguintes tratam do aspecto reativo à amostra, ao tratamento experimental, à instrumentalização, e à coleta de dados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com o objetivo de investigar o exercício da liderança na coordenação do curso de Administração de uma instituição de ensino superior privada confessional do interior do estado de São Paulo, caracterizando o processo e identificando os fatores facilitadores e restritivos.

Segundo Gil (2002, p.138), "método é um conjunto de normas-padrões que devem ser satisfeitas, caso se deseje que a pesquisa seja tida por adequadamente conduzida e capaz de levar às conclusões merecedoras de adesão nacional".

Método é forma de proceder ao longo de um caminho. Na ciência os métodos constituem os instrumentos básicos que ordenam de início os pensamentos em sistemas, traçam de modo ordenado a forma de proceder do cientista ao longo de um percurso para alcançar um objetivo. (TRUJILLO apud LAKATOS e MARCONI 2003, p.39):

O método científico é um conjunto de procedimentos que o pesquisador emprega para obter o conhecimento adequado do problema que se propõe resolver. É uma procura através de métodos disponíveis e sistemáticos de respostas aos seus questionamentos ordenadamente (CERVO; BERVIAN, 2002).

### **5.1. Tipo de Pesquisa**

Essa pesquisa se caracterizou como exploratório-descritiva de natureza qualitativa, procurando dar sentido às relações pesquisadas para a compreensão das características do exercício de liderança do coordenador de curso superior, que foi estudado. Para Gil (2002, p.42-57) a pesquisa exploratória visa "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito ou a construir hipóteses".

De acordo com Gil (2007, p 207), a pesquisa descritiva "visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de

relações entre as variáveis.” E ainda que “assume, em geral, a forma de levantamento”. Os dados são apresentados de forma expositiva argumentativa para melhor interpretação das ideias expostas.

## **5.2. Método de Coleta de Dados**

Do ponto de vista do procedimento técnico a pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso, pois de acordo com Gil (2002, p.139) “ envolve um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento”.

Bodgan e Bilken (1994, p.89) aconselham que os pesquisadores devam começar pelo estudo de caso. Para Martin (1988, apud BODGAN e BILKEN 1994, P.89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto específico”.

O estudo de caso, segundo Yin (2001, p.19) consiste num dos mais desafiadores de todos os esforços das ciências sociais, pois como estratégia de pesquisa, desponta em muitas situações, como método de estudo que contribui com o conhecimento acerca dos fenômenos individuais organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados.

Conforme Yin (2001, p. 32) um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Este estudo é descritivo e com abordagem qualitativa. Para a consecução do estudo de caso e alcance dos objetivos propostos será utilizado o método de entrevista.

A entrevista foi realizada junto ao coordenador do curso a fim de caracterizar de que forma ele exerce a liderança no curso de administração e de identificar os desafios enfrentados. Consiste em uma conversa intencional, que geralmente acontece entre duas pessoas com o intuito de recolher dados descritivos sobre o objeto estudado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Uma das principais vantagens da utilização da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados é a possibilidade de proporcionar à pesquisa exploratória um índice maior de percepção e entendimento acerca do problema estudado (MALHOTRA, 2005).

As entrevistas semiestruturadas visam à descoberta e enfatizam a interpretação do contexto pesquisado, retratando a realidade de forma completa e profunda. A partir de uma variedade de fontes de informação, as entrevistas semiestruturadas revelam experiências e pontos de vista conflitantes presentes numa situação social. Além disso, utilizam uma linguagem mais acessível do que outros instrumentos de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para que a entrevista seja efetiva, alguns cuidados devem ser observados ao aplicar essa técnica em pesquisas qualitativas: (LAKATOS, 2003)

- a necessidade de ouvir cuidadosamente;
- ser flexível ao emitir as perguntas, clarificando quando necessário;
- evitar juízo de valor; e
- deixar o entrevistado à vontade e estabelecer uma relação de confiança entre o entrevistado e o entrevistador.

Para obter a visão dos liderados acerca da liderança foi utilizado como instrumento de coleta de dados o questionário semiestruturado composto por afirmações decorrentes das habilidades de liderança que foram analisadas pelos respondentes a partir de escala representada por variações de “necessidade de alta relevância”, “necessidade de média necessidade” e “não é necessário” representando três escalas.

No mês de maio foi realizado o pré-teste do questionário destinado aos docentes com quatro professores constituintes da população pesquisada. Aaker, Kumar e Day (2001), destacam que o pré-teste é um teste piloto que tem como objetivo garantir que o questionário atinja as expectativas do pesquisador.

Procurou-se nesta etapa observar os seguintes aspectos: compreensão dos objetivos da pesquisa pelos respondentes, entendimento da estrutura das questões na sua devida escala, clareza das instruções, clareza dos itens, clareza das alternativas, tempo para as respostas e o número de questões.

A pesquisa com os colaboradores/professores foi realizada com uma amostra baseada no tipo de contrato com o curso: Professores **horistas** (14), professores de tempo **parcial** (6) e professores de dedicação **integral** (7). Assim, o universo da pesquisa perfaz 27 docentes, os quais representam a amostra pesquisada. Destes, 22 questionários tiveram retorno no período pesquisado que foi de 10/05/2011 a 30/05/2011. Além disto, foi realizada a entrevista, através de roteiro com o docente que ocupa o cargo de Coordenador do Curso em análise. As

considerações éticas foram tomadas levando em conta a privacidade e o anonimato dos pesquisados. Cada docente pesquisado foi identificado por um número.

Foi adotado o questionário padrão, contendo questões semiestruturadas e apresentada em escala, que foi desde necessidade de alta relevância, necessidade de baixa relevância, não é necessário. Esse tipo de instrumento de coleta de dados, segundo Chizzotti,(2005.), permite o respondente fazer escolhas e ponderar suas respostas diante de alternativas apresentadas.

A construção do questionário estruturou-se sobre três variáveis: as habilidades gerenciais do líder, habilidades pessoais e as habilidades individuais, conforme a abordagem de Motta ( 2004).

A elaboração das questões do questionário foi estruturada de modo a obter as informações sobre os seguintes aspectos:

- a) **Caracterização dos docentes:** compreende a elaboração de dados que possibilitem a descrição das características demográficas da população do estudo. Tais características referem-se a gênero, idade, escolaridade, atuação profissional, atuação docente, tempo de trabalho e tempo de docência. As questões coletadas dos dados demográficos foram elaboradas de forma fechada.
- b) **Como dos docentes percebem o exercício da liderança do coordenador do curso.** Compreende a sistematização de um conjunto de indagações que visam conhecer a percepção dos docentes em relação a habilidade de liderança do coordenador.

Foi realizada uma entrevista semiestruturadas com o coordenador. A entrevista foi aplicada direta e presencialmente pela pesquisadora e obedeceram ao seguinte processo:

- a) Explicação dos objetivos da pesquisa;
- b) entrega da entrevista para leitura prévia por parte do coordenador;
- c) suporte da pesquisadora durante todo o processo de gravação da entrevista, esclarecendo outras dúvidas eventuais;
- d) após a aplicação, a pesquisadora ressaltou a importância da pesquisa tanto para a área acadêmica quanto para a área empresarial.

### 5.3. Método de Análise dos Dados

A análise dos dados se efetivou pela análise de conteúdo. O objetivo desta pesquisa encontra sentido nas respostas dos pesquisados, bem como durante a mesma e permite ao pesquisador inferir sobre os elementos da comunicação, com base na objetividade e sistematização da análise de conteúdos (BARDIN, 2004).

Os trechos transcritos das entrevistas preservaram, exatamente, a forma tal qual foi expresso pelo entrevistado.

A coleta de dados foi realizada como mostra a (fig.5.1) abaixo:

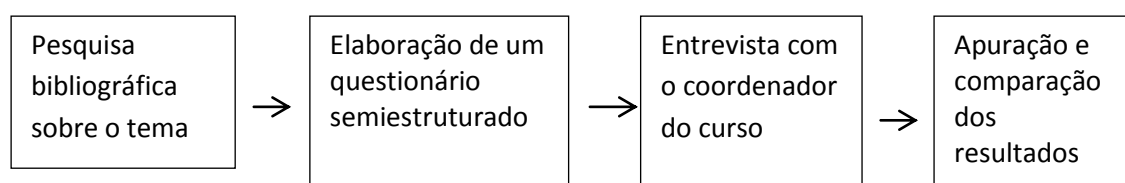


Figura 5.1 - Fluxo de procedimento metodológico

Fonte: Elaboração própria

Quanto aos dados, salienta-se que objetivando facilitar a compreensão buscou-se o apoio dos dados quantitativos para proporcionar uma análise, dessa forma optou-se por atribuir um valor aleatório para cada uma das escalas sendo valor 2 para alta relevância valor 1 para baixa relevância e valor zero para nenhuma relevância. Assim, ao considerar a opção do respondente para cada escala foi contada a resposta multiplicando o valor atribuído para a escala e em seguida dividindo pelo número de questões por habilidade, conforme formula.

#### **Formula=**

Habilidade gerencial= Alta relevância x2 /20= Valor da relevância.

Baixa relevância x1/ 20 = valor da relevância.

Nenhuma relevância /20 = valor da relevância.

AR+ BR+ NR = X /20 = valor da habilidade

Habilidade pessoal= alta relevância x2/10=valor da relevância

Baixa relevância x1/10 = valor da relevância

Nenhuma relevância /10= valor da relevância

AR + BR+ NR= X /10 = valor da habilidade

Habilidade individual = alta relevância x2/10=valor da relevância

Baixa relevância  $\times 1/10$  = valor da relevância

Nenhuma relevância  $/10$  = valor da relevância

$AR + BR + NR = X / 10$  = valor da habilidade

Os resultados estão demonstrados no Quadro 6.6., no qual cada respondente é denominado por P mais um número e para cada habilidade considerou-se o resultado da fórmula, número que foi o balizador das análises.

Algumas tentativas de organizar os docentes em grupos que mostrassem padrões de respostas foram feitas como agrupá-los por faixa etária (anexo1), esse agrupamento não foi capaz de mostrar tendências perceptíveis. Foi feita uma segunda tentativa de agrupar os docentes em grupos baseados na formação acadêmica: área de exatas, formação em Administração, formação da área de humanas em geral.

#### **5.4 Unidade de Análise**

O curso de Administração faz parte de uma IES privada, confessional, filantrópica, inserida na região metropolitana de Campinas. É um curso novo com seis anos de existência

Hoje o curso conta 687 alunos no período noturno, o período em que funcionam todos os cursos superiores. São 27 professores no curso de administração.

No total a Instituição conta em 2011 com 1500 alunos nos quatro cursos superiores e pós-graduação. O total de alunos hoje em todos os níveis é de aproximadamente 3900. Essa instituição faz parte da Rede Mundial, segunda maior rede privada, cuja representatividade estende-se por 145 países num total de 7.598 unidades de ensino com mais de um milhão e 545 mil alunos. Deste número, 111 são instituições de Ensino Superior que atendem cerca de 120 mil alunos nos mais diversos cursos, através do mundo. A figura 5.2 ilustra o organograma da IES estudada.

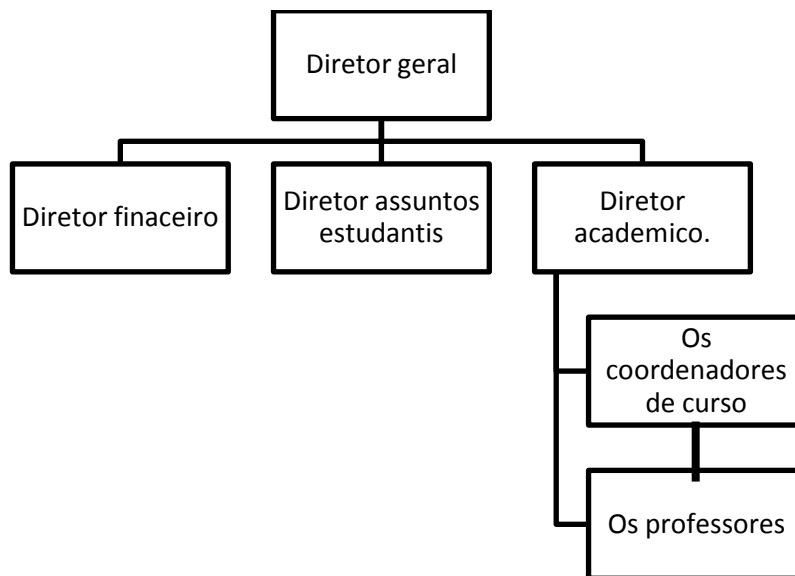


Figura 5.2: Organograma da IES estudada

Fonte: adaptado do PPC 2010 da instituição.

Esse organograma ilustra a estrutura organizacional da IES estudada, onde as decisões de âmbito geral estão a cargo do diretor geral, que através de comissões específicas são deliberados os assuntos específicos de cada diretoria, com a presença de todos os diretores.

## CAPITULO 6- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.

Nesse capítulo serão apresentados as análises dos dados, mostrando o perfil dos docentes pesquisados, suas percepções sobre o exercício da liderança do coordenador e análise do conteúdo da entrevista do coordenador de curso quanto à interpretação quanto a sua ação de liderança enquanto coordenador.

### 6.1 Análises do perfil dos docentes do curso de Administração da IES estudada.

O perfil dos docentes foi construído a partir das informações obtidas pelas questões da Parte A do questionário, denominado por Caracterização do Respondente. Constituem dados do perfil as seguintes informações: idade, gênero, escolaridade, graduação, disciplina lecionada, tempo de trabalho na IES estudada.

#### Quanto ao tipo de contato com a instituição. O total e os respondentes.

Referencias	Horistas	Parcial	Integral	Total
Questionários enviados	13	6	8	27
Questionários respondidos	12	4	6	22

Quadro. 6 1- Caracterização do contrato.

Fonte: Elaboração própria

54% dos docentes do curso pesquisado são horistas. O professor com o contrato de trabalho mais recente na instituição é de um ano. Os docentes que mais rápido devolveram a pesquisa foram os professores de dedicação integral, provavelmente por passarem mais tempo na instituição, ser mais fácil o contato com a pesquisadora.



## Tempo de trabalho na instituição relacionado com o contrato de trabalho

Docentes	Tipo de contrato	Tempo de trabalho
P 1	Horista	1 ano
P2	Integral	5 anos
P3	Horista	4 anos
P 4	Horista	4 anos
P 5	Horista	5 anos
P 6	Horista	5 anos
P 7	Horista	1 ano
P 8	Integral	5 anos
P 9	Parcial	5 anos
P 10	Horista	4 anos
P 11	Horista	5 anos
P 12	Parcial	5 anos
P 13	Horista	4 anos
P14	Integral	3 anos
P 15	Horista	5 anos
P 16	Integral	5 anos
P 17	Parcial	5 anos
P 18	Parcial	5 anos
P 19	Horista	5anos
P 20	Horista	5 anos
P21	Tempo integral	5 anos
P22	Tempo parcial	5 anos

Quadro 6.2 Relação do tempo de trabalho no curso e o tipo de contrato.

Fonte: Elaboração Própria.

### Faixa etária e sexo:

Faixa etária	Total de docentes	Total respondentes de		Percentual De respondentes
		F	M	
25 a 35 anos	7	3	3 (-1)	85%
36 a 45	4	1 (-1)	1 (-1)	50%
46 a 55	10	2	8	100%
56 a 65	4		2	50%
66...	2		2	100%
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>81%</b>

Quadro 6.3- Faixa etária dos docentes pesquisados do curso de Administração da IES estudada.

Fonte: Elaboração própria

A maior parte dos docentes pesquisados está na faixa etária entre os 46 aos 55 anos de idade, e foi o grupo com melhor índice de devolutiva da pesquisa

com 100%, o grupo que menos participou foi o grupo de 36 a 45 anos com 50% de participação. É um curso com maioria de homens como professores, não possuindo nenhuma mulher na faixa entre os 56 anos até mais de 65 anos. Das oito mulheres do curso apenas uma não participou.

### As disciplinas lecionadas

Disciplinas	Total	Total de respondentes	Percentual de respondentes
Básicas	11	11	100%
Específicas	8	7	87%
C Complementar	9	4	44%
Total	27	22	

Quadro 6.4 Disciplinas lecionadas pelos docentes

Fonte: Elaboração própria.

Essa tabela interpretada juntamente com o quadro 6.5 mostra um quadro de professoras com uma formação bem diversificada, sendo que apenas dois professores pesquisados possuem graduação em Administração.

### Formação dos docentes

Docentes (P)	Formação – Graduação e Pós Graduação
P1	Ciências Contábeis Mestrado em Contábeis
P2	Administração Mestrado em Contábeis
P3	Física e Eng. Química- Doutorado em sistemas de informação
P4*	Pedagogia e direito. Especialização Direito
P5	Direito e Pedagogia
P6	Psicologia Mestrado em Educação
P7	Ciências contábeis. Mestrado em Administração.
P8	Ciências contábeis. Mestrado em Administração
P9	Ciências sociais. Doutorado em Sociologia.
P10	Administração. Mestrado e Engenharia de Fabricação
P11	Filosofia e Mestrado em filosofia social
P12	Pedagogia. Doutorado em Ed. Física adaptada.
P13	Pedagogia. Mestrado em Psicopedagogia
P14	Pedagogia. Mestrado em Metodologia de ensino

P15	Letras. Mestrado em linguística aplicada.
P16	Administração. Mestrado em administração hospitalar e Marketing.
P17	Relação Publicas. Doutorado Engenharia de Produção
P18	Matemática. Doutorado em Ciências da Computação
<b>P19</b>	Administração _____
P20	Letras e Português. Mestrado em Educação.
P21	Pedagogia e teologia. Doutorado em Ed. Física Adaptada.
P22	Engenharia econômica Doutorado em engenharia de Sistemas e Computação

### **Quadro 6.5 Formação dos docentes pesquisados.**

**Fonte: Elaboração própria**

A diversidade quanto ao grupo dos docentes já é percebida no quadro 6.3 (faixa etária) e fica mais revelador nas informações quanto à formação na graduação e pós-graduação. De acordo com Wilhelm (1996), os líderes devem preocupar-se em apresentar comportamento que estejam de acordo com o que esperam seus seguidores.

O quadro 6.3 e o 6.5 mostram que um dos grandes desafios do coordenador será atender as necessidades de seus seguidores sem levar em conta a diversidade de formação e a geracional, pois, são três gerações, cada uma com características e aspirações distintas. Como não poderia ser diferente, essa rotina entre faixas etárias diferentes nem sempre é fácil e precisa receber uma atenção especial dos dirigentes organizacionais.

## **6.2. Análise referente às Habilidades**

Neste item as variáveis que norteiam a análise estão vinculadas as habilidades descritas por Motta (2004). Assim, os tópicos analisados serão observados a partir do conjunto de habilidades que compõem o instrumento de pesquisa.

Vale salientar que os respondentes sinalizaram as habilidades a partir da visão que estes têm da coordenação.

Análise inicial dos resultados quanto à visão dos respondentes quanto às habilidades gerenciais do coordenador será apresentado em um quadro geral apresentando uma média sobre as respostas do questionário (Apêndice B) onde a variável alta relevância terá um valor 2, baixa relevância valor 1 e nenhuma relevância valor zero. Ao somar a frequência das escolhas em cada variável, estará sendo apresentado um valor como resultado da caracterização da habilidade gerencial. Esses valores foram escolhidas de forma aleatória apenas como fator facilitador para mensuração e análise inicial dos dados.

### **Fórmula=**

Habilidade gerencial= Alta relevância x2 = valor da relevância.

Baixa relevância x1 = valor da relevância.

Nenhuma relevância x0 = valor da relevância.

AR+ BR+ NR = **X** /20 = valor da habilidade.

Habilidade pessoal= Alta relevância x2=valor da relevância

Baixa relevância x1= valor da relevância

Nenhuma relevância x0 = valor da relevância

AR + BR+ NR= **X** /10 = valor da habilidade

Habilidade individual = Alta relevância x2=valor da relevância

Baixa relevância x1/ = valor da relevância

Nenhuma relevância x0= valor da relevância

AR + BR+ NR= **X** /10 =valor da habilidade

<b>Docentes</b>	<b>Valor quanto as Habilidades Gerenciais</b>	<b>Valor quanto às habilidades pessoais</b>	<b>Valor quanto às habilidades individuais</b>
P1	1,85	2,0	2,0
P2	1,85	2,0	2,0
P3	1,15	1,0	1,4
P4*	0,1*	0,3*	0,4*
P5	1,8	2,0	2,0
P6	1,75	1,5	1,8
P7	1,55	2,0	1,6
P8	1,5	1,5	1,4
P9	1,5	1,6	1,8

P 10	1,75	2,0	1,9
P11	1,4	1,9	2,0
P12	1,35	1,2	1,6
P 13	1,8	1,3	1,8
P14	1,3	1,6	1,4
P 15	1,35	1,7	1,6
P 16	1,8	2,0	2,0
P 17	1,4	1,6	1,5
P 18	1,95	2,0	2,0
P 19	1,65	2,0	1,9
P 20	1,75	2,0	2,0
P21	1,45	1,6	1,6
P22	1,75	2,0	1,9
<b>Media</b>	<b>1,66</b>	<b>1,6</b>	<b>1,7</b>

Quadro 6.6 Valor geral quanto às habilidades do coordenador do curso estudado. O P4\* será desconsiderado, pois sua avaliação sofreu influências pessoais.

Fonte: Elaboração própria. (os dados P4 foram excluídos, pois sofreram (Influências pessoais)

Esse quadro demonstra os resultados quando as habilidades do coordenador, após a aplicação da fórmula, e será à base de dados para todas as outras análises da pesquisa, O valor obtido mostra a percepção do docente quanto as ações de liderança do coordenador segundo a abordagem de Motta (2004). O pesquisado P4 será desconsiderado em todas as análises, pois seu resultado sofreu forte interferência pessoal no momento em que estava participando da pesquisa.

Em busca de uma tendência que pudesse nortear a análise dos dados coletados no questionário, foram construídos quadros tendo a formação acadêmica dos docentes como fator determinante de informações passíveis de análise quanto a percepção do desempenho da liderança do coordenador do curso, por parte dos docentes da IES estudada. A análise a partir da formação acadêmica foi a que revelou um maior padrão de respostas.

A partir de cada quadro será feita a análise tendo como aporte teórico, o que se espera do coordenador na visão do MEC. Buscar-se-á na teoria da liderança

material para entendimento das informações sobre tipos de líderes, que provavelmente se manifestarão nos resultados do questionário, e, em fim, será construída uma análise crítica quanto a visão do líder coordenador sob as bases da abordagem de Motta (2004), a Corretagem do Poder e as competências intrínsecas a esse papel.

Para o Quadro 6.7 utilizou-se para as colunas relativas à avaliação do respondente a questão a qual o mesmo atribuiu tal avaliação. As legendas são as seguintes:

HG-habilidade gerencial –

HP habilidade pessoal –

HI habilidade individual

Nessa coluna apresenta o número da questão a qual foi classificada desta forma:

AR – alta relevância –

BR – Baixa Relevância

Z- nenhuma relevância

<b>Docentes: Formação área de exatas</b>	<b>AR</b>	<b>BR</b>	<b>Z</b>	<b>HG</b>	<b>AR</b>	<b>BR</b>	<b>Z</b>	<b>HP</b>	<b>AR</b>	<b>BR</b>	<b>Z</b>	<b>HI</b>
P1 Ciências Contábeis	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 14 15 16 17 18 19	13	20	<b>1,85</b>	21 22 23 24 25 26 27 28 29 30			<b>2,0</b>	31 32 33 34 35 36 37 38 39 40			<b>2,0</b>
P3 Física e Eng. Química- Doutorado em sistemas de informação	1 2 5 6 7 8 10 18 19	9 11 12 13 17	3 4 14 15 16 20	<b>1,15</b>	21 22 23 24 30	25 26 27 28 29		<b>1,0</b>	31 32 33 34 36 37	35 40	38 39	<b>1,4</b>
P7 Ciências contábeis. Mestrado em Administração		13 17 20		<b>1,55</b>				<b>2,0</b>		37 40	38	<b>1,6</b>
P8 Ciências contábeis. Mestrado em Administração		3 6 11 12 13 14 17 18 20		<b>1,55</b>		24 25 27 30	21	<b>1,4</b>	<b>31</b> <b>33</b> <b>34</b> <b>37</b> <b>39</b>	32 35 36 38	40	<b>1,4</b>
P18 Matemática. Doutorado em Ciências da Computação.		13		<b>1,95</b>				<b>2,0</b>				<b>2,0</b>
P22 Engenharia econômica Doutorado em engenharia de Sistemas e Computação		9 13 17		<b>1,7</b>				<b>2,0</b>		38		<b>1,9</b>
<b>Média</b>				<b>1,39</b>				<b>1,7</b>				<b>1,7</b>

Quadro 6.7 Docentes formados em áreas exatas

Fonte: elaboração própria.

Esse grupo de professores tiveram muitos dos itens das habilidades gerenciais segundo Motta (2004) consideradas de baixa relevância. Apareceu como

forte habilidade gerencial o controle, comunicação, visão sistêmica, respeito aos valores sociais e ambientais, trabalho organizado, visualização de metas, autodeterminação. As percepções dos docentes quanto às habilidades gerenciais do coordenador mostram que eles o veem como uma forte visão sistemática do processo como um todo, capaz de conhecer todo o processo organizacional proporcionando uma visão macro da instituição segundo o MEC.

Os pesquisados percebem também uma forte habilidade de controle satisfazendo dessa forma às proposições do MEC quanto à necessidade do coordenador possuir controle administrativo, foi sentido pelos docentes a velocidade nas decisões gerenciais, provavelmente por terem retorno rápido quanto a que como docentes necessitam através de seus projetos e até sobre questões gerais do curso. Os docentes pelos dados apresentados podem apreciar a atualização das informações quanto à rotina do curso, mantendo as decisões sempre a disposições do quadro docente do curso, pois a capacidade de comunicação foi sentida como de alta relevância para esse grupo.

Por outro lado de forma geral, os docentes perceberam como baixa relevância nas ações do coordenador as habilidades gerenciais de empreendedor, de multifuncionalidade, ser voltada para performance, possuir senso de realidade e urgência, habilidade cuidadora, ressaltar, incluir emoção no campo de trabalho, valorização de relacionamentos, visualização na metas, improvisação, individualismo.

O grupo sente como fraco nas ações do coordenador praticamente todas as habilidades que o capacitariam para a administração, e segundo Franco,(2007) essas competências que foram pouco percebidas são essenciais ao gestor líder pois são diretamente ligadas a capacidade para administrar dando condições para alcançar os objetivos propostos pela instituição.

Provavelmente o grupo percebe o desempenho do coordenador mais voltado para as ações burocratas, funcionalistas, muito longe de desenvolver na sua prática as competências relacionais, que fariam dele um líder de equipe.

Quanto às habilidades pessoais, dos seis professores desse grupo praticamente dois não sentiram nas práticas do coordenador algumas habilidades elencadas por Motta (2004). Os quatro restantes perceberam no coordenador a presença de todas as habilidades descritas. Para esse grupo o coordenador tem um forte poder de persuasão, não tem problemas para trabalhar em equipe, é um líder relacional. Os dois professores que sentiram algumas habilidades pessoais como de



baixa relevância e nenhuma relevância apontaram todos os itens voltados para relacionamento como: habilidades com pessoas, facilidade em ouvir e ajudar, confiar nas pessoas, sociabilidade, empatia como baixo ou ausentes. Esse dois professores não enxergam no coordenador um líder voltado para relacionamento. Mas sim um líder mais individualista. Todos o veem com muita determinação, com grande capacidade de raciocinar logicamente, possuindo forte senso crítico. Na visão da maioria o coordenador tem habilidade articuladora de equipe (FRANCO, 2007).

Quanto às habilidades individuais os mesmos dois professores percebem como de baixa relevância e até como de nenhuma relevância habilidades como integridade, criatividade, curiosidade e determinação, cuidadora. Provavelmente esses docentes esperam um líder mais próximo e mais forte no relacionamento, com características mais transformacional, enfatizando mais o relacionamento buscando novas maneiras para motivar (Quadro 3.2)

Os outros quatro docentes sentem no exercício do coordenador as habilidades individuais de líder como de alta relevância. Será, de acordo com o MEC um bom representante do curso, e tendo como forte nas suas capacidades o âmbito afetivo (Quadro 2.2). Esse grupo como maioria pode provavelmente sentir que a cultura organizacional apresentada através da ação do coordenador, é uma cultura racional, onde a autoridade é vista como um chefe, a base do poder é por competência, e a tomada de decisão deve ser infalível. (Quadro 3.9)

As competências gerenciais técnicas Rocha Neto(2004) estariam bem perceptíveis para a maior parte dos docentes desse grupo, no exercício de liderança do coordenador do curso.

Na abordagem da liderança situacional Bilhin (2006) apresenta um tipo de liderança que poderia combinar com a percepção do grupo em relação ao coordenador. A abordagem é a Continuo autocrático-democrática onde num extremo o líder partilha totalmente seu poder de decisão com o subordinado. No outro extremo o líder toma decisão, comunicando aos subordinados e esperando que cumpram. (quadro 3.4)

Para o Quadro 6.8 utilizou-se para as colunas relativas à avaliação do respondente a questão a qual o mesmo atribuiu tal avaliação. As legendas são as seguintes:

HG-habilidade gerencial –

HP habilidade pessoal –

HI habilidade individual

Nessa coluna apresenta o número da questão a qual foi classificada desta forma:

AR – alta relevância –

BR – Baixa Relevância

Z- nenhuma relevância

Docentes: formação Administração	AR	BR	Z.	HG	AR	BR	Z	HP	AR	BR	Z	HI
P2 Administração Mestrado em Contábeis	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 14 15 16 17 18 19	13	20	1,85	21 22 23 24 25 26 27 28 29 30			2,0	31 32 33 34 35 36 37 38 39 40			2,0
P11 Administração. Mestrado em Engenharia de fabricação	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  11 14 15 19	2 12	13 16 17 18 20	1,4	21 22 23 25 26 27 28 29 30	24		1,9	31 32 33 34 35 36 37 38 39 40			2,0
P16 Administração. Mestrado em administração hospitalar e Marketing	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 14	13 17 20		1,8	21 22 23 24 25 26 27 28 29 30			2,0	31  32 33 34 35 36 37 38 39 40			2,0

	15										
	16										
	18										
	19										
P19	1	3		1,65	21			2,0	31	38	1,9
Administração		4			22				32		
	2	13			23				33		
	5	17			24				34		
	6	18			25				35		
	7				26				36		
	8				27				37		
	9				28				39		
	10				29				40		
	11				30						
	12										
	14										
	15										
	16										
	19										
<b>Media</b>				<b>1,67</b>				<b>1,75</b>			<b>1,97</b>

Quadro 6.8 Docentes formados em administração.

Fonte: Elaboração própria

Esse grupo de docentes possui graduação em Administração. Quanto à percepção das habilidades gerenciais do coordenador foram: incluir emoções no campo de trabalho improvisação, intuição, individualismo, multifuncionalidade, autodeterminação de baixa ou de nenhuma relevância .

Muito semelhante ao grupo da área de exatas, eles possuem uma maior sensibilidade para avaliar a presença da habilidade gerencial na ação de liderança do coordenador. As competências voltadas para as relações sociais não foram percebidas pelo grupo.

Pode-se dizer que os docentes desse grupo não sentem o coordenador dando relevância para a habilidade de multifuncionalidade e de empreendedorismo, interessante, pois de acordo com Franco (2007) as quatro dimensões que abrangem as responsabilidades, funções e atribuições, do coordenador exigem um profissional multifuncional. A competência de empreendedor está presente nas competências políticas de acordo com o MEC.

A habilidade da intuição foi considerada de baixa ou de nenhuma relevância para o grupo. .

Praticamente todos percebem as habilidades pessoais e individuais presentes nas ações de liderança do coordenador. Para esse grupo provavelmente o clima sentido no ambiente organizacional é bom e motivador, que deve permitir que atuassem de maneira a alcançar os objetivos organizacionais. Os profissionais desse grupo estão na instituição a mais de quatro anos, muito provavelmente

estejam satisfeitos com o clima organizacional desenvolvido pela liderança do coordenador do curso.

Esse grupo teve uma percepção mais equilibrada sobre as três habilidades de liderança. Os docentes com a formação em administração veem nas ações do coordenador um de pessoas e um gerenciador burocrata de habilidade.

Para o Quadro 6.9 utilizou-se para as colunas relativas à avaliação do respondente a questão a qual o mesmo atribuiu tal avaliação. As legendas são as seguintes:

HG-habilidade gerencial –

HP habilidade pessoal –

HI habilidade individual

Nessa coluna apresenta o numero da questão a qual foi classificada desta forma:

AR – alta relevância –

BR – Baixa Relevância

Z- nenhuma relevância

Docentes com formação Humana	AR	BR	Z	HG	AR	BR	Z	HP	AR	BR	Z	HI
P4 * Direito, Pedagogia		3	2 1 4 5 6 18 19 20 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16	<b>0,1</b>		22 25 26	21 23 24 27 28 29 30	<b>0,3</b>		35 37 38 39	31 32 33 34 36 40	<b>0,4</b>
P5 Pedagogia e direito. Especialização Direito	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	17 18	20	<b>1,8</b>	21 22 23 24 25 26 27 28 29 30			<b>2,0</b>	31 32 33 34 35 36 37 38 39 40			<b>2,0</b>

	13 14 15 16 19											
P6 Psicologia Mestrado em Educação	1 2 3 4 5 6 7 8 10 11 14 15 16 17 19	9 12 13 18 20		<b>1,7</b>	<b>21</b> <b>22</b> <b>23</b> <b>25</b> <b>26</b> <b>28</b> <b>29</b>	24 27 30		<b>1,5</b>	<b>31</b> <b>32</b> <b>33</b> <b>34</b> <b>35</b> <b>37</b> <b>38</b> <b>40</b>	36 39		<b>1,8</b>
P10 Filosofia e Mestrado em filosofia social	1 3 4 5 6 7 8 9 10 11 13 14 15 16 19	2 12 17 18		<b>1,7</b>	<b>21</b> <b>22</b> <b>23</b> <b>24</b> <b>25</b> <b>26</b> <b>27</b> <b>28</b> <b>29</b> <b>30</b>			<b>2,0</b>	<b>31</b> <b>32</b> <b>33</b> <b>34</b> <b>35</b> <b>36</b> <b>37</b> <b>38</b> <b>39</b> <b>40</b>	34		<b>1,9</b>
P12 Pedagogia. Doutorado em Ed.Física adaptada.	3 6 9 10 11 14 15 16 20	1 4 5 7 8 12 13 17 18		<b>1,3</b>		22 24 25 26 27 28 29 30	<b>21</b> <b>23</b>	<b>1,2</b>	<b>31</b> <b>32</b> <b>33</b> <b>34</b> <b>36</b> <b>37</b>	35 38 39 40		<b>1,6</b>
P13 Pedagogia. Mestrado em Psicopedagogia	1 2 3 4	6 13 14 17		<b>1,8</b>		24 25 26 27 28 29 30		<b>1,3</b>	<b>32</b> <b>33</b> <b>34</b> <b>35</b> <b>37</b> <b>38</b> <b>39</b> <b>40</b>	31 36		<b>1,8</b>
P14 Pedagogia. Mestrado em Metodologia de ensino	1 3 5 7 9 19 16	2 4 6 8 11 12 13	17	<b>1,3</b>	<b>21</b> <b>22</b> <b>23</b> <b>26</b> <b>27</b> <b>30</b>	24 25 28 29		<b>1,6</b>	<b>32</b> <b>33</b> <b>34</b> <b>37</b> <b>39</b>	31 36	<b>35</b>	<b>1,4</b>

		14 15 18 19 20										
P15 Letras. Mestrado em linguística aplicada.	1 2 3 5 7 8 9 10 11 12 15 19	4 6 13	14 17 18 20	<b>1,3</b>	<b>21</b> <b>22</b> <b>26</b> <b>27</b> <b>29</b> <b>30</b>	24 25 28		<b>1,7</b>	<b>31</b> <b>32</b> <b>33</b> <b>34</b> <b>37</b> <b>39</b> <b>40</b>	35 38		<b>1,5</b>
P17 Relação Publicas. Doutorado Engenharia de Produção.	1 4 7 8 9 10 11 15 16 19	2 3 5 6 12 14 17 18	13 20	<b>1,4</b>	<b>21</b> <b>22</b> <b>23</b> <b>24</b> <b>27</b> <b>30</b>	25 26 28 29		<b>1,6</b>	<b>31</b> <b>32</b> <b>34</b> <b>37</b> <b>38</b> <b>39</b> <b>40</b>	33 35 36		<b>1,5</b>
P 9 Ciências Sociais	1 2 3 4 5 6 7 9 10 11 12 15 16	14 18 19 20	13 17	<b>1,5</b>	<b>21</b> <b>22</b> <b>23</b> <b>25</b> <b>28</b> <b>30</b>	24 25 27 29		<b>1,6</b>	<b>31</b> <b>32</b> <b>33</b> <b>35</b> <b>36</b> <b>38</b> <b>39</b> <b>40</b>	34 37		<b>1,8</b>
P 20- Letras e pedagogia		2 4 13 17 20		<b>1,75</b>				<b>2,0</b>				<b>2,0</b>
P 21- Teologia e Pedagogia	<b>1</b> <b>2</b> <b>8</b> <b>9</b> <b>10</b> <b>11</b> <b>15</b> <b>16</b>	3 4 5 6 7 12 13 14 17 20	18 19	<b>1,45</b>	<b>21</b> <b>23</b> <b>24</b> <b>26</b> <b>28</b> <b>30</b>	22 25 27 29		<b>1,6</b>	<b>31</b> <b>33</b> <b>34</b> <b>37</b> <b>39</b> <b>40</b>	32 35 36 38		<b>1,6</b>
<b>Média</b>				<b>1,5</b>				<b>1,6</b>				<b>1,5</b>

Quadro. 6.9 Grupos de docentes da área de humanas

Fonte: Elaboração própria.

OP4\* não foi considerado.

Esse grupo de docentes é formado por professores das diversas áreas de humanas. Já no primeiro olhar os dados podem demonstrar uma visão do exercício da liderança do coordenador mais detalhada.

Quanto à habilidade gerencial do coordenador, vários itens foram considerados de baixa relevância e de nenhuma relevância por quase todos os professores, revelando provavelmente na visão dos docentes pouca habilidade gerencial por parte do coordenador.

Os itens que aparecerem para todos os docentes como de alta relevância é o de controle, ser voltado para resultados e desempenho, organização do trabalho, visualização de metas e autodeterminação. (Quadro, 6.7, 6.8, 6.9) Na visão desses grupos o coordenador tem fortes competências técnicas. No quadro 4.2 Leme (2005) mostra que as habilidades destacadas pelo grupo são competências técnicas que abrangem conhecimentos e habilidades, saber e saber-fazer, as competências comportamentais votadas para querer-fazer foram observadas como fracas nas suas ações diárias. Para Fleury; Fleury (2001) (quadro 4.3) a percepção do grupo aponta para um coordenador com forte visão estratégica, ou seja, conhecedor e entendido no negócio da organização.

As habilidades gerenciais, consideradas fortes para um líder voltado para influenciar pessoas, aparecem com baixa relevância ou de nenhuma relevância, como valorização de relacionamento, incluir emoção no campo de trabalho, capacidade de comunicação, estabelecer e manter relacionamentos.

As habilidades pessoais foram sentidas em sua maioria como de baixa relevância pelo grupo, mas três docentes perceberam na ação diária do coordenador todas as habilidades pessoais. Quanto aos docentes que sentiram as habilidades pessoais de baixa relevância para o coordenador, eles não perceberam habilidades como: senso crítico, confiar nas pessoas, ter interesse genuíno nas pessoas, empatia, habilidades com pessoas, trabalho em equipe e facilidade em ouvir e ajudar. Essas habilidades pessoais são fortes competências da área domínio social votada para administração de relacionamento (quadro 4.2), seria competência fomentadoras de relacionamento, que gerariam sinergia nos grupos de trabalho, que permitiriam que os valores fossem compartilhados e agregados no desempenho organizacional.

As habilidades individuais também para a maioria dos docentes foram percebidas como de baixa ou nenhuma relevância. A habilidade integridade e otimismo foram considerados da alta relevância para todos. Na visão do grupo, na

ação rotineira do coordenador as habilidades individuais, são consideradas de pouca relevância.

Provavelmente para esse grupo a cultura organizacional percebida pela ação da liderança do coordenador é a cultura hierárquica (quadro 3.9), onde a base do poder do líder está no conhecimento técnico e a localização da autoridade está nas regras, à tomada de decisão acontece na análise factual.

A percepção do grupo quanto à prioridade do coordenador enfatiza segundo Rocha Neto (2004) as competências técnicas, fundamentadas no conhecimento sistematizado e tangível, deixando de priorizar as competências sócias, que seriam a capacidade de pedir, doar oferecer. Quanto às competências gerencias ainda segundo o autor, foram percebidas como relevantes apenas às voltadas para ação técnica.

Docente área exatas	Docentes de Administração	Docentes formação de humanas	Total de docentes	Total %
P1, P.3, P7, P8,P18, P22	P2, P10, P19, P16	P5, P6, P9, P11, P12, P13, P14,P15, P17, P20, P21	21	95%
Excluído da análise		P4	1	4%

Quadro 6.10 uma visão geral  
Fonte: baseado nos dados dos quadros 6.7, 6.8, 6.9.

A partir dos quadros apresentados com dados conforme a formação acadêmica dos docentes foi possível criar um quadro com a visão geral sobre a percepção dos docentes quanto a existência de habilidades de liderança, segundo a abordagem de Motta(2004), nas ações gerencias do coordenador do curso pesquisado.

Dos docentes pesquisados 95% deles não percebem habilidades/competências básicas de liderança segundo a Corretagem do Poder. Habilidades como estabelecer, manter e aproveitar relacionamentos, capacidade de comunicação, habilidade cuidadora, ressaltar, incluir emoções no campo de trabalho, valorizar relacionamentos, intuição, cooperação foram percebidos por esses docentes como de baixa e até de nenhuma relevância.



Quanto às habilidades pessoais que comporiam a liderança da Corretagem do Poder, foram percebidas como de baixa relevância por esses docentes as: confiar nas pessoas, sociabilidade, habilidades com pessoas, facilidade em ajudar e ouvir.

As habilidades individuais não percebidas como de alta relevância e que estariam relacionadas diretamente com a abordagem escolhida foram: flexibilidade/adaptabilidade, cuidadoso, criatividade.

A percepção da falta ou a presença dessas habilidades em baixo grau nas ações do coordenador fazem com sua liderança não se apresente como um fenômeno grupal como Motta (2004) preconiza, onde se espera que seja um processo de influenciar pessoas, para isso deve haver convívio, empatia, comunicação, relacionamento. A sociabilidade seria, por exemplo, uma habilidade de alta relevância para a Corretagem do Poder, pois através dela o líder consegue canalizar a atenção e interessa dos participantes e dirigi-las para ideias comuns.

### **6.3 Apresentação e análise da pesquisa com o coordenador do curso**

Os dados coletados do coordenador do curso pesquisado foram obtidos através de uma entrevista, com duração de uma hora e meia na sala da coordenação. Foi marcado um horário antecipadamente.

#### **Perfil do coordenador**

O coordenador pesquisado tem setenta e quatro anos, está formado há quarenta anos e toda sua formação é em Administração, graduação, especialização e o mestrado. Trabalha em tempo integral na instituição há mais de cinco anos, ou seja, está na coordenação desde que o curso foi aberto. Tem uma experiência de dez anos como coordenador de curso de Administração.

Antes de desenvolver a função de coordenador de curso superior trabalhou na iniciativa privada como presidente da antiga Golden Cross e teve duas empresas (Corretoras). Trabalhou trinta e três anos como tesoureiro na administração da igreja Adventista do Sétimo Dia.

Aparece aqui um forte indicador de influência quanto a perfil de liderança do coordenador, sua experiência na iniciativa privada, em empresas, podem tê-lo carregado de habilidade administrativas, por exemplo, a busca por resultados,

foco nos objetivos e o compromisso com a missão da organização (FERREIRA, 2009). Nunes (2004) afirma que a partir de 1995 muitas IES, principalmente as privadas passam a usar o modelo das organizações de bens e serviços, tendo o coordenador a responsabilidade de gerir os cursos como se fossem empresas. Esse coordenador não saiu das salas de aulas, e na visão de Franco (2007) não seria um “amador”, pois esses coordenadores amadores seriam aqueles sem treinamento ou experiências em funções gerenciais.

1-Como foi feita a sua indicação para a coordenação?

*Há convite da instituição por já ter sido coordenador de outros dois cursos da Instituição.*

Não aconteceu uma indicação específica para assumir a coordenação de campus, na realidade de acordo com o coordenador ele mostrou qualificação para o cargo por já tem sido responsável em abrir outros dois cursos de Administração.

2-Qual seu conhecimento/experiência e formação anterior a esta coordenação de curso sobre gerência?

*Foi presidente da Golden Cross, teve duas empresas (Corretoras), e por trinta e três anos atuou na área administrativa da Igreja Adventista do Sétimo Dia.*

Na fala do coordenador pode ser percebido que, para ele, o que o capacita para exercer a função de coordenador é a sua formação acadêmica e experiência profissional. De acordo com Ferreira (2009) a experiência profissional não acadêmica proporcionará ao coordenador uma visão mais ampla do programa curricular.

3-Participou de alguma capacitação específica para estar na função de coordenador ao assumir a coordenação do curso?

*O que aprendeu no Mestrado em gestão de negócios aplicou nas atividades e depois de um ano de sala de aula usou as experiências para o dia a dia da coordenação. Tem formação em Economia, Administração e Contabilidade, dessa forma diz se sentir a vontade na coordenação desse curso. A especialização na França sente que o ajuda muito*

Quanto ao coordenador ter participado de alguma capacitação específica para estar na função de coordenador ao assumir a coordenação do curso respondeu que o que aprendeu no Mestrado de Gestão de Negócios aplicou nas atividades e depois de um ano de sala de aula usou as experiências na coordenação. O conhecimento de Economia, Administração e Contabilidade faz com que se sinta a vontade na coordenação do curso, por ter noção de disciplinas importantes do curso,

dando-lhe mais autoridade na sua visão. Fez especialização na França e acha que isso também o ajudou. Em outra questão irá conceituar liderança como a capacidade de dominar, o que nesse caso ele se refere a capacidade de domínio das diversas áreas do conhecimento do curso.

4- Quais as atividades/ações principais que são desenvolvidas enquanto coordenador, ou seja, seu cotidiano de trabalho?

*Por morar em outra cidade e passar a semana na instituição acaba trabalhando três períodos. Existem atribuições que não estão elencadas como responsabilidade do coordenador e outras atribuições que lhe são específicas mas sente não serem dadas condições para serem desenvolvidas.*

*Atende professores*

*Atende alunos- praticamente o seu maior tempo é usado nesse atendimento*

*Leciona aulas no curso*

*Desenvolve projetos*

*Trabalha na atualização da matriz curricular do curso.*

De acordo com o INEP/MEC (quadro 2.3) o coordenador pesquisado possui os quatro requisitos para o exercício da coordenação de curso superior: tem formação profissional na área, trabalho com dedicação integral, ministra aulas. Essas habilidades gerencias elencadas pelo INEP/MEC são: titulação, comando, dedicação ao Curso, qualificação diretiva ele provavelmente atende. As habilidades gerencias (em sua maioria) segunda a abordagem de Motta (2009) não foram percebidas ( pelos docentes) como de alta relevância para o coordenador.(quadro 6.7,6.8,6.9).

5- Existem atribuições formalmente definidas na instituição sobre a função do coordenador? Você conhece?

*Sim ele conhece e o material é acessível.*

Quando perguntado sobre as atribuições formalmente definidas na instituição sobre as funções de coordenador de ensino superior e se eram possíveis de serem conhecidas, respondeu que as atribuições do coordenador estão delimitadas em um documento preparado pela reitoria da Instituição. Está à disposição, o coordenador tirou uma copia e me entregou. E comentou que estão de acordo com as orientações do MEC.

6- Tem participação em órgãos colegiados dentro da instituição?

*Sim. Colegiados de professores, NDE, e é membro do CONSUL.*

Quanto à participação em órgão de colegiados dentro da instituição, participa do colegiado do curso de administração como presidente, participa do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e do Conselho Universitário (CONSUL).

7- Quais competências e habilidades consideram necessárias para o exercício da sua atividade de coordenador de curso?

*Graduado e Mestre em Administração.*

Para assumir a função de coordenador de curso superior às habilidades ou competências mencionadas como de alta relevância foi ter graduação e mestrado na área do curso.

Muito interessante à resposta do pesquisado, de acordo com o quadro do INEP/MEC (quadro 2.3) o requisito primeiro: formação profissional seria a “habilidade/competência” determinante de sucesso para o coordenador de curso, ou seja, o indicado para a função deve possuir curso de mestrado/doutorado independentemente de sua experiência gerencial, isso é considerado fundamental para “comandar” docentes com similar titulação. (FRANCO, 2007)

O que Franco (2007) coloca é que o INEP/MEC reconhece a titulação como um primeiro “requisito” para que alguém assuma a função de coordenador de curso superior. Na visão do próprio autor o título deverá gerar muitas das competências acadêmicas como: capacidade de elaboração e execução do projeto pedagógico deve ser um estimulador das atividades científicas entre outros. Mas o título por si só não é uma competência/habilidade.

8- O que falta de recursos e meios para ajudar no cumprimento de suas funções?

*Pessoal- sente falta de pessoal de apoio, pois tem a sua disposição alunos bolsistas. Quanto à seleção de professores diz ter autonomia para escolher.*

*Físico- as instalações são boas, novas, o prédio está em fase de acabamento final, e as perspectivas são ótimas.*

*A secretaria é considerável um gargalo segundo ele, pois os serviços prestados deixam muito a desejar, o trabalho por feito por alunos. Sente falta de uma secretária específica para o curso.*

Rodrigues, *et ali*,(2008) diz que o coordenador deve ser um especialista em pessoas, deve ouvi-las ,buscar compreende-las. Com a fala do coordenador como praticar e desenvolver habilidades/competências relacionais, sociais se sente não ter uma estrutura de pessoal que ajude a atender as questões mais corriqueiras e burocráticas da sua função?

Botomé e Kubo (2002) afirmam que o sistema organizacional das IES está estruturado de tal maneira que dificulta aos coordenadores realizarem ações que não sejam aquelas relacionadas ao das solicitações, deixando de lado o que realmente lhes compete fazer: planejar, dirigir, acompanhar, ou seja atividades que sem dúvida nenhuma exigiriam maior integração e interação do coordenador com seu grupo, sendo que as atividades burocráticas são atividades que podem ser satisfeitas de maneira isolada.

9- Ao ser construído o PDI ou PPC foi cuidado o papel do coordenador?

*Sim, participou da elaboração.*

Na construção do PDI ou PPC houve o cuidado quanto ao papel do coordenador, ele participou da elaboração e tem conhecimento de todo o documento.

10- O que é liderar?

*Dominar – ter conhecimento técnico e acadêmico. E tem como inspiração o conceito de James Hunter (2004)- Líder servidor. Para ele se o líder não atrapalhar já faz grande coisa.*

Essa resposta também chamou a atenção por ser um conceito de liderança que lembra algumas das características do líder transacional, a gestão por execução, que deverá intervir apenas quando os padrões não são alcançados (quadro 3.5). O líder age quando não exige conformidade entre as atividades que os seguidores realizam e aquilo que foi planejado. A possível interpretação quando a admiração do pesquisado pela teoria do Líder Servidor de James Hunter, é entender que o bom líder é aquele que está sempre à disposição. Os docentes pesquisados em sua maioria não sentiu como de alta relevância a habilidade individual cuidadoso, flexibilidade/adaptabilidade, não viram como de alta relevância a habilidade pessoal ter interesse genuíno por pessoas, habilidade com pessoas, trabalho em equipe, características essas presentes em um líder servidor. O coordenador não é percebido como líder servidor pelos seus colaboradores (principalmente os da área de humanas) quadro 6.9.

Quando o pesquisado respondeu que um líder, deve dominar, no sentido do conhecimento técnico e acadêmico, essa foi sentido por todos os colaboradores, o item controle dentro da habilidade gerencial foi percebida como de alta relevância.

A geração à qual o coordenador pertence possui como modelo de liderança muito provavelmente a teoria do poder e da influência, onde todos os caminhos devem levar ao líder, não existe nesse trabalho apoio teórico para referendar uma

discussão quando a possível relação existente entre o comportamento do coordenador enquanto líder e a influência sofrida por ele do meio em que se desenvolveu enquanto pessoa, por isso não se pode chegar mais longe nessa análise.

11- Quais os principais desafios enfrentados quanto às competências gerencias?

*Atendimento ao aluno por sentir falta de, mas habilidades pessoais, relacionais para essa forma de atendimento.*

Os desafios enfrentados quanto às competências gerenciais seriam para ele o atendimento ao aluno. Sente falta de mais habilidade pessoal voltada para relacionamentos. Uma boa parte dos docentes pesquisados atribui como baixa ou nenhuma relevância os itens voltados para as habilidades relacionais pessoais na linguagem do coordenador: 26, 27, 28, 30,13,14.(quadros 6.7,6.8,6.9). De acordo com a abordagem da Corretagem do Poder um líder deve possuir como alta relevância nas suas ações de gestão os itens relacionais mencionados acima.

12- Das suas varias atribuições enquanto coordenador de curso, qual toma mais seu tempo?

*Negociar com alunos, fazer o aluno compreender as limitações em atendimento da vontade do aluno frente as exigências legais e institucionais. Formar mentes de administradores, e as questões acadêmicas.*

O coordenador tem varias atribuições, mas a atividade que mais toma seu tempo seria negociar com alunos, fazer os alunos compreenderem as limitações/limites, as exigências legais. Formar mentes de administradores. As questões acadêmicas referentes aos alunos. Essa resposta mostra que das varias atribuições de um coordenador o que lhe toma mais tempo são as atribuições políticas e as atribuições acadêmicas, sendo exigidos de acordo com a abordagem de Motta habilidades técnicas e relacionais.

13-Em sua opinião qual atividade/atribuição deveria tomar mais seu tempo?

*O preparo de material de apoio ao docente, relacionamento com as empresas /empresários para projetos e parcerias. Possui 680 alunos e não possui secretária, reforça o coordenador. Na opinião do coordenador pesquisado a função que deveria tomar mais seu tempo deveria ser a institucional e em segundo a função acadêmica. Pelo mencionado por ele habilidades técnicas/estratégicas dariam conta dessas funções. Essas habilidades foram percebidas pela maior parte dos docentes pesquisados. (quadro 6.7.6.8, 6.9)*

14- Como trata a diversidade presente no seu trabalho, área, ambiente?

*Em sua opinião não existe condições regimentais para atender as diversas realidades. Tem tido um comportamento cuidadoso, atencioso, mas tem ciência que nem todo dia possui a mesma disposição, pois não se vê com habilidade para lidar com as diferenças presentes no ambiente organizacional.*

O coordenador mostra ter carência quanto às competências sociais de acordo com Rocha Neto (2004) que seriam: capacidades de tentar enfoques múltiplos que atendam a diversidade, ter a capacidade de apreciação de questões relevantes, a partir de diferentes pontos de vista. O pesquisado apresenta dificuldade no domínio social na área da consciência social que geraria, por exemplo, a empatia. Tal competência tende a fomentar relacionamentos. Essas seriam para Bitencourt (2004) competências de liderança voltada para atitudes geradoras de empatia e capacidade para gerenciar conflitos.

## CAPITULO 7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos mostram que uma organização que tem se deparado com uma forte necessidade de melhorar a sua capacidade de organização interna são as Instituições de Ensino Superior (IES), que vem enfrentando um cenário muito mais dinâmico, como consequência direta da expansão do ensino superior no Brasil, mais precisamente a partir da última década. Neste novo ambiente, dos coordenadores de curso estão sendo exigidos não mais somente em relação aos conhecimentos técnicos de sua área, mas também da sua capacidade de liderar pessoas, agindo de maneira flexível buscando com isso um bom enfrentamento de mercado. O presente trabalho é um exemplo de investigação de perfil do coordenador de curso de uma IES.

Tendo como referencial teórico as questões relacionadas às atribuições do coordenador de curso superior, liderança e competências, essa pesquisa respondeu a seguinte pergunta: de que forma o coordenador desempenha a liderança e como este desempenho é percebido pelos docentes? .

O objetivo geral e os específicos da pesquisa foram plenamente atingidos.

A pesquisa foi desenvolvida com vinte e dois docentes em exercício profissional, no primeiro semestre de 2011, o coordenador de curso de Administração, na IES da região Metropolitana de Campinas, a qual oferece o curso de Administração desde 2006.

A fase da pesquisa com os docentes permitiu conhecer as percepções desses em relação ao desempenho da liderança do coordenador do curso. O questionário buscou apurar quais as habilidades de liderança eram tidas como de alta, baixa ou nenhuma relevância por parte do coordenador. Os docentes foram classificados por formação acadêmica buscando uma possível padronização das respostas/percepção.

A Corretagem do Poder segundo Motta (2004) foi usada como base norteadora da análise dos dados e diz que o líder deve saber gerenciar os objetivos tornando-os comuns para líder e liderados. A habilidade de liderança se desenvolve na medida em que o dirigente permite que novas ideias penetrem e amadureçam em sua mente. Segundo Motta e os teóricos em geral a liderança é uma função gerencial e que a eficácia da gerencia depende em parte do exercício efetivo da liderança. Motta classifica as habilidades modernas de liderança em três dimensões.



A primeira, a dimensão organizacional refere-se às habilidades de domínio do contexto em que o dirigente trabalha que na pesquisa foi denominada de habilidade gerencial.

Segunda a dimensão interpessoal compreende o conjunto de habilidades de comunicação e interação entre pessoas que foi denominada na pesquisa de habilidade pessoal. A terceira diz respeito às qualidades individuais, ou seja, às características individuais possíveis de serem conquistadas, que normalmente estão presentes do líder e que na pesquisa foi denominado de habilidade individual.

Cada grupo organizado dos docentes demonstrou na medida do possível sua visão quanto o que percebem do desempenho do coordenador enquanto líder nas suas funções gerenciais diárias.

Os quadros 6.7, 6.8, 6.9, mostram as tendências dos grupos quanto às percepções do desempenho da liderança do coordenador.

#### a) Habilidades organizacionais ou gerenciais

Todos os grupos independentes da sua formação acadêmica sentiram como sendo essa habilidade de forma geral de baixa relevância para o coordenador. A não percepção do grupo quanto a essas habilidades torna o coordenador um gestor com dificuldade em articular, agregar e processar continuamente ideias e alternativas de ação para redefinir o sistema de autoridade e responsabilidade, a partir de valores compartilhados. Pode ser um gestor que concentre muito do seu tempo nos problemas conhecidos e em soluções já experimentados. Com isso pode comprometer a compreensão mais ampla da missão socioeconômica da organização, também comprometendo a comunicação desta, externa e internamente, de maneira realista e atraente.

O grupo com formação em Administração percebeu um número maior de características gerenciais nas ações do coordenador. Percebendo até habilidades de liderança de pessoas nas ações diárias do coordenador, praticamente o único grupo a ter essa percepção.

#### b) Habilidade interpessoal ou pessoal

Quanto a esse conjunto de habilidades os grupos divergiram em suas percepções. Pode-se entender que os com formação em exatas e os com formação

em Administração assemelharam-se nas percepções, mas os da área de humanas tiveram uma percepção mais minuciosa.

Os dois primeiros grupos em sua maioria sentiram a presença de todas as habilidades pessoais na rotina do coordenador. Viram ser considerada de alta relevância para o coordenador a maior parte dos itens das habilidades pessoais.

Para esses grupos o coordenador reconhece o valor das pessoas, olha sempre para as características positivas dos indivíduos, deixando-os saber o quanto são apreciados. Tem facilidade para aceitar as pessoas como elas realmente são e não como gostaria que elas fossem. Valoriza as relações pessoais próximas. Mostra confiar nas pessoas. Comunica-se com as pessoas mantendo o grupo informado sobre as novas ideias e sobre os fenômenos organizacionais. É um gestor acessível aberto a contatos com seus colaboradores, não cultua os símbolos e ritos de “distância social”.

Para o grupo dos docentes com formação em humana a percepção quanto a esse conjunto de habilidade foi de baixa e até de nenhuma relevância por parte do coordenador. Para esse grupo o coordenador não demonstram com frequência em suas ações a valorização das pessoas, não percebem a prática da valorização, elogios aos colaboradores, não tem o hábito de retorno quanto às avaliações realizadas. Para esse grupo a comunicação com as pessoas como instrumento de informação e integração do grupo não é de relevância para o coordenador. O coordenador pode ser visto como um chefe mais formal e mais distante.

#### b) Habilidades individuais

Os dois primeiros grupos, os da área de exatas e de formação em Administração reconheceram como altamente relevante praticamente todos os itens das habilidades individuais. O coordenador para esses grupos possui todas as qualidades para ser um líder. Essas qualidades percebidas tornam o coordenador um líder otimista e confiante em relação às possibilidades da vida. É persistente e possui padrões elevados de valores.

O grupo da área de humanas percebe uma ou duas habilidades individuais como de alta relevância para o coordenador. Esse grupo na sua visão sente falta da maioria das habilidades individuais para que o coordenador seja um bom líder dentro da abordagem da Corretagem do Poder. Não poderia praticar a transferência de poder enquanto líder por faltar características individuais que dariam condições de

estar mais próximo aos liderados e desenvolver a confiança nas possibilidades de cada colaborador.

As visões de cada grupo tem na fala do coordenador um abalizador das percepções, pois ao mesmo tempo em que o coordenador conceitua liderança como dominação no sentido de conhecimento técnico, também entende o ser líder como aquele que serve, mas que podendo se manter distante para não inibir ou “atrapalhar” está desempenhando um bom papel. Dessa forma as percepções encontram alicerces nas crenças do coordenador quanto ao ideal de liderança. O coordenador apresenta uma percepção ambígua sobre seu papel de coordenador líder. Um bom líder tem um conhecimento acadêmico/técnico destacado, mas deve estar pronto a servir, entendendo que mantendo a distancia estará sendo servidor por não atrapalhar a aparente autonomia concedida aos seus colaboradores.

Vê nas varias atribuições exigidas pelo MEC um fator de possível insatisfação quanto ao seu desempenho, pois usa muito do seu tempo em trabalho de gabinete. Ele provavelmente avalia que o sistema organizacional está estruturado de tal maneira que dificulte aos coordenadores realizarem ações que não sejam aquelas relacionadas ao atendimento das solicitações, deixando para segundo plano o que realmente lhes compete realizarem. Exemplo: planejar, dirigir, acompanhar e avaliar. O coordenador reforçou em sua fala que se tivesse pessoal capacitado para desenvolver as questões burocráticas estaria sim mais livre para desenvolver as ações de maior relevância para um líder gestor de curso superior. A teoria tem apresentado essa situação como real, as atribuições burocráticas e institucionais têm aumentado entre as tantas responsabilidades do coordenador, mas de forma geral a infraestrutura de pessoal está aquém da necessária para que as metas e objetivos do coordenador sejam alcançadas.

Mas essa questão não é percebida pelos colaboradores, talvez por ficarem muito distante do âmbito das decisões, não consigam perceber que algumas ausências de ações não sejam resultado apenas de falta de habilidades /competências, mas sim, falta de apoio de pessoal técnico.

Ele se vê perdido em meio às exigências internas e atendimentos as “urgentes” solicitações. O que foi percebido pelo grupo de humanas, é sentido por ele mesmo, pois se vê com poucas habilidades para atuar nesses atendimentos (alunos, professores) por ser um espaço onde as diversidades de apresentam de forma clara e muitas vezes em meio a conflitos, e caberia ao líder por ter uma visão

mais clara e sensibilidade para lidar com pessoas a capacidade para mediar essas situações.

Também pode-se concluir que as formações dos docentes geram percepções distintas sobre as ações do coordenador.

Essa pesquisa dentro de suas limitações pode contribuir com a discussão do papel do coordenador de curso frente às “polemicas” atribuições que são determinadas pelos órgãos oficiais, provocando um risco administrativo na área de gerir pessoas, pois a importância do coordenador está na associação feita entre as expectativas sobre o comportamento do coordenador ao assumir a função, como esse coordenador se relacionará com os outros e como espera que se relacionem com ele. É importante que o coordenador exerça um tipo de influência sobre os professores, mas que desenvolva com competência as funções de instrutor e promova a integração dos docentes.

Essas habilidades requeridas do coordenador são habilidades de liderança, pois de acordo com a abordagem da Corretagem do Póde, liderar significa descobrir o poder que existe nas pessoas, torna-las capazes de criatividade, auto realização e visualização de um futuro melhor para si próprio e para a organização em que trabalham. Os líderes capacitam as pessoas a exercerem todo seu potencial, dando-lhes confiança para perseguir um fim comum e estimulando-lhes a iniciativa.

O coordenador deve ser um “especialista” em pessoas. Mas nas respostas do coordenador percebeu-se que ao ser “indicado” para a função de coordenador, o que provavelmente foi considerado o ponto básico para essa escolha, foi sua formação acadêmica e sua titulação. O coordenador pesquisado não passou por um treinamento específico para as funções gerais e específicas da coordenação. Conseqüentemente ele trouxe sua vivência e competências já desenvolvidas na iniciativa privada na área financeira.

As competências voltadas para relacionamentos e liderança de pessoas pode não ter sido desenvolvidas na experiência profissional anterior a função de coordenação de curso superior, pois trabalhou muito anos no setor financeiro. Provavelmente muitos coordenadores não colocam a qualificação de saber lidar com pessoas como de alta relevância para um gestor coordenador de curso superior

O simples fato de uma pessoa possuir conhecimentos específicos, técnicos não se transforma em competências, elas precisam ser comunicadas aplicadas. O desafio percebido nesse estudo é como saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos, habilidades, dentro do contexto da coordenação de curso

tornando um administrador um líder de pessoas, frente as novas exigências que envolvem o coordenador de curso.

A abordagem da Corretagem do Poder requer do líder três principais habilidades: gerencias pessoais e individuais, composta de competências específicas de cada habilidade. O quadro 6.10 mostra de 95% dos docentes pesquisados não percebem nas ações do coordenador características de liderança da Corretagem do Poder.

Essa abordagem de liderança está diretamente relacionada as abordagens de liderança relacional, onde o líder deve possuir riqueza de habilidades gerencias voltadas para pessoas e ressaltando o relacionamento grupal, suas características pessoais e individuais devem gerar um líder rico em comunicação grupal e flexível no sentido de ser capaz de entender a si mesmo e as pessoas que estão ao seu redor.

## **7.1 Limitações do Estudo**

O estudo apresenta algumas limitações, principalmente em virtude do tipo de pesquisa, pois se caracterizou como um estudo de caso que considera os resultados em princípio para uma realidade específica.

Sobre a coleta de dados foi realizada em apenas um curso superior e com um coordenador, baseado em opiniões de colabores/docentes envolvidos com o curso no primeiro semestre de 2011.

Os dados foram agrupados por formação dos docentes de forma a poderem revelar algum tipo de tendência. O que proporcionou informações relevantes pode ter provocado um distanciamento de outras tendências, e informações.

As interpretações das percepções basearam-se em uma abordagem específica fato que abre uma oportunidade para continuidade do estudo atual.

## **7.2 Recomendações de novos estudos**

Pode-se recomendar que os dados levantados pudessem ser interpretados com base em outras abordagens de liderança. Outro ponto que mereceria um aprofundamento está relacionado à visão e percepção da prática da liderança do

coordenador para as diferentes gerações presentes no grupo de docentes de um curso.

Como ultima recomendação, poderia propor-se um estudo da relação da cultura organização e o estilo de liderança do coordenador do curso, como influencia e até como determina um perfil específico de líder.

## REFERÊNCIAS

AAKER, D; KUMAR, V; DAY, G. *Pesquisa de Marketing*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ABMES. *Funções do Coordenador de Curso. "Como Construir " o coordenadorAtual*. // Disponível em [http:// www.abnes.org.br](http://www.abnes.org.br). - 2002. - 20 de Janeiro de 2011.

ADLER, P. S. e KWON, S. "*Social capital: Prospects for a new concept*", *Academy of Management Review*, 27.2002 pp. 17-40.

ANDRADA Dulce,F.V.A.*Relação líder-Liderado:Um estudo exploratorio na Vortal sobre a importancia da lidernça autentica*. Dissertação de Mestrado.Universidade do Porto. - Cidade do Porto: 2010.

ANDRADE, Murilo M. de; STRAUHS, Faimara R. *Competências requeridas pelos gestores de instituições de ensino superior privadas: um estudo em Curitiba e região metropolitana*. 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado em Tecnologia Ppgte) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

ANTONAKIS J. e HOUSE, R. J.*An Analysis of the full-range leadership theory:The way Forward*. In: AVOLIO e YAMMARINO (Eds) *Transformational and charismatic leadership. The road ahead*. - Amsterdam : JAI Press, 2002.

ATTADIA, Lesley Carina do Lago *Diagnóstico do nível de capacitação gerencial das micro e pequenasempresas : um estudo multicasos no setor moveleiro de São José do Rio Preto / Lesley Carina do Lago Attadia*. – São Paulo: 2007.

BARATO, J. N. *Competências essenciais e avaliação do ensino universitário*. Brasília: UNB, 2005.

BARBOSA L.R. *Relação entre lidernaça, Motivação e qualidade na assitencia de nefermagem:Revisão integrativa da Literatura*. Disertação de Mestrado da Escola de Enfermagem da USP.Ribeirão Preto.. - Ribeirão Preto-S.P: 2007.

BARBUTO ,J. E.*Motivation and transactional charismatic and transformacional leadership: A test of antecedents*. *Journal of Leadership and Organizational*,1997,p.11,4.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. (Trad.). Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal-Lisboa: Edições 70/LDA, 2004.

BARRETO, F. C. S.; SCHWARTZMAN, J. *Ensino superior no Brasil: crescimento e alternativas*. Set. 2001. Disponível em: <<http://www.pessoalsus.inf.br/temas/>>. Acesso em: 7 maio 2011.

BARON, J. e HANNAN, M. T. "*The impact of economics on contemporary sociology*",*Journal of Economic Literature*, Vol. 32.1994, pp. 1111-1147.

BASS B.,M. e AVOLIO Bruce,J.*The implication of trasactional and transformational leadership for individual tean, and organizational development.* Research in Organization Change and Development. - 1990. - Vols. 4 p.231,272.

BASS B.M. e AVOLIO B.J.*Transformational Leadership and OrganizationalCulture.* Public Administration Quarterly. v. 17, n.1. p. 112-121, 1993.

BASS B.M. e AVOLIO,B.J. *Full Range leadership development: Manual for theMultifactor leadership Questionnaire.* - California : Mind Garden, 1997.

BASS Bernard,M.*Transformational leadership: industrial,military,educational impact.* - London : Lawrence Er bain., 1998.

BASSI, E.,L. e MCMURRER, D. "*How's your return on people?*", Harvard Business Review, p.18. HR Magazine 2004

BATOMÉ S.P. e KUBO O. *Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nivel superior.*// Interaçao em Psicologia. - 2002. - (6)p.81-110, Jan/Jun.

BECHER, B.E.,HUESEID,M.A. e UIRICH, E.D. *The HR scorecard: linking people, strategy, and performance.* Boston: Harvard Business School Press.2001.p.4.

BENNIS,W; NANUS,B. *Líderes . Estratégia para Assumir a verdadeira Liderança.*São Paulo:Harbra,1988.

BENNIS,W. *On Becoming Leaders.* Persuis Publishing,2003

BERGAMINI C.W. *Liderança;administração do sentido.* São Paulo : Atlas, 1994.p.234.

BERGAMINI Cecília,W.*O Lider Eficaz.* - São Paulo : Atlas, 2002.

BERVIAM,P.A.; CERVO,A.L. *Metodologia científica.* 6 ed. São Paulo: Person Prentice Hall,2006

BEYER J. e TRICE H. *How an organization rites reveal its culture.* Organizational Dynamics, v. 15, p. 5-24, 1987.

BILHIM J*Gestão Estratégia de Recursos Humanos (3ª ed),* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas . 2006.

BITTENCOURT, C.C.; BARBOSA, A. C. Q. A gestão de competências. In.: BITTENCOURT, C.C. (Org.). *Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais.* Porto Alegre: Bookman, 2004,p.238-269.

BLANCHARD K.H. e NELSON,R. *Recognition and reward,* Executive Excellence. Vol.2 ,1997,P.15-16 .



BLOCK L. *The leadership-culture connection: an exploratory investigation*. Leadership and Organization Development Journal, v. 24, n. 6, p. 318-334, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BOTOMÉ S.P. *Conceituação organizacional da universidade; base de referências para desenvolver procedimentos de gestão acadêmica em relação aos processos constituintes desse tipo de instituição* // Departamento de Psicologia, UFSC. 2007. Não Publicado.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988 - texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais de n. 1. de 1992, a 38, de 2002, e pelas Emendas Constitucionais de Revisão de n. 1 a 6, de 1994. 19.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações. 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. <http://portal.mec.gov.br>. Lei 9192 de 21 de dezembro de 2005-Regulamenta o processo de escolha de dirigentes de universidades. Acesso em 15 de junho 2011

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Tipos de instituição de educação superior. Disponível em: <[http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/tipos\\_de\\_instituicao.Stm](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/tipos_de_instituicao.Stm)>. Acesso em: 11 maio. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Censo da Educação superior brasileira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Diversos acessos no ano de 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/prolei/mais.htm>>. Acesso em: 10 de maio. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n. 04. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº4.362.De 29 de Dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/INEP/DEALES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação. Brasília, dezembro de 2008.Revisto em setembro de 2010.WWW.INEP.br//download/superior.com. Acesso em 4 de abril de 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Medida provisória nº 213 em 10 de setembro de 2004 instituindo o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Disponível em:

<<http://prouni.mec.gov.br/prouni>>. Acesso em: 10 abril. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/l10861.pdf>>. Acesso em: 10 Abril. 2011.

BRYMAN A. *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage Publications . - 1992.

BRUNO, Leo. *Liderança para resultados*. 2001. Disponível em:<<http://www.ffmblu.com.br/site/cursos/ffm-014.asp>>. Acesso em: 18 maio. 2011.

CANTÍDIO, W.M. *As Coordenações de Curso e os Departamentos na Administração Setorial Escolar*. Coleção Documentos Universitários. UFC/Fortaleza (Ceará).1981.

CARBONE, Pedro P.; et al. *Gestão por Competência e gestão do conhecimento*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CARDOSO M. *Serviço educacional; o que os coordenadores de cursos devem saber, principalmente*.Disponível: // [www.ensinosuperior.com.br/scripts..](http://www.ensinosuperior.com.br/scripts..) - 2004. - 19 de Janeiro de 2011.

CARLSON Dawn S e PERREWE Pamela L. *Institutionalization of organizational ethics Through transformational Leadership*. // *Journal of Business Ethics*. Dordrecht. - v.14, n.10, p.829-838, Oct. 1995.

CARVANTES, G.R. *O Ser total - talentos Humanos para o novo Milenio*.3 ed. Porto Alegre: AGE,2003.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 7º edição. Ed.Cortez. São Paulo, 2005

CONGER J. *The Necessary Art of Persuasion*. Harvard Business Review. p.84-95.Mai/Jun. 1998.

CONGER J.A. e KAMUNGO R.N. *Behavioral dimensions of charismatic leadership*. In: J.A. Conger,R.N. Kanungo eds. *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness* . 1988.p.78-97.

CONGER J.A. e KANUNGO R.N. *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 1998.

CONGER J.A. e KANUNGO R.N. *Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings*. *Academy of Management Review*.V.12. - 1987.p.637-647.

CONNELLAN Thomas K. *Fator humano e desempenho empresarial*. São Paulo:Harbra . 1984.

COVEY Stephen R. *Liderança baseado em principios*. Rio de Janeiro : Campus, 1994.

COVRE, M. L. M. *A formação e a ideologia do administrador de empresas*. Petrópolis: Vozes, 1981.p.68-79

CRAINER S. , WARREN,Bennis. *Management Skills e Development magazin* p.24 // [www.magemantskills.co.uk/articles.htm](http://www.magemantskills.co.uk/articles.htm). - March de 1998. - 12 de Dezembro de 2010.

CRAINER Stuart.*Grandes Pensadores da Administração*. São Paulo: : Futura, 2000.

DAVIS K & NEWSTROM,J.W. *Comportamento humano no trabalho*. São Paulo :Pioneira, 1992.

DE MASI, D. (Org). *Sociedade pós-industrial*. São Paulo: SENAC, 1999.

DEPREE, Max. *Leadership is an Art*. Doubleday. New York:1989.

DIPBOYE R.L.,SMITH,C.S.e HOWELL,W.C. *Understanding industrial andorganizational psychology: An integrated approach*. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston. 1994.

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

DRAKE R.J. e SMITH P.J. *Ciência e Comportamento na industria* .São Paulo : MacCraw-Hill, 1983.p.168.

DESSLER, Gary. *Conquistando comprometimento*. São Paulo: Makron Books, 1996. How to earn your employees' commitment. The Academy of Management Executive. Ada, v.13, n.2, p.58-67, May 1999

DRUCKER, P. *Gestão do Conhecimento: on knowledge management*. Harvard Business Review. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

ESCAMÉZ J. e GIL R. *O protagonismo na Educação*. Porto Alegre : Artmed, 2003.

FEITOSA, Marcílio André Felix. *Liderança na coordenação de curso e graduação: limites e caminhos para superação*. Revista de Gestão Universitária .Edição 272,2011. [www.gestãouniversitária.com.br](http://www.gestãouniversitária.com.br). acesso 8 de maio de 2011

FERREIRA J.M. , CARVALHO, et ali. *Psicossociologia das Organizações*. Alfragide,MacGraw-Hill : 1996.

FERREIRA. Rane Curto Nascimento. *Competência do Coordenador de Curso. Evolução e perspectivas futuras*. Mestrado Profissional em Administração. Fundação Cultural DR. Pedro Leopoldo. Pedro Leopoldo, 2009.

FLEURY, Maria Tereza L.; FLEURY, Afonso. *Construindo o conceito de competência*. RAC, Rio de Janeiro: ANPAD, edição especial, p.183-196, 2001.Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/rac/vol05/dwn/rac-v5-edesp-mtf.pdf>>.

FRANCO Edson. *Como Construi o Coordenador Ideal* . ABMES - Funções do Coordenador de Curso - Caderno 8. - 2007.

\_\_\_\_\_ *Funções do Coordenador de Curso: Como "Construir" o coordenador ideal*. ABMES - Associação Brasileira de mantedoras do Ensino Superior. - Brasília . Vol. Cederno 8. 2001.

FRENCH J. e RAVEN B. *As bases sociais do Poder social*, In: CARTWRIGHT, ZANDER, A. *Dinamica de Grupo e teoria* . São Paulo : HERDER Editora, 1967, p.758-777.

FRENCH J.R.P. e RAVEN, B. *The bases of social power*. In: CARTWRIGHT. *Studies insocial power*, Ann Arbor., 1959.

GALBRAITH, Jay R., Lawler, Edward E. III. - *Organizando para competir no futuro*. Makron, São Paulo. 1995

GEHRINGER MO *Clima anda Pesado?* . *Comunidade Virtual de Profissionais de Recursos Humanos*. - <http://www.rh.com.br>. - Acessado: 11 de Janeiro de 2011.

GEORGIADES Nick e MACDONELL, Richard *Leadership for Competitive Advantage* : Chichester: John Wiley & Sons Ltd, 1998..

GIL A.C. *Como elaborar projeto de pesquisa* . São Paulo : Atlas, 1999- 2002. p 45 - 139

\_\_\_\_\_ *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007. p 200-207

GOLEMAN, Daniel; BOYATZIS, Richard; McKEE, Aniee. *Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva, 2002.

GOMES A.R.da S. *Liderança e relação treinador-atleta em contextos desportivos*. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade do Minho. 2005. p.382

GOVERNO. Lei de Diretrizes e Bases L 9394 [www.planalto.gov.br/ccivil\\_3/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/l9394.htm). - 20 de Dezembro de 1996. - 28 de Janeiro de 2011.

HAMPTON David, R. *Administração Contemporanea: Teoria, prática e casos* . São Pailo : McGraw-Hill, 1983.

HANDY, Charles . *Deuses da Gestão*, Ed. CETOP, 3ªed. 199, p.67,68.

HARGREAVES D.H. *Lãs relaciones interpessoales em la educacion* . Madri : Narcea, 1997.

HAWERROTH, Jolmar Luis. *A expansão do ensino superior nas universidades do sistema fundacional catarinense*. Florianópolis: Insular, 1999.

HOY e MISKEL. *Realidade escolar* 1992. In: Fatima Chorão. *Um programa de análise da Cultura Organizacional*.

HOUSE J.R. A Path. *Goal theory of leader Effectiveness* .Administrative Science Quarterly 16.321-338. - 1971.

HOUSE R.J ADITYA,R.N. *The social scintific study of leadership: QuoVadis?*Journal of management,v.23,n.3,p.409-473,1997.

HOUSE R.J.A. *Theory of charismatic leadership*. In: HUNT,J.G.; LARSON,L.L. ( Eds.) *Leadership: The cultting edge*. Carbondale,IL: Southern Ilinous : University Pressa. 1976. p.189-2001.

HUNTER,J. *O Monge e o Executivo*. Ed. Sextante. São Paulo: 2004.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *Censo da Educação Superior* 2004.

IVANCEVICH J, KONOPASHE R. e MATTESON M. *Comportamento Organizacional e Gestão* .New York : MacGraw-Hill Irwin, 2007.

JORGE, Fatima; SILVA, Paula. *Instrumento para o desenvolvimento organizacional de PME's*. Universidade de Évora(Portugal)1992.

JESUINO J. *Processos de Liderança*, Lisboa, Livros Horizonte, 4ª Edição. Lisboa : Livros Horizonte, 4ª Edição, 2005.

KATZ R.L. *Skills of an effective administrator*. Harvard Business Review. January-february,1955.

KIRKPATRICK S. A. e LOCKE, E. A. *Leadership: Do traits matter?*.in R. M Steers, L.W.Porter e G. A. Bigley *Motivation and leadership at work* .New York : The MacGraw-Hill, 1996.

KOTTER J.P. *Afinal, o que fazem os líderes?: a nova face do poder e da estratégia*.Tradução Follow-Up. 4 educação. Rio de Janeiro : Campus, 2000.p.163.

LAKATOS Eva,M. *Metodologia Científica*.5 ed. .São Paulo : Atlas, 2007.

LAKATOS E.M.; MARCONI,M.A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

LAMBERT William W. & LAMBERT, Wallace. *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases Lei n.9.394/96 *Autorização e reconhecimento de cursos-credenciamento de insituições de educação superior* // [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/L9394-htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/L9394-htm). - 20 de Dezembro de 1996. - 28 de Janeiro de 2011.

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

LEONARD H. S. *Leadership development for the post-industrial, postmodern information age*. // Consulting psychology Journal: Practice and Research, - 2003. - Vols. vol.55, p.3-14.

LEVINSON, Harry; Psychological Man. Paperback, 1976.

LUDKE, M.; ANDRE. *Pesquisa em Educação: Abordagem qualitativa*. São Paulo: Ed. E.P.U., 1986.

LUCKESI, Cipriano; et. al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1995.

MACLELLAND, D. C. *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"*. American Psychologist. Harvard University. January, 1973.

MACHADO, Marina B. *O ensino de Administração Pública no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 1966.

MALHOTRA, N. *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

MARCON Silvana, R.A. *Comportamentos que constituem o trabalho de um gestor de Cursos de Graduação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia UFSC. - Florianópolis. 2008.

MARQUESIN, Denise F. et al. *O coordenador de Curso da Instituição de Ensino Superior: Atribuições e expectativas*. Revista de Educação Anhanguera Educacional Vol. XI, N°12, Ano 2008.

MARINHO, R. M.; OLIVEIRA, J. F.; *Liderança Uma questão de Competência*. São Paulo: Saraiva. 2005.

MARTINS. Carlos Benedito. *Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil (1952-1983)*. In: Revista Educação & Sociedade. São Paulo, n.34, Dezembro. 1989.

MARTIN, R. *Changing the mind of corporation*. Harvard Business Review, November-December. 1993 pp. 81-94.

MARTINS, Rodrigo. *Perfil executivo, mas na Academia*. Revista Ensino Superior. Edição 129, 2007.

MASSON, R. O. *Lessons in organizational ethics from the Columbia disaster: Can aculture be lethal?*. Organizational Dynamics, Vol. 33(2), 2004 pp. 128-142.

MAXIMIANO A.C.A. *Teoria Geral da Administração: da revolução urbana a revolução digital*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MAXWELL J.C. *As 21 irrefutáveis leis da liderança. siga-as e as pessoas o seguirão*. Tradução Eduardo Pereira e Ferreira. São Paulo: Mundo Cristão, 1999, p. 243.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CES n. 04. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº4.362.De 29 de Dezembro de 2004.

MENEGAT V.A. *A utilização dos sistemas de cursos pelas Instituições de Ensino Superior do sistema ACADE/SC*. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau.: 2006.

MEYER, M.W. Finding performance: the new discipline in management. In: NELLY, A. Performance measurement: theory and practice, vol. 1, Cambridge, 1998. p. 51-62

MONTGOMERY, Cynthia A.; PORTER, Michael E. *Estratégia: a busca da vantagem da vantagem competitiva*. Rio de Janeiro: Campus, 1998

MOTTA, Paulo Roberto. *A Ciência e a arte de ser dirigente*. Ed. Record. Rio de Janeiro. 2004

MUCHINSKY P. M. *Psychology applied to work*, Belmont: Wadsworth, Thomson. 1999.

MUMFORD M. D. [et al.] *Leadership skills: conclusions and future directions*. Leadership Quarterly, n. 11, v. 1.2000. pp. 155-170.

NETTO, João P. dos Santos. *Gestão Profissional de Instituições de Ensino Superior. No mundo da iniciativa Privada*. Sumaré Revista Acadêmica Eletrônica. São Paulo, 2007.

NEUBERT Mitchell J. e CADY Steven H. *Program commitment: A multi-study longitudinal*. Personnel Psychology.. - Durham, v.54, n.2. Summer 2001 p.421-448.

NEWSTROM J. & DAVIS, K. *Comportamento organização: comportamento humano no trabalho*. New York: MacGraw-Hill, 1993.

NICOLINI, A. *Qual será o futuro das fábricas de administradores*. Revista de Administração de Empresas, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003

NORTHOUSE P. G. *Leadership: theory and practice*. London: Sage Publications, 2004.

NUNES, José Daltro. *Os super coordenadores de cursos*. 21 de julho de 2004. <<http://www.gestao.universitaria.com.br/index.php/edicoes/24-22/111>>.

OGBONNA E. e HARRIS L. *Leadership style, organizational culture and performance empirical evidence from UK companies*. The International Journal of Human Resource Management, v. 11, n. 4, p. 766-788, 2000.

- OLIVEN A.C.A *Paroquialização do ensino superior*. São Paulo : Editora Vozes, 1981.
- PERRENOUD, P. *O que fazer da ambiguidade dos programas escolares orientados para as competências?* Pátio revista pedagógica, Porto Alegre, n. 23, p. 8-11, set./out. 2002. Disponível em: <[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_tml](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_tml)> Acesso em: 16 maio. 2011
- PIAZZA M.E. *O papel das coordenação de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função*. Universidade Federal de São Carlos . - São Carlos : 1997.p.213 Dissertação(mestrado em educação).
- PORTER, M.E. *Estratégia Competitiva. Técnica para Análise de Indústria e da concorrência*.7 ed. Rio de Janeiro:Campus,1997.
- PPC- Projeto Pedagógico do curso de Administração. Hortolândia, São Paulo: 2010.
- RANGEL, M. *Coordenação para qualidade dos cursos: repensando conceitos e competências*. Revista Olho Mágico, v. 8, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.ccs.br/olhomagico/%0bv8n3/especial.htm>>. Acesso em: 7 maio. 2011.
- REGO A. *Liderança nas organizações: Teoria e prática*. Aveiro. Universidade de Aveiro : 1998.
- REGO Américo e CUNHA Miguel P.A *Essência da Liderança* .Lisboa : RH Editora, 2005.
- RICCO M. F. F. e HIPÓLITO J. A. M. (1998). *O aspecto remuneração na gestão por competência*. In: Anais do Seminário de Administração. São Paulo: USP/FEA, p. 1-13.
- ROCHA. Neto. *Planejamento Estratégico , Estudo Prospectivos e Gestão do conhecimento nas IES*. In: Gestão de Instituições Privadas de Ensino Superior. São Paulo. Atlas : 2003
- ROCHA. Katia Cristina Ferreira de Mello. *Competência e Recursos: Um estudo exploratório desenvolvido com docentes do curso de Administração de uma Instituição de Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado UNIMEP,2008.
- RODRIGUES I. e ZAMBANO K.S.SO *coordenador das licenciaturas e uma gestão democrática* . Trabalho de conclusão de curso de Especilaização em Docencia na Educação Superior da Universidade Federal do Tranguo Mineiro(UFTM). - 2008.
- ROGERS Robert W. *The psychological contract of trust*.Part II. Executive Development. Bradford, v.8, n.2, p.7-17, 1995b.
- ROGERS Robert W.*The psychological contract of trust*: Part I. Executive Development. Bradford, v.8, n.1, p.15-20, 1995a.



SABADIA J.A.B. *O papel da coordenação de curso- A experiência no ensino de graduação em Geologia na Universidade Federal do Ceará*. Revista de Geologia. - Fortaleza : [s.n.], 1998. - Vols. 11, p.23-29.

SALVI Eloni, J.S. *O coordenador de curso no papel e o papel do coordenador de curso*. Centro Universitário UNIVATES. Lajeado, 2007.

SAMPAIO, Helena. *O ensino superior privado no Brasil*. Simpósio: Universidade Pública e Universidade Privada Hoje. Brasília: UnB, 1998. Disponível em: <<http://www.unb.br/labfuturo/helenapalest.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

SANTOS M.M. e PERAZZOLA O. *UCS - Plano de desenvolvimento Institucional*. - Caxias do Sul: Educs : [s.n.], 2002-2006.

SANTOS R.A.S. et al. *Os Estilos de liderança e suas inter- relações com os tipos de pode*. XVIII Encontro de Engenharia de produção, ENEGEP. - Foz dolguaçu, PR, 9 a 11 de outubro : 2007.

SCHEIN E. *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992

SESU/MEC. Secretaria de Ensino Superior. Ministério da Educação. [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

SEGUNDO José. *Influência da Liderança no Clima Organizacional*. 2003. Disponível em; <http://www.josésegundo.hpg.ig.com.br>. - Acesso: 11 de Janeiro de 2011.

SHAMIR B. HOUSE, R.J. e ARTHUR M.B. *The motivational effects of charismatic leadership: a self-concept based theory*. Organization Science. V4. - 1983 p.1-17.

SILVA S.T. PEREIRA, A.C. *O papel da liderança da equipe na Coordenação de curso*. FACASTELO. <http://www.inf.pucpcaldos.br/ventos/werming2003/>. - Artigos WEIMIG2003/WEIMIG200, 2003. - 26 de Janeiro de 2011.

SILVA J.A. *Coordenador de Cursos no Ensino Superior*. [www.gestãouniversitário.com.br](http://www.gestãouniversitário.com.br). Gestão Universitária. - 28 de Janeiro de 2009. - 12 de Dezembro de 2010.

SILVA, Paulo Roberto da. *Coordenador de Curso: atribuições e desafios atuais*. Disponível em <http://www.faibi.com.br/noticias/2006/abril/08.htm>. Acesso em 13 de dezembro de 2010.

SILVA J. dos R, Jr. e SQUISSARDI W. *Novas faces da Educação superior no Brasil*. 2 ed. rev. São Paulo : ESF-IFAN, 2001.

SILVA M.A. e MORAES L.V.S. *Como os professores aprendem a dirigir unidades universitárias da UFSC*. Trabalho publicado nos Anais do ENAMPAD (CD-ROOM). - 2002.

SILVA M.A., MORAES L.V.S. e MARTINS E.S. *A apredinzagem gerencial dos professores que se tornam dirigentes universitários: o caso da UDES*. Trabalho publicado nos Anais do ENAMPAD - 2003.

SILVA.M.P A *Aprendizagem dos professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias*. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina UFSC. - Florianópolis : 2000.

SILVA, P R. *O Coordenador de curso: atribuições e desafios atuais*. Revista Gestão Universitária. No 89. 05 de abril de 2006.

SINAES, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Ministério da Educação Brasileira,2008. Revisado, setembro 2010.

SLOMA, Richard S. *Gerência Descomplicada*. São Paulo: 1977

SMITH P.B. & PETERSON,M.F.*Leadership organizations and culture* .London : SAGE Publications, 1998.

SMITH P.B. e PETERSON M.F *Liderança, Organizações e Cultura: Modelo de Administração do Evento*. São Paulo: Pioneira, 1994.

SMITH, P. *Taking Charge*. Avery Publication Group,1988.

SOARES, et al. *Educação Superior no Brasil. Instituto internacional para a educação na América Latina e no Caribe*. Porto Alegre,2002

SPERS, Valéria, R. E. *Tópicos Gerencias Contemporâneo*. Curitiba, PR;IESDE,2009

STEWART, T. A. *A riqueza do conhecimento: o capital intelectual e a organização do século XXI*. São Paulo: Campus, 2003.

THEVENET,Maurice.*Cultura de Empresa-auditoria e mudança*.In: Handy Charles. Deuses da Gestão .Ed. CETOP,3 ed. 1989

TRICE H. e BEYER J.*Cultural leadership in organizations. Organization Science*, v. 2. n.2.1991, p. 149- 169.

TRIGUEIRO M.G.S. *Governo e Gestão da Educação superior*.In: Educação Superior no Brasil. SOARES M.S. (coord). - Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de nível superior :.2002.

ULRICH Dave*Intellectual capital competence x commitment* Sloan Management.Review. Cambridge, v.39, n.2, p.15-26, 1998..

ULRICH Dave, ZENGER Jack e SMALLWOOD N. *Liderança orientada para resultados: como os líderes constroem empresas e aumentam a lucratividade*. .Rio de Janeiro : Campus, 2000.

VAHL, Teodoro Rogério. *A privatização do ensino superior: causas e consequências*. Florianópolis: UFSC, 1980

VECCHIO R.*Organizational Behavior* (3rd Ed.), Fort Worth: The Dryden Press .1995.

VIANA, Sonia, M.N. *Perfil e ações Gerenciais dos(das) dirigentes dos cursos de enfermagem dos Centros Universitários e Universidades do Estado de Minas Gerias*. Dissertação de Mestrado UFMG. Belo Horizonte, 2006.

WEBER, Max. *The Theory of Social and Economic Organization*. Translated by A. M. Henderson & Talcott Parsons, The Free Press, 1947.

WILHELM, Warren Frances et. al. *O líder do futuro. Aprendendo com os Líderes do Passado*. São Paulo: Futura, 1996.

YAMMARINO F.J. *Dyadic leadership*. *Journal of Leadership Studies*, Vol. 2(4).1995, p.50-77.

YIN R.K. *Estudo de caso: Planejamento e Metodo*. Porto Alegre : Bookman, 2000.

YUKL, G *A Leadership in Organization*. 6 ed. New Jersey: : Person Prentice Hall, 2006.

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

## APÊNDICE A - CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

### A.1 – Dados de Identificação

Categoria da Instituição:

- Pública
- Privada
- Filantrópica
- Outra.

Qual? \_\_\_\_\_

### Gênero:

- Masculino
- Feminino

Idade;

Tempo de formada ( ) ( Em anos )

### A.2 – Formação Profissional (Especificar).

Graduação: \_\_\_\_\_

Especialização: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_

Pós-Doutorado/Livre Docência: \_\_\_\_\_

### A.3 – Possui outro vínculo profissional? ( ) Sim ( ) Não

Sim. Qual? \_\_\_\_\_

Qual carga horária semanal? \_\_\_\_\_

### A.4 – Há quanto tempo exerce a função de coordenador de curso.

- Menos de 1 ano
- De 1 ano a 2 anos
- Mais de 2 anos a 5 anos
- Mais de 5 anos

### A.5 - Regime de trabalho.

- Tempo integral
- Tempo parcial
- Horista
- Outros: (especificar)

### A.6 – Tempo de experiência do (a) Coordenador (a):

- \_\_\_\_ anos de experiência no magistério superior
- \_\_\_\_ anos de experiência no exercício profissional
- \_\_\_\_ anos de experiência em atividades administrativas na Educação Superior.

**A.7 – Procedência antes de assumir a Coordenação do Curso.**

- ( ) - Hospitalar
- ( ) - Saúde Coletiva
- ( ) - Docência no Ensino profissionalizante
- ( ) - Docência no Ensino Superior
- ( ) – iniciativa privada
- ( ) Outros (especificar) \_\_\_\_\_

**B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada**

B.1 – Como foi feita a sua nomeação para a coordenação?

B.2 – Qual seu conhecimento/experiência e formação anterior a esta Coordenação de Curso sobre gerência?

B.3 – Participou de alguma capacitação específica para estar na função de coordenador ao assumir a coordenação do curso? ( ) Sim ( ) Não

Qual? \_\_\_\_\_

Oferecido por quem? \_\_\_\_\_ -

B.4 – Quais as atividades/ações principais que são desenvolvidas enquanto coordenador - seu cotidiano de trabalho?

B.5 – Existem atribuições formalmente definidas na instituição sobre a função de coordenador? Você as conhece?

B.6 – Tem participação em órgãos colegiados dentro da instituição? ( ) Sim ( ) Não  
Quais?

Com qual frequência?

B.7 – Quais competências e habilidades consideram necessárias para o exercício da sua atividade de coordenador de curso?

B.8 – O que falta de recursos e meios para ajudar no cumprimento de suas funções:

1- Pessoal \_\_\_\_\_

2- Físico \_\_\_\_\_

B.9 Ao ser construído o PDI ou PPC foi cuidado o papel do coordenador?

B-10 O que é liderar para você?

B -11- Quais os principais desafios enfrentados quanto às competências gerencias?

B-12 Das suas varias atribuições enquanto coordenador de curso, qual toma mais seu tempo?

B-13- Em sua opinião qual deveria tomar mais seu tempo?

B-14- Como trata a diversidade presente no seu trabalho, área, ambiente?

## APENDICE B - CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES DOCENTES

Se possível , enviar para o meu e-mail até dia 18/05/2011, quinta feira.  
Obrigada.

### IDENTIFICAÇÃO

#### B-1 Gênero:

( ) Masculino

( ) Feminino

#### Idade;

Tempo de formado ( ) ( Em anos )

#### B.2 – Formação Profissional (Especificar ).

Graduação:\_\_\_\_\_

Especialização:\_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_

Pós-Doutorado/Livre Docência:\_\_\_\_\_

#### B.3 – Possui outro vínculo profissional? ( ) Sim ( ) Não

Sim. Qual?\_\_\_\_\_

#### B.4 – Regime de trabalho.

( ) - Tempo integral

( ) - Tempo parcial

( ) - Horista

( ) - Outros: (especificar)

#### B.5 – A disciplina que leciona está classificada como:

( ) Básica

( ) Especifica

( ) Complementar

**Ao responder a próxima seção lembre-se que estará analisando as características das competências valorizadas pelo coordenador do curso de ADM dessa instituição. –Habilidades Gerencias, Pessoais, Individuais.**

<b>HABILIDADES GERENCIAIS</b>	N°	<b>Requisitos da Competência profissional do Coordenador do Curso de ADM (IASP)</b>	O coordenador avalia essa competência com : <b>Necessidade alta relevância</b>	O coordenador avalia essa competência como : <b>Necessidade de baixa relevância</b>	O coordenador avalia essa competência como: <b>Não é relevante</b>
	1-	Controle			
	2-	Velocidade			
	3-	O empreendedorismo			
	4-	A Multifuncionalidade			
	5-	Visão sistêmica e ampla			
	6-	Estabelecer, manter e aproveitar os relacionamentos.			
	7-	Respeitar os valores sociais e ambientais			
	8-	Capacidade de comunicação			
	9-	Ser voltado para resultados e desempenho.			
	10	Organização do trabalho			
	11	Possuir senso de realidade e de urgência			
	12	Habilidade cuidadora			
	13	Ressaltar, incluir emoções no campo de trabalho.			
	14	Valorização de relacionamentos			
	15-	Visualização nas metas			
	16-	Autodeterminação			
	17-	Improvisação			
	18-	Intuição			
	19-	Cooperação			
	20-	Individualismo			



<b>HABILIDADES PESSOAIS</b>	Nº	<b>Requisitos da competência profissional do Coordenador do Curso de ADM</b>	O coordenador avalia essa competência como: Necessidade da alta relevância	O coordenador avalia essa competência como: Necessidade de baixa relevância	O coordenador avalia essa competência como: Não é relevante
	21-	Raciocínio lógico			
	22-	Senso Crítico			
	23-	Determinação			
	24-	Confiar nas pessoas			
	25-	Ter interesse genuíno por pessoas			
	26-	Sociabilidade			
	27-	Empatia			
	28-	Habilidades com pessoas			
	29-	Trabalho em equipe			
	30-	Facilidade em ouvir e ajudar			

<b>HABILIDADES INDIVIDUAIS</b>	Nº	<b>Requisitos da competência profissional do Coordenador do Curso de Administração</b>	O coordenador avalia essa competência como: Necessidade de alta relevância	O coordenador avalia essa competência como: Necessidade de baixa relevância	O coordenador avalia essa competência como: Não é relevante
	31-	Flexibilidade / Adaptabilidade			
	32-	Integridade			
	33-	Otimismo			
	34-	Autoconfiança			
	35-	Criatividade			
	36-	Humildade			
	37-	Coragem			
	38-	Curioso e determinado			
	39-	Automotivação			
	40-	Cuidadoso			

Qual habilidade gerencial, pessoal ou individual não encontrada acima é importante para um profissional da área da Coordenação de curso superior?

( agora responda no sentido ideal)

<b>Habilidades Gerenciais</b>	<b>Habilidades Pessoais</b>	<b>Habilidades Individuais</b>

## APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido

### Caro Coordenador:

Você está sendo convidado (a) a participar, voluntariamente da pesquisa intitulada “Análise do exercício da liderança na Coordenação do Curso de Administração: estudo de caso de uma IES do interior do Estado de São Paulo “desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Administração Profissional da UNIMEP como parte integrante das exigências para aquisição do grau de Mestre em Administração, de autoria da mestranda, Elna Pereira Nascimento Cres sob orientação da Profa. Dra. Valéria Rueda Spers.

Trata-se de uma pesquisa orientada pela metodologia do Estudo de Caso.

Sua participação é voluntária e consiste em responder alguns questionamentos constantes em uma ficha de identificação e em um roteiro de entrevista. O local, data e horário da entrevista serão previamente agendados, conforme a sua disponibilidade, ocasião em que esclarecerei as dúvidas que se fizerem necessárias. Seu nome não será divulgado e os resultados serão utilizados somente para fins científicos. Vossa Senhoria terá livre arbítrio para sair do estudo a qualquer momento, se assim o desejar, sem nenhum prejuízo pessoal ou relacionado ao seu trabalho, bem como solicitar informações adicionais.

Eu, \_\_\_\_\_ RG

\_\_\_\_\_, declaro (a) ter sido esclarecido (a) sobre a finalidade dessa pesquisa e concordo, plenamente, em conceder a entrevista solicitada sabendo que meu nome não será divulgado e os resultados serão utilizados para a dissertação de Mestrado da pesquisadora em questão e que depois serão, posteriormente, divulgados em artigos.

Assinatura do entrevistado: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

## ANEXO-1

Quadro a partir da faixa etária dos docentes, na tentativa de encontrar uma tendência de respostas ao questionário, e partir daí analisar os resultados com maior riqueza.

<b>Docentes 25 a 35 anos</b>	<b>Habilidade e Gerencial</b>	<b>Habilidade e Pessoal</b>	<b>Habilidade Individual</b>
P1	1,75	2,0	2,0
P2	1,75	2,0	2,0
P4*	0,1*	0,3*	0,4*
P9	1,5	1,6	1,8
P 17	1,4	1,6	1,5
P6	1,75	1,5	1,8
<b>Média</b>	<b>1,6</b>	<b>1,7</b>	<b>1,8</b>

Quadro 6.6 resultado por geração – 25 a 35 anos.

O P4\* será desconsiderado.

<b>Docentes 36 a 45 anos</b>	<b>Habilidade Gerencial</b>	<b>Habilidade Pessoal</b>	<b>Habilidade Individual</b>
P21	1,45	1,6	1,6
P7	1,55	2,0	1,6
<b>Media</b>	<b>1,5</b>	<b>1,8</b>	<b>1,6</b>

Quadro 6.7 resultado por geração – 36 a 45 anos

<b>Docentes 46 a 55 anos</b>	<b>Habilidade Gerencial</b>	<b>Habilidade Pessoal</b>	<b>Habilidade Individual</b>
P3	1,15	1,0	1,4
P9	1,5	1,6	1,8
P8	1,5	1,4	1,6
P 12	1,35	1,2	1,6

P13	1,8	1,3	1,8
P14	1,3	1,6	1,4
P 15	1,35	1,7	1,5
P 16	1,8	2,0	2,0
P11	1,75	2,0	1,9
P 19	1,65	2,0	1,9
<b>Media</b>	<b>1,5</b>	<b>1,6</b>	<b>1,7</b>

Quadro 6.8 por gerações – 46 a 55 anos.

<b>Docentes 56 a 65 anos</b>	<b>Habilidade Gerencial</b>	<b>Habilidade Pessoal</b>	<b>Habilidade Individual</b>
P22	1,75	2,0	1,9
P 10	1,4	1,9	2,0
<b>Media</b>	<b>1,5</b>	<b>1,95</b>	<b>1,95</b>

Quadro 6.9 – resultado da geração 56 a 65 anos

<b>Docentes Mais de 66 anos</b>	<b>Habilidade Gerencial</b>	<b>Habilidade Pessoal</b>	<b>Habilidade Individual</b>
P20	1,75	2,0	2,0
P5	1,75	2,0	2,0
<b>Media</b>	<b>1,75</b>	<b>2,0</b>	<b>2,0</b>

Quadro 6.10 - resultado da geração 66 anos