

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ILSON TERCIO CAETANO

**COORDENAÇÃO DE CURSOS NO ENSINO SUPERIOR:  
HISTORIOGRAFIA E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO PARA A  
PRÁTICA**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Santos, 2021

[Dados Internacionais de Catalogação]

Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

---

C128c Caetano, Ilson Tercio

Coordenação de cursos no ensino superior : historiografia e possibilidades de formação para a prática / Ilson Tercio Caetano ; orientador Luiz Carlos Barreira. -- 2021.

222 f.; 30 cm

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2021

Inclui bibliografia

1. Coordenador de Curso. 2. Formação do coordenado de curso.  
3. Funções do coordenador de curso. I. Barreira, Luiz Carlos. II. Universidade Católica de Santos. III. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(042.3)

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ILSON TERCIO CAETANO

**COORDENAÇÃO DE CURSOS NO ENSINO SUPERIOR:  
HISTORIOGRAFIA E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO PARA A  
PRÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Doutorado da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação e Formação

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira.

Santos, 2021

ILSON TERCIO CAETANO

**COORDENAÇÃO DE CURSOS NO ENSINO SUPERIOR:  
HISTORIOGRAFIA E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO PARA A  
PRÁTICA**

TESE APRESENTADA COMO EXIGÊNCIA AO TÍTULO DE DOUTOR PELO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira  
Presidente da Banca - UNISANTOS

---

Profa. Dra. Elize Keller Franco  
1º Membro - UNASP

---

Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo  
2º Membro - UNICAMP

---

Profa. Dra. Marina Tucunduva Bittencourt Porto Vieira  
3º Membro - UNISANTOS

---

Prof. Dr. José Dominguez Fernandez  
4º Membro - UNISANTOS

Santos, 2021

Dedico esta tese à minha querida esposa, Neila, que, com carinho e sempre um encantador sorriso no rosto, me motivou a alçar este voo com determinação e alegria.

Aos meus amados filhos Gustavo (e Maitê) e Carolina (e Henrique), por serem meus parceiros inseparáveis e minha inspiração.

Ao meu querido pai, Antonio (*in memoriam*) e minha indestrutível mãe, Dolores, meus mestres e pilares de minha formação.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela dádiva da vida.

Ao prezado Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira, por sua competência, seu cuidado, sua generosidade e sabedoria. Companhia sempre presente e pontual nesses últimos anos, proporcionou um grande aprendizado e foi fundamental no meu processo de desenvolvimento.

Às professoras Dra. Maria Aparecida Franco Pereira e Dra. Elize Keller Franco por suas contribuições e sugestões relevantes e extremamente ampliadoras na qualificação.

A todos os meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, que me enriqueceram com suas competências e ampliaram a minha visão sobre educação como um todo.

Aos meus parceiros de jornada no Programa de Pós-Graduação em Educação, minha gratidão pelo coleguismo e trocas enriquecedoras que pudemos vivenciar.

Aos meus amigos professores, coordenadores de curso, alunos, funcionários e dirigentes, com quem trabalho e convivo diariamente, por me manterem animado e confiante no sucesso dessa pesquisa.

Aos prezados colaboradores dessa pesquisa, pelo desprendimento em aceitarem contribuir, desta forma, para que esse aspecto pouco explorado na educação superior pudesse ser, por este meio, estudado.

A todos, meu Muito Obrigado!

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a formação oferecida, ou não, em diferentes categorias administrativas de instituições de ensino superior (pública, privada-particular e comunitária), para os futuros e os atuais coordenadores de curso. A pesquisa se embasa em pensadores que analisam a experiência humana, a educação como um todo, a importância da formação permanente do indivíduo e outras áreas do conhecimento que dão suporte a esta pesquisa. Como linha metodológica foi utilizada a História Oral, com abordagem qualitativa onde se tomou como base os depoimentos dos vários entrevistados - coordenadores de curso, docentes, dirigentes acadêmicos e avaliador do MEC/Inep sobre suas percepções acerca da função de coordenação. Foi elaborada por meio de pesquisa bibliográfica, com levantamento historiográfico da origem das universidades, da chegada do ensino superior ao Brasil até os dias atuais, identificando indicadores da criação dessa função importante, porém pouco debatida, no processo educacional superior e, também, para subsidiar os leitores com uma boa visão legislativa e de sua evolução no cenário universitário. Os dados coletados foram tratados, analisados e compõem este estudo. Como resultado da pesquisa, foi possível verificar a percepção administrativa da direção universitária na não oferta de formação específica para a gestão dos cursos, caracterizar as várias funções do coordenador de curso, explicitar as ações pertinentes e variáveis à sua atuação na organização, no funcionamento de seu curso, na comunidade acadêmica e na sociedade. Pode-se afirmar que, apesar do grande volume de atribuições, evidenciamos muitos favorecimentos pela intervenção deste elemento. Esta pesquisa intenciona contribuir e estimular outros estudos acerca deste tema e, com isso, a percepção sobre os desafios e demandas relativas à função de coordenação, independentemente da categoria institucional.

**Palavras-chave:** Coordenador de Curso; Formação do Coordenador de Curso; Funções do Coordenador de Curso.

## ABSTRACT

This research aims to investigate the training offered, or not, in different administrative categories of graduate education institutions (public, private and community), for future and current course coordinators. The research is based on thinkers who analyze human experience, education as a whole, the importance of the individual's ongoing training and other areas of knowledge that support this research. Oral History was used as a methodological line, with a qualitative approach based on the testimonies of the various interviewees - programs coordinators, teachers, academic leaders and MEC/Inep evaluator on their perceptions about the coordination role. It was elaborated through bibliographic research, with a brief historiographical survey of the origin of universities, from the beginning of graduate education in Brazil to the present day, identifying indicators of the creation of this important, but little discussed, role in the graduate educational process and, also, for subsidize readers with a good legislative vision and its evolution in the university scenario. The collected data were treated, analyzed and result it on this study. As a result of the research, it was possible to verify the administrative perception of university management in not offering specific training for the management of programs, characterize the various functions of the program coordinator, explain the relevant and variable actions to his/her performance in the organization, in the functioning of its program, in the academic community and in society. It can be said that, despite the large volume of assignments, we have evidenced many favors for the intervention of this element. This research intends to contribute and stimulate other studies on this theme and, with that, the perception about the challenges and demands related to the coordination role, regardless of the institutional category.

**Keywords:** Program Coordinator; Program Coordinator Training; Program Coordinator Role.



## LISTA DE FIGURAS

- |                  |   |       |
|------------------|---|-------|
| <b>FIGURA 1.</b> | Docentes, em exercício, na educação superior, por grau de formação (Brasil 2008 – 2018) | PG 49 |
| <b>FIGURA 2.</b> | Características predominantes dos respondentes do ENADE 2018                            | PG 52 |

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1.</b>	Grupo 1 – Educação e Ensino	PG 29
<b>TABELA 2.</b>	Evolução das matrículas em cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa – Brasil (1960-2018)	PG 45
<b>TABELA 3.</b>	Distribuição dos discentes por sexo e categoria administrativa nas 184 instituições de ensino superior do Estado de São Paulo em 1968	PG 46
<b>TABELA 3.1.</b>	Distribuição dos discentes por sexo e categoria administrativa nas 184 instituições de ensino superior do Estado de São Paulo em 1968	PG 46
<b>TABELA 4.</b>	Distribuição nacional de discentes - graduação presencial - por sexo e categoria administrativa (2018)	PG 46
<b>TABELA 5.</b>	Matrículas no ensino superior por categoria administrativa (2000 – 2008)	PG 47
<b>TABELA 6.</b>	Distribuição da quantidade de IES por organização acadêmica e categoria administrativa (2018)	PG 48
<b>TABELA 7.</b>	Distribuição de docentes por sexo e categoria administrativa nas IES nacionais em 2018	PG 49
<b>TABELA 8.</b>	Número de cursos de graduação a distância e seus discentes por categoria administrativa em 2018	PG 50
<b>TABELA 9.</b>	Distribuição, por categoria administrativa e por região, dos discentes matriculados (Ensino Presencial e EAD) nos anos de 1995, 2007 e 2018	PG 50
<b>TABELA 10.</b>	Resultados do (CPC) em 2017 para cursos presenciais e a distância, por categoria acadêmica	PG 51
<b>TABELA 11.</b>	Distribuição por área de conhecimento de publicações da Base Capes ligadas à História Oral nos anos de 2011-2012	PG 155
<b>TABELA 12.</b>	As 10 melhores universidades do mundo e as universidades brasileiras, segundo o THE	PG 159

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1.</b>	Proposta de classificação dos saberes docentes considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores.	PG 76
<b>QUADRO 2.</b>	Questionários base para as entrevistas	PG 124
<b>QUADRO 3.</b>	Entrevistas com os coordenadores de cursos	PG 126
<b>QUADRO 4.</b>	Entrevistas com os professores	PG 128
<b>QUADRO 5.</b>	Entrevistas com os dirigentes	PG 131
<b>QUADRO 6.</b>	Entrevista com o avaliador do Inep	PG 134

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPC	Conceito Preliminar de Curso
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROGRAD	Pró- Reitoria de Graduação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS</b> .....	15
1.1 OBJETIVOS.....	19
<b>2 APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A CRIAÇÃO DE UNIVERSIDADES NO OCIDENTE E O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO PAÍS, ATÉ NOSSOS DIAS</b> .....	24
2.1 ORIGEM DAS UNIVERSIDADES .....	24
2.1.1 O ensino superior no Brasil .....	26
2.1.2 Exposição do Centenário da Independência .....	28
2.1.3 Surgem mais universidades no país .....	29
2.2 REFORMA UNIVERSITÁRIA .....	33
2.2.1 A (LDB) de 1996 e o ensino superior .....	37
2.3 A PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL .....	39
2.3.1 Quantidade e/ou qualidade na pesquisa em educação .....	41
2.3.2 O ensino superior público e o privado .....	44
2.3.3 A questão da qualidade do ensino superior e a coordenação de cursos .....	51
2.4 TIPIFICAÇÃO DAS ESTRUTURAS EDUCATIVAS SUPERIORES .....	54
2.5 LEGISLAÇÃO DE ORIGEM DA FUNÇÃO DE COORDENADOR DE CURSO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E SEUS PAPÉIS ATRAVÉS DO TEMPO .....	57
2.6 GESTÃO UNIVERSITÁRIA .....	60
2.6.1 Atribuições do coordenador de curso .....	64
2.7 FORMAÇÃO PARA A COORDENAÇÃO DE CURSOS .....	69
<b>3 PORQUE TRANSCREVER E TEXTUALIZAR AS ENTREVISTAS</b> .....	82
3.1 HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA .....	89
<b>4 TRATATIVAS COM AS ENTREVISTAS E ANÁLISE DAS NARRATIVAS</b> .....	93
4.1 TEXTUALIZAÇÕES:.....	94
4.2 QUESTIONÁRIOS DAS ENTREVISTAS .....	123
4.3 ANALISANDO AS NARRATIVAS – COORDENADORES, DOCENTES, DIRIGENTES E AVALIADOR DO Inep. ....	135
4.3.1 Coordenadores de IES pública e IES privada – percepções.....	148
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	150
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	161
<b>APÊNDICES:</b> .....	169



## 1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas (THOMPSON, 1998, p. 337).

Desde minha infância fui estimulado por meus pais a valorizar o conhecimento. Mudaram-se de cidade por crerem que poderiam oferecer uma melhor instrução aos filhos. Assim, desde muito pequeno fui apresentado aos maravilhosos benefícios de estudar e buscar o saber, como fonte real de esperança no futuro.

Descrevo, em parte, a minha vida profissional, atrelada ao contínuo processo de ensino e aprendizagem, que esteve sempre presente e direcionando os fatos e escolhas familiares e pessoais.

Convivo na mesma instituição de ensino por 40 anos, nove anos como discente e os demais como docente e gestor, com momentos de entusiasmo, criatividade, esperança no ser humano e, também, por que não dizer, de desânimo, ponderação, reavaliação e superação.

O dinâmico ambiente acadêmico me proporcionou vivenciar o uso de mimeógrafos, as fotocópias que desbotavam com certa facilidade, o uso de transparências datilografadas, retroprojetores, os muitos relatórios escritos ou datilografados da atividade docente, reuniões de Pais e Mestres, conselhos de classe, parafernália transportadoras de TV para a sala de aula, os primeiros computadores na instituição, as novas instalações multimídia nas salas de aula e a chegada do scanner e da internet.

Sinto orgulho em fazer parte do grupo de profissionais que estudaram numa instituição e depois de se graduarem, puderam retornar e aplicar ainda mais e melhor o ensino idealizado na graduação. Professores, antes vistos como impressionantes educadores, se tornaram colegas de trabalho. Ambientes nunca imaginados de frequentar, como a **sala dos professores**, passou a ser meu escritório, sala para estudos, local para boas conversas, para preparação de aulas e correção de provas. Trabalhar com a educação nos proporciona oportunidades inimagináveis de contatos, interações e reflexões, que dificilmente outras profissões permitam.

Pude sentir, lecionando para a Educação Básica, o peso da influência do docente na vida de um pré-adolescente, as oportunidades de referenciar percepções para uma vida com

mais valores e atitudes positivas. Há alguns anos, sou atendido por médicos, dentistas e outros, hoje profissionais, com quem tive o privilégio de aprender e ensinar a aprender. São memórias que marcam positivamente minha vida. Para Le Goff (2003, p. 477) “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”. Apesar de ter me formado em Licenciatura em Matemática, em 1987, o convite para lecionar veio no início de 1990. Deixei a rede bancária em que trabalhava. “A instituição precisa de você”. Foi assim que ouvi o convite do vice-diretor de minha antiga escola. Aceitei de pronto, e até hoje, estou dedicado a ela. Várias vezes me questionei se era mesmo ela que precisava de mim.

No ano de 2000, veio o convite para lecionar no ensino superior as disciplinas de Estatística na Educação e Metodologia em Ciências e Matemática, nos cursos de Educação Física e Pedagogia, respectivamente. Procuo desenvolver um ambiente de interação entre professor e alunos, porque acredito que a colaboração nos leve à possibilidade de construção de uma “felicidade” na universidade, pois, como pensa Snyders (1995, p. 107) “é uma alegria encontrar uma pessoa que realiza a união de uma competência, de um conjunto de convicções e de uma experiência de vida”.

A instituição onde atuo é um Centro Universitário, comunitária, possui dois *campi* no interior e a sede na capital.

De 1990 a 2003, lecionei matemática para o Fundamental II e Ensino Médio. Em 2003, assumi a primeira coordenação do curso de Sistemas de Informação, exercendo até o final de 2006, ano de seu “reconhecimento”<sup>1</sup>. Em 2005 recebi o convite para ser o Diretor Acadêmico do *campus*. Exerci essa função até 2011 naquele *campus* e, a partir de 2012, na capital. Em 2017, deixei a direção de graduação para dar início ao meu doutoramento.

Sempre aceitei os desafios que a instituição me ofereceu, como um privilégio. Nunca discuti por preferência de turmas ou turnos de ensino. Tampouco deixei de buscar por formação para melhor exercer a docência.

Parece que a forma encontrada pela instituição de reconhecer meu valor, foi me convidando para assumir a coordenação de curso, com um “A instituição precisa de você ...” e, posteriormente, me convidaram para a direção de graduação, sem me oferecer formação anterior

---

<sup>1</sup> Quando a primeira turma de um curso novo entra na segunda metade do curso, a instituição deve solicitar seu reconhecimento. É feita, então, uma avaliação para verificar se foi cumprido o projeto apresentado para autorização. São avaliados: a organização didático-pedagógica, o corpo docente, discente, técnico-administrativo e as instalações físicas. A partir daí, seguindo calendário do MEC, as visitas passam a ser periódicas.



para essa função importante.

Digo isso com apreço pelos diretores à época, por reconhecer que os tempos e visões eram um pouco diversos do que podem e devem ser hoje em dia. Era uma instituição começando seu caminhar no ensino superior, com pessoas iniciando o trabalho nesse nível de ensino.

Inicialmente, tive que dividir meu tempo entre gestão e docência. Com o crescimento da instituição, por alguns anos estive sem lecionar. Distanciei-me do local que me dava muita satisfação de estar, a sala de aula.

Quando fui convidado para ser coordenador eu não sabia por onde começar minhas novas atividades. O Ensino Superior tinha sido recém-instalado e o único colega experiente na função pouco podia me ajudar, pois também coordenava curso em outra instituição. Ainda me lembro da frase desse colega: “cola em mim que vai dar tudo certo”. Em 2003, além da coordenação do novo curso de Sistemas de Informação, era docente no Ensino Médio e nos cursos de Pedagogia, Educação Física e Sistemas de Informação. Tinha ainda que formar o corpo docente e cuidar do marketing do curso. Entendi duramente que a ausência de uma política institucional, ainda que mínima, de formação de acadêmicos para a função de coordenação, favorecia a um desconhecimento sobre as atividades de coordenação e, com isso, dificultava a compreensão sobre os trâmites entre as unidades administrativas, que são bem complexos numa IES, mas muito importantes de serem entendidos pelos docentes.

Depois de dois anos na coordenação fui convidado para ser diretor de graduação. Recebi várias equipes de Avaliação do MEC. Sempre tivemos boas notas e percepções do trabalho realizado. Em 2006, abrimos o curso de Administração.

Até 2011, no ensino superior, atuei como professor, pesquisador institucional, coordenador de curso, coordenador do programa de apoio ao discente, coordenador do programa de apoio pedagógico, diretor de graduação e diretor de pós-graduação, pesquisa e extensão universitária. Nunca me faltou fôlego, nem amigos.

Em São Paulo, de 2012 a meados de 2017, exerci a função de diretor de graduação, responsável por 16 cursos, uma Policlínica, diversos laboratórios nas áreas de saúde e informática e processos para abertura de mais três cursos: Direito, Comunicação Social e Arquitetura.

Agora, na docência e no doutorado, me vejo em condições de discutir aquilo que vivenciei, com argumentos de quem esteve naquela área e pôde sentir os impactos da função e pode contribuir na construção de um ensino superior que, de fato, conduza a um

desenvolvimento das pessoas que por ali passam, como estudantes, docentes, servidores dos seus diversos setores e gestores.

Nas palavras de Marx (2011, p. 25), “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”.

Entendendo apenas em parte essas circunstâncias, a motivação para a pesquisa deste tema advém tanto da experiência pessoal obtida, quanto da observação das exigências legais e formativas que têm se imposto aos coordenadores de curso, como se pode constatar desde a proposição da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que revolucionou em grande medida a atividade de gestão escolar e, conseqüentemente, o perfil do gestor. Além disso, há leis e portarias do MEC que exigem do coordenador de cursos amplos conhecimentos e uso de múltiplos e adequados mecanismos de gestão para que os processos institucionais alcancem resultados eficazes, em uma sociedade em constantes adaptações e novas interações. Ainda, existindo as exigências institucionais, que podem ser tão ou mais pesadas e impositivas.

Nessa pesquisa será feita uma recordação de alguns fatos relevantes da origem da universidade no ocidente; em particular no Brasil, com sua evolução até nossos dias; um pouco da nossa historiografia educacional; a formação de indivíduos; o emprego prático da metodologia da história oral; análise de tabelas e quadros a partir da base de dados do MEC/Inep e outras fontes, e análise dos resultados das entrevistas feitas. Para tanto, busquei fundamentação na visão de referências que refletem sobre esses temas com a transparência dos esclarecidos e, além disso, se notabilizam por apontar possíveis caminhos norteadores para novas pesquisas e para sensibilização de dirigentes educacionais, quando é o caso. “Deve o pesquisador entender seu papel e conduzir sua pesquisa a uma gradual construção de conhecimento sobre educação que possa abrir portas e mentes para uma estruturação sólida de políticas e processos educativos” (MELLO, 1983, p. 72).

Tendo podido participar, em minha IES, como professor, coordenador e diretor de graduação, não me lembro de ter conhecido dirigente que não tivesse sido anteriormente professor ou coordenador, apesar de ter noção dessa possibilidade. Assim, entendendo-se que o coordenador saiu das fileiras da docência de seu curso, e que pode vir a ser um dirigente e o dirigente que, eventualmente, pode voltar a ser um coordenador e docente, fecha-se um ciclo virtuoso para o curso e a instituição, que poderá contar com a participação ativa de um docente com vivência técnica e administrativa acumulada, por ter sido coordenador ou dirigente.

A pesquisa visa também ouvir esses profissionais, de variadas IES, para, na análise de suas narrativas, identificar convergências ou distorções sobre a formação para a gestão e as funções exercidas pelo coordenador. Com isso, procura entender o que se passa no interior acadêmico universitário no que se refere à formação para a gestão e, assim, nessa busca, poder apontar soluções e os rumos vindouros nesse campo. As questões norteadoras são: 1. Como se dá, se isso acontece, o preparo do docente para atuar como gestor acadêmico, especificamente na função de coordenador de curso na graduação; 2. Como ele percebe a validade desse preparo para suas atividades como gestor; 3. Que proposições podem ser feitas a partir dessas percepções para o aperfeiçoamento desse processo?

A literatura sobre ‘liderança’ e ‘gestão’ traz indicativos importantes para a identificação de líderes, entretanto, pela minha experiência, professores são uma classe diferenciada de profissionais que não têm, muitas vezes, grande interesse em deixar a docência para exercer um cargo administrativo e, como também acontece nas demais categorias profissionais, não há garantia que um bom professor seja um bom gestor. Contudo, Zabalza (2004, p. 3) declara que “Estas atividades não são mais algo que o professor pode fazer, mas sim que ele deve fazer”, se referindo a atividades gerenciais na universidade.

Nessa premissa, pretende-se identificar se existem experiências exitosas com a formação de docentes para gestão em três modelos de Instituições de Ensino Superior (IES), uma do segmento público e as outras duas do segmento privado, sendo uma, particular e a outra, comunitária.

## 1.1 OBJETIVOS

Para tal, estabelecem-se como objetivos: analisar em que medida os mecanismos de formação de gestores são, primeiramente, existentes e quais seriam mais eficazes para a qualificação docente na gestão dos cursos de nível superior. Ainda, analisar qual a percepção dos docentes quanto ao seu preparo para exercerem a gestão; dos coordenadores em exercício, como esse preparo, de fato, influencia a sua atuação na gestão; com os dirigentes, o que pensam da formação para a gestão e como têm percebido a atuação dos coordenadores de curso em suas IES e, por fim, como um avaliador de cursos do MEC entende o trabalho do coordenador, por seu próprio olhar analítico e pelo do Ministério.

Este trabalho poderá contribuir com a comunidade acadêmica na formação de suas

lideranças que orientarão os processos institucionais e beneficiar a comunidade interna e do entorno da instituição, visto que líderes bem formados formarão outros líderes.

Autores como Ésther e Melo (2008) apontam para a escassez e precariedade dos estudos sobre o trabalho gerencial nas universidades. Para Carvalho (2013) existe pouca produção de estudos voltados para a gestão universitária, onde afirma serem “acanhados os estudos e publicações sobre a gestão das universidades brasileiras” (p. 15). Pude constatar que continua muito pequena a fatia da pesquisa em educação, nos últimos anos, voltada para a formação e atuação de pessoal gestor universitário. Sobre pesquisa educacional, uma importante definição seria:

[...] uma pesquisa que traduza com suficiente clareza suas condições de generalidade e, simultaneamente, de especialização, de capacidade de teorização, de crítica e de geração de uma problemática própria, transcendendo pelo método não só o senso comum como as racionalizações primárias (GATTI, 2001, p. 76).

Assim, e diante do quadro nacional atual, onde a função de coordenação de cursos é exercida essencialmente por docentes advindos do próprio curso, é questão importante a se analisar, para o sucesso da educação superior, se esse processo tem provido o ensino superior de gestores capazes de fazer esse trabalho em condições adequadas de: formação para a função; apoio institucional; interação com os pares, demais dirigentes e discentes; e reconhecimento por parte da comunidade acadêmica e dos órgãos gestores da educação superior local e nacional.

Essa pesquisa se valerá dos procedimentos metodológicos da história oral, desde a construção de seu projeto até a análise dos dados coletados. Tratando-se de estudo de acontecimentos históricos à luz de depoimentos de pessoas que deles participam, a utilização da história oral fornece novas perspectivas para essa pesquisa porque possibilita conhecer diferentes versões e interpretações sobre o tema, como afirma Meihy e Holanda (2007),

Aliás, foi Michelet quem cunhou uma expressão que fecundou os estudos que consideram a entrevista como essenciais: “documentos vivos”. Além da *História da Revolução Francesa* em que verificou que apenas os documentos escritos seriam insuficientes para um estudo mais abrangente, Michelet escreveu outro trabalho *O povo*, em que levava em conta as transformações operadas no comportamento popular dado o impacto da mecanização sobre os camponeses franceses. [...] Do uso informal das entrevistas à racionalização que demandou definições quanto ao seu caráter “científico” ou “histórico” deu-se a sistematização de seus conteúdos. Os argumentos arrumados sistematicamente, equiparados uns aos outros em diálogo continuado e cumulativo e assumidos com critérios cuidados por práticas estudadas acabaram por ditar procedimentos legitimadores das entrevistas (p. 100-101).

A história oral temática, caso usado nessa pesquisa, busca encontrar respostas para situações polêmicas e, portanto, contraditórias. O entrevistador coordena a entrevista pois

precisará conduzir o foco para a questão central. Na pesquisa, foram feitas as mesmas perguntas para pessoas com mesmas funções, estando sempre aberta a possibilidade de o entrevistado contribuir com informações como achasse conveniente e no momento que lhe aprouvesse.

Uma pessoa se recorda de notícia, informação, mesmo que não tenha estado presente, mas é o grupo social que diz o que é de fato memorável e o modo como deverá ser recordado. Assim, a história oral é importante produtora de crítica acerca da fidelidade dos documentos históricos e reveladora de variações das percepções dos entrevistados, levando-se em conta a seleção, variação de local para local e de grupo para grupo.

A história oral é uma forma de intercâmbio entre a história e as demais ciências sociais, possui dados que, às vezes, o documento escrito não tem. Portelli (1996) ainda defende e define história oral como uma metodologia mais abrangente e complexa do que simplesmente fazer uma entrevista. O autor entende como fundamental o estudo sobre a memória como processo de interpretar o passado; a subjetividade nos depoimentos, para compreensão da história; a oralidade, como oferta de pessoas anônimas, simples, expressarem seus sonhos, crenças, lembranças do seu passado vivido e, então, história oral como campo de possibilidades compartilhadas.

Essa metodologia, segundo Pollak (1989), leva em consideração a importância da empatia com os grupos dominados e as culturas minoritárias, mas alerta que os entrevistados devam ser bem escolhidos, entre os que mais se aproximam dos objetivos da pesquisa.

Para Meihy (2006),

Se é ferramenta, técnica, metodologia ou mesmo uma nova disciplina, tudo isso fica reduzido ante o eventual impacto na opinião pública. É para a coletividade que o trabalho se dirige e, assim, exige-se rigor na elaboração. Independentemente de seu estatuto, mais do que nada, a história oral pretende ser pública (p. 168).

A entrevista semiestruturada, com a gravação de áudio, foi o instrumento de interação com os colaboradores acadêmicos para criação de documentação oral com a manifestação de suas percepções sobre o papel da coordenação de cursos e, assim, buscamos entender melhor as relações envolvidas nessa função. As entrevistas foram feitas com três coordenadores, três professores, três dirigentes de instituições superiores de variadas categorias, e um avaliador institucional do Inep.

A história oral se interessa por entender o contexto que envolve o indivíduo. Usando o discurso oral, o colaborador passa a ser sujeito na reconstrução de uma história já escrita em que ele participou, mas que, normalmente, não é considerado ator principal. No entender de

Thompson (1998) “a história oral transforma os objetos de estudo em sujeitos que contribuem para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também é mais verdadeira” (p. 137). O mesmo autor argumenta ainda que lembrar é um processo ativo e recíproco, no qual o pesquisador deve remeter o pesquisado a eventos passados para ajudá-lo. Para que isso seja possível o pesquisador deve saber ou conhecer os fatos e eventos a pesquisar.

Minha experiência pregressa como coordenador, auxiliou muito na condução da pesquisa.

No mundo budista, islâmico, judaico-cristão ou mesmo nas experiências decorrentes dos contatos com nativos, na África ou na América, na Oceania ou regiões asiáticas, foram narrativas orais que instruíram visões dos que chegavam e ouviam relatos depois vertidos para a escrita. A prática do registro de histórias servia tanto como forma de conhecimento, normatização dos comportamentos coletivos ou estratégia de dominação, na medida em que revelava tanto o alcance dos limites pessoais e de grupos além de estabelecer parâmetros políticos de convívio (MEIHY e HOLANDA, 2007, p. 93).

Concluídas as entrevistas, foram feitas as transcrições, as textualizações e construídos quadros-síntese com os dados obtidos. Desta forma, foi possível reconhecer as afinidades e discordâncias de pensamentos e procedimentos entre diferentes indivíduos de instituições diversas e, também, dentro da mesma instituição, que puderam ser adequadamente tratadas.

Como já mencionado, a pesquisa busca resgatar alguns poucos, mas importantes fatos na história das universidades, que apontam para modelos de organização e gestão que foram originadores dos atuais modelos adotados pelo ensino superior no Brasil. Retrata a chegada da universidade ao nosso país e a sua evolução acadêmica e administrativa. Analisa também a legislação criadora da função de Coordenador de Curso para identificar se sua intencionalidade original se confirma na prática atual. O intuito é contribuir com a maioria dos professores, coordenadores e dirigentes de IES nacionais, pois, como ficou demonstrado nas entrevistas, não receberam em sua formação acadêmica informações sobre esses temas que acenam para a origem e evolução de suas próprias funções.

As instituições de ensino superior são complexas, possuindo especificidades em relação a outros tipos de organização, por possuírem estruturas administrativas, organização e objetivos bem diferenciados dos demais modelos organizacionais. Requerem uma gestão que compreenda as “aproximações entre a racionalidade e a intuição, ciência e a arte, criatividade, inovação e tecnologias, tudo isso em um ambiente promotor de aprendizagem e imerso em princípios éticos” (MEYER Jr. e LOPES, 2015, p. 41).

As universidades, por possuírem particularidades, entre elas, as organizacionais, devem ser estudadas de maneiras não convencionais. Segundo Andrade (2002), porém, poucos têm sido os esforços para a realização de estudos voltados para essas organizações, tendo sido privilegiados os estudos focados nas tendências da gestão empresarial. As universidades são concebidas para a obtenção de resultados de caráter específicos e, para que assim ocorra, possuem estruturas hierarquizadas, “utilizam regras e normas administrativas” e demandam tarefas e recursos especializados aos seus colaboradores, objetivando a produção de resultados que abriguem as singularidades do seu “produto”. Essa complexidade inerente às universidades está relacionada às características: “multiplicidade de objetivos, estrutura fragmentada em ensino, pesquisa e extensão, parcial autonomia dos profissionais e pulverização da tomada de decisão que se distribui em unidades de vários níveis que abrigam grande número de atores” (p. 15).

Como dito anteriormente, a proposição desta pesquisa surgiu de inquietação e busca de aprimoramento para o trabalho da gestão acadêmica universitária e, creio, poderá contribuir com boa parte da comunidade acadêmica nas reflexões sobre a formação de docentes, que podem vir a atuar como gestores.

Tendo sido também, no passado, coordenador de curso, continuarei a acompanhar a evolução do pensamento formativo, por julgar muito importante para a condução dos negócios dos cursos, das instituições e, principalmente, das pessoas envolvidas.

## **2 APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A CRIAÇÃO DE UNIVERSIDADES NO OCIDENTE E O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO PAÍS, ATÉ NOSSOS DIAS.**

Para se pesquisar acerca do trabalho do coordenador de curso, tendo em vista a sua formação e atuação, se faz necessário, considerando que a maioria dos coordenadores não tenham formação em História, ou mesmo formação em licenciatura, trazer à reflexão alguns traços da origem das universidades no ocidente. Se contextualizará a chegada da universidade ao Brasil e, com isso, será possível analisar cronologicamente o panorama das mudanças no nosso ensino superior: da ênfase no ensino tradicional ao ensino atual nas universidades brasileiras; dados estatísticos sobre o ensino superior; a legislação criadora da função de coordenação, bem como o perfil e competências necessárias ao coordenador de curso, hoje.

Este capítulo se iniciará com reflexões sobre o histórico da universidade, considerando sua origem e sua ascendência sobre o ensino superior no Brasil.

### **2.1 ORIGEM DAS UNIVERSIDADES**

Na Itália, por volta do ano 1000, surge um novo processo na instrução, os mestres livres. Atuavam junto às escolas episcopais e, também, ensinavam fora das cidades, para todos, satisfazendo as exigências culturais das novas classes sociais surgidas de uma nova economia mercantil nas cidades.

Provavelmente, esses mestres livres tenham sido os primeiros intelectuais, conforme lemos:

Vale lembrar que, nessa época, plantaram-se as sementes do Renascimento, surgiram as universidades e, também, os primeiros intelectuais, conforme a acepção atual do termo. Trata-se dos chamados mestres livres. Com sua atuação docente independente do controle da Igreja, esses mestres livres foram os agentes responsáveis pelos primórdios do que hoje conhecemos como universidade. Formados nas escolas episcopais, ofereciam seu trabalho para quem se interessasse, inclusive em feiras, como qualquer outro profissional. Atuavam em locais diversos, onde fossem contratados, servindo a nobres e plebeus, enfrentando o domínio da Igreja e lecionando sem a licença concedida pelos bispos, num movimento que começou por volta do século 10 (MIGUEL, 2005, p. 15).

Ensinavam o que se denominava de artes liberais: o trívio (gramática, dialética e retórica) e o quadrívio (aritmética, geometria, astronomia e música), além de algumas outras disciplinas mais complexas como medicina e jurisprudência. O termo “trivial” provém da ideia



de que aquelas artes seriam mais simples.

Dentre as notícias da origem das universidades encontramos:

Em Salerno, já antes do ano 1000, existia uma tradição de prática médica que paulatinamente assumiu o caráter de uma verdadeira escola teórica e que, dois séculos mais tarde, foi reconhecida como *Studium Generale* (isto é, cujos títulos eram reconhecidos em qualquer lugar: em suma, uma universidade). E, fato determinante, em Bolonha, na segunda metade do século XI, teve início o ensino do direito romano e assim se inicia a história das universidades medievais (MANACORDA, 2010, p. 180-181).

Os fatores mais influentes para a constituição das universidades teriam sido:

[...] em consequência do desenvolvimento das escolas episcopais, dos novos métodos didáticos, do aumento do saber em virtude das traduções das obras gregas e árabes, da proteção dada ao ensino por papas e príncipes, mas o fator essencial foi o caráter corporativo que assumiram as escolas de Artes, Direito, Teologia e Medicina (NUNES, 2018, p. 222).

Os estudantes das primeiras universidades começaram a se reunir periodicamente em assembleias para discutirem suas múltiplas necessidades, e indicavam um grupo de conselheiros para representá-los diante dos demais conselheiros das outras assembleias. Por volta de 1180, esses conselheiros, resolveram escolher um regente, denominado “Reitor”.

Os antigos proibiam que se fizessem associações e confrarias nas cidades e nos reinos, porque nada de bom nasce nelas; todavia, julgamos justo que os mestres e estudantes no estudo geral possam organizar-se, já que eles se unem com boas intenções, e são, de fato, forasteiros e de lugares distantes; convém, portanto, que de acordo com o direito que eles têm, todos se ajudem mutuamente naquilo que é necessário ao estudo, a si mesmos e às suas coisas (MANACORDA, 2010, p. 189).

Características obrigatórias para ser um Reitor: ser estudante, clérigo, rico, membro da universidade que o escolheu, ter ao menos 25 anos, ter estudado leis por pelo menos 5 anos e possuir as virtudes da prudência e honestidade.

Cabia ao Reitor: exercer jurisdição civil e criminal sobre os alunos e professores, supervisionar as matrículas, fixar os horários de aulas e períodos de férias, estabelecer o pagamento dos professores, fiscalizar a atividade dos copistas e livreiros e presidir os exames e cerimônias de conferição de graus acadêmicos. Trago essas características a critério de observação das atividades administrativas universitárias iniciais, que, resguardada a temporalidade, muitas ainda se mantém, apenas mudando de mãos e passando a serem atribuídas a outros membros diretivos, entre estes, os coordenadores de curso universitários.

Assim, pode-se perceber que as primeiras universidades surgem como associações corporativas de homens livres, mestres e alunos com autonomia para pensar a ciência,

considerando, principalmente, os campos: jurídico, teológico e as práticas da medicina.

Variada e complexa é a origem de cada universidade. Segundo Manacorda (2010, p. 182), ao final da Idade Média atingiam na Europa Ocidental um número aproximado de oitenta.

### 2.1.1 O ensino superior no Brasil

No Brasil, as primeiras escolas de ensino superior foram fundadas em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Foram criadas, ainda em 1808, segundo Cunha (1986), a escola de Cirurgia e Anatomia em Salvador (Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia); a de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro (Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio de Janeiro. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Em seguida, o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura.

Com a independência política, em 1822, não houve mudança no formato do sistema de ensino, nem sua ampliação ou diversificação. A elite detentora do poder não vislumbrava vantagens na criação de universidades. Contam-se 24 projetos propostos para criação de universidades no período 1808-1882, nenhum dos quais aprovado (TEIXEIRA, 1969). A partir de 1850, observou-se uma discreta expansão do número de instituições educacionais com a consolidação de alguns centros científicos como o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional. A ampliação do ensino superior, limitado às profissões liberais em poucas instituições públicas, era contida pela pequena capacidade de investimentos do governo central e dependia de sua vontade política.

Até 1889, ano da Proclamação da República, o ensino superior pouco, ou nada, se desenvolveu. Seguiu o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além de garantir prestígio social. Ressalte-se que o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior, uma vez que o nível dos docentes devia se equiparar ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração, conforme Mattos (1983).

Durante o século XIX, o Brasil, no campo cultural, seguiu as ideias francesas que

eram trazidas pelos alunos que estudavam fora da colônia, reforçando o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, que privilegiava o acesso aos nobres, aos proprietários de terras e a uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos. Conforme Figueiredo e Cowen (2005, p. 176) paradoxalmente, a França, país que produziu uma grande agitação na Europa e mudanças nas relações coloniais de todo o mundo, foi adotada como exemplo de boas práticas educacionais. Instituições de ensino superior foram implantadas segundo o modelo Napoleônico das *grands écoles* francesas.

A Universidade de Coimbra também era procurada por esses alunos, podendo ser considerada como uma verdadeira matriz de toda uma geração de intelectuais e cientistas que iniciaram o cultivo das ciências naturais e exatas.

Ao final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes. Para Teixeira (1969), a partir daí, a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior graças à possibilidade legal disciplinada pela Constituição da República (1891). As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e lideranças confessionais católicas. O sistema educacional paulista surgiu nesta época e representou a primeira grande ruptura com o modelo de escolas submetidas ao controle do governo central. Em São Paulo surgiram a Escola Politécnica (1893) e a Escola de Engenharia Mackenzie, em 1896, com os cursos de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica. Nos 30 anos seguintes, o sistema educacional brasileiro apresentou uma expansão considerável, passando de 24 escolas isoladas a 133, sendo 86 das quais criadas na década de 1920.

Apesar de trazer alguma polêmica, Martins (2002) afirma que no Brasil a primeira universidade criada foi a Universidade do Rio de Janeiro em 7/9/1920. Seu embrião foi a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, inaugurada em 1792. Portanto, pode-se dizer que há 228 anos ela funciona ininterruptamente. Sua criação se deu como resultado da união da Escola Politécnica, da Faculdade de Direito e da Faculdade de Medicina. Essas faculdades já dispunham de certa autonomia jurídica: reconheciam a participação dos alunos na gestão universitária e o seu Conselho Universitário podia elaborar uma lista com três nomes de professores catedráticos, entre os quais seria escolhido o reitor. “Segundo alguns estudiosos, a razão principal da criação da Universidade do Rio de Janeiro teria sido apenas a necessidade diplomática de conceder o título de *Doutor Honoris Causa* ao rei da Bélgica em visita ao país” (SOUZA, 2012, p. 51).

Em 1937, na época do Estado Novo, através de decreto, esta mesma universidade

passou a se chamar Universidade do Brasil.

### 2.1.2 Exposição do Centenário da Independência

O Brasil se organizou para a comemoração do Centenário da Independência (1822-1922) tendo como foco os ideais de Ordem, Progresso e Modernidade, vigentes desde o início do século XX, nos processos de reformas realizados na cidade do Rio de Janeiro. Para celebrar esta data foi organizada a Exposição do Centenário da Independência.

Ocorrida na capital da República, a exposição foi organizada em duas seções – uma nacional e outra internacional - foi inaugurada em setembro de 1922 e durou até março de 1923, juntando vários eventos.

As Comemorações do Centenário da Independência do Brasil constituíram um momento propício para os debates acerca da produção e disseminação da Ciência numa dimensão jamais vista no país, pois pela primeira vez realizaram-se inúmeros congressos, em curto espaço de tempo, numa mesma cidade, com o intuito de promover ações nacionais tais como: regulamentações profissionais, profilaxias, divulgações de pesquisas, mostras de instrumentos científicos, etc. Conhecer os eventos científicos, a iconografia e as reportagens nos jornais permitem-nos entender os avanços científicos daquele momento, bem como as questões pendentes nas diversas áreas do conhecimento desde o início do século XX (SANTOS, 2010, p. 15).

A elite republicana almejava elevar a capital ao *status* de cidades europeias como Londres e Paris. Seria então necessário resolver problemas estruturais urbanos como saneamento, habitação, saúde pública, educação etc. Apoiado no trabalho de médicos e engenheiros, o governo trabalhou para que a capital fosse exemplo de cidade moderna, perante os visitantes estrangeiros na Exposição.

Pretendendo abranger de forma completa as atividades econômicas e sociais do Brasil, foram criados 22 grupos: 1. Educação e ensino; 2. Instrumentos e processos gerais das letras, das ciências e das artes; 3. Material e processos gerais da mecânica; 4. Eletricidade; 5. Engenharia civil e meios de transporte; 6. Agricultura, horticultura e arboricultura; 7. Florestas e colheitas; 8. Indústria alimentar; 9. Indústrias extrativas de origem mineral e metalurgia; 10. Decoração e mobiliário dos edifícios públicos e das habitações; 11. Fios; 12. Tecidos e vestuários; 13. Indústria química; 14. Indústrias diversas; 15. Economia social; 16. Higiene e assistência; 17. Ensino prático; 18. Instituições econômicas e trabalho manual da mulher, 19. Comércio; 20. Economia geral; 21. Estatística; 22. Forças da terra e esportes. Esses grupos foram subdivididos em 131 classes (RIO DE JANEIRO, 1923).

Na tabela a seguir, destaco o grupo que mais nos interessa para esta tese e suas classes:

**Tabela 1. Grupo 1 – Educação e Ensino**

Classe 1ª	Educação da Criança. Ensino Primário. Ensino dos Adultos	25 expositores
Classe 2ª	Ensino Secundário	10 expositores
Classe 3ª	Ensino Superior - Instituições Científicas	5 expositores
Classe 4ª	Ensino Especial Artístico	5 expositores
Classe 5ª	Ensino Agrônômico	15 expositores
Classe 6ª	Ensino Especial Industrial e Comercial	40 expositores

**Fonte: SANTOS (2010, p. 115) - Montado a partir das informações presentes no Livro de Ouro**

Pode-se verificar que apesar de a maior parte da população brasileira, naquela época, estar no campo, houve um grande enfoque no Ensino Industrial e Comercial, por uma visão governamental que valorizava a formação de mão de obra qualificada nas Escolas e Institutos Profissionais, para o trabalho nas fábricas, em expansão nas principais cidades do Brasil. No início do século XX, o Ensino Superior começava a ter sua importância melhor reconhecida, pela percepção de que o desenvolvimento científico e tecnológico não estava crescendo de forma harmônica com o bem-estar da sociedade. A partir da Exposição, com o fortalecimento da Ciência e da Tecnologia, o Ensino Superior passa a ter para a nossa sociedade e para o governo uma maior e mais nítida importância.

### 2.1.3 Surgem mais universidades no país

A criação da Universidade do Rio de Janeiro, segundo Weber (2009), serviu de modelo para a criação de outras universidades no Brasil e, posteriormente, com a intencionalidade de organizar o ensino superior no país, por meio dos Decretos – nº 19.851/31 (Organização das Universidades Brasileiras), nº 19.852/31 (Estatuto das Universidades Brasileiras), conhecido como “Reforma Francisco Campos” e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, iniciou-se o processo de federalização de instituições estaduais e privadas de ensino. A União, em 1940, assume a educação superior e institui as “Universidades

Federais”.

Pelo Estatuto, passou para o nível superior a formação de professores secundários no país, com a finalidade de:

[...] elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios do conhecimento humano; habilitar ao exercício das atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (PENIN, 2001, p. 319).

O Estatuto, embora proclamasse a universidade como padrão para a organização do ensino superior, admitia a existência dos estabelecimentos isolados (faculdades ou escolas superiores)

No início da república populista, a organização do ensino superior regia-se pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, baixado em 1931 por um decreto do governo provisório, saído da pena de Francisco Campos, um dos mais destacados intelectuais do regime autoritário estado novista. O estatuto consagrava a competência do governo central em matéria de controle do ensino superior, tradição que se mantinha desde o ato adicional de 1834, reforçada pela criação, no mesmo ano de 1931, do Ministério da Educação, tendo Francisco Campos como primeiro titular (CUNHA, 1989, p. 15)

[...] a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica (OLIVEN, 2002, p. 3).

Em 25 de janeiro de 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo (USP), ocorreu uma maior organização do ensino superior no país e, terminada a Segunda Guerra, este sistema educativo começou a se difundir.

O período de 1931 até por volta de 1945, caracterizou-se por intensa disputa entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação. Em 1935, em meio à agitação que marcava o país e a disputa pelo controle dos rumos da educação, Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal (UDF), como o ápice de um programa educacional para a capital e cujas atividades voltadas à pesquisa foram estimuladas, mesmo com baixos recursos financeiros, com o objetivo de desenvolvimento social. Para Almeida (1989) a UDF surgiu com um princípio diferente das outras universidades do Brasil, caracterizando-se por tentar colocar

em prática “as concepções e propostas da intelectualidade que, ligada à ABE<sup>2</sup> e à

---

<sup>2</sup> ABE (Associação Brasileira de Educação) criada em 16 de outubro de 1924, reunia professores e interessados em educação, fossem jornalistas, políticos, escritores ou funcionários públicos.

ABC<sup>3</sup>, empunhara, na década anterior, a bandeira de criação da universidade como lugar de atividade científica livre e de produção cultural desinteressada” (p. 195).

No discurso de inauguração dos cursos da UDF em 31/07/1935, Anísio Teixeira ressalta:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formar intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que, a mesma, se torne consciente e progressiva. Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente (TEIXEIRA, 1962, p. 183).

Com essas palavras, Anísio Teixeira chama a atenção para um problema fundamental: uma das características da universidade é a de ser um *locus* de investigação e de produção do conhecimento, e uma das exigências para a efetivação desse projeto era, sem dúvida, o exercício da liberdade e a efetivação da autonomia universitária. Mas, como pensar em autonomia universitária no limiar do Estado Novo?

A Universidade do Distrito Federal, embora tenha sido extinta pelo decreto governamental de 20 de janeiro de 1939, e seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil, anteriormente denominada de Universidade do Rio de Janeiro, oferece ainda hoje subsídios para se refletir sobre as instituições universitárias, em termos de ensino, pesquisa, produção de conhecimento, cultura e formação para o magistério.

Como já mencionado, na década de 1930, as ideias educacionais que chegavam ao Brasil, rotuladas de "Escola Nova", formaram uma geração de educadores ou "profissionais da educação", responsáveis por reformas do ensino em vários estados. Entre eles, Lourenço Filho, no Ceará; Anísio Teixeira, na Bahia; Francisco Campos e Mario Casa Santa, em Minas Gerais e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal. Esses educadores lutaram para que o governo priorizasse as questões da Educação, criticaram os objetivos das universidades criadas, como a do Rio de Janeiro, e fizeram propostas de organização do Ensino Superior no Brasil para a

---

<sup>3</sup> ABC (Academia Brasileira de Ciências) criada em 3 de maio de 1916, no Rio de Janeiro, divulga e fomenta, até hoje, a produção científica no Brasil.

criação de "verdadeiras universidades" (SOUZA, 2012, p. 52).

O Brasil apresentava um quadro crítico do ponto de vista do acesso e da permanência das crianças e jovens na escola, sendo também precária a oferta de ensino público à população. No ano de 1932, havia, em todo o território nacional, 20.739 estudantes no ensino superior.

A partir de 1940, as Faculdades de Filosofia passaram a ser frequentadas por mulheres, principalmente pelas que desejavam trabalhar como professoras no ensino secundário. Hoje, a força feminina se revela também na proeminência da ocupação de mais vagas que os homens no ensino superior, o que contribuiu com mudanças significativas em todos os setores do mercado de trabalho e inclusive na gestão universitária.

O Censo de 1940 revelou que a taxa de analfabetismo no país batia em 56,17% da população com idade superior a 15 anos. Vale destacar, neste ponto da pesquisa, que dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), colhidos em 1988, indicaram uma taxa de 40% de analfabetos entre a população de 5 a 14 anos, onde, ao longo dos oito anos iniciais de escolarização, de 100 crianças que entravam na 1ª série, 51 se matriculavam na 2ª e apenas 17 na 8ª série. Mais recentemente, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) de 2017, temos que 7% da população brasileira com 15 anos ou mais é considerada analfabeta, o que representa 11,5 milhões de pessoas.

Em 1945, o ensino superior brasileiro compreendia cinco universidades<sup>4</sup> e quase 300 estabelecimentos isolados, perfazendo 27.253 estudantes, um aumento aproximado de apenas 2,4% ao ano, em média, em comparação com os dados de 1932. A Igreja Católica, nessa disputa por espaço, entre 1940 e 1950, cria as primeiras Pontifícias Universidades Católicas<sup>5</sup> brasileiras.

A partir da década de 1950, acelera-se o ritmo de desenvolvimento no país, provocado pela industrialização e pelo crescimento econômico.

Simultaneamente às várias transformações que ocorrem, tanto no campo econômico quanto no sociocultural, surge, de forma mais ou menos explícita, a tomada de consciência, por vários setores da sociedade, da situação precária em que se encontravam as universidades no Brasil. Essa luta começa a tomar consistência por ocasião da tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobretudo na segunda metade dos anos 1950, com a discussão em torno da questão escola pública versus escola privada. Limitados inicialmente ao meio acadêmico, os

---

<sup>4</sup> Eram elas: Universidade do Brasil, Universidade de São Paulo, Universidade de Porto Alegre, Universidade de Minas Gerais e Universidade Católica do Rio de Janeiro.

<sup>5</sup> PUC, no Rio de Janeiro (1941), em São Paulo (1945) e no Rio Grande do Sul (1948).



debates e reivindicações deixam de ser obra exclusiva de professores e estudantes para incorporarem vozes novas em uma análise crítica e sistemática da universidade no país (FÁVERO, 2006, p. 29).

Em 1961, a criação da Universidade de Brasília por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, marca o surgimento de uma instituição de educação no modelo pretendido para a época, ou seja, adaptada ao modelo norte-americano, com o apoio da USAID<sup>6</sup>, cujas mudanças culminaram com a Reforma Universitária de 1968. Surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, por suas finalidades e por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF na década de 1930.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, evidenciava, segundo Cunha (1989), uma acentuada tendência privatista que, para os "reformadores" de 1931, essa nova (LDB) representou uma derrota, mas foi considerada uma vitória pelos defensores da iniciativa privada e, ainda, garantia subsídios públicos para os estabelecimentos privados, bem como a presença de seus dirigentes nos Conselhos de Educação. Para este autor, o regime militar de 1964/85 encontrou um quadro institucional que mantinha o ensino superior de acordo com a ideologia das classes dominantes.

A definição de novas políticas, estagnadas desde a década de 1930, trouxe uma dependência que Rossato (2011) chamou de pluricêntrica (com o papel fundamental dos Estados Unidos, França e Inglaterra) e que se estende até hoje. Ele também afirma que

As recentes reformas de educação, notadamente a lei 5540 de 1968 bem como a lei 5692 de 1971 e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394 de 1996, são fortemente influenciadas pela ação dos Estados Unidos. Algumas delas foram até mesmo gestadas dentro do território e das universidades daquele país (p.24).

## 2.2 REFORMA UNIVERSITÁRIA

Apesar de o marco inicial da legislação que estabelece medidas para a reestruturação das universidades brasileiras encontrar-se nos Decretos-Leis nº 53/66 e 252/67, somente a partir de 1968, como resultado dos esforços do Grupo de Trabalho (GT) e como

---

<sup>6</sup> United States Agency for International Development (Agência norte americana para o desenvolvimento internacional)

desdobramento da ação iniciada em 1966, acrescida de outros atos, é que ganha sentido falar-se de uma legislação básica da Reforma Universitária.

A reforma universitária estabelecida pela Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, denominada “Lei da Reforma Universitária”, que, para Weber (2009) ainda nos dias de hoje, norteia alguns aspectos estruturais e assegura questões relacionadas à atividade universitária, foi concebida como uma estratégia do governo, de concessão à classe média de mais vagas no ensino superior e de controle do movimento estudantil ao tentar “[...] inviabilizar um projeto de universidade crítica e democrática ao reprimir e despolitizar o espaço acadêmico. Nesse sentido, reformar significava desmobilizar os estudantes, estancando o crescimento da oposição ao Regime” (BATTISTUS et al., 2006, p. 228).

No final do ano de 1967 e no ano de 1968, o governo instituiu a Comissão Meira Mattos (Dez/1967) e, posteriormente, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU-07/1968), que tinham, entre outras, atribuição para indicar caminhos de melhoria para a educação brasileira. Apesar de divergirem em vários aspectos, em seus relatórios, o ensino universitário foi compreendido como condição fundamental para o desenvolvimento do Brasil, pois haveria carência de recursos humanos para construção do crescimento do país. A universidade não estaria atendendo as demandas do mercado de trabalho e da evolução tecnológica, então, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, entre as medidas propostas pela Reforma, destacam-se: o sistema departamental; o vestibular unificado; o ciclo básico; o sistema de créditos com a matrícula por disciplina; consolidação da carreira do magistério e a pós-graduação; uma expansão do ensino superior planejada para atender as áreas prioritárias para o desenvolvimento nacional, evitando assim a concentração de cursos em uma mesma área; desenvolvimento de tecnologias e, apesar de a educação ter papel fundamental para o desenvolvimento econômico, a sua função não se resumiria à formação de profissionais, mas se estenderia à formação do indivíduo. “Educação como instrumento de formação de uma lúcida e esclarecida mentalidade democrática, visando a projetar na Educação a fé nos valores espirituais e morais da nacionalidade” (Relatório Meira Matos, 1969, p. 210). Nos termos do GTRU, “(...) cresce também o convencimento de que a educação universitária corresponde a uma exigência de formação da pessoa, acima de toda concepção puramente profissional ou mercantil da cultura” (Reforma, 1969, p. 123).

Assim, de acordo com Nicolato (1986),

As exigências do modelo político-econômico e as necessidades de superação de uma profunda crise política são então evocados para a demonstração das duas defesas centrais: a) a de que o modelo de organização universitária imposto, ao ampliar o nível

interno de centralização do poder, viabilizava o atrelamento das universidades ao estilo de administração pretendido pela tecnoburocracia estatal e b) a de que, ao editar a Reforma, o Governo tentava conquistar o consenso que lhe permitiria superar a crise de hegemonia que abalava a permanência do grupo no poder (p. 58).

A Lei, ainda, reconhecia a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira das universidades. Acrescenta-se que foi extinto o regime de cátedra<sup>7</sup>; aberta a possibilidade de criação de cursos de curta duração; introduzido o "taylorismo"<sup>8</sup> na organização do trabalho; o *campus* universitário deveria ficar segregado na cidade; criada a Coordenação de Cursos em substituição aos Conselhos Administrativos e Congregações e foi normatizada a função de pesquisa nas universidades.

A Reforma Universitária de 1968, segundo Sampaio (2011), viabilizou a criação de dois sistemas de ensino distintos: o primeiro, de caráter público, meritocrático, seletivo, de feição estritamente acadêmica, pois, vinculado à pesquisa e à pós-graduação. O segundo, uma educação desvinculada da pesquisa, de menor duração e distinção, ministrada em instituições privadas e isoladas, em boa parte, financiadas com verba pública por via de isenções fiscais e auxílios diversos.

A departamentalização implicou, também, a criação de uma nova instância na organização das universidades — a coordenação e o colegiado de curso. Este seria formado de representantes dos departamentos cujas disciplinas colaboram, em diferentes medidas, em cada curso de graduação. Completando a departamentalização e a divisão dos cursos de graduação, o regime de matrícula por disciplina (regime de créditos) veio a compor uma tríade que levaria à pretendida minimização do custo da matrícula adicional, ou seja, a racionalização da produção das universidades federais no Brasil, pelo menos em termos do ensino de graduação. As demais universidades eram estimuladas a seguir tal modelo (CUNHA, 1999, p. 92).

Ainda, no período correspondente ao regime militar, foi instituído no Brasil o sistema de Pós-Graduação *Stricto-Sensu*<sup>9</sup> e as universidades mostraram submissão ao sistema político, colocando-se a serviço do *Status Quo*, afirma Rossato (2011). Surgiu também o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), que se consolidou nas universidades públicas e se expandiu progressivamente nas IES particulares.

---

<sup>7</sup> Cátedra era a posição do professor universitário que tinha caráter contratual permanente, destinada ao ensino e investigação numa determinada disciplina. Passou a simbolizar a rigidez e o anacronismo.

<sup>8</sup> Concepção de produção, baseada em um método científico de organização do trabalho, desenvolvida pelo engenheiro americano Frederick W. Taylor (1856-1915). Algumas características do Taylorismo são: racionalização da produção, economia da mão-de-obra, aumento da produtividade no trabalho, além de outras.

<sup>9</sup> Apesar de formalizada em 1968, em 1965 a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro criou o primeiro curso em nível de mestrado no Brasil, na área da Educação. As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado, doutorado e pós-doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (art. 44, III, Lei nº 9.394/1996.).

Apesar de ter sido bastante enfatizado que o sistema departamental constituiria a base da organização universitária, entendendo-se o departamento como unidade de ensino e pesquisa, a implantação dessa estrutura, em várias instituições, teve apenas caráter nominal. A departamentalização encontrou resistências desde o início da implantação da Reforma Universitária. Após quase três décadas (1968-1996), observava-se ser o departamento um espaço de alocação burocrático-administrativa de docentes e, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. Com a Lei nº 9.394/96, o departamento não constituiria mais exigência legal.

Autores como Durham (1998) e Sousa (2004) atribuem à Reforma Universitária de 1968 as bases para a criação de um tipo de ensino ancorado por diretrizes empresariais e de mercado, alterando a feição da educação superior brasileira, antes formada por instituições públicas e privadas de caráter confessional, contando, a partir de então, com um terceiro agente, o ensino privado com fins lucrativos. Nesse sentido, pode-se afirmar ter sido a Reforma de 1968 paradoxal, pois, por um lado induziu à modernização das universidades públicas e, por outro, possibilitou a ampliação de uma rede de qualidade aquém da conferida pelo poder público e, sobretudo, com fins lucrativos. O aumento no número de instituições e cursos superiores, diferentemente do ensino fundamental e médio que possuem matriz formadora docente com o curso de Pedagogia e as demais licenciaturas, “[...] não foi acompanhado de mecanismo algum de formação de pessoal que pudesse dar conta das tarefas docentes” (CUNHA, 2004, p. 796).

Assim, no período correspondente ao regime militar (1964-1985), o governo, por reconhecer no ensino superior privado um formato diferente e inovador de universidade, passa a dar incentivos financeiros para sua difusão. A educação, subserviente ao capital, que tinha como foco formar mão de obra abundante e de baixo custo, subordinava o ensino, a pesquisa e extensão aos interesses empresariais (CUNHA e GÓES, 1996). Este modelo vinha ganhando força desde as Reformas Universitárias de 1961 e de 1968, que facilitaram a expansão do setor privado, e em seguida é difundido e clarificado por meio da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que apresentam papel importante na privatização da educação superior brasileira.

Então, com vistas a ampliar o número de vagas no ensino superior, proliferou o surgimento de faculdades privadas como alternativa de constituir uma educação mais aligeirada, formada por cursos não tradicionais.

O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período

precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo padrão, enquanto tendência, subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais (MARTINS, 2009, p. 17).

A expansão da educação superior privada no Brasil flexibilizou o padrão tradicional da educação superior, assentado no tripé ensino-pesquisa-extensão. Este projeto de educação direcionou o ensino superior até a metade da década de 1980. A conjuntura política, econômica e social inserida no processo de reabertura política proporcionou o revigoramento dos setores progressistas e retomou o debate referente à elaboração de outro projeto para a educação no país. Ratificando:

Com relação ao ensino superior, a Constituição de 1988 lhe dedica poucos artigos. O artigo 207 lhe assegura “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. No parágrafo 2º do inciso II do artigo 213, afirma-se que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio do Poder Público” (SEVERINO, 2008, p. 78).

Na década de 1990, muitas transformações no âmbito nacional e internacional afetaram o ensino superior no país. Essas mudanças se relacionaram a fatores externos, como a globalização, a universidade a serviço da empresa, da administração, do comércio, do trabalho e do mercado; e os internos estavam ligados à nova LDB que fortaleceu ainda mais os setores privados possibilitando, entre outros, um grande crescimento do número de IES. Com a promulgação da Lei 9.870 de 1999, que ratificou a possibilidade de as instituições de ensino superior buscarem fins lucrativos, permitiu com isso a proliferação de cursos de curta duração que objetivavam a preparação rápida de mão de obra para o mercado de trabalho, criou o ensino a distância e podemos incluir também a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), lei 10.861 de 2004.

### **2.2.1 A (LDB) de 1996 e o ensino superior**

Apresentando parte da LDB de 1996, no que se refere ao Ensino Superior, vemos, em seu art. 52, que a instituição universitária é definida como a que desenvolve produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional. Com relação

à qualificação e dedicação dos docentes, esta lei enfatiza que, em médio prazo, um terço deles deva ter títulos de pós-graduação *Stricto Sensu* (mestre ou doutor) e um terço (não necessariamente os mesmos) deva atuar na instituição em regime de tempo integral (T.I.). Além dos dispositivos relacionados à educação em geral e aplicáveis ao ensino superior, dedica à educação superior o capítulo IV (artigos 43 a 57). De modo geral, no (art. 43) apresenta suas finalidades; nos (art. 44 e 45) estabelece seus cursos e programas, definindo que esta educação ocorrerá em instituições públicas ou privadas; no art. 46 regulamenta os processos de autorização e de reconhecimento de cursos; no art. 47 define a comunicação entre a instituição e o candidato/aluno; no art. 48 descreve a emissão de diplomas; os art. 49 e 50 tratam das regras de transferência de alunos; as disponibilidades de vagas e os critérios para seleção são apresentados no art. 51; as características das instituições em função do perfil formativo pluridisciplinar estão clareadas no art.52. Os art. 53 e 54 tratam da autonomia universitária e diversas atribuições. O art. 55 regulamenta o regime jurídico e de carreira docente nas universidades públicas e os recursos orçamentários; no art. 56 define que as universidades públicas obedecerão aos princípios da gestão democrática e terão a participação dos segmentos da comunidade; e o art. 57 define que o docente em universidade pública fica obrigado a ministrar, no mínimo, oito horas semanais.

Contudo, Real (2013) afirma: “[...] a política educacional implementada a partir dos anos 1990, ao induzir a expansão da educação superior, pelo viés privatista, vem produzindo novos problemas, como a transformação da educação em mercadoria e a sua massificação” (p. 84). Para a autora, é nesse contexto que emergem, a partir dos anos 2000, as especificidades da política brasileira para a educação superior, e onde se fundamenta o aumento de IES privadas, como os Centros Universitários<sup>10</sup>.

O número de instituições privadas aumentou consideravelmente, em especial na categoria universidades e na dos centros universitários, o que resultou na ampliação do alunado do setor. Esta expansão acelerada do número de IES é enfatizada também por Franco (2008), segundo o qual o crescimento da educação superior no país foi em média 7% ao ano, desde o final da década de 1990. Naquele processo acelerado de crescimento do ensino superior no Brasil, seus mecanismos de reprodução e sua repercussão sobre a qualidade, observa-se a persistência de um padrão de improvisação e o desenvolvimento desigual dos setores do ensino

---

<sup>10</sup> Através do Decreto n.º 2.207/97, é criada a figura do Centro Universitário (Art.4º) e, pelo Decreto n.º 2.306/97, os Centros Universitários são ratificados como IES privadas. No Art. 8 são definidas as IES com relação à organização, que passam a ser classificadas em: I - universidades; II - centros universitários; III - faculdades integradas; IV - faculdades; V - institutos superiores ou escolas superiores.

superior, notadamente o público e o privado.

As propostas de aperfeiçoamento na Administração Pública impuseram, de forma instrumental, a necessidade de modernização das universidades, que se distanciavam de suas características e objetivos fundamentais e, por esse motivo, Weber (2009) justifica o fato de que “as políticas de governo não têm logrado firmar-se como política de Estado, ou seja, políticas idealizadas para as universidades não se perpetuam, sofrendo, a cada mudança de governo, o surgimento de um novo ideal associado às propostas para a Educação” (p.121).

Surge, também, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 10.172 de 2001, que desenhou diretrizes e metas para a educação no país. Segundo Real (2013), os objetivos dessa lei apontam para uma melhoria da qualidade do ensino no país e a elevação do nível de escolarização da população, onde a previsão de oferta para a educação superior é de, pelo menos 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.

Nesse sentido, [...] a Constituição federal e o PNE, e ainda, considerando a Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>11</sup>, pode-se observar que no período abarcado pelos anos de 1988 até o período vigente, o foco das ações e interações governamentais recaí sobre o binômio acesso e qualidade (REAL, 2013, p. 83).

### 2.3 A PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL

Educadores como, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira compuseram o que configurou o campo educacional brasileiro. Publicaram desde 1930 os compêndios da disciplina de História da Educação que foram o subsídio durante vários anos para o ensino e as pesquisas educacionais. Suas concepções sobre a natureza do conhecimento e dos processos de sua produção e transmissão, e seus projetos políticos de organização de um sistema educacional nacional foram determinantes da configuração das instituições educacionais e da pesquisa no Brasil, até aproximadamente a década de 1980. Criaram e dirigiram os principais institutos governamentais que fomentavam o desenvolvimento da pesquisa sobre educação e da formação de professores.

Ao estudar o papel da pesquisa educacional (1970 a 1984), Warde (1990) encontra que 80% dos trabalhos se concentram no período de 1889-1930 (Primeira República) e 1930-

---

<sup>11</sup> Realizada na Tailândia, em 1990, o objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna. A UNESCO e a UNICEF participaram, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações. <<https://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>>. Acesso em: 08 de nov. 2019.

1955 (Era Vargas). Os temas estiveram concentrados em: organização do sistema de ensino e legislação do ensino. O referencial teórico, praticamente em todos os trabalhos, se centrava em matrizes marxistas de pensamento e nas obras dos três pensadores anteriormente citados, principalmente, Fernando de Azevedo com “A Cultura Brasileira”, publicada em 1943.

Em 1937 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Em 1972, foi renomeado como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Se instalou junto ao MEC, destinado a realizar pesquisas sobre os problemas de ensino nos seus diferentes aspectos, porém, as verbas destinadas para pesquisa não eram efetivamente aplicadas, nem o pessoal ou os materiais.

Para Gouveia (1971) e Mello (1983), na década de 1940 e parte de 1950 a tendência das pesquisas educacionais era para a área de psicopedagogia-psicometria (linguagem infantil, vocabulário na literatura infanto-juvenil, habilidades verbais e medidas dos processos psicológicos, em particular o rendimento escolar). Nesse mesmo tempo, o INEP se preocupava em produzir materiais didáticos para orientação dos docentes. Pelo Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955, foram instituídos o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais em (RJ, RS, SP, MG, BA, PE), ligados ao INEP. As pesquisas agora centraram-se em assuntos sociológicos e antropológicos. A disciplina de História da Educação, nesse período, esteve subordinada à Sociologia, Filosofia e Psicologia, considerada doutrinária e, de acordo com Carvalho (2003), por não ter apoio experimental, seria condutora apenas de saberes morais e destinada somente à formação de professores.

A partir de 1964, até 1970/71, as pesquisas focavam aspectos econômicos, incentivadas pelo governo e fontes externas. Se destacaram os estudos que se basearam na perspectiva da Teoria do Capital Humano, condizentes com a convulsão política do país, que passou a privilegiar o planejamento de custos, a eficiência e as tecnologias no ensino profissionalizante (GATTI, 2001). Em 1972, retornam os estudos psicopedagógicos, não psicométricos, mas, mais técnicos (currículos, programas, estratégias educativas e avaliação). Com a entrada dos cursos de Pós-Graduação, na década de 1970, os estudos científicos ampliam a visão do papel da aprendizagem e dos atores da educação. Entraram as metodologias de observação e o estudo do currículo se valorizou. Nessa época a historiografia tomou força.

A partir de 1980 os temas se direcionaram para a política educacional e relação educação e sociedade. Essas pesquisas se basearam essencialmente em utilidade prática imediata, ou seja, superficialidade e sem efeito de previsão e controle. Para a autora, o ideal seria que as universidades assumissem o papel de centros de pesquisa, apesar de não estarem, à



época, aparelhadas para isso.

Conforme Nóvoa (1992), nos anos 1980/1990, os estabelecimentos de ensino se reinventam como espaços de autonomia, formação e autoformação, investigação e experimentação, espaços de interação social e comunitária, ampliação dos estudos em gestão educativa, auditoria, avaliação e pesquisa *Lato Sensu e Stricto Sensu*.

Deve-se considerar que no Brasil a Universidade é uma instituição tardia, diferentemente de outros países latino-americanos. Assim:

[...] somente em 1984 foi criado na Anped<sup>12</sup> (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) o grupo de trabalho–História da Educação que teve como um de seus principais objetivos a discussão de temas, questões, categorias de análise e procedimentos metodológicos com a finalidade de rever, articular e incentivar a produção historiográfica sobre educação. [...] 1ª orientação) problematizar a relação entre historiografia educacional e fontes (primárias) discutindo as fontes azevedianas, 2ª orientação) centrada na relação entre gênero e educação, recurso a novos procedimentos de análise, história oral e outras formas de historicizar. 3ª orientação) entrada de novos referenciais teóricos, processos históricos de constituição dos objetos investigados (CARVALHO, 2003, p. 301).

Na UNICAMP, em 1986 foi criado o Grupo de Estudos e Pesquisas – História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). Tencionava arregimentar novos pesquisadores para a área de História da Educação, estimulando a criação de núcleos de pesquisa nas diversas universidades, organizando as fontes primárias e secundárias, promovendo encontros, seminários e grande troca de informações, promovendo a discussão teórico-metodológica e a crítica das novas concepções e de seus pressupostos. Deveriam investigar a História da Educação pela mediação da sociedade em busca de uma compreensão global da educação em seu desenvolvimento. Os congressos e debates envolvendo pesquisadores nacionais e internacionais aumentaram a bibliografia.

### 2.3.1 Quantidade e/ou qualidade na pesquisa em educação

Ainda na década de 1980, com o aumento dos cursos de pós-graduação, ocorreu uma debandada grande de pesquisadores das agências governamentais para as universidades e isso gerou uma crença de que a quantidade iria aumentar a qualidade. No entanto, “encontram

---

<sup>12</sup> A Anped é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 pela iniciativa de alguns programas de pós-graduação da área da educação que busca o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da educação no país.

uma universidade despreparada e esse processo representa a ruptura total em relação à sequência dos movimentos anteriores na pesquisa educacional” (WARDE, 1990, p. 74). Para Grzybowski (1987, p. 36) é impossível existir ensino universitário sem pesquisa, o que se confirma em,

[...] tudo deve ser problematizado; no saber científico as verdades devem ser contestadas e lidas não apenas por um campo, mas pelos campos afins ao objeto. É preciso que o pesquisador, além de dedicar-se com o rigor científico, amplie e redefina os limites de sua especialização, debatendo com mais áreas para ampliar a capacidade de análise (BRANDÃO, 2002, p.71).

No Brasil, a pesquisa ainda pode ser considerada como elemento novo, no sentido de falta de tradição. Falta de fomento dos órgãos governamentais geram dificuldade de articulação entre Ensino e Pesquisa e aumento de tempo trabalhado para os docentes nas universidades.

Nos EUA e na Europa, além do provimento governamental para a produção científica, existem outras motivações para produção como: instituição com maior número de prêmios Nobel, Medalhas Field, artigos publicados na *Nature* ou *Science* e outros... Até muito recentemente o Brasil não constava como produtor de pesquisa em Educação porque o meio (JCR)<sup>13</sup> não computava as produções brasileiras em Educação, mas não estávamos só.

No texto onde Gramsci (1978, p. 72) traz o significado dos termos "ciência" e "científico", lê-se: "O equívoco em torno dos termos 'ciência' e 'científico' nasceu do fato de que eles assumiram seu significado a partir de um grupo determinado de ciências, precisamente das ciências naturais e físicas." O resultado disso foi, segundo o autor, que se acabou chamando de “científico” todo método que fosse análogo ao método de investigação das ciências naturais, transformadas, assim, em “ciências por excelência, as ciências-fetichê”, coisa que simplesmente não existe. Para Gramsci, "Toda pesquisa científica cria para si um método adequado, uma lógica própria, cuja generalidade e universalidade consiste apenas em ser conforme ao fim” (GRAMSCI, 2001, p. 234-235). Na perspectiva gramsciana, o método não é algo já de antemão estabelecido, a que as novas ciências se devam adequar e de onde estas possam derivar as aplicações de seu interesse. Ao contrário, cada “nova” ciência - e Gramsci pensa principalmente nas ciências humanas - terá que construir a “sua” metodologia. Assim, “o que” pesquisar antecede o “como” pesquisar.

---

<sup>13</sup> O JCR é uma base que avalia periódicos indexados na Web of Science. Apresenta dados quantitativos que cobrem as mais variadas áreas do conhecimento. A base apresenta dados de mais de 11 mil revistas científicas, indicando quais são as principais e mais relevantes publicações do mundo.

Gramsci (1978) também sustenta a inseparabilidade entre quantidade e qualidade: "Dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contrassenso". E prossegue:

Se o nexo quantidade-qualidade é inseparável, coloca-se a questão: onde é mais útil aplicar a própria força de vontade, em desenvolver a quantidade ou a qualidade? Qual dos dois aspectos é mais facilmente controlável? Qual é mais facilmente mensurável? Sobre qual dos dois é possível fazer previsões, construir planos de trabalho? A resposta parece indubitável: sobre o aspecto quantitativo. Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto "corpóreo" do real, não significa que se pretenda esquecer a "qualidade", mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável (p. 50).

A ideia de que em Educação a quantidade exagerada de trabalhos tem levado a uma baixa qualidade destes e a metodologias que não deveriam ser aplicáveis, Macedo (2015) apresenta uma visão discordante.

Assim, aceito (e celebro) que há um aumento de produção bibliográfica na área e rechaço a ideia de que seja exagerado. Ao contrário, defendo que é insuficiente e que devemos trabalhar para ampliá-lo. Preocupa-me que estejamos repetindo que estamos, como área, produzindo demais, apenas porque acho que esse discurso tem um potencial ainda mais desmobilizador em uma área que precisa avançar no sentido da divulgação e do debate da pesquisa realizada. Preocupa-me, e por isso não pretendo fazê-lo, o discurso de que produzimos pouco e/ou mal, menos porque ele é fatal na cultura performativa e mais porque ele não faz jus ao esforço que, como área, viemos fazendo nesses últimos 20 anos para reinventar a pós-graduação. A segunda parte de meu argumento vai no sentido de entender as razões da baixa produção, mesmo quando estamos pressionados pela cultura performativa. Pretendo, com isso, potencializar ações a fim de que possamos continuar a superar nossas dificuldades. De alguma forma, meu argumento irá tangenciar a questão da qualidade do que tem sido recebido para avaliação pelos periódicos, sem aceitar, que estamos "negligenciando a importância da qualidade, da relevância e da originalidade" (p. 766-767).

A autora destaca sua descrença numa produção atual que seja inferior à que havia em outros anos. Ao contrário, evidencia que a qualidade média da produção atual é bem superior.

Para ela é fundamental também observar o número de cursos de doutorado em Educação que, apesar de terem aumentado, ainda não representam uma quantidade suficiente para a pesquisa nacional: em 1998 eram 21, em 2012 eram 62<sup>14</sup>. Número de novos Doutores em Educação: em 1998, menos de 200, em 2012, perto de 950. Matriculados no Doutorado: em 1998, por volta de 1250, em 2012. 5000. Docentes no Doutorado: em 1998, perto de 600,

---

<sup>14</sup> No Censo de 2019, constam 56 programas de doutorado em Educação no país. Alguns cursos perderam o credenciamento no período.

em 2012, 2750 docentes.

### 2.3.2 O ensino superior público e o privado

Legalmente, o sistema nacional de ensino superior é uma organização dual: de um lado o setor público e gratuito<sup>15</sup>, cujas instituições são mantidas pelo poder federal, estadual ou municipal e, de outro, um setor constituído por estabelecimentos de natureza jurídica privada – laicos ou confessionais – subordinados a uma legislação federal, condição que lhe assegura uma unidade formal. Esse sentido estrito e convencional atribuído ao sistema de ensino superior, agregado de entidades formais, públicas e privadas (universidades, centros universitários, instituições isoladas) junto ao aparato do Ministério da Educação, não lhe subtrai o seu caráter dinâmico. O setor público e o privado apresentam, cada qual, continuidades e rupturas em relação a seus próprios padrões de desenvolvimento no país.

Guardam, assim, segundo Sampaio (2011), alguns traços do final do século XIX, boa parte das características que levaram à diferenciação sistêmica do ensino superior brasileiro em meados do século XX e mantêm estratégias mais recentes quando do enfrentamento da preocupante crise de estagnação da demanda no final do século.

O ensino superior privado no Brasil tem mais de um século. Sua trajetória é marcada por duas Constituições – a da República, de 1891, que lhe facultou a possibilidade de existência e a Constituição de 1988 que manteve o ensino superior livre à iniciativa privada, sempre que respeitadas as normas gerais da educação e com a autorização e avaliação do poder público.

Desde a segunda metade do século XX, o relativo equilíbrio que caracterizava a relação público e privado na educação superior no Brasil, em termos de número de instituições e de matrículas<sup>16</sup>, rompeu-se em decorrência da natureza da expansão do sistema. Liderada pela iniciativa privada, no início dos anos 1970, a expansão foi impulsionada pela pressão de

---

<sup>15</sup> Até os anos 1950, a gratuidade não era uma característica distintiva do ensino superior público. Atualmente, algumas instituições municipais cobram mensalidades e outras IES públicas passaram a cobrar alguns serviços que antes eram oferecidos gratuitamente.

<sup>16</sup> Em meados da década de 1930, o setor privado respondia por cerca de 40% das matrículas e por 60% das instituições de ensino superior. As instituições privadas eram, em sua maioria, confessionais e se estabeleciam antes como um setor semigovernamental paralelo do que estritamente privado, dependendo em menor ou maior grau do financiamento do Estado (SAMPAIO, 2000).

diversos segmentos da sociedade brasileira, que se tornava cada vez mais urbana e industrializada (SCHWARTZMAN, 1993). Nesse tempo, enquanto o setor privado crescia por meio da criação de instituições isoladas e do aumento do número de cursos e vagas oferecidos, o setor público investia em pesquisa e criava uma estrutura de regulação e de apoio à pós-graduação, segundo Sampaio e Klein (1994).

Para um contingente cada vez maior da população, a formação superior passava a fazer parte de seus projetos de realização pessoal e de ascensão social. A iniciativa privada, atenta às demandas de novos e potenciais consumidores, respondeu de forma ágil. No início, sob a moldura da LDB de 1961, que reconhecia e legitimava a ainda equilibrada dualidade do sistema de ensino superior. A Lei reconhecia a organização do sistema em moldes não universitários, favorecendo a proliferação de escolas isoladas; ao mesmo tempo instituiu mecanismos para controlar a relação do ensino superior com o mercado que àquela altura pressionava fortemente por mais vagas no sistema e, depois, reforçada pelas disposições da Reforma Universitária de 1968, a expansão logrou rapidamente estabelecer uma relação de complementaridade entre o setor público e o privado sob vários aspectos: natureza institucional das IES, políticas de acesso, localização geográfica, existência de pesquisa e pós-graduação *Stricto Sensu*, áreas de concentração dos cursos, titulação e regime de trabalho dos docentes etc (SAMPAIO, 2011). De acordo com o Mapa do Ensino Superior Privado de 2008, em 1980, período de grande reorganização no ensino superior, o setor privado respondia por cerca de 64% das matrículas e 77% dos estabelecimentos de ensino superior.

**Tabela 2. Evolução das matrículas em cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa (1960 - 2018)**

Ano	IES Públicas		IES Privadas		Total
	Matrículas	%	Matrículas	%	
1960	59.624	58,6	47.067	41,4	101.691
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
2000	887.026	32,9	1.807.219	67,1	2.694.245
2010	1.461.696	26,8	3.987.424	73,2	5.449.120
2018	1.904.554	29,8	4.489.690	70,2	6.394.244

Fonte: MEC/ Inep

Tomando-se os anos de 1968 (ano da Reforma Universitária) e 2018 (momento atual em que essa pesquisa se encontra), podemos verificar dados impressionantes no Estado de São Paulo, entre eles, a presença feminina cada vez maior na graduação, o que impacta fortemente em percepção e adaptação coordenativa universitária para lidar com essa mudança:

**Tabela 3. Distribuição dos discentes por sexo e categoria administrativa nas 184 instituições de ensino superior do Estado de São Paulo em 1968**

<b>1968</b>	<b>HOMENS</b>	<b>MULHERES</b>	<b>TOTAL</b>
PÚBLICAS (33%)	20.493	10.175	30.668
PRIVADAS (67%)	34.494	15.817	50.311
<b>TOTAL</b>	54.987 (68%)	25.992 (32%)	80.979

Fonte: Pastore (1972, p. 15-37)

**Tabela 3.1. Distribuição dos discentes por sexo e categoria administrativa nas 612 instituições de ensino superior do Estado de São Paulo em 2018**

<b>2018</b>	<b>HOMENS</b>	<b>MULHERES</b>	<b>TOTAL</b>
PÚBLICAS (17%)	158.983	127.087	286.070
PRIVADAS (83%)	573.370	751.758	1.325.128
<b>TOTAL</b>	732.353 (45%)	878.845 (55%)	1.611.198

Fonte: MEC/Inep - Sinopse estatística da educação superior 2018

Passados 50 anos da coleta de dados da Tabela (3), podemos notar um aumento de 32% para 55% no número de mulheres estudando no ensino superior paulista e um aumento de 67% para 83% no número de alunos em instituições privadas. Para uma população paulista que em 1968 era de 16.961.715 habitantes e, em 2018, passou para 43.993.159 (dados da Fundação SEADE<sup>17</sup>), ou seja, cresceu aproximadamente 160%, o número total de estudantes no ensino superior, no mesmo período, sofreu um aumento próximo de 1900%.

**Tabela 4. Distribuição nacional de discentes por sexo e categoria administrativa (2018)**

<b>2018</b>	<b>HOMENS</b>	<b>MULHERES</b>	<b>TOTAL</b>
IES PÚBLICAS	933.327	971.227	1.904.554
IES PRIVADAS	1.909.801	2.579.889	4.489.690
<b>TOTAL</b>	2.843.128	3.551.116	6.394.244

Fonte: MEC/Inep - Sinopse estatística da educação superior 2018

<sup>17</sup> Fundação Estadual de Análise de Dados. Coleta, organiza, analisa e divulga dados sobre o Estado de São Paulo.

Comparando-se as tabelas 3.1 e a tabela 4, pode-se notar que em São Paulo, no ano de 2018, estava concentrado mais de 25% do alunado em nível superior do país e, as porcentagens dos gêneros, seja no país todo, como em São Paulo, estavam praticamente empatados em 55% de alunos do gênero feminino e 45% de alunos do gênero masculino.

Na Constituição de 1988, o princípio de autonomia universitária criou um instrumento importante para o setor privado: o desligamento do controle burocrático do antigo Conselho Federal de Educação (CFE), especialmente quanto à criação e extinção de cursos na sede e ao remanejamento do número de vagas ofertadas. Com isso, a iniciativa privada equacionou o atendimento da demanda. Entre 1985 e 1996, a quantidade de universidades privadas passou de 20 para 64, confirmando que instituições autônomas e com oferta maior de cursos teriam vantagens competitivas na disputa da clientela em um mercado quase estagnado.

Nesse mesmo tempo estabelecimentos isolados diminuía, por processos de incorporação ou fusão<sup>18</sup>.

Além do movimento em direção à organização universitária, constatam-se outros, como a desconcentração regional, a interiorização das matrículas e a diversificação da oferta de cursos. No Estado de São Paulo, por exemplo, dos 326 cursos criados entre 1985 e 1996, cerca de 60% deles foram por instituições localizadas no interior.

Para o setor privado, o final do século XX e início do século XXI, foi de sobrevivência criativa. Era necessário lidar com um Estado regulador e um mercado desaquecido. Nesse tempo, a rede federal de educação superior sofria cortes orçamentários que limitavam sua expansão.

**Tabela 5. Matrículas no ensino superior por categoria administrativa (2000 – 2008)**

<b>Ano</b>	<b>IES Públicas</b>	<b>IES Privadas</b>	<b>Total</b>
2000	887.026	1.807.219	2.594.245
2002	1.051.655	2.428.258	3.479.913
2004	1.178.328	2.985.405	4.163.733
2006	1.209.304	3.467.342	4.676.646
2008	1.273.965	3.806.091	5.080.056

**Fonte: MEC/Inep - Sinopse estatística do ensino superior**

<sup>18</sup> A diferença básica entre a incorporação e a fusão é que, na primeira, as sociedades que foram incorporadas desaparecem, mas a incorporadora, uma sociedade preexistente, continua com a personalidade jurídica, enquanto na fusão todas as companhias fusionadas desaparecem, originando uma nova sociedade.

Os números do setor privado nos primeiros anos do século XXI, em particular o ano de 2008, indicam desaceleração das matrículas. No período 2000-2004, cresceu 65,2% e de 2004 a 2008, cerca de 27,5%. Com a expansão da educação superior pela via privada, ainda que com desaceleração, implicou a necessidade de criação de um programa de financiamento ao estudante, tal como ocorreu em 1999 com a instituição do FIES. No entanto, o nível de cobertura desse programa de financiamento público manteve-se limitado até 2010, quando então foram introduzidas mudanças em suas regras, de modo a torná-lo mais atrativo. As menores proporções observadas no período 2004-2008 correspondem à fase de implantação do programa, em que a adesão das IES foi progressiva.

Com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>19</sup> instituiu-se um mecanismo de acesso de estudantes de baixa renda à educação superior, tendo em vista que esse segmento não se enquadrava no perfil dos beneficiários do FIES e, por outro lado, estava em curso a ampliação do número e da proporção de vagas ociosas nas IES privadas.

Em que pesem os efeitos positivos de ambos os programas em termos de ampliação e democratização do acesso à educação superior, o que se observa nos últimos anos é que o crescimento das matrículas no setor privado não tem sido equivalente, por exemplo, ao dos gastos realizados por intermédio do Programa de Financiamento Estudantil (FIES). Uma proporção significativa dos estudantes que já estavam matriculados tornou-se beneficiária do programa, a partir das mudanças nas condições de financiamento, introduzidas em 2010. Nesse sentido, os impactos da ampliação do FIES estariam mais associados à manutenção da frequência de estudantes até a conclusão dos cursos do que propriamente à ampliação do acesso a um contingente maior de pessoas.

**Tabela 6. Distribuição da quantidade de IES por organização acadêmica e categoria administrativa (2018)**

	<b>UNIVERSIDADES</b>	<b>CENTROS UNIVERSITÁRIOS</b>	<b>FACULDADES</b>	<b>IF e CEFET*</b>
PÚBLICAS	97	5	100	20
PRIVADAS	86	119	1.811	-----
TOTAL	183	124	1.911	20

Fonte: MEC/Inep

\*Institutos Federais e Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica

<sup>19</sup> O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes carentes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos.



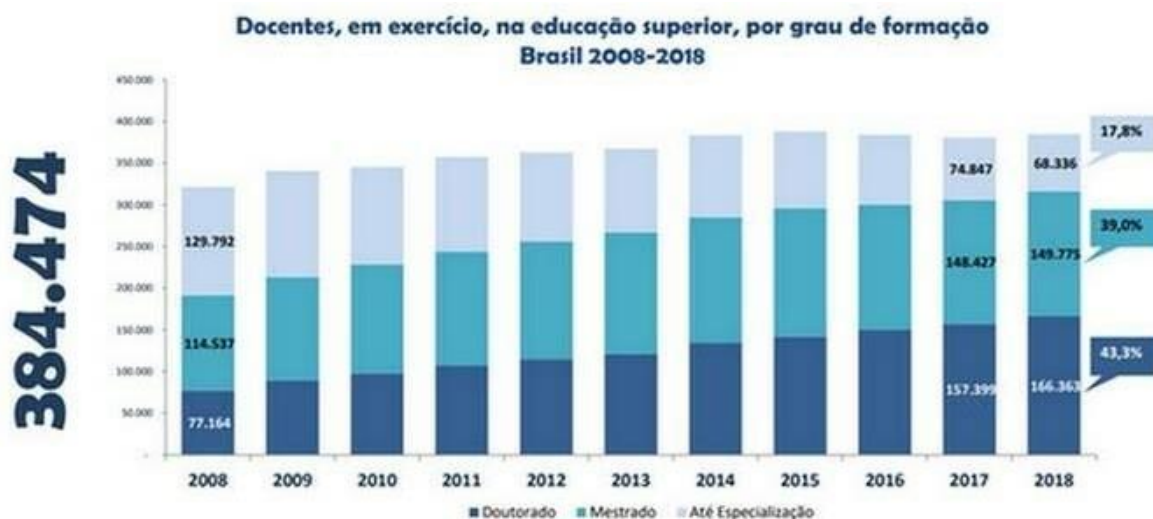
Usufruindo da prerrogativa da autonomia universitária, as instituições privadas continuaram crescendo em unidades e diminuindo o número de vagas em conformidade com a demanda, criando e extinguindo cursos em diversas modalidades de ensino e níveis de formação com base no teste de mercado, entre outras iniciativas.

**Tabela 7. Distribuição de docentes por sexo e categoria administrativa (2018)**

	HOMENS	MULHERES	TOTAL
<b>IES PÚBLICAS</b>	100.808 (54,9%)	82.861 (45,1%)	183.669
<b>IES PRIVADAS</b>	113.006 (52,8%)	101.218 (47,2%)	214.224
<b>TOTAL</b>	213.814 (53,7%)	184.079 (46,3%)	397.893

Fonte: MEC/Inep - Sinopse estatística da educação superior 2018

**Figura 1.**



Fonte: MEC/Inep - Censo da Educação Superior

Nota-se na figura 1 uma aparente discrepância com a tabela 7 quanto ao total de docentes. Contudo, a figura 1 retrata os docentes “em exercício” e a tabela 7 o total de docentes cadastrados, ou seja, 13.419 professores, naquele momento, estavam afastados da sala de aulas por algum motivo.

No Brasil, desde a profissionalização a distância por meio de cartas, rádio, jornais, revistas, televisão e depois pela internet, até a criação em 1996 da Secretaria de Educação a Distância (SEED), uma grande evolução aconteceu no processo de ensino aprendizagem a distância. A partir de então, regras foram estabelecidas para garantir a validade dos cursos

ministrados e, conseqüentemente, dos diplomas EAD. Vale esclarecer: quem se forma por um curso reconhecido a distância tem diploma de validade igual a quem se forma por um curso presencial reconhecido.

A educação a distância se propõe a oferecer um processo de aprendizado de maneira dinâmica e mediada através de novas tecnologias, onde a interação com novas competências e habilidades, em um mundo globalizado, vem interessando a muitas pessoas.

**Tabela 8. Número de cursos de graduação a distância e seus discentes por categoria administrativa (2018)**

	<b>Cursos</b>	<b>Discentes</b>
IES PÚBLICAS	495	172.927 (8,4%)
IES PRIVADAS	2.682	1.883.584 (91,6%)
<b>TOTAL</b>	<b>3.177</b>	<b>2.056.511</b>

Fonte: MEC/Inep - Sinopse estatística da educação superior em 2018

**Tabela 9. Distribuição, por categoria administrativa e por região dos discentes matriculados (Ensino Presencial e EAD) nos anos de 1995, 2007 e 2018**

	<b>IES PÚBLICAS</b>			<b>IES PRIVADAS</b>		
	<b>1995</b>	<b>2007</b>	<b>2018</b>	<b>1995</b>	<b>2007</b>	<b>2018</b>
<b>NORTE</b>	47.251	136.754	197.550	15.806	167.230	494.089
<b>NORDESTE</b>	183.872	367.735	610.110	85.582	485.584	1.189.499
<b>SUDESTE</b>	255.762	387.545	756.285	717.686	2.044.170	2.998.868
<b>SUL</b>	160.525	230.153	321.418	169.531	634.111	1.107.491
<b>CENTRO- OESTE</b>	51.995	118.781	232.066	70.558	308.318	763.680
<b>EXTERIOR</b>	---	---	---	---	---	1.234*
<b>TOTAL</b>	699.405	1.240.968	<b>2.117.429</b>	1.059.163	3.639.413	<b>6.554.861</b>

Fonte: MEC/Inep/SEED

\*Alunos residentes no exterior e matriculados em cursos EAD

A modalidade EAD tem contado com cada vez mais o interesse dos alunos e, projeção do Ministério da Educação aponta que em 2023 deveremos passar a ter mais alunos matriculados nessa modalidade do que no modelo presencial.

Considerando-se, pelos números apontados nas Tabelas 8 e 9, que no ano de 2018 tínhamos 8.672.290 matriculados no ensino superior e, destes, 2.056.511 eram em cursos EAD, o que indica por volta de 24% do total de alunos, então, apesar de poucos anos de funcionamento, e verificando o espantoso aumento de instituições e cursos que aderem a esse modelo, é provável que a projeção feita pelo Ministério se cumpra realmente.

Além disso, a pandemia que estamos sofrendo contribui muito nessa perspectiva pois, as instituições que não tinham como meta usar o EAD ou meios alternativos por intermediação eletrônica para o ensino, passaram a se valer destes como ferramenta de interação.

### 2.3.3 A questão da qualidade do ensino superior e a coordenação de cursos

Ao despontar do século XXI, além dos desafios para o crescimento e expansão do ensino superior, surgem novos processos de avaliação e de monitoramento das IES pelo MEC. A Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu o SINAES, cujo principal objetivo é o monitoramento de insumos e de resultados com vistas à melhoria da qualidade do ensino superior brasileiro. Isto tudo surge alguns anos após a desarticulação dos departamentos nas IES, o que levou ao fortalecimento da figura do Coordenador de Curso, que desde a Reforma de 1968, vinha sendo relegado pela grande maioria das universidades, principalmente as públicas.

O Ministério da Educação divulga dados relacionados ao Enade<sup>20</sup> e ao Censo da Educação Superior que permitem análises sobre o ensino superior no Brasil. O Enade é anual e a cada vez a prova é aplicada a um grupo específico de áreas e cursos. Os cursos são reavaliados, se não houver intercorrências, a cada três anos. A prova tem por objetivo definir o nível de conhecimento dos alunos nas diferentes áreas e captar informações sobre o perfil socioeconômico dos respondentes, apresentando os dados de forma geral. No ano de 2017, os cursos participantes foram discriminados na Portaria Normativa n.8, de 26 de abril de 2017.

**Tabela 10. Resultados do (CPC) em 2017 para cursos presenciais e a distância, por categoria acadêmica**

	CPC(1)	CPC(2)	CPC(3)	CPC(4)	CPC(5)	CURSOS AVALIADOS
UNIVERSIDADE	0,2%	5,7%	47,5%	43,9%	2,7%	5.782
CENTRO UNIV.	0,1%	8,6%	53,5%	36,1%	1,7%	1.442
IF e Cefet	0,2%	4,7%	62,7%	30,5%	1,9%	570
FACULDADES	1,0%	18,8%	59,1%	19,5%	1,6%	2.416

Fonte: MEC/Inep.

<sup>20</sup> ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, é uma prova escrita, aplicada anualmente, usada para avaliação dos cursos de ensino superior brasileiros. Desde a sua criação, é um componente curricular obrigatório.

O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação. Baseia-se na avaliação de desempenho dos estudantes (ENADE), no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta, corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos. As notas podem variar de 1 a 5. Caso a nota do CPC seja muito baixa - conceitos 1 e 2 - o MEC envia avaliadores para visitarem a instituição e pode-se aplicar medidas administrativas.

Pela Tabela 10, dos 10.210 cursos avaliados, 972 não alcançaram o conceito 3 sendo (341 em Universidades, 125 em Centros Universitários, 28 em IF e Cefet e 478 em Faculdades), o que indica que por volta de 9,5% dos cursos passarão pelo crivo de uma avaliação mais rigorosa para sua continuidade normal.

Segundo o site do Inep, em 2018 foram avaliados 8.821 cursos de 1.791 IES, sendo 227 públicas (13%) e 1.564 privadas (87%). Na modalidade EAD foram avaliados 587 cursos (7%) e na presencial foram 8.234 (93%). O exame contou com 550.845 estudantes inscritos para fazer a prova. Destes, 97.206 (17,6%) estudaram em cursos EAD e 453.639 (82,4%) no ensino presencial e 486.119 responderam ao questionário dos estudantes.

**Figura 2.**

## Características predominantes dos respondentes do Enade 2018



Fonte: MEC/Inep e <https://www.unimestre.com/enade-2018-perfil-dos-estudantes-da-educacao-superior-no-brasil/> Acesso em 05/Nov/2019.

Uma significativa preocupação é com o fato de que tanto no Brasil como no exterior a universidade vem perdendo cada vez mais uma de suas características fundamentais que é a formação integral do alunado, e dando maior ênfase à importância do mercado neste processo. Neste sentido, Rossato (2011) afirma que:

[...] o ensino superior no Brasil, parece estar perdendo uma das suas características históricas: está deixando de ser uma instituição formadora de cultura e de pessoas para ceder expressivos espaços aos jogos dos interesses econômicos aceitando que o grande determinante seja o mercado (p. 33).

Confirmando e ampliando esta afirmação, Severino (2009) expõe, com relação ao ensino superior no país, público ou privado:

Continua o desafio para a universidade brasileira rever com criticidade, criatividade e competência, sua relação com o conhecimento, tratando-o como processo e não como produto, equacionando-o como mediação da educação e esta, como mediação da cidadania e da democracia (p. 254).

Ratificando esta dificuldade, também em termos europeus, Zabalza (2011) afirma: “A universidade deixou de ser um templo do saber para se converter em um campo de trabalho, em um agente de desenvolvimento cultural e técnico, em uma agência de certificação” (p. 147).

Assim, para que as IES, especialmente as privadas, possam enfrentar o desafio da qualidade no ensino superior, o coordenador de curso parece primordial face às inovações que se desenham e redesenham no contexto das IES. Este novo contexto afeta diretamente as competências, as atribuições, as ações do coordenador de curso, profissional foco da pesquisa.

As alterações que traduzem na vida das instituições as reflexões atuais, sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior, se encontram na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – documento construído durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em outubro de 1998, em Paris.

Esta proposta traz, entre outras, a importância da formação do cidadão responsável, foco na formação permanente, a função ética da universidade e a necessidade de cooperação academia/mundo do trabalho, na busca de soluções para as necessidades do homem na sociedade. Ainda, no mesmo documento encontramos:

Art. 6º a) A relevância da educação superior deve ser avaliada em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam. Isto requer, padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma articulação melhor com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando

orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, incluindo o respeito às culturas e à proteção do meio ambiente. A preocupação deve ser a de facilitar o acesso a uma educação geral ampla, especializada e frequentemente interdisciplinar para determinadas áreas, focalizando-se as habilidades e aptidões que preparem os indivíduos tanto para viver em uma diversidade de situações como para poder reorientar suas atividades (p. 25).

Há que se concordar, especialmente quando se considerar que toda inovação, entendida como superação, é um processo no qual será necessário que as coordenações de cursos e demais órgãos administrativos das IES (especialmente as Pró-Reitorias) estejam alinhados a uma proposta atual e reformadora, bem como, conscientes na busca de avanços efetivos acerca da importância de refletir sobre o contexto no qual a educação superior se desenvolve. A coordenação de cursos, ao atuar de forma democrática, pode conduzir os confrontos de culturas pedagógicas existentes, detectando as causas e procurando estabelecer pontos de encontro entre os participantes, bem como, favorecer a implantação da inovação pretendida por todos.

A meta suprema da gestão deve ser implementar a missão institucional por meio da garantia de uma ótima qualidade na educação, formação, pesquisa e prestação de serviços de extensão à comunidade. Este objetivo requer uma administração que demonstre visão social, incluindo a compreensão de questões globais e habilidades gerenciais eficientes. A liderança na educação superior é, portanto, uma responsabilidade social de primeira ordem e pode ser fortalecida significativamente por meio do diálogo com todos os envolvidos na educação superior, especialmente professores e estudantes (p. 31).

## 2.4 TIPIIFICAÇÃO DAS ESTRUTURAS EDUCATIVAS SUPERIORES

Para o alcance dos objetivos deste trabalho é importante compreender a legislação que rege a estrutura organizacional do ensino superior no Brasil. O Art. 44 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece:

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007). II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a

candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Há de se considerar que o Decreto n.º 3.860/2001, no seu Art.1, classifica as Instituições de Ensino Superior quanto à sua categoria administrativa em públicas e privadas.

Art. 1. As instituições de ensino superior classificam-se em:

- Públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
- Privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Ainda, de acordo com a LDB – no seu Art. 20, as instituições privadas de ensino se enquadrariam nas seguintes categorias:

- I- *Particulares*, em sentido estrito (são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo);
- II- *Comunitárias*, (as que são 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);
- III- *Confessionais*, (são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideológica específicas e ao disposto no inciso anterior).
- IV- *Filantrópicas*, na forma da lei.

Ainda, são consideradas Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) as organizações da sociedade civil brasileira, que possuem, conforme previsto na Lei nº 12.881/2013, cumulativamente, as seguintes características:

- (i) estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público;
- (ii) patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público;
- (iii) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título;
- (iv) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais;
- (v) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de

formalidades capazes de assegurar sua exatidão;

(vi) possuem transparência administrativa, nos termos dos art. 3º e 4º da Lei nº 12.881/2013;

(vii) preveem a destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênere.

A ideia do ‘comunitário’ para designar as IES no interstício entre as universidades públicas em sentido estrito e as privadas, ganha força com a crise que se instalou no interior dessas instituições desde o recrudescimento das políticas de Estado mínimo<sup>21</sup> implantadas a partir da década de 1980 no Brasil.

O estímulo à livre iniciativa em diversos campos que até então era quase que exclusividade de atuação do Estado, em especial no ensino superior, inseriu as IES comunitárias no contexto de concorrência aberta de mercado. Isto, de certo modo, pode ser compreendido no interior de um movimento que vinha sendo empreendido pelas comunitárias clássicas gaúchas e outras confessionais no Brasil desde os anos de 1990.

Conforme Bittar (2000):

Com o intuito de diferenciarem-se das universidades de corte empresarial e, ao mesmo tempo, garantir o acesso às verbas governamentais, o segmento das universidades comunitárias trata, a partir dos anos de 1990, período importante para o setor privado de ensino superior que vivia o auge de sua expansão, de se afastarem da Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), constituindo doravante a (ABRUC) Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (p. 2).

Segundo a ABRUC, em 2014 eram consideradas comunitárias 42 IES e, em 2019, esse número já era de 68.

Identificam-se nas categorias administrativas das IES a Pública (federal, estadual e municipal) e a Privada (com fins lucrativos e as sem fins lucrativos). Na pesquisa, como mencionado anteriormente, entrevistei representativamente, docentes, coordenadores e dirigentes de uma instituição pública, de uma instituição privada com fins lucrativos e de uma instituição privada sem fins lucrativos - comunitária, confessionais e filantrópica, conforme o art. 20 da LDB.

Buscando variar quanto à organização acadêmica, pesquisei em duas modalidades: um Centro Universitário - dotado de autonomia para a criação de cursos e vagas na sede e duas

---

<sup>21</sup> Estado mínimo é o nome dado à ideia de que o papel do estado dentro da sociedade deve ser o menor possível, deixando o mesmo a cargo apenas das atividades consideradas essenciais e de primeira ordem. Ideia defendida por Robert Nozick, que embora criticasse o anarquismo individualista, afirmava que o estado mínimo era a forma de governo mais moralmente justificável.



Universidades - dotadas de autonomia na sede, podem criar *campus* fora da sede no âmbito do Estado, entre outras características e prerrogativas de ambas.

No Brasil, existem entidades que representam os dirigentes do ensino superior, entre elas: a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), criada em 1989, é a representante oficial das universidades federais na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, dos técnico-administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral. A Rede de Dirigentes de Graduação das IES Particulares (Rede DGP) e a FUNADESP (Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular) passaram a, juntas, promover reuniões a nível nacional e regionais, de forma a melhor alcançar as IES particulares de todo o país, mediante oportunidades sistemáticas para análise e debate de temas vinculados ao dia a dia dos dirigentes de Graduação.

Também existe a ABMES (Associação Brasileira de mantenedoras de Ensino Superior), entidade que representa o ensino superior particular e atua junto ao governo e Congresso Nacional pelos interesses legítimos das instituições educacionais, mantendo seus associados sempre informados, em primeira mão, sobre as principais diretrizes e conquistas para o setor. De acordo com os sites das instituições.

## 2.5 LEGISLAÇÃO DE ORIGEM DA FUNÇÃO DE COORDENADOR DE CURSO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E SEUS PAPÉIS ATRAVÉS DO TEMPO

A coordenação de cursos no ensino superior surgiu com a reforma universitária na década de 1960, mais precisamente em 1968 (Lei 5.540 de 28/11/1968). Em substituição aos Conselhos Administrativos e Congregações a lei definia o Departamento como a menor estrutura acadêmica universitária e vinculadora do corpo docente de um curso, contudo, na maioria dos casos o departamento se constituía de um único curso e o chefe do Departamento acumulava a função de coordenador do curso. Assim, o cuidado com os assuntos acadêmicos, acabava sendo dividido ou, em muitos casos, suprimido pelas atividades de gestão administrativa.

Cantídio (1981) comenta que o próprio MEC reconhecia que o Coordenador deveria atuar como um gerente de um projeto de aprendizagem. O autor ainda especifica diretrizes para uma boa Coordenação de Cursos:

- Direção/supervisão do ensino;
- Estudo e formulação de currículos;
- Aprovação dos programas;
- Acompanhamento da execução dos planos de ensino;
- Avaliação da produtividade do processo de ensino-aprendizagem;
- Poder de atuar em áreas físicas utilizadas em atividades didáticas;
- Articulação com o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) através de representação docente.

Ainda, por influência do pensamento e literatura do professor e reitor, Dr. Walter Moura Cantídio, na mesma Universidade Federal do Ceará, em 1995, como resultado do IV Encontro de Coordenadores de Cursos de Graduação, foram levantados alguns fatores limitantes ou dificultadores para a adequada ação dos Coordenadores de Curso, a saber:

- Reduzido apoio aos Coordenadores por parte dos Centros e Departamentos no que diz respeito à infraestrutura, pessoal e participação nas decisões;
- Pouco reconhecimento da importância da Coordenação por parte das instâncias acadêmicas;
- Baixo apoio aos Coordenadores nos órgãos Colegiados Superiores;
- Existência de conflitos de natureza política e administrativa entre os Coordenadores e os Departamentos em questões como: currículo, locação de professores, aprovação de programas, oferta de disciplinas e supervisão de atividades docentes em sala;
- Desarticulação entre os Coordenadores de Curso e o órgão responsável pelo ingresso de alunos;
- Falta de uma infraestrutura adequada para os Coordenadores.

Mesmo após a LDB de 1996, por alguns anos, em várias IES ainda predominou a duplicidade de função, chefia de departamento (administrativo) e coordenação de curso (acadêmico). Com a reestruturação obrigatória dos estatutos e regimentos, esperava-se que as IES buscassem modificar essa prática que vinha sendo usada há mais de 30 anos. Porém, pouco se progrediu, pois o coordenador tradicional desempenhava apenas o papel de gestor de recursos burocráticos, preocupando-se mais com as atividades internas do departamento/curso, esquecendo-se da articulação externa que envolvia os docentes, discentes e a comunidade. Essa

atitude passiva e reativa, beneficiou apenas o *status quo*, inibindo as contribuições à discussão e ao progresso curricular. Foi necessário que as funções atribuídas ao novo coordenador de curso fossem bem definidas.

Outra modificação aconteceu no ensino superior. Houve a introdução do conceito de avaliação permanente<sup>22</sup> na graduação. Tanto o MEC quanto as IES se mobilizaram em colocar a Avaliação em destaque. Por parte das IES começaram a aparecer, logo em seguida, os primeiros planos de avaliação institucional, muitos deles priorizando apenas os aspectos de avaliação docente. De sua parte, o MEC desencadeou uma série de ações avaliativas, iniciando pelo Exame Nacional de Curso, o Provão, e, então, o Enade.

A partir de 1996, os cursos tomaram a forma de unidades acadêmico-administrativas dentro da IES e o seu Coordenador passou a ser visto como o gestor desta unidade (LDB, art.54).

Houve uma mudança da organização em departamentos para uma nova organização em cursos, cuja gestão é baseada em Colegiados que agregam professores por especialidades ou por ciclo (básico e profissional). Esta nova organização exige do coordenador de curso uma visão global da formação profissional. Assim, às Coordenações de Curso de Graduação foi entregue o papel essencial da IES que é a gestão didático-pedagógica do ensino. Ou seja, a qualidade do profissional formado pela instituição é da competência direta das Coordenações de Curso.

Esta nova função de coordenador de curso atribuída a um docente, por mais qualificado que seja, exige algo mais sobre relações de negócio, gestão de processos, gestão de pessoas e em outras áreas que dificilmente o professor tenha recebido formação. Surgia uma nova concepção administrativa.

Reconhecidamente, dada a importância dos aspectos gerenciais na gestão educacional, justificam-se os estudos que contribuam com a produção de conhecimentos que tornem possível a melhoria na qualidade da educação, produzindo também, pela via da boa gestão educacional: a melhoria da qualidade de vida, o desenvolvimento das comunidades e a transformação do Brasil em uma nação desenvolvida, com uma população educada, proativa, saudável, competente, cidadã e realizada.

---

<sup>22</sup> Art. 9 da LDB/1996 VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

## 2.6 GESTÃO UNIVERSITÁRIA

O gestor universitário, para tomar decisões, precisa receber e analisar a colaboração de seus pares nos colegiados de curso e outros colegiados, enquanto órgãos consultivos e deliberativos, com o objetivo de construir um modelo de gestão democrático e partilhado, sem perder de vista as exigências institucionais, sociais, políticas, culturais e econômicas de seu entorno. É fundamental para o bom andamento da gestão que todos percebam que compartilhar conhecimentos, diante das incertezas do mundo atual, inspirará mais os envolvidos na tarefa de desvendar o comportamento da universidade, no sentido de alcançar os objetivos e fazer cumprir a missão institucional em seu papel social de instituição formadora.

A educação superior, em todos os lugares, encontra-se diante de novos conceitos (eficiência, governança, competitividade, satisfação, produtividade), configurando um novo paradigma a ser compreendido e adaptado pela gestão universitária, onde aparecem pressões que defendem um conhecimento gerado para atender, em grande parte, às exigências do campo econômico.

Alguns dos atuais desafios da gestão universitária, de acordo com Tavares (2011):

- *O processo decisório e forma de participação*: por meio de colegiados representativos dos segmentos da universidade;
- *Autonomia universitária*: como decorrência lógica dos próprios objetivos e da missão da universidade;
- *Dimensão política da universidade*: com fundamentos nas próprias leis de funcionamento e forças específicas que se mobilizam para realizar ou reagir a mudanças; desempenho institucional, que significa responder com agilidade às demandas efetivas da sociedade;
- *Controle institucional e social*: que significa que ela deve prestar contas à sociedade e criar mecanismos para que isso se torne efetivo, por meio de seus órgãos colegiados, consultivos e deliberativos;
- *Indicadores qualitativos e quantitativos*: promover avaliação e transparência de seus dados, relatórios e realizações; financiamento, como forma de manter sua sustentabilidade;
- *Perspectiva de longo prazo*: como uma forma de construir parâmetros de sustentabilidade e gestão de risco para médio e longo prazo;

- *Diferença e diversidade*: pois a universidade é um *locus* de conflito, onde a produção do saber exige o cultivo de ideias que transitem entre a dúvida e o dogma.

Outros desafios são postos por Sousa (2011), os quais devem ser enfrentados pelas universidades no contexto atual e pelos coordenadores de curso em particular: necessidade de sobrevivência, de novos caminhos e de crescimento; necessidade de superar as condutas e os modelos conservadores de planejamento para acompanhar as exigências do mundo do trabalho; necessidade de criar mecanismos eficientes nos programas institucionais e o acompanhamento da rápida evolução das políticas de governo sejam nacionais ou advindas de agências internacionais.

A universidade se encontrará sempre perante o desafio de interpretar as transformações e as demandas da sociedade contemporânea em constante mudança. Por isso, necessita assumir uma posição proativa em relação ao seu governo e à sua gestão, assim como à sua posição no sistema educativo, de que é parte. Entre tantos desafios já citados, existe o dilema quantitativo de atender ao número de matrículas em constante crescimento, ou, a busca competitiva por novos alunos para alcançar sua sustentabilidade, sem sacrificar a qualidade inerente à educação superior; o equilíbrio entre as funções básicas de ensino, pesquisa e extensão é também um desafio enfrentado pela universidade, o qual só poderá ser resolvido se todas as funções concorrerem para alcançar as metas educacionais de formar especialistas e acadêmicos, profissionais com o necessário conhecimento e capacidade apropriada e, concomitantemente, contribuir para o progresso, ampliação e disseminação do conhecimento.

O formato da gestão universitária é desenhado nos Estatutos a partir do que está posto na missão, nos objetivos e finalidades da instituição, certamente levando-se em consideração as rápidas mudanças ocorridas no campo político, social, econômico e cultural. Frente às mudanças, a política universitária de ensino, pesquisa e extensão também é organizada com base nos valores e crenças idealizadas pelos líderes gestores e posta em prática pelas pessoas, que compõem a universidade, seu recurso mais valioso. As instituições de ensino superior dependem das competências e da performance de suas equipes. Elas prosperam quando profissionais talentosos desenvolvem processos e produtos eficazes, que estejam alinhados às necessidades do mercado e de seus clientes. De outro modo, podem sofrer e até sucumbir quando há lideranças e equipes ineficazes. A universidade é uma organização, por isso, muitos conceitos e instrumentos, advindos da administração dos demais modelos de organizações, estão sendo transferidos para a administração da universidade, derivados das teorias mais

recentes a respeito do tema, incluindo os conceitos de estratégia e planejamento. Outros conceitos podem ser adicionados a estes, tais como: eficiência, produtividade, relacionamento com o cliente, consumidor, prestação de contas e responsabilidade social.

Alguns pensadores da administração dizem que as universidades precisam ser entendidas como organizações complexas, que possuem características singulares se comparadas a outras tipologias organizacionais, por apresentarem estruturas e objetivos diferenciados. Para Andrade (2002), as universidades, por possuírem particularidades organizacionais, devem ser estudadas de maneiras não convencionais, porém poucos têm sido os esforços para a realização de estudos voltados para essas organizações, tendo sido privilegiados os estudos focados nas tendências de gestão empresarial.

Seguindo as orientações dispensadas às organizações públicas e privadas de outras naturezas, as universidades são concebidas para a obtenção de resultados de caráter específico e, para que assim ocorra, possuem estruturas hierarquizadas, “utilizam regras e normas administrativas” e demandam tarefas e recursos especializados aos seus colaboradores, objetivando a produção de resultados que abriguem as singularidades do seu “produto”, segundo Tachizawa e Andrade (1999, p. 65).

As transformações ocorridas na Administração Pública Brasileira também impuseram mudanças nos modelos de gestão que vinham sendo praticados pelas universidades, bem como, apresentam desafios aos seus gestores. Para Oliveira e Santos (2014) é requerido pelos cidadãos que a universidade tenha respostas às demandas sociais por meio de uma gestão diferenciada, empreendedora e moderna, promovendo o seu “desenvolvimento institucional e pedagógico que conjugue o papel estratégico da universidade pública no desempenho do desenvolvimento social e econômico do país” (p. 246). Pelo paralelismo existente, ele é requerido igualmente das IES privadas. Os autores ressaltam que há resistência a mudanças nas finalidades e princípios que vêm norteando as IES, o que contribui ainda mais para que elas se mantenham em ambiente burocrático e “dotado de um colegiado díspar, político-partidário e desorganizado que traz consigo um conservadorismo profundo, difícil de assimilar qualquer mudança, seja ela social, política ou pedagógica”, sendo necessária uma mudança de postura e identificação dos entraves, para que os avanços ocorram no desenvolvimento humano e no país (p. 247). Assim,

O desafio é imenso e exige substituir o modelo tradicional de administração, por um amplo sistema de gestão que incorpore todos os conceitos e necessidades do ensino, da pesquisa e da extensão e que possa desenvolver dentro e fora da universidade o

melhor para a sociedade. Por isso, a importância dos gestores públicos em mudar o perfil gerencial da universidade pública tradicional, adequando-o à necessidade de produzir, não só mão de obra qualificada, mas novas tecnologias e um grande relacionamento sociedade/mercado de trabalho. Assim, a universidade, além de sua missão tradicional de disseminação do ensino, pesquisa e extensão, poderá garantir ao país condição de independência e proporcionar melhor qualidade de vida para a população (p. 248).

Para que uma mudança significativa ocorra na forma praticada atualmente na gestão universitária, os autores destacam ainda a necessidade de se envolver responsivamente gestores de todos os níveis, técnico-administrativos, docentes, discentes e governantes para a busca da qualidade do ensino e da administração universitária.

Mencionada mais acima, em se tratando de responsabilidade social universitária, entende-se que é preciso conhecer o perfil e a missão institucionais para se compreender em que pesa o seu compromisso com o progresso e o desenvolvimento em seu contexto social. A gestão universitária, socialmente responsável, vai além das ações de extensão universitária. A universidade parece ter se despertado para a necessidade de promover práticas adequadas e orientadas para dar conta dos desafios de seu tempo, para isso, tem procurado se organizar para ir mais longe, além de suas tarefas básicas de produção de conhecimento e de formação profissional; passa, então, a considerar também os impactos que suas atividades podem gerar em si mesma, em sua comunidade interna e em seus grupos de interesse. Assim, o pensamento da gestão, deve focar nos impactos produzidos pela responsabilidade social universitária: no funcionamento da instituição e na formação acadêmica.

Segundo Vallaeys (2006), estes impactos definem eixos da gestão socialmente responsável:

- gestão da organização propriamente dita: clima organizacional;
- gestão de recursos humanos: processos democráticos internos;
- gestão da formação: organização curricular e metodologias de ensino;
- gestão do conhecimento: produção e difusão do saber, investigação e modelos epistemológicos;
- gestão da participação social: desenvolvimento da comunidade.

Uma estratégia de gestão de impacto no ensino superior está associada ao sentimento de pertença social por parte da universidade e daqueles que dela são parte, que

significa definir em sua missão institucional e fazer valer em suas ações o cumprimento daquilo que a sociedade está demandando.

A responsabilidade social no ensino superior passa a ter maior importância com a operacionalização do SINAES, quando inclui esse tema como uma das dez dimensões de avaliação da qualidade da IES. Fica mais clara a intenção do Estado, ao inserir a responsabilidade social na avaliação, de definir a contribuição da IES em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural. Neste contexto, responsabilidade social da universidade deve ser entendida como um dever que a instituição tem para com o equacionamento dos graves problemas sociais do País, e de seu entorno territorial.

### **2.6.1 Atribuições do coordenador de curso**

O SINAES, a partir de 2003, inclui o conceito ‘muito bom’, quando existem, na IES, atribuições definidas para seus coordenadores, sua atuação atende plenamente às demandas dos alunos e professores e o curso é bem conduzido. Aqui se vê nitidamente o foco na especificação de funções da coordenação de cursos por meio da definição de atribuições em documentos legais, sobre a sua atuação didático-pedagógica, de mediação entre alunos e professores, de atendimento às exigências para uma gestão com responsabilidade social e muitas outras.

Esta concepção vem se reformulando ao longo do tempo e o Coordenador de Curso está atuando como um coordenador-gestor que, se não toma decisões, tem espaço para influenciar essas decisões. Sua função é mais que a de um mediador entre alunos, professores e os órgãos colegiados superiores, é gerir o projeto político-pedagógico do curso, tendo como referência a missão e as metas do curso e da IES. Situando a coordenação de cursos de graduação em uma atividade gerencial de nível intermediário, as ações demandadas às coordenações devem ser realizadas em observância às legislações de órgãos de controle externos, e, também, aos objetivos estratégicos institucionais que definem não apenas as atividades a serem executadas, como também, o momento em que devem ser desenvolvidas.

Como já mencionado anteriormente é esperado das IES que, por meio de uma formação profissional de qualidade, sejam produzidos os meios pelos quais os desenvolvimentos tecnológicos, sociais e econômicos ocorram, assegurando ao país maior



qualidade de vida aos cidadãos. Nesse sentido as universidades brasileiras têm como principal missão a formação de cidadãos para a vida e profissionais qualificados para o mundo do trabalho. Para Franco (2002), o alcance desse objetivo impõe às coordenações de cursos e à figura do coordenador a responsabilidade “pela gestão e pela qualidade intrínseca do curso, no mais amplo sentido” (p.10). Segundo o autor, ao coordenador ideal são requeridas as seguintes condições (p. 12-13):

- Que tenha maior titulação – que contribuirá para o comando, uma vez que ‘cabo não pode mandar em coronéis’;
- Que tenha tempo de dedicação integral;
- Que ministre aulas para manter contato e vínculo com os alunos, além de servir de exemplo aos colegas pelas excelentes aulas que deve ministrar;
- Que tenha “eficaz competência gerencial para fazer com que o curso seja bem e efetivamente administrado”.

O autor ainda lembra que não existe uma pessoa perfeita para o exercício da coordenação de cursos, até porque “a perfeição humana inexistente”, mas é necessário que o coordenador seja uma “pessoa ética, um estudante permanente, cheio de grandes expectativas, com ideias claras, simples, com amplo relacionamento profissional, que saiba dizer adeus a quem não merece estar em um curso superior, resolutor de problemas, com vida espiritual definida e que saiba planejar as mudanças que são exigidas” (p. 13).

Tomo a liberdade de fazer uma explicação sobre o porquê de na pesquisa ser tomada a obra do Prof. Edson Franco como base para apontamento das funções de um coordenador. Apesar de o texto ter sido escrito em 2002, continua muito vivo e atual, sendo base de pesquisa para construção de manuais que explicitam as ações esperadas de um coordenador, até hoje. Evidentemente, alguns itens tiveram pequenas modificações através do tempo, mas as responsabilidades continuam basicamente as mesmas. A experiência acumulada do autor como docente, dirigente, presidente ou membro de importantes associações ligadas à educação superior, dão garantia da qualidade dessas orientações.

O autor aponta quatro funções que um coordenador deve desempenhar: Políticas, Gerenciais, Acadêmicas e Institucionais. Ele usa como base, as instituições privadas, assim, para efeito de melhor compreensão, usarei aquelas que, em meu parecer, sejam as mais comuns tanto às IES privadas quanto às IES públicas. No material encontra-se também a legislação que

regia à época o ensino superior.

*Funções políticas:*

- a) **Ser um líder reconhecido na área de conhecimento do curso:** deve ser referência na área do curso que coordena, por suas publicações, pelos convites que recebe, por sua proximidade com o conselho profissional de sua categoria e atuando politicamente interna e externamente nos assuntos que se referem ao curso;
- b) **Ser um ‘animador’ de professores e alunos:** ser estimulador, proativo, congregar pessoas, ser participativo e articulador. Deve estar sempre disponível, gostar de gente. Animado, deve ultrapassar os muros da IES e contagiar os futuros contratantes de seus formandos;
- c) **Ser o representante do curso:** a visibilidade do curso depende de como o seu representante exercita essa representação. Deve estar atento aos movimentos da sociedade e participar de eventos junto aos órgãos de classes;
- d) **Ser um “fazedor” de marketing:** o coordenador deve conhecer as qualidades de seu curso e buscar atrair demandas. Deve descobrir novos campos de atuação para seus egressos e explorar momentos e eventos para valorizar o curso;
- e) **Ser um vinculador do curso com os anseios de mercado:** deve buscar e manter articulação com o mercado em busca de promover os estágios e posterior inserção dos alunos do curso no mercado de trabalho.

*Funções gerenciais:*

- a) **Ser responsável pela supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos do curso:** deve garantir que todas as instalações estejam em ordem para o trabalho dos professores e alunos;
- b) **Ser responsável por assegurar a aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do curso:** deve buscar junto aos professores, alunos e chefes de setor tudo o que pode melhorar a qualidade do curso;
- c) **Ser responsável pelo estímulo e controle da frequência docente:** deve estar

atento às informações de ausências às aulas, conforme legislação, e buscar agendamento de reposições de aulas. “A aula é sem dúvida o ‘horário nobre’ do serviço prestado pela instituição;

- d) **Ser responsável pelo estímulo da frequência discente:** o controle de frequência deve ser realizado pelo professor, porém, o coordenador deve verificar se as ausências não estão vinculadas à má qualidade das aulas. Esse aspecto, dentre outros, pode contribuir para o aumento das reprovações e evasão, daí a questão ser também observada pelo coordenador;

*Funções acadêmicas:*

- a) **Ser responsável pela elaboração e execução do Projeto Pedagógico do Curso:** articular junto aos professores do curso e em observância à legislação vigente promover ajustes, de modo que o Projeto Pedagógico esteja sempre atualizado e garantir que seja executado;
- b) **Ser responsável pelo desenvolvimento atrativo das atividades acadêmicas:** oportunizar eventos que relacionem teoria e prática, manter diálogo com professores sobre assuntos relacionados aos programas das disciplinas e os recursos que podem melhorar a qualidade das aulas;
- c) **Ser responsável pela qualidade e pela regularidade das avaliações desenvolvidas em seu curso:** manter constante atenção sobre o trabalho docente em avaliar seus alunos, com cuidados de estar sempre informado sobre o sucesso ou fracasso dos alunos para oportunizar orientação aos professores;
- d) **Ser responsável por cuidar do desenvolvimento das atividades complementares dos cursos:** estimular a participação do corpo discente em atividades que agreguem valor à sua formação profissional, colocando-o em contato com aspectos práticos da formação e o colocando a par de eventos da área – congressos, simpósios etc.;
- e) **Ser responsável por estimular a iniciação científica e pesquisa entre professores e alunos:** evitar que apenas alguns alunos participem das pesquisas, assim, deve-se estimular a todos para que mais alunos e professores participem de projetos;

- f) **Ser responsável pela orientação e acompanhamento dos monitores:** o exercício da monitoria é uma boa prática para o próprio aluno monitor, e para os demais alunos, que poderão recorrer a apoio nos conteúdos em que tiverem dificuldades. O coordenador deve verificar, junto aos docentes, as disciplinas em que a atuação da monitoria poderá ser mais proveitosa;
- g) **Ser responsável pelo engajamento de professores e alunos às atividades relacionadas aos projetos de extensão:** o coordenador deve atuar para que a participação de professores e alunos em atividades extensionistas possam oferecer serviços à sociedade. Ao menos uma parte da responsabilidade social da instituição pode ser exercitada por meio da atividade de extensão;
- h) **Ser responsável pelos estágios supervisionados e não supervisionados:** devem estar atentos às informações das organizações em que os estagiários do curso atuam. Por essa via o coordenador pode rever aspectos da formação, inclusive propondo modificações nos Projetos Pedagógicos.

*Funções institucionais:*

- a) **Ser responsável pelo sucesso do seu curso nas avaliações realizadas pelos órgãos do Ministério da Educação e Cultura e demais conselhos profissionais;** manter seus docentes e discentes informados sobre o peso individual e institucional que essas avaliações têm para a carreira do alunado e subsistência institucional;
- b) **Ser responsável pelo acompanhamento dos egressos:** manter contato com os alunos egressos do curso, de modo a constatar se esses foram absorvidos pelo mercado de trabalho, obter informações que possam subsidiar ações que visem à formação continuada de seus estudantes e manter seus ex-alunos informados sobre os eventos institucionais para que retornem sempre ao seu espaço;
- c) **Ser responsável pelo reconhecimento de seu curso e pela renovação periódica desse processo por parte do MEC:** puxar para si ações que forem necessárias para o reconhecimento e renovações do reconhecimento do seu curso perante o MEC;
- d) **Ser responsável pelo vínculo da regionalidade do curso:** deve observar

traços da cultura regional e necessidades características do mercado, de modo a responder às demandas locais.

Nas palavras do autor,

Não se imagina com este estudo “construir” um coordenador ideal, perfeito e acabado. Pretende-se sim contribuir para que, além do legal constante do Regimento da IES, possa o coordenador de curso visualizar o que dele se espera. [...] Na linguagem dos evangelhos, o importante é que o coordenador não tema pelo exercício de seu mister. “Não Temais”, dizia o Senhor. E aqui é bem o caso, pois o coordenador há de ser uma pessoa aberta ao diálogo, à inovação e à consciência da necessidade da superação de suas próprias limitações (p. 51).

Podemos assim destacar como qualidades fundamentais à função de coordenador: o conhecimento dos dispositivos legais relacionados ao curso, o conhecimento científico da área de seu curso, o conhecimento da organização didático-pedagógica e o conhecimento profundo da filosofia institucional.

## 2.7 FORMAÇÃO PARA A COORDENAÇÃO DE CURSOS

*[...] muitas vezes, as coisas que me pareceram verdadeiras quando comecei a concebê-las, pareceram-me falsas quando decidi colocá-las no papel (DESCARTES, 2017, p. 67).*

Em 1927, o físico alemão Werner Heisenberg criou um conceito conhecido como “princípio da incerteza”. Segundo esse pilar da mecânica quântica, é impossível calcular com precisão, ao mesmo tempo, a posição e a velocidade de um objeto. Assim, os físicos e a sociedade como um todo confirmaram ter certeza sobre a incerteza e incerteza sobre a certeza!

Na estatística, o conceito da incerteza é sempre levado em conta. Por isso, palavras como ‘possível’, ‘provável’ ou ‘plausível’ são muito utilizadas e querem dizer apenas que não há certeza. Entre as fontes de incerteza estão, entre outras, a falta ou excesso de informação, mudanças rápidas, ambiguidades e a crença do observador. É fato que o mundo está cada vez mais envolto em incertezas, com dois capítulos acrescentados recentemente, as tão noticiadas *fake news*, que não vamos comentar aqui e a pandemia de Covid-19, reconhecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020, com uma consequente imposição de isolamento social e outras medidas, em quase todo o mundo. Além das incertezas pessoais, existem ainda as psicológicas, sociais, econômicas e políticas. Tudo tem se confirmado como imprevisível, inclusive o conhecimento, mesmo com ferramentas cada vez mais potentes para tentar ler a realidade e decifrar o futuro.

Drucker (1993, p. 141) declarou que vivíamos e viveríamos ainda por muito tempo na sociedade do conhecimento, onde o recurso econômico principal não era mais o capital nem os recursos naturais ou a mão de obra, mas sim o conhecimento. Nesta sociedade, os trabalhadores do conhecimento desempenharão o papel principal. Neste sentido, além de muitos outros, professores, coordenadores e demais gestores de IES podem ser considerados como trabalhadores desse imprevisível conhecimento, e deverão se aperfeiçoar continuamente em suas práticas.

Muito mais que na era da Sociedade da Informação, onde bastava ter acesso à internet, às páginas de informação, aos bancos de dados de bibliotecas virtuais, aos artigos científicos, e toda a gama de informações advindas de jornais, revistas, clipping e feeds de notícias do mundo inteiro, o que faz um indivíduo pertencer à Sociedade do Conhecimento é ele participar de ‘redes sociais’, interagir com as pessoas, discutir os diversos tipos de problemas, contribuir, refletir, produzir informação, ensinar e aprender uns com os outros, em todas as áreas de conhecimento.

A sociedade do conhecimento, para Andy Hargreaves (2004), estimulada e movida pela criatividade e inventividade, parece não acreditar em si mesma quando nega a possibilidade de gerar aprendizagens significativas em suas escolas. É importante problematizar aspectos essenciais em torno da sociedade do conhecimento, como a importância da compaixão, da comunidade e da identidade cosmopolita para o bem público. Para o autor, as escolas são as principais condutoras deste processo necessário e vital.

Assim, o autor acrescenta que nos estudos para as reformas educativas, que ocorrem com certa frequência, precisariam estar presentes indubitavelmente a democracia e as metas humanitárias, caso contrário estas mesmas políticas, mesmo que calcadas em boas intenções, poderão ser atropeladas pela economia globalizada, esquecendo-se das vozes dos excluídos. Educar para ‘além de’ é estar disposto a cruzar fronteiras do senso comum, sem, no entanto, excluí-lo completamente, a fim de dar chance para que ele se justifique e possa ser problematizado. Educar para ‘além de’ é cooperar e colaborar na solução dos desafios para que se possa almejar não a padronização do desempenho notadamente imposta por políticas públicas generalistas, mas sim o reconhecimento de que “a chave para a economia altamente especializada e seu sistema educacional é a compreensão de que a inteligência não é rara, singular, fixa e individual; a inteligência é antes universal, múltipla, infinita e compartilhada” (p. 43).

Ultimamente, políticas, práticas e pesquisas estão caminhando juntas e tentando um intercâmbio de aprendizagem entre si; acrescente-se o fato que o conhecimento, criatividade e inventividade são intrínsecos a tudo o que as pessoas realizam, temos que a sociedade do conhecimento: primeiro, engloba uma esfera científica, técnica e educacional ampliada; segundo, envolve formas complexas de processamento e circulação de conhecimento e informações em uma economia baseada em serviços; terceiro, implica transformações básicas na forma como as organizações funcionam de modo a poder promover a inovação contínua em produtos e serviços, criando sistemas, equipes e culturas que maximizem a oportunidade para a aprendizagem mútua e espontânea.

Diante dessas características de uma ‘nova era do conhecimento’, a pesquisa buscou também em Novoa (1999) subsídios para compreender melhor o papel que a sociedade esperava do educador, no momento da virada do milênio, na tentativa de identificar nas falas dos entrevistados fragmentos dessa expectativa, passados, agora, pouco mais de vinte anos desse texto ter sido escrito.

O autor chama a atenção para os discursos governamentais distorcidos, aqueles que supervalorizam os docentes, no entanto, impõem unicamente a estes as tarefas de formadores de Recursos Humanos para o desenvolvimento econômico do próximo milênio e formadores de geração preparada para as inovações de uma sociedade do conhecimento e da globalização. Colocam o professor como centro das atenções educativas, salvador de todas as preocupações políticas e sociais para disfarçar as mazelas atuais. Ele recrimina os “especialistas internacionais” em educação da UNESCO, OCDE, UE e governos, como “discursantes oficiais” dessa sociedade do futuro (p. 14).

Nesse complexo amálgama encontra-se a universidade com seus desafios de mudanças para atender uma sociedade cada vez mais exigente e ávida por conhecimento. Para estudar um desses desafios, surge esta pesquisa que pretende analisar o que efetivamente, a Universidade, o Estado e os próprios docentes-gestores estão fazendo com a questão da formação para o exercício nessa importante função, talvez a principal dentro de uma IES: a coordenação de cursos.

Considerando-se que a graduação, em seus mais variados cursos, não apresenta nos currículos conteúdos formativos para o exercício de função gestora em Instituição Superior, fica evidente uma importante lacuna que poderia ser preenchida com a inclusão desse conteúdo, ainda que de forma transversal, e, também, que se fizesse presente nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, e/ou nos mestrados que evocam formação acadêmica. É necessário que o próprio

MEC perceba essa necessidade e as IES se engajem na luta por formação para a gestão universitária.

Confirmada pela pesquisa, a formação do docente em gestor tem ocorrido no exercício da função, entre tentativas que ora resultam em acertos, ora em erros. Essa dinâmica de aprendizagem por tentativas, na gestão, indica fortemente que há necessidade de modificações na visão da alta administração universitária, e o amadorismo não pode continuar imperando.

Com respeito à formação do docente e ao trabalho do professor universitário, E. P. Thompson nos apresenta:

[...] grande parte do trabalho de um professor universitário é do tipo de um merceiro intelectual, pesando e avaliando currículos de cursos, listas de livros para leitura, temas para ensaios, de acordo com determinado treinamento profissional. O perigo é que esse tipo de tecnologia profissional necessária, seja confundida com autoridade intelectual e que as universidades - apresentando-se como um sindicato de "peritos" em cada ramo do conhecimento - expropiem as pessoas de sua identidade intelectual (THOMPSON, 2002, p. 43).

Thompson (1987) nos leva a entender que a formação é um ato de autodeterminação e de autodisciplina. O fazer-se e formar-se foram temas presentes na formação da classe operária inglesa. O autor ressalta o movimento histórico feito pelos próprios trabalhadores de se auto-fazerem como classe. Constata-se, assim, como que a educação participa da formação da classe e se forma, ao mesmo tempo, pela ação dos trabalhadores.

O conhecimento profissional do professor deve, para Zabalza (2004), se construir na formação inicial e se estender na formação continuada, assim, terá condições adequadas de criar soluções às diferentes situações que enfrenta no cotidiano educativo. Esses saberes se desenvolvem durante toda a vida profissional, num processo de longa duração em que estão presentes a sua cultura pessoal, conhecimentos didáticos e pedagógicos adquiridos na universidade, conhecimentos curriculares veiculados pelos programas escolares e o próprio saber ligado à experiência de trabalho onde a teoria e a prática se organizam para atender às necessidades e objetivos. Para se poder falar de docência universitária e qualidade na formação é preciso antes fazer referências sobre as atuais configurações em que se enquadra a universidade, visto que, apesar de ser um lugar de prestígio social e construção de conhecimentos, não pode mais ser entendida como lugar fechado de acesso para poucos. Essas novas configurações universitárias estão relacionadas a aspectos que influenciam direta e indiretamente a formação curricular dos discentes, dos docentes e, por que não dizer, da própria



gestão desses espaços.

A prática educativa é reconhecida como uma atividade intencional e desenvolvida de maneira consciente. Por isso, enquanto algo social, legitima-se que o esquema teórico de um profissional não é adquirido, e construído de forma isolada ou única. Diante desta concepção,

A docência mantém determinadas competências e uma estrutura comuns aos seus aspectos formadores, apesar de ser desempenhada em diferentes contextos e em relação a diferentes indivíduos e de envolver diferentes conteúdos e diferentes propósitos formativos (ZABALZA, 2004, p. 112).

Nessa perspectiva, o autor contextualiza docência universitária como aquela que apresenta características que especificam o espaço do ensino universitário dos demais, tornando-o assim um ambiente “complexo e multidimensional” onde se reúne política e currículo específico, ciência e tecnologia, professores e mundo profissional, estudantes e mercado de trabalho; tais relações se entrecruzam exercendo influências umas às outras sem perder seu caráter formativo (p. 10).

[...] está claro que o desenvolvimento do pessoal deve estar intimamente relacionado com as estruturas institucionais: mudanças estruturais podem demandar uma formação suplementar, e certas estruturas universitárias colaboram com a eliminação de desajustes e necessidades de formação (p. 148).

Em defesa de um ensino universitário, cada vez mais qualificado, o autor sustenta a premissa de que a docência superior perpassa pela ideia do profissionalismo, enquanto se constitui num exercício profissional complexo, que exige formação específica. Tal formação, muitas vezes considerada como dispensável em virtude da prontidão dos profissionais em termos de preparação específica de sua área, configura-se como necessária, tanto aos desafios pessoais quanto institucionais na educação superior. Diante dessa realidade, a docência envolve aspectos pedagógicos, conhecimentos específicos, éticos, profissionais, pessoais e efetivação da carreira, a fim de alcançar a qualidade desejada na formação dos estudantes direcionando para suas aprendizagens. Dessa maneira, faz-se necessário uma atenção voltada para a formação dos profissionais docentes, visto que, ao serem exigidos conhecimentos específicos de sua profissão, os conhecimentos pedagógicos são direcionados para segundo plano.

Uma significativa formação é aquela que possibilita o desenvolvimento integral das pessoas e as capacita para desafios cada vez mais complexos, considerando que ela deve harmonizar os diversos aspectos do desenvolvimento pessoal, social e cultural dos sujeitos. Os

profissionais da Educação devem constantemente, e de forma profunda, refletir sobre esse tema, pois a formação acadêmica requer um projeto compartilhado, que entre outros aspectos, necessita reconhecer os futuros profissionais como sujeitos ativos no contexto de sua ação profissional, levando-se em conta as necessidades formativas, interesses individuais, coletivos e o contexto de intervenção. Mesmo diante dessas exigências que, para além dos conhecimentos específicos, o professor tenha também conhecimentos pedagógicos para o exercício de sua profissão, há uma lacuna no que diz respeito ao docente universitário, visto que, praticamente, não há critérios em sua contratação que o legitime para o exercício dessa docência, além de sua formação técnica e produção acadêmica. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu Art. 66, preconiza que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Assim, aos professores do ensino superior têm sido cada vez mais exigidas e valorizadas as qualificações acadêmicas e titulações, em detrimento das qualificações pedagógicas e interpessoais, ocasionando uma deficiência preocupante na formação inicial e continuada que redundava em dificuldade em lidar com o novo modelo de sociedade e seus paradigmas emergentes, além de desprestigiar competências necessárias a um possível futuro coordenador de curso, visto que os coordenadores saem das fileiras docentes.

Pode-se encontrar em Nassif et al (2010) a afirmação:

As universidades necessitam situar os iniciantes, com o intuito de explicitar quais competências são necessárias ao exercício da docência e, assim, implementar suas ações para conquistar competitividade e elevar a qualidade e a excelência do ensino. A titulação não é o único requisito na formação de competência. Ela legitima a empregabilidade do professor no âmbito das universidades, mas não o habilita para a competência docente (p. 376).

Também, é importante refletir sobre a prática da docência na universidade, suas possibilidades, responsabilidades e influências, priorizando a conscientização do papel formativo e social que, em muitos casos, está sendo deixado de lado, substituído pelo tecnicismo plantado por uma sociedade cada vez mais competitiva. Devemos acreditar no discente ativo, participativo, conhecedor das necessidades e com disposição de atender as demandas do mercado, conclamando ao envolvimento da universidade com a sociedade. É preciso entender que as diversidades de pensamento dos educadores, contribuem para produção de transformações positivas e significativas.

A educação superior precisa confirmar no educando o interesse pela valorização do conhecimento, a atualização permanente, a pesquisa e o pensamento crítico. Para Nóvoa (1992,

p. 25), considerando a formação de professores, ele alerta para a ênfase do pensamento emancipado e crítico-reflexivo que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, com vista à construção de uma identidade profissional”.

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF, 2002, p. 108).

Entendo que os reflexos da carência dessa formação se fazem perceber nos problemas da civilização contemporânea, perdendo-se de vista a visão de comunidade, totalidade e de complexidade característicos da estrutura humana. A construção da identidade de um professor é cada vez mais complexa e nessa perspectiva, Tardif (2002) alerta que os saberes pedagógicos podem contribuir para a evolução do docente. O autor é contundente ao reforçar a necessidade de revisão dos processos de formação de professores, ao destacar as diferenças entre o contexto universitário, voltado apenas para a pesquisa acadêmica, e aquele que deve servir para a formação profissional de constituição epistemológica com características diferentes. Assim, com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor. Nessa direção, aponta que o

[...] professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Enfim, observamos que o que está em jogo é o ‘lugar’ onde se aprende a teoria, a prática e como elas, dinamicamente, se entrecruzam. Neste sentido, o autor sugere a separação entre formação profissional e formação docente, justificando que a formação profissional é aquela que se processa por meio da formação inicial do aluno, no âmbito da universidade, e a formação docente é concretizada no exercício da profissão propriamente dita, isto é, durante o exercício/prática docente.

Sendo assim, por mais que o autor especifique que os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser

ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma ‘escolar’ de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), ao mesmo tempo reconhece que existe um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão. O saber profissional dos professores é, portanto, na interpretação de Tardif, um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Essa é a justificativa apresentada pelo autor para que se considerem inúteis as tentativas no sentido de conceber uma classificação para os saberes docentes de acordo com critérios que considerem isoladamente a sua origem, seu uso ou ainda as suas condições de apropriação e construção. Há que se ponderar, segundo a lógica do autor, todos esses critérios em conjunto e problematizar principalmente as relações existentes entre eles para, somente dessa forma, produzir um modelo válido de compreensão e análise para os saberes dos professores. No sentido de propor esse modelo de análise, o autor apresenta o seguinte quadro:

**Quadro 1. Proposta de classificação dos saberes docentes considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores**

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem (formação) etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.,	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2012, p. 63)

O autor procurou contemplar todos os saberes que julga serem efetivamente utilizados pelos professores na sua atividade profissional e que, por sua vez, interferem diretamente na configuração das suas formas de fazer. Há referência aos saberes que seriam caracterizados por contribuírem na formulação das concepções dos docentes a respeito de sua atividade profissional, e àqueles saberes que poderiam ser caracterizados como instrumentais (meios concretos de realização).

Em relação ao lugar de aquisição dos saberes profissionais dos professores o autor se preocupa em evidenciar que o processo de constituição do profissional professor não se restringe ao presente. Isso significa aceitar que as fontes de aquisição dos saberes dos professores se referem igualmente às experiências do presente e às do passado e que, conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar, são decisivos também na constituição de sua identidade profissional, justificando, portanto, a característica temporal dos saberes dos professores. Outro aspecto importante a ser considerado, a partir do quadro construído por Tardif, é que o modo de integração dos saberes à prática profissional dos docentes, grande parte das vezes, acontece por processos de socialização. Seja pelas experiências de socialização pré-profissional ou de socialização profissional, os saberes dos professores não são saberes caracterizados unicamente por uma construção individual. Por mais que consideremos que o professor aja sozinho, as relações que estabeleceu, ao longo de sua vida, na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social, bem como a interação estabelecida com alunos, colegas de profissão e, também nas instituições de formação, interferem nas decisões a respeito de suas ações. Os saberes profissionais, para Tardif, têm, portanto, origens diversas e só podem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos.

[...] a formação é cada vez mais necessária e profunda à medida que as atividades (profissionais, sociais e, inclusive, pessoais) tornam suas exigências mais complexas. Por isso há muitas denominações dadas a esse momento histórico: sociedade da aprendizagem, sociedade da formação, formação contínua etc. Essa presença universal do aspecto formativo e sua incorporação à dinâmica do dia a dia da vida das pessoas trouxeram consigo efeitos relevantes para a própria concepção da formação, para sua localização na estrutura social e para as suas estratégias de implementação. Como não poderia deixar de ser, também perturbou a concepção e a função a ser exercida pelas universidades e pelos demais agentes formativos nesse novo cenário (p. 36).

Apontando os aspectos acerca das competências dos formadores, Zabalza (2004) reafirma o seu entendimento quanto a um ponto de equilíbrio entre aqueles que têm formação pedagógica e os que ministram disciplinas específicas, ao longo do processo de

profissionalização da docência universitária. Assim, ambos “[...] melhorariam suas condições de trabalho, reforçariam sua identidade profissional e estariam em condições mais favoráveis para se unir, para trocar experiências, otimizando suas práticas, nessa busca continuada e qualitativa de redimensionamento da docência” (p. 163).

A grande valia da formação está no processo de crescimento e de aperfeiçoamento dos seres como pessoas. A formação é cada vez mais necessária para o crescimento pessoal, e o desenvolvimento se constrói pela qualidade do conteúdo e pela forma como acontece o processo de ensino. Serve para qualificar o indivíduo nas questões humanas, no conhecimento e nas habilidades cotidianas, enriquecendo as experiências. O ensino universitário depara-se com a necessidade de que o professor remeta seus discentes a uma prazerosa experiência desafiadora, empírica, produtiva, conectada à realidade e desde os primeiros semestres da graduação.

Analisando a desvalorização do corpo docente, Tardif (2002) nos leva a refletir que apesar de seus saberes ocuparem uma posição estratégica entre os saberes sociais, eles dependem da formação universitária, do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução, portanto, este domínio sobre os saberes curriculares e disciplinares, e sua seleção, não estão sob o controle dos professores, nem mesmo das instituições de formação onde atuam. A universidade como ambiente formativo está condicionada à sua organização. Claro, aconteceram mudanças nas últimas décadas.

Ao citar a precariedade docente que afeta o ensino, o autor apresenta como uma de suas origens a instabilidade profissional. Para ele, o conhecimento de si mesmo e o reconhecimento por parte dos outros “representam um desafio importante para os professores contratados, pois a situação na qual eles vivem dificulta a sua obtenção” (p. 34-40).

A universidade é um subsistema social vivo e dinâmico e o valor de conhecer suas dinâmicas, processos, interações e influências é mais útil do que conhecê-la formalmente, normativamente e imagetivamente. Contrapõe-se dois elementos, o formal e o dinâmico. O primeiro é hierárquico, normativo e organizacional, já o segundo é histórico, processual, surgido das diversas relações. A universidade é parte viva da sociedade, assim como uma empresa, porém o que regula sua imagem, objetivos e função são distintos.

Seu dinamismo depende de um conjunto complexo de variáveis que envolvem relações internas e externas, subprodutos e produtos disponíveis, tanto materiais como

intelectuais. A universidade, como é sistêmica, forma uma teia interdependente de relações vivas.

Zabalza (2004) ainda comenta que as maiores ambições das universidades são a democratização e a autonomia. Isso gera efeitos positivos e negativos por serem abstratas e de pouco cunho prático, além disso, há uma interdependência entre os movimentos políticos da sociedade, as ideologias e o ambiente universitário, não raramente acontecendo discussões e cisões oriundas da discordância de posicionamentos.

Desse modo, a democratização e a autonomia constituem elementos essenciais para o entendimento do que são as universidades, como funcionam e no que se diferenciam de outro tipo de organização. Por isso, não se adaptam à dinâmica universitária os processos pensados para outro tipo de organizações. [...] Em qualquer caso, democracia (participação) e autonomia (identidade) constituem elementos-chave do patrimônio institucional das universidades; no entanto, estão tão sujeitos a influências e pressões de todo tipo, que sua contribuição para o funcionamento equilibrado das instituições universitárias não é tão positivo quanto poderia se supor. Do modo como se apresentam atualmente, estas são qualidades muito vulneráveis e não-isentas de contradições que acabam afetando o funcionamento global da instituição (p. 78).

Na universidade, para Goodlad (1995, p. 82) pode-se dizer que existem duas tendências opostas: a cultura monástica e a cultura de aeroporto. Na primeira, enfatiza-se a existência de um senso de identidade, portanto são perceptíveis fortes limites a quem pertença ou não a essa comunidade e, no segundo caso, uma tendência de a universidade se apresentar como um grande centro de distribuição de serviços (alimentação, lojas de conveniência, entretenimentos, ensino, formação de grupos etc).

A universidade é complexa, multifacetada, porém mantenedora do *status quo*, então, parece indagar: mesmo assim ela é capaz de aprender? Acredito que a resposta seja positiva. Ela aprende como necessidade de atender a demandas sociais novas e se adaptar a mudanças que nem sempre são passos para o crescimento. Mudanças não significam aprendizado institucional quando não respondem a um plano de desenvolvimento interno.

A aprendizagem institucional ocorre quando geram um processo de qualificação bem planejado. Depende de elaborações iniciais, reflexão séria, dados, ajustes dos programas, adoção e consolidação de práticas. Caso contrário, as mudanças pedagógicas, serão guiadas por fatores administrativos e isso, pode gerar um clima de mera adaptação.

Podemos perceber que a formação, quer seja para o discente, quer seja para o docente ou ainda para o ambiente universitário como um todo é fundamental. A tendência ao individualismo, marcante de traços da cultura institucional, deve ser desaprendida. Ao se desconstruir esse individualismo arraigado e disfuncional, sua substituição deve ser pela

colegialidade que traz consigo (ritos, celebrações, níveis com expectativa de ascensão, pertencimento). A colegialidade, por não ser fácil de ser construída ou mantida, exigirá um processo gradual de diversas fases para ressignificar a universidade como um modelo institucional de aprendizado com novas possibilidades de qualidade.

Na perspectiva do ambiente e da formação universitária, Hargreaves (2004) percebeu mudanças no cenário formativo universitário, quanto: à massificação no acesso das diversas camadas sociais ao ensino superior; novo sentido à formação continuada, a qual possibilita a produção do conhecimento; exigência à construção coletiva do conhecimento, pois muitos profissionais demonstram ainda, firmar-se na sua individualidade, relegando o trabalho de equipe e outras mudanças.

Com respeito às lideranças universitárias, Zabalza (2004) ressalta que têm um papel restrito e limitado se comparado a outros setores (empresarial, de órgãos públicos, outros).

Por tudo isso, o papel dos líderes universitários não é simples de ser exercido e está muito distante do que é a liderança em outros contextos organizacionais (empresas, instituições privadas, órgãos públicos, etc.) A liderança na universidade tem uma capacidade reduzida de intervenção (seja pelas questões legais, seja pelas características da instituição) na gestão dos recursos financeiros, na administração do pessoal, na reorientação das funções, na esfera administrativa e assim por diante (p. 93).

O autor ainda atribui ao papel do líder intermediário - o *Coordenador* - a função transformacional e a transicional, as quais garantem um filtro e regulação das decisões da cúpula diretiva administrativa, ou seja, da alta administração. No caso transicional eles formam o vínculo entre a cúpula administrativa e a base, garantindo e legitimando as decisões da cúpula. No caso transformacional, eles se apresentam como representantes individuais da personalidade coletiva do colegiado representando seus interesses de mudança, exigindo para isso a transcendência da burocracia, sinergia e conhecimento das pessoas do departamento.

Os líderes intermediários exercem duas funções fundamentais: a da liderança *transacional* e a da liderança *transformacional*. A liderança *transacional* garante que as decisões tomadas pela cúpula diretiva sejam seguidas (com diferentes graus de determinação, conforme a natureza da orientação ou da norma e conforme o grau de autoritarismo da instituição) pelas pessoas por ela coordenadas. [...] Na liderança *transformacional*, os líderes intermediários são representantes de seus colegas frente à instituição. Transformam-se em agentes da mudança da cultura da instituição e da sua dinâmica de funcionamento. Seu papel fundamental é o de estabelecer uma identidade compartilhada (cultura da colegialidade) no grupo de professores e de funcionários de seu âmbito (p. 95).

Assim, diante do exposto, fica claro que se formar e possuir a habilidade também em formar e gerir equipes, bem como a continuidade da prática docente por parte do



coordenador de curso, são condicionantes fortes para criação dessa colegialidade. A docência, além de oferecer o contato direto com os discentes e docentes, torna a coordenação participativa e conhecedora do dia a dia do seu curso.

O MEC tem demonstrado através de suas avaliações que valoriza o coordenador que se dedica integralmente à participação e ao conhecimento imersivo de seu curso.

As IES vêm passando por transformações profundas, que exigem a interação entre os vários níveis e órgãos colegiados através de canais ágeis de comunicação, que permitam a rápida circulação das informações e facilitem a tomada de decisões. A habilidade de liderança do coordenador deve ser incentivada, de modo a propiciar uma gestão cooperativa, onde todos participam, auxiliam, discutem e influenciam as decisões e são, igualmente, informados delas.

As narrativas das entrevistas com os coordenadores trarão à tona que reconhecidamente, as maiores tensões dos coordenadores recaem sobre o momento da acreditação e da avaliação externa. Eles sabem que nesse momento avaliativo será analisado não somente o seu desempenho, ou de seu curso, mas a IES como um todo, afinal, como se diz popularmente: uma corrente é tão forte quanto o seu elo mais fraco.

Para Dias Sobrinho (2008), que presidiu a Comissão Especial de Avaliação que criou o SINAES, o processo de acreditação não deveria somente se limitar ao controle e fiscalização, verificando a correspondência entre o realizado e o planejado ou almejado; entre os insumos e os produtos. A qualidade da educação se dá através da construção social, com isso, acreditação e avaliação deveriam ser processos dinâmicos e construídos socialmente.

O autor ainda afirma que a acreditação e a avaliação possuem características distintas e devem ser entendidas como aspectos que fazem parte do mesmo fenômeno, regulação e autorregulação. Ele ressalta que, embora a tendência atual seja de privilegiar-se o controle externo, devem ser valorizados os processos de acreditação e avaliação como forma da promoção de possibilidades. Assim, o resultado da análise institucional feita, afirmaria não só que a IES tem um sistema de gestão conforme os requisitos, como também demonstraria a competência técnica e acadêmica para formar indivíduos para o mercado de trabalho e, para o que poderíamos chamar de, uma vida plena.

### 3 PORQUE TRANSCREVER E TEXTUALIZAR AS ENTREVISTAS.

Muitos são os conceitos a respeito do que seja pesquisar. Nos livros de metodologia existem várias definições e explicações. Se buscarmos em nós mesmos o que sabemos sobre pesquisa, o que já lemos sobre isso, acabaremos por sintetizar que a pesquisa nada mais é do que a curiosidade que temos sobre determinado tema, seja ele qual for. Esta curiosidade é instigada, quase sempre, pela nossa percepção acerca de nossas vivências e experiências profissionais. Pode-se, ainda, descobrir algo que não era imaginado, mesmo assim, o pesquisador necessitou investigar o tema escolhido para chegar a essa conclusão, portanto, mudou seu ponto de vista sobre o assunto de sua pesquisa.

Quando se está em pesquisa, há descobertas, aprendizagens e construção de conhecimento. Por isso, pesquisar significa ir ao encontro de algo e nisso está implícito falar com as pessoas, às vezes se deslocar de um lugar ao outro ou até de uma cidade a outra, sem falar nas inúmeras leituras que são feitas, pesquisas em bibliotecas, sites especializados, enfim, tudo para que a pesquisa seja concluída com êxito. Pesquisar exige organização, dedicação, disciplina, tempo e estudo. Confirmando, Gil (2002) declara algumas qualidades intelectuais e sociais que são importantes ao pesquisador: “conhecimento do assunto a ser pesquisado; curiosidade; criatividade; integridade intelectual; atitude autocorretiva; sensibilidade social; imaginação disciplinada; perseverança; paciência; e, principalmente, confiança na experiência”(p. 18).

Para a realização da pesquisa é necessário coletar dados sobre o tema pesquisado e posteriormente fazer, o que se denomina por ‘tratamento dos dados coletados’, isto é, por intermédio das leituras, experiências e hipóteses levantadas, construir uma opinião sobre a pesquisa, que pode, ou não, ratificar o que se imaginava inicialmente. Um fator relevante nesta pesquisa, em particular, é que a escolha do tema esteve intrinsecamente relacionada à atividade profissional do pesquisador e suas experiências, o que tornou a pesquisa mais motivadora e significativa.

Pode-se classificar uma pesquisa acadêmica em quantitativa ou qualitativa. Para Minayo (2001, p. 22), a diferença entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa é a de natureza, enquanto a primeira “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas”, a segunda trabalha com a “região visível, ecológica, morfológica e concreta”.

Sem desprezar as possibilidades oferecidas pela estatística, quando combinada com

outros modos de análise e com o “efeito de cientificidade” que ela produz com o tratamento quantitativo dos dados, Michel de Certeau (1994) entende os limites desse tipo de sondagem e a afasta de seu projeto. A utilização da estatística, devido aos seus métodos próprios, deixa escapar o que mais interessa para Certeau, isto é, as operações efetuadas ‘nas’ e ‘com’ as práticas cotidianas, suas singularidades e suas trajetórias.

[...] a estatística praticamente não leva isso em conta, pois ela se contenta em classificar, calcular e tabular as unidades ‘léxicas’, de que compõem essas trajetórias, mas às quais não se reduzem, e em fazê-lo em função de categorias e taxionomias que lhe são próprias. Ela consegue captar o material dessas práticas, e não sua forma; ela baliza os elementos utilizados e não o ‘fraseado’ devido à bricolagem, à inventividade ‘artesanal’, à discursividade que combinam estes elementos, todos recebidos, e de cor indefinida. Decompondo essas ‘vagabundagens’ eficazes em unidades que ela mesma define, recompondo, segundo seus códigos os resultados dessas montagens, a enquete estatística só ‘encontra’ o homogêneo (p. 45-6).

De maneira geral, ao se relatar uma pesquisa quantitativa, as normas de apresentação do documento não geram dúvidas fundamentais. Porém, quando a pesquisa é qualitativa e utiliza entrevistas, na transposição para a forma escrita, segundo Meihy e Seawright (2020), o oral ganha materialidade documental, condição que legitima a mudança de uma situação abstrata, solta, para outra, material. História oral é, pois, o movimento de transformação da circunstância natural à sua desnaturalização. Assim, o autor depara-se com

[...] dois estágios da operação de transferência da oralidade para sua condição palpável: 1. O próprio projeto, que se constitui em ato transformador da passagem de algo difuso para a materialidade garantidora da condição analítica; 2. Outro momento remete às operações que permitem certo trabalho de mudança da circunstância enunciativa, das memórias individuais, para o texto escrito (p. 31).

Não é pretensão trazer um registro histórico amplo da história oral, metodologia usada nesta pesquisa, mas, de forma sintética, situá-la na contemporaneidade e marcar a sua validação e reconhecimento no campo metodológico acadêmico e nos movimentos sociais.

Reconhecidamente, E. P. Thompson deixou importantes contribuições teórico-metodológicas que se destacam pela maneira de escrever a história, em que de formas diferentes de compreender as evidências, admitiu possibilidades, descobriu fontes alternativas, mostrou a importância de se dar voz aos esquecidos e, especialmente, descreveu o embate entre (teoria e empiria) e (conceito e evidência) para a produção de conhecimentos, mostrando outra forma de conceber a pesquisa na área das ciências humanas e sociais, portanto, também em educação.

Esse autor aponta para questões sociais e metodológicas importantes para um pesquisador da educação, entre as quais podemos identificar a importância de olhar para a diversidade de fontes que podem ser encontradas no interior da escola e trabalhar com elas de modo contextualizado, levando em conta as pessoas que as produzem, assim como os detalhes que formam o sistema educacional, considerando seus múltiplos determinantes.

Thompson (1981) dá uma verdadeira aula sobre o método de pesquisa histórica, ensinando: “A evidência histórica existe, em sua forma primária, não para revelar seu próprio significado, mas para ser interrogada por mentes treinadas numa disciplina de desconfiança atenta” (p. 38). Sendo necessário interrogar os fatos para que transmitam algum conhecimento, o autor, a seguir, aponta seis possibilidades diferentes para se interrogar os fatos históricos:

(1) antes que qualquer outra interrogação possa ter início, suas credenciais como fatos históricos devem ser examinadas: como foram registrados? Com que finalidade? Podem ser confirmados por evidências adjacentes? Assim por diante. Este é um aspecto básico do ofício; (2) ao nível de sua própria aparência [se forem] fenômenos culturais ou sociais [apresentam-se] evidências portadoras de valor [...]; (3) como evidências isentas de valor [...]; (4) como elos numa série linear de ocorrências [visto que] na construção de uma exposição narrativa [...]; (5) como elos numa série lateral de relações sociais/ideológicas/econômicas/políticas [...]; (6) [...] mesmo fatos isolados podem ser interrogados em busca de evidências que sustentam a estrutura (p. 38-39)

Encontramos também nas palavras de Friedrich Engels para o prefácio à 3ª edição (de 1885) do livro: O 18 de Brumário de Luís Bonaparte, de Karl Marx:

A magistralidade com que traçou esse quadro foi tal que cada nova revelação ocorrida nesse meio tempo só veio comprovar o grau de fidelidade com que ele reflete a realidade. Essa compreensão eminente da história viva em curso, essa clarividência em relação aos fatos no momento em que ocorrem, é de fato ímpar. No entanto, isso só foi possível graças ao conhecimento preciso que Marx tinha da história francesa (p. 21).

Na década de 1950, o surgimento da primeira geração de historiadores orais tinha como um de seus propósitos, a reunião de materiais para o conhecimento das futuras gerações. Naquele período a história oral privilegiava as ciências políticas e se interessava fortemente pela história daqueles que denominava de ‘notáveis’, portanto, a reflexão metodológica não era considerada. O historiador Paul Thompson (1998) declara que “a história oral foi instituída em 1948 como uma técnica moderna de documentação histórica, quando Allan Nevins, historiador da Universidade de Colúmbia, começou a gravar as memórias de personalidades importantes da história norte-americana.” (p. 89).

Outros países, no entanto, se utilizaram da história oral para reconstituir a cultura

popular. Essa concepção da oralidade dava ênfase aos relatos orais das minorias étnicas, dos iletrados, dos marginalizados, dos refugiados e dos ‘povos sem história’.

Na verdade, a história oral possui um histórico bem mais antigo,

A moderna história oral tem um passado muito remoto, que poderíamos chamar de Pré-história da história oral. É comum dizer que a história oral é tão velha quanto a própria história. Fala-se também que toda história antes de ser escrita passou pela oralidade (MEIHY, 2005, p. 19).

Se atualmente essa metodologia é utilizada por historiadores, psicólogos, antropólogos, geógrafos, filósofos, educadores, cientistas sociais e outros, nas décadas de 1960 e 1970 foi muito questionada por historiadores, entre outros pesquisadores ligados às Ciências Humanas, tendo, na visão destes, como dificuldades de aceitação as questões da seletividade, a falibilidade das fontes orais e um rompimento com os tradicionais métodos de produção histórica, principalmente com a pesquisa embasada em documentos oficiais ou congêneres. É que a expansão da história oral acontece em um contexto de mudança teórico-metodológica da história, de perspectivas estruturalistas para outras voltadas para a análise do cotidiano, das mentalidades, da história local, e a micro-história que se beneficia de documentos como: as histórias de vida, cartas pessoais, fotografias e outros.

Desse modo:

O que antes era menosprezado como temática de um estudo histórico, tornou-se reconhecido como um objeto revelador dos contrastes históricos e da ampliação dos temas e agentes neles envolvidos, permitindo ao pesquisador ampliar seus horizontes e melhor embasar suas proposições com as práticas interdisciplinares indicadas. [...] Diante das mudanças registradas, a ‘História Oral’ se apresenta como uma opção metodológica, diferenciada de uma área específica das Ciências Sociais, considerada autônoma, uma vez que os conceitos definidos como fundamentos de sua adoção são marcados pela inter-relação de diferentes campos de pesquisa nas ciências humanas. (JUCÁ, 2013, p. 122).

As primeiras experiências no Brasil, segundo Ferreira (1994), foram inicialmente no ano de 1975, quando especialistas mexicanos e norte-americanos passaram a oferecer cursos na Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Rio de Janeiro, e apresentavam os princípios norteadores do método da história oral, com base no currículo do *Oral History Program*, da universidade de Columbia. Em seguida surgiram os primeiros programas de história oral no Brasil, especialmente na Universidade Federal de Santa Catarina e no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da FGV.

Devido aos altos custos operacionais para montagem de novos programas pelo país, pesquisadores independentes auxiliaram, a seu modo, a expandir a história oral. “Assim, nesse

período, o uso da História Oral expandiu-se consideravelmente, com o aumento do número de pesquisadores e a incorporação de novos objetos e temas de pesquisa” (p. 11).

Na década de 1980 ampliou-se o número de cursos de pós-graduação em história oral e ciências sociais, multiplicando-se as teses de mestrado e doutorado.

No entanto, foi na década de 1990 que a história oral se desenvolveu, se consolidou e passou a ganhar legitimidade e institucionalização. Em abril de 1993, foi realizado o I Encontro Nacional de História Oral em São Paulo. Neste Encontro a principal deliberação foi no sentido de se criar uma Associação e um cadastro de pesquisadores.

Em 1994, foi criada a Associação Brasileira de História Oral (ABHO) que congregou pesquisadores de todas as áreas das ciências humanas. Além dela, também existe a *International Oral History Association* (IOHA) nos EUA, e muitas outras instituições que tratam desse tema espalhadas por diversos países. Como já mencionado anteriormente, consiste em gravar, transcrever, analisar e interpretar entrevistas realizadas “com pessoas que viveram ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida, ou outros aspectos da história contemporânea.”<sup>23</sup>

A história oral no Brasil, bem como em parte do mundo, tem avançado em todos os níveis. Sem dúvidas, as conquistas da eletrônica propõem problemas que exigem adaptação entre os antigos modelos de formulação do saber e as técnicas de produção e análise de textos. Os reflexos dessas mudanças se fazem presentes nas formas de ver e refletir sobre a vida social e os indivíduos no mundo globalizado. Entre alternativas, a história oral se apresenta como solução moderna disposta a influir no comportamento da cultura e na compreensão de comportamentos e sensibilidade humana. O fato de ser amplamente aceita pelo público a faz desafiadora do exclusivismo acadêmico, ainda que as disciplinas universitárias também a disputem (MEIHY e HOLANDA, 2007, p. 13).

Um fator muito importante para que a história oral entrasse no Brasil, significativamente, apenas no final da década de 1980, está diretamente relacionado às dificuldades impostas pelo governo federal que, desde 1964, restringiu fortemente esse tipo de metodologia. A democracia é imprescindível para existência da história oral.

[...] o desdobramento do golpe militar de 1964, no Brasil, coibiu projetos que gravassem experiências, opiniões ou depoimentos. Em consequência disto, enquanto, no resto do mundo, proliferavam projetos de história oral, nós nos retraíamos, deixando para o futuro algo que seria inevitável. “[...] desde o momento da campanha pela anistia no fim dos anos 70 e principalmente depois da abertura política em 1983, notava-se uma grande vontade de recuperar o tempo perdido (MEIHY, 2005, p. 23-24).

A história vivida pelos sujeitos do nosso país, após este período, passa por

---

<sup>23</sup> [https://historiaoral.org.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=24](https://historiaoral.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=24), Acesso em julho de 2019

mudanças significativas, e este fato se reflete nas pesquisas, pois estas apresentam um compromisso social com os menos favorecidos. Paul Thompson (1998) compartilha:

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história (p. 44).

Desta forma, o autor define a história oral como sendo a interpretação da história e das mudanças ocorridas nas sociedades e culturas através de relatos orais em que aparecem as lembranças e experiências e que estas são registradas pelo sentido auditivo de quem a registra. O autor compreende também a história oral pelo seu caráter interdisciplinar, pois demonstra a interação humana transcendendo todas as barreiras das disciplinas que a permeia.

[...] A história oral, ao contrário, torna possível um julgamento muito mais imparcial: as testemunhas podem, agora, ser convocadas também de entre as classes subalternas, os desprivilegiados e os derrotados. Isto propicia uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado [...]. Ao fazê-lo, a história oral tem um compromisso radical em favor da mensagem social da história como um todo (p.26).

Quanto à sua função social, pode ser utilizada em pesquisas sobre educação, a vida cotidiana, cultura, produção e reprodução das relações sociais, investigações sobre relações de poder, produção do espaço, ideologia, entre outros temas.

[...] desde o início é preocupação da história oral com o compromisso social marcado pela “voz dos excluídos”, revelação de aspectos desconhecidos, ocultos e desviados, não expressos nos documentos oficiais e escritos e, sobretudo, a denúncia de sofrimento extremo de grupos maltratados por situações variadas. Todos os itens indicados não ocultam a intenção de gerar atitudes políticas instruídas através da experiência das pessoas que viveram processos repressivos ou exclusão social [...] (MEIHY, 2007, p. 79).

Como dito anteriormente, entre os argumentos dos críticos dessa metodologia, está a condição que as pessoas nem sempre se recordam claramente dos fatos, e de que sua ideologia, sua maneira de ver o mundo poderia interferir negativamente na análise do pesquisador. Entretanto, produzir conhecimento utilizando fontes orais não se constitui apenas em ouvir a entrevista e escrever exatamente o que o entrevistado relatou. É preciso interpretar a fala, analisar e confrontar as informações com dados, documentos e demais fontes de informações

disponíveis. É fundamental que o pesquisador saiba identificar discursos, ideologias, valores morais e culturais presentes na fala do entrevistado. Essa identificação faz parte do método de investigação, ou seja, saber os motivos de determinada interpretação por parte do entrevistado, ou ainda, saber o porquê da ocultação de alguns fatos e detalhes. A história oral deve ser compreendida como um meio moderno de produção de fonte histórica, produzindo uma história socialmente comprometida e superando um vínculo apenas acadêmico do fazer histórico. Desse modo, as memórias beneficiam a pesquisa histórica e sociológica.

Quando a história oral é tratada como metodologia de pesquisa, propomos compreendê-la através de um processo sistêmico, tanto para sua produção quanto para sua análise. O primeiro ponto a ser colocado é o de que se trata de um método específico do tempo presente. Não seria possível concebê-la, vista tal como hoje o é, em nenhum momento histórico senão no momento tecnológico da contemporaneidade.

A moderna história oral depende de recursos eletrônicos na medida em que estes se colocam como meios mecânicos para auxiliar não apenas na gravação em seu momento de realização, mas, sobretudo depois, quando se presta à fase de transposição do oral para o escrito. Uma das características mais evidentes da história oral remete à constante utilização dos meios eletrônicos usados. Aliás, sem os recursos da aparelhagem eletrônica e mecânica de nossos dias, as entrevistas dificilmente teriam alcance em projetos de moderna história oral que, por sua vez, são pensados com a presença obrigatória desses artificios. (MEIHY e HOLANDA, 2007, p. 21).

Meihy e Holanda estabelecem a relação da história oral com o tempo presente: “Ela é sempre uma história do tempo presente e, também reconhecida como história viva” (ibidem, p. 17). Desta forma, o adjetivo “viva” torna-se sua maior singularidade, na qual carrega também suas dificuldades, posto que seu recorte temporal está ligado ao tempo da vida, e exposto à inconstância do que está por vir. Contudo, tal dificuldade não incapacita seu desenvolvimento, desde que o historiador esteja ciente da possibilidade de validade temporária de suas hipóteses.

Quanto ao processo de interpretação da fonte oral, para Pollak (1992),

Se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é. Para mim não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, tal como todo historiador aprende a fazer, deve, a meu ver, ser aplicada a fontes de tudo quanto é tipo. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita. Nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta (p. 207).

O autor ainda aponta que:

[...] é óbvio que a coleta de representações por meio da história oral, que é também história de vida, tornou-se claramente um instrumento privilegiado para abrir novos campos de pesquisa. Por exemplo, hoje podemos abordar o problema da memória de modo muito diferente de como se fazia dez anos atrás. Temos novos instrumentos



metodológicos, mas sobretudo, temos novos campos. [...] Por outro lado, a multiplicação dos objetos que podem interessar à história, produzida pela história oral, implica indiretamente aquilo que eu chamaria de uma sensibilidade epistemológica específica, aguçada. Por isso mesmo, acredito que a história oral nos obriga a levar mais a sério a crítica das fontes (p. 208).

Tendo determinado que o rigor metodológico necessário na produção da pesquisa científica através da história oral, é, no mínimo, igual como em outras perspectivas históricas, os desafios para a produção da história do tempo presente vão, aos poucos, sendo dissolvidos pela elaboração de métodos e teorias mais consistentes e eficientes.

### 3.1 HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA

Um elemento fundamental que compõe os estudos com fontes orais é a memória. Não há como dissociar a história oral dos estudos da memória. Na concepção de Le Goff (2003), toda essa evolução das sociedades elucida a relevância do papel que a memória coletiva representa. Ela está presente nas grandes questões das sociedades desenvolvidas e em desenvolvimento. Segundo o autor:

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória. (p. 476).

A memória pode e deve ser entendida como um fenômeno coletivo e social, que está sujeito a constantes transformações. Sendo assim, tanto na memória individual quanto na coletiva, podem ocorrer marcos ou pontos invariantes, imutáveis, ou seja, elementos irreduzíveis, onde a solidificação da memória impossibilitou a ocorrência de mudanças. São acontecimentos vividos pessoalmente, e/ou acontecimentos vividos por tabela, ou seja, vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer.

No desenvolvimento de um projeto que tenha como objetivo a construção da identidade, a adoção da história oral como metodologia de pesquisa é fundamental:

Quando se emprega a metodologia da história oral, um projeto previamente elaborado (...) orienta o processo de rememorar e relembrar sujeitos históricos, ou mesmo de testemunhas da história vivida por uma coletividade. Desta forma, os depoimentos

coletados tendem a demonstrar que a memória pode ser identificada como processo de construção e reconstrução de lembranças nas condições do tempo presente. Em decorrência, o ato de lembrar insere-se nas possibilidades múltiplas de elaboração das representações e de reafirmação das identidades construídas na dinâmica da história. Portanto, a memória passa a se construir como fundamento da identidade, referindo-se aos comportamentos e mentalidades coletivas, uma vez que o lembrar individual – especialmente aquele orientado por uma perspectiva histórica – relaciona-se à inserção social e histórica de cada depoente (NEVES, 2000, p. 109).

Para a aplicação da história oral em pesquisas, é preciso conhecer as modalidades distintas existentes dentro da metodologia, para entender as potencialidades que ela pode oferecer para o desenvolvimento de uma pesquisa. Sinteticamente pode-se definir: *História Oral de Vida* - o entrevistado dita a ordem e a importância do que diz. Se apoia em sua memória e reconstitui seu passado por suas próprias percepções. *História Oral Temática* - possui um tema central e se vale de uma série de versões interpretativas organizadas que buscam elucidar um determinado aspecto do objeto estudado. *Tradição Oral* - testemunho transmitido de uma geração para outra. Exige do pesquisador bastante tempo, observação intensa e conhecimento prévio do conjunto mitológico investigado.

Para a utilização da história oral exigem-se alguns procedimentos. Meihy (2005) aponta que primeiramente, é preciso escolher o grupo social ou lugar que será estudado. Essa escolha é definida no momento da construção do projeto de pesquisa, de acordo com os objetivos que se pretende alcançar. Após a delimitação do recorte espacial, é necessário investigar quem serão os possíveis entrevistados. Essa etapa consiste num levantamento prévio de informações para saber quem são as pessoas que podem contribuir com a pesquisa.

A forma de realização e gravação da entrevista, definida desde o projeto inicial da pesquisa, também exige o procedimento de escolha do modelo de questionário, se for o caso. Nessa pesquisa foi usado o modelo semidirigido por ser flexível, permitindo uma maior interação com o depoente, o que pôde resultar numa maior exploração das informações transmitidas pelo mesmo, pois a partir das respostas de uma base de questões comuns a todos que integram a amostra, pôde-se desenvolver um diálogo, ampliando as possibilidades de conhecimento da problemática estudada. Há ainda a necessidade de criação de um ambiente de confidencialidade por parte do entrevistador e consentimento do entrevistado em conceder as informações.

Nessa pesquisa, optou-se por manter um único contato com cada colaborador. Felizmente, não houve qualquer tipo de intercorrência, em nenhum dos casos, que dificultasse a entrevista. Utilizamos o próprio ambiente de trabalho dos entrevistados, forma escolhida por

todos, em um tempo bastante razoável para os encontros. Quando se está utilizando a história oral temática, caso desta pesquisa, deve-se ter sempre em vista o compromisso com a elucidação ou a opinião do colaborador sobre o tema definido, assim, estou certo de que houve tempo e as melhores condições para o conforto dos entrevistados.

Todos os esclarecimentos foram dados sobre a relevância de sua contribuição, os objetivos, as etapas do projeto e os detalhes éticos envolvidos e adotados. Como entrevistador, entendendo que aquele era o momento do colaborador se expressar, na melhor situação possível, tudo foi pensado para que pudesse fazer seus comentários e observações pessoais, expondo com tranquilidade seus pensamentos sobre os temas das perguntas. Foi almejado que cada entrevista se tornasse um diálogo informal e sincero, onde, entrevistado e entrevistador, se engajassem na reconstrução, reflexão e interpretação do tema, possibilitando a ambos, que construíssem uma relação de adesão ao processo de questionamentos e reconstituição do objeto da pesquisa, sendo o resultado, fruto desta relação social.

É necessário compreender que a postura do entrevistador frente ao entrevistado, determinará o sucesso da entrevista, pois é uma ocasião em que o entrevistado contará suas experiências de vida e sua participação em determinados acontecimentos públicos ou mesmo privados. Um aspecto também pertinente para a realização da entrevista é a presença do gravador. Afinal, não se pode pensar em história oral sem o recurso do equipamento de gravação, de áudio ou vídeo. A entrevista sem gravação é tida apenas como: dados organizados de próprio punho pelo pesquisador que utilizará como subsídio para a pesquisa, porém, não poderá ser usada como ‘fonte’ a ser verificada. O gravador evoca a presença virtual de diferentes ouvintes e da posteridade, neste sentido, é importante ao entrevistador fazer uso com atenção e minimizar ao máximo sua presença.

Com base nos relatos, onde estão contidas as representações que os colaboradores fizeram sobre suas experiências, é que o pesquisador vai realizar sua análise, ou seja, o trabalho histórico por excelência. Contudo, não pode o pesquisador desprezar o fato de que as entrevistas são instantâneos dos colaboradores, que, em outras circunstâncias, suas memórias, em maior ou menor grau, sofreriam algum tipo de alteração.

[...] a entrevista e a relação da entrevista, além de constituir num todo, é sempre única, não havendo possibilidade de se repetir em outras circunstâncias. Se um mesmo entrevistado for procurado mais tarde por outros pesquisadores, mesmo com objetivos semelhantes, para prestar um novo depoimento, as duas entrevistas poderão até ser parecidas, mas jamais serão iguais: a relação entre as partes será diferente, a começar

pelas pessoas, que não serão as mesmas, e o momento de realização da entrevista, também será outro, seja do ponto de vista da vida pessoal do entrevistado, seja em função do quadro social, político e econômico de seu grupo ou país. [...] Assim, mesmo que as pessoas engajadas nas entrevistas não sejam diferentes, cada um dos depoimentos será único e precisa ser analisado em função das peculiaridades em que é produzido (o momento pessoal e histórico de realização de entrevista, os objetivos que o geraram e a relação que se estabeleceu entre as partes) (ALBERTI, 2005, p. 106).

Após o término da entrevista, segundo Meihy (2005), inicia-se uma nova fase que normalmente é dividida em três etapas (transcrição, textualização e transcrição).

1. *Transcrição*: processo rigoroso, longo e exaustivo de passagem inicial do oral ao escrito, tal e qual foi descrito. Para alguns pesquisadores, trata-se de operação de caráter puramente técnico, por vezes relegado a outros. No entanto, a transcrição é de grande importância para a construção e análise das histórias de vida, principalmente por sua natureza reiterativa;

2. *Textualização*: etapa na qual as perguntas do pesquisador são retiradas ou adaptadas às falas dos colaboradores. Há igualmente rearranjos a partir de indicações cronológicas e temáticas. Desse modo, busca-se facilitar a leitura do texto por meio de conformações às regras gramaticais vigentes e da supressão de partículas repetitivas, sem valor analítico, típicas do discurso oral. O objetivo é o de possibilitar uma melhor compreensão da narrativa;

3. *Transcrição*: refere-se à incorporação de elementos extratexto na composição das narrativas dos colaboradores. Procura-se recriar o contexto da entrevista no documento escrito. Mais do que uma tradução, tenta-se elaborar uma síntese do sentido percebido pelo pesquisador além da narrativa e performance do colaborador. Há, portanto, interferência explícita do pesquisador no texto, sem, contudo, alterar o sentido do que foi narrado pelo colaborador.

Tomando-se as definições acima como base e, entendendo que a textualização resultante de cada entrevista depois de produzida integra-se com o projeto de maneira consequente e eficaz, não será de grande significação a transcrição das entrevistas nesta pesquisa, optando-se por não fazer.

#### 4 TRATATIVAS COM AS ENTREVISTAS E ANÁLISE DAS NARRATIVAS.

Desde o momento da escolha do tipo de entrevista que será realizada, há que se pensar no tratamento a ser dado às informações, após as narrativas. No projeto já deve aparecer, de forma premeditada, o modo de análise a ser adotado, porque isso impacta na forma de condução da própria entrevista.

As entrevistas isoladas não dizem muito sobre o tema e não trazem sentido para a história oral, mas organizadas adequadamente produzirão oportunidade de análises significativas.

Ocorre que na pesquisa qualitativa,

[...] por razões de conveniência, a maior parte dos dados é convertida em texto escrito (ou digitado). A análise daquilo que muitas vezes é uma grande quantidade de material reflete duas características. Em primeiro lugar, os dados são volumosos e é necessário adotar métodos para lidar com isso de forma prática e coerente. Em segundo, os dados devem ser interpretados (GIBBS, 2009, p. 24).

Nesta pesquisa usarei quadros-síntese<sup>24</sup> como forma de organização dos diversos relatos em busca de uma ‘análise resolutiva’, conforme citado por Meihy (2007, p. 131), ou seja, capaz de buscar nas sutilezas das comparações e interpretações as respostas propostas no início do projeto. Como apêndices serão colocadas as transcrições de todas as entrevistas.

Em termos práticos, cada entrevista possui um tom vital definido durante a textualização e, como elemento norteador do pensamento do narrador, deve ser tratado como eixo narrativo, e como critério do que, em acerto com o narrador, deve permanecer ou sair da entrevista textualizada.

Assim, as repetições, as manutenções de cadências narrativas circulares, os retornos, os esforços de fixação de argumentos centrais da entrevista são elementos que contribuem para a identificação do tom vital. [...] Ao serem retiradas as circunstâncias dialógicas, sobressai-se, então, o protagonismo do colaborador. Nesse momento da operação textual, a solução literária ou estética se impõe, garantindo, contudo, apego às ideias e não à literalidade. O protagonismo do narrador, por seu turno, é garantia de que, embora o pesquisador exerça a função de mediador, mantém-se como uma espécie de presença ausente. O resultado dessa operação num texto claro assegura não apenas a fluidez da leitura no construto uniformizado, mas igualmente uma transposição criteriosa da oralidade para o escrito (MEIHY e SEAWRIGHT, 2020, p. 137-138).

---

<sup>24</sup> Quadro-síntese é uma técnica de estudo que consiste em sintetizar os conteúdos que estão sendo indagados, a fim de visualizá-los de forma relacional e poder conseguir um aprendizado focado e eficaz.

A seguir, incluirei as textualizações feitas a partir das transcrições das entrevistas, seguindo a metodologia utilizada para essa pesquisa.

#### 4.1 TEXTUALIZAÇÕES:

##### COORDENADOR – IES PÚBLICA

É um prazer poder colaborar nessa pesquisa. Gostei muito do tema. Penso que não existam muitos trabalhos nessa área, eu, pelo menos, ainda não vi.

Não tenho experiência de trabalho em IES que não seja pública. Sou atualmente professora e coordenadora de curso.

Assumi a coordenação do curso por um meio que parece ser comum nas universidades. Bem, eu era professora no setor e a coordenadora anterior ia se aposentar. Na verdade, ninguém queria assumir e, como eu estava lotada aqui há pouco tempo, o pessoal falou: é a sua vez!

Deixe-me ser mais clara, existe um protocolo a ser seguido. O coordenador é eleito por dois anos com a possibilidade de ser reconduzido uma única vez. Existe, normalmente, um processo eleitoral com abertura de inscrição de candidatos. Para a eleição é montada a comissão eleitoral com representantes da comissão de curso, representatividade dos coordenadores de disciplina, o coordenador atual, o vice coordenador e a representação discente. Acho que não esqueci de ninguém. Essa comissão varia um pouco conforme o número de docentes, disciplinas e discentes. Como falei, no meu caso não havia candidatos, na hora mesmo me indicaram e eu fui.

Assumir a coordenação é um problema para alguns porque têm que deixar as atividades de pesquisa de lado, e isso é um problema em instituição pública onde a produção acadêmica é fundamental para a nossa permanência na instituição. Até que existe uma gratificaçãozinha, mas não compensa para o plano de carreira. Tem pessoas que gostam, e até agradecem por poder atuar como coordenador, mas muitos não veem com bons olhos porque não existe uma devida valorização dessa função na instituição pública. Além disso, recebi formação para ser docente, mas não, para ser coordenadora. Alguns dizem assim: vai que a

gente te ajuda... Mas não ajuda nada! Se precisar de alguma coisa conta comigo! Que nada, isso não acontece. Vai que vai! Acabamos descobrindo as coisas conforme as necessidades surgem. E cada dia é uma descoberta. Foi uma experiência interessante, mas, confesso que confirmou que minha vocação é mesmo para sala de aulas.

Quando entrei aqui, na coordenação, não havia nem sequer um manual que explicasse as atividades a serem desenvolvidas. Agora tem, fica disponível para quem quiser ver e acompanhar. Por enquanto, só existem as descrições das funções do coordenador, mas a instituição está elaborando um manual com o mapeamento dos processos de matrícula, ingressos variados, transferências e outros trâmites. Aí, os coordenadores, poderão compreender e acompanhar mais rapidamente, o que se passa em nossos cursos.

Uma coisa que senti falta é que nenhuma avaliação é feita do trabalho de coordenação de curso. Se aparece algum grande problema, as pessoas perguntam: e aí? O que aconteceu? Agora, avaliação com feedback, com devolutiva sobre o que você fez ou deixou de fazer, não tem. Até para você aprender e corrigir algum procedimento equivocado... Aqui não tem. Pode ser que em alguma instituição exista. Na verdade, existe uma avaliação que é feita quando a gente pede a progressão horizontal ou vertical e eles avaliam seu trabalho. Se a resposta for negativa, eles te chamam e explicam os motivos da negativa, se for positiva, nem te chamam. Mas isso é para todos, não só para quem está exercendo a função de coordenador.

Acho que seria bom se os superiores nos chamassem e colocassem as preocupações e os elogios também, para pensarmos juntos. Parabéns! Por esses resultados, ou, vamos rever esses procedimentos. Que tal melhorar nisso ou naquilo? Não existe esse momento na nossa instituição. Pelo menos, não existe na minha instância, no meu campus, nos outros, não sei.

Numa coisa, pelo menos, é bom coordenar curso em instituição pública: a verba não se torna fator de preocupação para a coordenação, o assunto de sair à cata de alunos e recursos para seu curso não existe. Já fui coordenadora, também, de um curso de especialização onde se cobrava uma taxa simbólica para custeio mínimo, já que a instituição não aportava nenhuma verba para o curso. A quantidade de alunos era pequena e acabou não sendo interessante para a instituição como receita, então... Levamos até ao fim e não oferecemos novamente.

Eu ouço muito falar que os coordenadores em IES particular têm que se preocupar em atrair os alunos para seus cursos, mas aqui, como a instituição vive de recursos públicos... É claro que ela faz de tudo para preencher todas as vagas, mas temos cursos que tem vagas ociosas. Alguns tem pouquíssimas vagas ociosas, outros sempre tem várias. Para isso, existem

as transferências internas, quer dizer, se um curso tem aderência com outro, um aluno pode trocar de curso, depois de passar por um processo de análise. Alunos de outras instituições também pode concorrer às nossas vagas ociosas, desde que não seja para cursar o primeiro ou o último ano do curso e que passe num processo de seleção. Tem ainda uma outra situação, que é um edital para reingresso, quando alguém que já tenha uma graduação completa quer entrar em um curso que tem vaga ociosa. Em IES públicas as desistências são muito baixas.

Uma coisa que complica nosso trabalho é que existem docentes de meu curso que estão lotados também em outros cursos e, às vezes, em departamentos diferentes, o que torna a articulação mais difícil, porque cruzam instâncias com pensamentos diferentes de gestão. Acho que dependendo do coordenador dá para articular bem esse assunto, afinal, é parte do trabalho transformar um grupo em uma equipe com alto desempenho, unida e motivada.

Na IES pública nos relacionamos com as maiores autoridades da universidade, e, em geral, eu digo que somos relativamente apoiados pelas instâncias superiores, agora, quando se fala em infraestrutura a coisa é sofrível. Há um sucateamento das IES públicas que vem de longe e torna cada vez mais complexo o trabalho de todos, mas mais ainda do coordenador de curso. Não temos estrutura adequada, por exemplo, de multimídias nas salas. O professor que quiser usar a técnica de sala invertida, por exemplo, tem que entender que pode não ter condição de fazer, por falta de equipamentos ou *wi-fi* na sala.

Nossa vida não é fácil, como coordenador requisito os equipamentos, aí aguardamos a alocação da verba e depois vem a licitação. Tudo é muito demorado e desgastante. Então, claro que todos temos críticas aos processos, aos métodos, mas existe um brilho nos olhos da maioria dos coordenadores, estão tentando fazer a diferença, deixar algo de bom, que permaneça, um legado, mesmo que seja pequenininho, visto que nosso tempo na coordenação também é pequeno.

Fora os problemas do dia a dia, com as demandas normais, o que mais deixa tenso o trabalho do coordenador é a avaliação externa, quando tem a visita da comissão do MEC à instituição. A gente nunca sabe o que pode acontecer e os resultados são muito demorados a serem divulgados. Muitas vezes nem é mais o mesmo coordenador que está na cadeira.

Parece que só existem dificuldades. Para mim, existem ainda outros entraves para o trabalho também, por exemplo: a permanência dos estudantes nos cursos, muitos entram achando que o curso é uma coisa e descobrem que não, e ainda, uma grande dificuldade que



não só permeia a instituição pública, mas, creio, que todas as demais, é a questão da saúde mental dos nossos estudantes.

Antigamente se falava muito que os alunos de medicina apresentavam quadro preocupante nesse item, pelo stress dos estudos, pressão familiar ou outros motivos, mas, acho que hoje esse problema está presente em nossa juventude, logo não é exclusivo deste ou daquele curso ou desta ou daquela instituição. Esse problema está presente até mesmo em alunos ingressantes, e, a meu ver, o coordenador é um fundamental agente contribuidor para encontrar caminhos de solução para essa crise.

Ah, tem uma coisa que me incomoda profundamente, também, é que eu não consigo, em minha IES, premiar um bom professor, oferecer uma homenagem, oferecer um congresso pago a um bom pesquisador com recurso do curso. Tudo é muito difícil, atrelado a dificuldades regimentais. Essas coisas nos engessam, dificultam criar um relacionamento motivador com a equipe docente.

Apesar disso, a gente gosta de ajudar. Espero que tenha ajudado você também. Mas é minha primeira e última passagem pela coordenação de curso.

#### DOCENTE - IES PÚBLICA

Olá, é bom poder contribuir em pesquisas e espero poder, com minhas respostas e experiência, atender as expectativas.

Atualmente, trabalho na área de docência para o ensino superior com a formação de professores não advindos de áreas de licenciatura. Já coordenei curso em uma IES particular, mas sabe, depois que entrei para a universidade pública, nunca me passou pela cabeça voltar a coordenar curso.

Parabenizo a você pelo tema da pesquisa e digo que quando você entrou em contato e me contou sobre seu tema e do interesse em me entrevistar, me fez recordar de uma banca de mestrado à qual pertenci, há pouco tempo, onde a candidata era professora da nossa IES e atuava também na área administrativa da universidade. Ela trazia em sua pesquisa uma boa discussão sobre o fato de que muitos de nossos trabalhos giravam sobre o tema de formação de professores bacharéis ou tecnólogos, para a docência, mas, pouquíssimos abordavam a formação de docentes para a gestão educacional no ensino superior.

Senti naquela apresentação que tivemos um impacto com esse questionamento e temos discutido sobre o fato de oferecer além de formação para os docentes atuarem em sala de aula, também formação para uma possível, futura gestão.

Estou convencida que esse problema de não se oferecer formação para a gestão no ensino superior, não é um problema exclusivo da universidade pública, até porque, como mencionei, já trabalhei em outro modelo de IES, e nunca ouvi falar nisso. Olha que fui coordenadora de curso, conheci muita gente de outras IES e te afirmo que disso, nunca ouvi falar.

Na universidade, seja ela pública ou não, quando se é eleito ou escolhido para a função de coordenação é que a pessoa realmente vai ler os documentos para se inteirar das obrigações. O projeto pedagógico institucional deve trazer as obrigações e prerrogativas dos coordenadores de curso, ao menos em parte, porque sempre há mudanças nas funções que só numa futura atualização do PPI vai aparecer. Confesso que nunca observei esse item no documento da minha IES atual. O documento está on-line, então, quem quiser, pode ler.

Numa IES pública, apesar de existir muita ‘ vaidade’, e olha que eu não posso falar sobre os outros campi ou outras universidades, mas, aqui, vejo que os coordenadores são respeitosos com as pessoas que trabalham com eles e, também sinto o mesmo em relação a eles, por parte dos superiores, dos docentes e dos estudantes. Aqui, fala-se muito em parceria e ela de fato acontece. Existe comprometimento com as propostas, com os objetivos e com o alcançar ambos de forma coletiva, compartilhada.

Posso dar como exemplo, minha própria experiência. Desde meu ingresso na IES, sempre tive apoio da gestão. Aqui, os coordenadores também são docentes, então, pude assistir e participar de aulas com o gestor, discutir planejamento de aulas, recebi material de apoio para minhas aulas, fui convidada a participar de processo de pesquisa conjunta e outras ações. Nunca senti dificuldade na comunicação com a coordenação do tipo “ ah! Temos uma relação hierárquica que atrapalha o processo das atividades”, embora, quando você é o gestor, você tem outras funções, não é? Ainda para além.

Desde a escolha do coordenador, tudo é um processo bem democrático, onde se elege com a participação por representatividade de docentes e discentes, o novo coordenador. Por um tempo, o escolhido será gestor e professor, mas em outro momento breve, a gestão será outra, será um outro colega da unidade. Aqui, não há pesquisa sobre a satisfação, ou não, com a coordenação, como acho que exista em outros modelos universitários.

Se pensarmos bem, para ser um bom coordenador de curso é preciso um forte engajamento com a proposta institucional e com a equipe com a qual se trabalha; atualização

constante, tanto os docentes como os gestores carecem de atualização; inovação e busca por uma prática sempre melhorada e expandida. Além, claro, de valores como integridade pessoal e respeito, são muito importantes.

Eu já imaginei uma coordenação que pudesse ser um verdadeiro trabalho de equipe, com ações interprofissionais, de maneira que pudesse haver distribuição de responsabilidades entre os membros do grupo, numa espécie de coordenação distribuída. Mas, eu ainda acredito que a figura de um coordenador-líder facilitaria a comunicação dos trabalhos, mesmo que os projetos e ações sejam bem distribuídos pelas equipes e que estas fossem realmente atuantes. Se a coordenação tem uma postura de colaboração, de estar ali engajada com a equipe, não haverá problema.

Uma coisa que julgo importante salientar também é que cada um tem características pessoais, expectativas e tendências, seja por formação acadêmica, profissional ou de outra ordem, assim, alguns coordenadores são mais interessados nos assuntos acadêmicos e outros mais interessados nos assuntos administrativos da função. Trabalhei com coordenadores com as duas visões e, pelo que observo, a maioria atua mais com preocupações administrativas do que com cuidados nos assuntos acadêmicos.

Agora, se o coordenador quiser deixar um legado, tem que saber trabalhar com o colegiado do curso, que é, em suma, o grande responsável pelo sucesso ou fracasso do trabalho dele. Se o coordenador compartilha com o colegiado do curso os objetivos e metas, e o colegiado compra essas ideias, a chance de dar certo é muito aumentada e a responsabilidade, caso haja algum fracasso, será igualmente compartilhada.

Existe pressão por resultados do curso, mesmo sendo uma IES pública. Como professora, participei de reuniões em que vi essa preocupação, mas foi interessante ver que a diretoria de campus e a coordenação do curso não deixaram que a pressão externa, por ter que alcançar determinadas metas, fosse maior do que as pessoas que ali estavam.

Como já falei antes, conheci a atividade de gestão quando exerci a função de coordenador em outra IES. Minha formação inicial é em educação, então posso ver no departamento em que trabalho hoje, que é muito importante que você tenha um coordenador com a formação na área do curso, que conheça todas as ferramentas didáticas para ajudar os docentes e que possa ter também o preparo apropriado para a gestão. No meu caso, a docência nessa unidade já me traz muita satisfação. Nenhuma pretensão em voltar a coordenar um curso.

## DIRIGENTE - IES PÚBLICA

Trabalho nesta universidade pública há muitos anos, e já passei por praticamente todas as instâncias acadêmicas e administrativas possíveis, e te digo que não existe função mais complexa que a de coordenador de curso. Começa pela contratação do corpo docente, porque quem vai assumir a coordenação será um docente. Quando a IES contrata um docente, leva em consideração a qualidade e quantidade de pesquisa que ele faz ou o potencial para vir a fazer. Tem que fazer pesquisa e ter tantos *papers* publicados. Levamos em conta também a titulação, a formação complementar do candidato e se sabe dar boas aulas, então, aqui nessa instituição, quando a gente está fazendo um concurso para docentes, está, na verdade, fazendo concurso para professor pesquisador, e não para coordenador de curso. O coordenador de curso aqui, dentre os professores, vai ser escolhido numa comissão de curso, ele vai ser eleito. A IES nunca se preocupou em contratar alguém ou preparar um docente para atuar como coordenador de curso.

Existe um processo de escolha para a coordenação de curso, onde sempre será um docente lotado naquele setor, para exercício de dois anos com possível recondução por mais dois anos.

A IES pública não contrata uma pessoa de fora da instituição para ser coordenador de curso, como sei que acontece em algumas IES particulares.

A eleição dos coordenadores é feita pela comissão de curso, composta por representantes docentes e discentes. As reitorias não se fazem presentes nessa comissão.

Quem for escolhido, recebe nessa mesma ocasião, as informações sobre sua nova atribuição, passadas pelos presentes que já foram coordenadores e o coordenador que está sendo substituído, ou seja, recebe ali, ao finalizar a eleição, uma parte dos trâmites que vão acontecer durante seu mandato. Na verdade, ele vai aprender na prática as suas atribuições, pois não temos um guia específico para a função de coordenação.

Confesso que admiro algumas coisas na universidade particular, uma delas é que eles promovem capacitação para futuros coordenadores ou contratam gente que entende da função. Na IES pública não existe formação para isso, o que é um problema sério.

Já fui coordenador e posso dizer com convicção que o coordenador precisa estar presente, acompanhando constantemente os processos e as pessoas. Deveria ter também uma boa capacidade administrativa.

O complicado é que os coordenadores são professores, e por mais que entendam de

educação, sejam excelentes docentes, grandes pesquisadores, formados na área do curso, se não souberem administrar muito bem, vão ter problemas.

Na IES pública, você não escolhe seu time de trabalho, as pessoas estão lá. Às vezes estão lá por muitos anos, fazendo as coisas sempre do mesmo jeito. O coordenador vai lidar com uma secretaria de curso e com uma comissão de curso que, quando olham para um novo coordenador, pensam: esse logo será substituído. Ainda tem o fato que você vai ter que transitar em vários departamentos da IES, ou seja, vai ter que ser hábil na política e no discurso.

O pior coordenador é aquele que não ouve seus pares nem sabe gerenciar pessoas, porém, eles não foram formados para isso e, portanto, muitas vezes vem a frustração e o arrependimento de ter assumido essa função.

Os docentes ficam esperando que seu coordenador tenha uma boa administração sobre as grades e as cargas horárias, onde cada um tem sua vontade ou necessidade, como queira chamar; que esteja atento às demandas do curso para que todos estejam felizes e que saiba dialogar, para resolver os conflitos. Os estudantes desejam que seja uma pessoa acessível, que saiba entender suas reivindicações e que tenha um bom trânsito dentro de toda essa parafernália burocrática, para conseguir resolver as dificuldades que os alunos enfrentam.

Tem um desafio que é o maior de todos, em toda IES pública que conheço, sem dúvida, é com a infraestrutura dos nossos prédios, laboratórios, museus, ginásios, e por aí vai. Penso que já passou a ser uma característica institucional. A gente tem problemas de infraestrutura sérios e tem problemas de verbas sérios. Esses são os principais pontos que o coordenador vai ter que lutar para conseguir alguma coisa. Desde ter os livros do plano de ensino na biblioteca, até mesmo ter iluminação nas salas e nos corredores dos prédios.

Aqui o coordenador não lida com verbas. Ele solicita para outras instâncias solução para os problemas do curso e aguarda. Espera pela prioridade que vai ser dada a seu pedido e depois, aguarda o tempo da licitação para o atendimento, ou seja, na maioria das vezes, ele pede e só vai ver resolvido quando não for mais o coordenador.

Aqui, a graduação tem muita força porque é o foco central da nossa existência, então, a reitoria se comunica com os coordenadores através de seu representante, que é o pró-reitor de graduação, indicado pela reitoria. A Pró-Reitoria de graduação tem um grande conselho formado por todos os coordenadores de curso da universidade e outros membros. A atuação da reitoria se dará através desse conselho, no nível estratégico da universidade.

Como todos os conselhos e todos os órgãos colegiados estão acima do seu presidente, então, o conselho universitário está acima do reitor, assim como, a comissão de curso está acima do coordenador de curso. O que pode ser bom no sentido de tirar das costas

do coordenador o peso de uma decisão.

Mesmo com um certo apoio recebido pelo conselho, existe um desamparo ao coordenador de curso. Mesmo sendo ouvido no conselho, toda essa estrutura burocrática e os problemas com a infraestrutura dos cursos desanimam, porque ele não consegue ser efetivo. Quando os coordenadores olham para suas pesquisas que ficaram para trás, a sala de aulas que, por vezes, tiveram que deixar e a trabalhadeira que está em suas mesas, bate o desânimo e a vontade de que o tempo passe logo.

Claro, existe a possibilidade de o coordenador pedir para deixar o cargo, isso é bem comum. A comissão de curso se reúne e escolhe outro coordenador. Apesar de ser possível, a retirada de um coordenador por incompetência administrativa, ou outra falha, eu nunca vi ou ouvi que tenha acontecido.

Como não existe uma avaliação do trabalho do coordenador, somente quando o MEC visita é que esse assunto aparece, nem na CPA os estudantes respondem diretamente sobre a atuação da coordenação de curso.

Entre outras, uma coisa que eu sei que diferencia o trabalho de um coordenador de IES particular, de outro, de IES pública, é a preocupação com a captação de alunos. Na IES pública, normalmente, existe uma boa seleção para o ingresso de estudantes, o que muitas vezes não acontece em cursos de IES particulares, assim, o coordenador de IES particular tem que se desdobrar para apresentar seu curso para formandos do ensino médio em escolas, feiras de vestibular, associações de moradores, condomínios e até em igrejas.

Nas IES públicas a preocupação acaba sendo na permanência do estudante no curso de ingresso. Tradicionalmente, nos cursos de exatas existe alguma evasão ou transferência para outros cursos, o que já não acontece com os estudantes de cursos na área de saúde. Todos, no entanto, têm que se preocupar com a saúde mental de seus estudantes, para que não “pirem” durante o curso, o que vem acontecendo com muita frequência.

A população de estudantes do ensino médio não tem tido adequada informação sobre as instituições públicas, quanto a escolha de cursos, concorrência, vestibular, matrícula, formação, mercado de trabalho, justamente porque os coordenadores apenas esperam pelos estudantes, não militam pela captação. Nas IES particulares, como eles estão em campo com a busca pelos estudantes, eles acompanham os passos e processos dos estudantes, o que eles esperam e precisam de uma faculdade.

Já tive contato com várias pessoas que não entendiam que podiam estudar numa universidade pública. É comum a pessoa não saber que dá para fazer uma graduação numa universidade pública. É muito comum o aluno, naquela conversa inicial com o orientador,

querer entender quanto vai pagar pela pós-graduação na IES pública, acredita?

### COORDENADOR - IES PARTICULAR

Sabe, nas instituições particulares a gente é indicado pela diretoria ou reitoria para exercer a função de coordenador, e, até onde eu conheça os trâmites, essa escolha se dá por titulação e experiência na docência. No meu caso, também pela experiência em coordenação de curso, em outra IES.

Em nenhum dos dois casos recebi qualquer formação para exercer a coordenação. Eu gosto de brincar dizendo que por ser um cargo de confiança, eles confiam tanto na gente que nem ensinam a ser coordenador.

No PPC aparece o perfil e as funções da coordenação de curso, de uma forma ampla e geral, nada muito específico, do dia a dia. A IES espera que o coordenador entenda o que o MEC exige nas avaliações e se prepare, junto com seus docentes e discentes, para atender às exigências dos órgãos superiores. Isso fica claro para o coordenador desde quando assume a função.

Já que estou falando em avaliação, nunca entendi como as instituições particulares, não conheço os processos nas IES públicas, não se preocupam com avaliar adequadamente os coordenadores e os demais setores administrativos da IES. Os dirigentes se baseiam nos resultados da CPA para afirmarem que um professor ou um coordenador seja bom ou não. Para mim, falta uma avaliação de desempenho mais adequada para medir o sucesso ou fracasso na atividade de um coordenador. Isso seria muito bom para a IES toda.

Não é fácil coordenar um curso. Olha que tenho experiência de mais de quatro décadas como docente e cada vez mais recebemos discentes que precisam de “burilção”, de muito trabalho dedicado. Não estou falando só da falta de conhecimento básico para entrar na vida acadêmica superior, nisso a gente consegue ajudar e bem, o problema é que a juventude parece não ter mais o “botãozinho” do *start*. Eles não têm gana de saber, o que acontecia até uns anos atrás. O aluno de hoje espera as coisas acontecerem. Tenho percebido isso cada vez mais fortemente, de um tempo para cá. Os colegas professores relatam o mesmo sentimento e percepção.

Eu suponho que não conseguem ver a importância da educação nas vidas deles. Conseguem ver o valor do diploma, por isso estão aqui, mas não aliam isso a uma verdadeira

formação. Não sentem que a educação pode ajudar a transformá-los em cidadãos conscientes e futuros profissionais diferenciados. Acho que pensam que o diploma vai trazer isso para eles, não o processo educativo que antecede ao diploma. Olha que estou falando de alunos de licenciatura, futuros professores, que é o campo em que atuo.

O curso que coordeno está no modelo EAD e no presencial também. Nossa IES tem feito de tudo para manter nosso curso no modelo presencial, apesar de hoje contarmos com somente 22 alunos nos 6 semestres do curso. Às vezes, eu me pergunto do porquê a IES manter ainda o presencial. Não há vantagem financeira. Recentemente tivemos a visita periódica do MEC e ficamos com uma ótima nota (4). A infraestrutura é boa, temos laboratórios de ensino e os professores têm boa titulação. A gente não tem mais alunos no modelo presencial porque parece estar se esvaindo o interesse pela licenciatura. No EAD estamos com um bom número de alunos, perto de 900. Claro, espalhados pelo país todo e, também porque, não sei até quando, nosso curso ainda é pouco oferecido pelas demais IES.

Aqui, nós temos uma boa equipe de marketing, muito ativa e parceira da coordenação. Tudo que se possa imaginar já usamos como estratégia de atração para novos alunos.

Nosso corpo docente é unido, atuante em tudo para beneficiar nossos estudantes. Não temos problemas internos, me sinto apoiada pelos órgãos superiores da IES, temos reuniões frequentes, sempre fui muito bem tratada com minhas reivindicações, claro, sempre entendi que coordeno um curso presencial pequeno e um EAD grande, portanto, meus pedidos são coerentes com essas condições.

Confesso que sinto entre meus colegas que estariam mais felizes trabalhando como professores e não como coordenadores. Talvez, não cheguem a se arrepender por terem aceitado o convite para coordenar seus cursos, mas é que em determinadas horas, temos que atuar com problemas que não são pedagógicos. A gente fica pensando que é melhor lidar com cinquenta ou sessenta alunos dentro de uma sala do que lidar com esse monte de problemas que acontecem com os seres humanos. O coordenador tem que ser administrador, tem que ser também psicólogo, saber falar, saber ouvir, saber gerenciar conflitos, porque aparecem. Então, lembramos que fizemos licenciatura, mestrado e doutorado nas nossas áreas específicas. Para esses outros assuntos, não temos formação. Aprender a lidar com essas coisas, atuando, e com rapidez e acerto, não é nada simples. Repito, não temos formação para coordenar cursos, porque coordenar um curso vai além da preocupação com a avaliação do MEC e rotinas acadêmicas, entra na gestão de pessoas, gestão de conflitos, direção de reuniões, motivação dos diversos grupos (alunos, professores, funcionários), cuidar das “cabeças” das pessoas e da nossa também,



entre outras tantas atividades. A experiência de vida ajuda, mas, e para os coordenadores jovens e inexperientes? O que a IES pode fazer? A gente fica imaginando onde que a gente aprende tudo isso?

Bom, tem um item que para mim é o mais difícil, pode ser que para outro não seja. Para mim, gerenciar pessoas não é fácil. Por exemplo, ao gerenciar uma classe de alunos existe uma condição diferente entre alunos e professores. Eles têm que aprender, não que eu não aprenda também com eles, mas eles vão ser cobrados de um jeito e eu de outro. Quando você está com professores, na realidade, você está coordenador, e como tal, tem que coordenar aqueles colegas professores que estão ali. Os problemas que aparecem dentro do grupo, são grandes, e a gente gerencia conflitos sem estar devidamente preparado. São, muitas vezes, diálogos malconduzidos entre professores e alunos, que agora cabem ao coordenador resolver. Como você gerencia esse conflito sem que aquilo lhe abale? Acho que é uma das coisas mais difíceis que eu faço.

Hoje, muito mais do que no passado, tem sido comum as pessoas se ofenderem. Os alunos são mais provocadores e os docentes menos preparados para exercerem autoridade em sala de aula. Autoridade com equilíbrio nas palavras e nos exemplos diários de postura coerente e ética. Cada vez mais, nossas reuniões têm se desviado dos assuntos relativos a conteúdos técnicos específicos ao curso para orientações sobre conduta docente, resolução de conflitos interpessoais e cuidados com a saúde emocional.

Cumprir a legislação da IES, da secretaria de educação e do MEC, é relativamente fácil, apesar das várias mudanças que ocorrem a todo momento. Então, precisamos produzir artigos semestralmente, precisamos adequar os espaços para acessibilidade, entendemos que o MEC tem função reguladora, mas, a parte difícil do trabalho, a meu ver, é o gerenciamento de conflitos interpessoais.

Os nossos alunos também apresentam dificuldades com respeito a compromissos como: pontualidade, assiduidade, simpatia com colegas da turma e de outras turmas e várias outras coisas ligadas a valores básicos de consideração consigo mesmos e com os outros.

Já com o EAD, as coisas são diferentes em alguns aspectos, mas sentimos em muitos alunos um total desprezo por prazos de entrega, horários de plantões e até presença nas avaliações. Me preocupa o futuro de nossa profissão.

## DOCENTE – IES PARTICULAR

Eu já trabalhei como docente no fundamental 2, ensino médio e ensino superior, portanto, por uma questão de adquirir uma nova experiência, já me imaginei como coordenador de curso superior, mas isso não chega a ser uma meta em minha vida.

Imagino que antes de ser convidado para atuar como coordenador em um curso superior, numa IES particular, passarei por uma investigação profissional, feita pelos níveis superiores administrativos que buscam encontrar mérito em um docente do curso, quando surge uma vaga na coordenação. Mas, sinceramente, nem sei se é mesmo assim. Como se trata de um cargo de confiança, penso que a IES tenha critérios próprios para analisar os nomes dos docentes, porque, até onde vejo, sempre são docentes do curso os nomeados para a coordenação. Na IES particular, penso que a administração superior analise o trabalho de seus coordenadores e, aqueles que não estejam satisfazendo bem a todos os quesitos, no critério deles, são substituídos por outros que, por mérito de trabalho e conduta, possam assumir e bem o curso. Acho que as IES deveriam incentivar a formação de futuros coordenadores, seja criando cursos preparatórios internos ou incentivando uma especialização, que sei que existem, pois as trocas na coordenação são relativamente frequentes e em todas as áreas de ensino.

Uma coisa que acho até engraçada, dou aula em vários locais e o posicionamento dos coordenadores é sempre idêntico. Sou tratado com respeito e cortesia por todos. Mas a forma de resolverem os problemas e fazerem reuniões, até os assuntos tratados... não sei se existe um manual de conduta para a função, mas me parece que todos agem de forma muito parecida.

Todos os anos nós, docentes e coordenadores, somos avaliados pelos alunos na CPA. Como sou membro da CPA desta IES, fico sabendo do resultado geral da avaliação e, na média, temos tido boas avaliações dos coordenadores.

Eu entendo que o coordenador é o curso, representante máximo do curso, sendo assim, deve exercer uma liderança participativa, onde todos possam opinar. Deve trabalhar na base da amizade, do companheirismo. Deve ser alguém que nos puxe para cima, que faça e deixe fazer, tem que ser alguém que fale “puxa vida! Vamos fazer assim”. Tem que ser alguém que organize o pensamento.

Eu acho que o docente se faz docente. Ninguém molda ninguém, a gente se ajusta, mas não é algo imposto por alguém. O diretor ou o coordenador ou o colegiado não exercem influência sobre o docente se ele não quiser. Com meus anos de sala de aula posso dizer que, se viessem decisões de cima eu poderia até acatar, mas vem de baixo, vem de baixo mesmo....

Cresce com a pessoa, é isso!

Sabe, eu já vi muito as IES culparem e tirarem coordenadores por acharem que o “fracasso do curso” era culpa deles. Então, parece que as coisas giram em torno do modelo: sucesso ou fracasso.

Não existem muitos cursos como este em que trabalho, assim, docentes que vejo aqui eu também vejo na outra IES. Percebo ainda que os cursos têm mais ou menos o mesmo direcionamento, diferenças pequenas no pensamento e nas práticas. Portanto, acho que o sucesso ou o fracasso não estão atrelados ao lado acadêmico, acho que são outros fatores que influenciam. Talvez, a situação econômica do país, a falta de bolsas de incentivo e outros. Não tem a ver com o lado acadêmico. Creio fortemente que o direcionamento acadêmico sempre vai proporcionar sucesso, porque sei que os coordenadores são pessoas muito comprometidas, bem-intencionadas, sabem o que vão fazer, sabem como gerir, já deram aulas para muitos, são acessíveis, sabem onde cada um vai errar. As ementas são muito parecidas, então, o fracasso não está atrelado ao trabalho de coordenar.

Temos que entender que a qualidade dos alunos também varia com o tempo e a maturidade. Hoje, a menina ou o menino que têm 18 ou 19 anos, podem até vir a serem bons profissionais, mas hoje, dá dó. O sucesso é um processo para o coordenador, professor e para o aluno, afinal, não nascemos sendo quem somos hoje, vamos aprendendo e nos aprimorando com o tempo e as experiências.

Se, porventura me convidarem para ser coordenador do curso, imagino que ficaria orgulhoso pelo reconhecimento do meu trabalho durante o tempo que estive na instituição, mas, me sentiria representado plenamente se fosse outro colega. Somos muito próximos e amigos.

#### DIRIGENTE – IES PARTICULAR

Sendo dirigente de uma IES particular, posso afirmar que para nós escolhermos um coordenador de curso, em primeiríssimo lugar, levamos em conta o seu conhecimento técnico na área. O primeiro critério tem que ser esse, porque ele vai ser presidente do colegiado do curso e do NDE. Não vejo como não pensar na formação técnica como primeiro quesito. Em segundo lugar, a experiência com a docência. Ele deve exercer a docência dentro do curso que ele vier a coordenar. Outros aspectos também são importantes, afinal, a função de coordenar não é só pedagógica, é também administrativa. Assim, a titulação do candidato é item importante para a

IES; a maneira com que ele consegue se relacionar com nosso cliente; deve ter uma boa participação nas reuniões e contribuição significativa para melhoria do curso.

Hoje em dia, os aspectos acadêmicos e administrativos são fundamentais, ainda mais numa universidade grande. Temos muitos cursos de graduação, então, a gente tem que ter muito bem definida a função do coordenador para cada curso, pelo volume de alunos e professores que temos.

Como escolhemos os coordenadores do grupo de nossos docentes, gostamos muito de contratar docentes que sejam egressos de nossa IES. Temos em torno de 80% dos nossos docentes, ex-alunos de nossa casa.

A coordenação é um cargo de confiança da reitoria. É uma política institucional que a pessoa escolhida seja conhecida e tenha a confiança da reitoria. Gostamos que entendam que a nossa instituição tenha essa preferência. Na grande maioria dos cursos é essa a realidade. Entendemos que para a IES, isso facilite identificar as melhores pessoas para essa função.

Por termos esse conhecimento prévio, o índice de coordenadores jovens, empreendedores e que conhecem a nossa filosofia é alto. É um pessoal com mais afinidade com a tecnologia e nos dão uma melhor resposta ao que é solicitado.

Quando um coordenador é convidado a assumir, fazemos uma reunião inicial onde deixamos muito claro qual é o seu papel e o que a instituição espera dele. Como são docentes e, em sua maioria, ex-alunos dessa IES, fica fácil dialogar.

Recebemos quase todo mês uma comissão do MEC avaliando nossos cursos, assim, estamos sempre em dia com as exigências e mudanças de regras que o MEC implementa. Nossos coordenadores também são avaliados e temos tido sempre boas notas pelo desempenho deles. Os avaliadores entendem bem nossa filosofia de agregar conhecimento e valorizar o cidadão, inclusive no que tange ao fato de facilitarmos para que nossos bons egressos tenham oportunidade em nossa IES como docentes ou funcionários em outras áreas.

Como é notório que estamos passando por grandes mudanças comportamentais na sociedade, o coordenador deve ser o **resolvedor** de problemas no curso dele. Alunos e professores esperam que ele tenha equilíbrio para isso. Se o coordenador não souber administrar os conflitos quando aparecem, não conseguirá manter o bom andamento do curso. É quando a gente começa a ter problemas no curso. Já, o coordenador que cumpre suas obrigações, que são rotineiras, terá um bom desempenho, que é o que se espera.

Aqui, nós acreditamos que o estudante precisa ter acesso ao coordenador todo o tempo, agenda sempre aberta. Todo coordenador tem que captar alunos para seu curso. Existem cursos que subsidiam outros que têm, naturalmente, mais dificuldade em atrair e manter seus

alunos, até para que não fechemos o curso, mas isso não isenta seu coordenador de batalhar constantemente para trazer alunos para o curso.

O setor de marketing da IES tem o dever de colocar à disposição dos coordenadores e professores todo material de divulgação, que foi combinado previamente, para ser usado em campanhas de captação de alunos, e eles, vão fazer a divulgação nas escolas e outros locais.

Procuramos manter nosso planejamento sempre em dia. Isso significa que prazos devem ser cumpridos. Tudo que está na agenda precisa acontecer, ou seja, o coordenador e sua equipe têm que atender todas as obrigações acadêmicas e administrativas que foram combinadas em reuniões.

Na nossa IES, entendemos que as vias de comunicação de eventuais queixas dos alunos podem seguir três caminhos: o estudante deve procurar o coordenador na busca de resolver seu problema, se não conseguir, o aluno deve procurar a ouvidoria e depois a CPA.

No caso dos alunos do EAD é um pouco diferente o processo. No EAD os alunos podem buscar se consultar inicialmente com o coordenador mas isso pode ser complicado pelos horários e acessos, então, ele vai mais facilmente para a ouvidoria que fará contato com o coordenador na busca de solução.

Posso dizer que temos poucos casos de demanda por parte de nosso alunado, e são sempre casos que podem facilmente ser resolvido pelo próprio coordenador. Nem precisam de intervenção superior.

Constantemente fazemos capacitação com nossos coordenadores e professores. É óbvio que nem todo docente participa. O foco é na formação para o trabalho docente. Essas capacitações envolvem aquilo que é regulatório, sobre os instrumentos de avaliação do MEC. Como a gente passa por avaliação constantemente, então eles vêm sendo preparados. Tem um coordenador que tem quinze dias que assumiu e já está em condição de receber o MEC. Ele era docente, participava do colegiado, então, a formação dele é dentro do próprio curso. Fora a capacitação promovida pela reitoria, essa participação em NDE e colegiado é fundamental, porque lá se discutem todos os aspectos da legislação da IES.

A IES não tem oficialmente um programa para formação de coordenadores de curso mas, temos nossos docentes que participam em diversas comissões internas. Se vierem a ser coordenadores, ou não, estão sendo preparados no que a instituição precisa para funcionar bem.

Como já mencionei antes, temos que atender uma agenda de atividades bem rígida, mas, em todos os níveis administrativos da instituição, procuramos trabalhar com o que chamamos de portas abertas, até mesmo a reitoria. Os coordenadores podem, a qualquer momento, solicitar apoio de minha diretoria, que encaminharei imediatamente, caso não seja de

minha competência, às diretorias específicas para tratarem melhor do problema a ser resolvido. Temos atendimento psicológico para os docentes e coordenadores também. A gente procura atender nosso docente dentro do conceito de instituição familiar. Entendemos a realidade de nosso docente. Fora isso, eles sabem que aqui é “sentar e conversar”. Já se decide na hora o que vai ser feito. A visão é muito colegiada, as demandas são muito bem discutidas, com todos os coordenadores.

Na nossa estrutura de trabalho, o coordenador tem papel muito bem definido. Ele tem o papel acadêmico-pedagógico e as atribuições administrativas muito claras, além de ser um agregador. Eu sou o presidente da CPA e posso garantir que, pelos resultados obtidos, não temos reclamações dos nossos coordenadores, nem na avaliação interna, que é feita pelos estudantes e corpo de professores, nem pela externa, que é conduzida pelo MEC. Nosso maior problema com a avaliação interna é a representatividade. Como os estudantes respondem voluntariamente, nem sempre temos uma boa representação de respondentes ao questionário.

Substituir um coordenador não é tarefa simples. Como temos nossas portas abertas, ouvimos os estudantes, os docentes do curso, e vamos também fazendo avaliações baseadas nos resultados da CPA e em conversas com os próprios coordenadores, para percebermos se está havendo dificuldade com o seu trabalho. Por respeito ao profissional, orientamos, acompanhamos e, se não houver possibilidade de continuidade, buscamos aguardar o final do semestre para fazermos a destituição desse coordenador. Consequentemente, a posse de outro ocorrerá nos moldes de escolha que já mencionei anteriormente.

O aluno do ensino a distância tem perfil diferente do aluno do presencial. Geralmente, o aluno do EAD nem quer contato direto com o coordenador. Já, para o aluno do presencial, é importante perceber a presença do coordenador. Outra característica de nossa IES é que todo coordenador dá aulas. Desse modo, eles têm a presença semanal garantida com seus alunos. Mas, pode ser preciso trocar o coordenador, e a IES está sempre atenta para manter a qualidade de nosso ensino e a satisfação do nosso cliente.

Foi muito bom ter podido refletir e me expressar sobre o trabalho dos coordenadores e do meu próprio, como dirigente. Algumas coisas que eu não tinha pensado antes vieram à mente, e vou aproveitar para dividir com outros colegas e, quem sabe, implementar na IES. Gostei bastante.

## COORDENADOR - IES COMUNITÁRIA

Minha indicação para assumir a coordenação do curso foi tratada internamente, sem meu conhecimento, até que fui informado, pelo diretor de graduação, que a reitoria havia decidido sobre minha mudança de função na instituição. Sei que o diretor de graduação e os demais membros da reitoria estudaram minhas qualificações como docente e decidiram me apresentar a proposta para assumir o cargo.

Eu era um docente que nem tinha muita relação com o coordenador anterior, que, inclusive, saiu da IES, e me vi tendo que decidir sobre essa situação inesperada para mim. Não fazia a menor ideia de quais eram as atribuições de um coordenador e, também não me foi explicado. Fui colocado na função e tive que descobrir.

Tenho um espírito de encarar desafios. Fui aprendendo, indo atrás e fazendo capacitações, sempre partindo de mim mesmo e não da instituição. Descobri em primeiro lugar que eu precisava aprender logo e criar melhor vínculo com os demais docentes e com os discentes. Toda minha formação como coordenador, partiu de mim e não de alguém que tenha me colocado para fazer algum curso ou alguma coisa do tipo.

O motivo que disseram para terem me escolhido, foi porque demonstro interesse por coisas inovadoras e isso, para um curso na minha área, é fundamental. Existe uma renovação muito grande nessa área e é preciso manter os conteúdos, as ferramentas e a bibliografia sempre atualizadas, além do corpo docente motivado e atento às mudanças de mercado.

Nessa instituição, há ainda um item importante a ser levado em conta quando fazem escolha de pessoas para exercerem funções administrativas, que é a questão do alinhamento do pensamento da pessoa com a filosofia institucional. Assim, acho que não sobraram muitas opções.

Quando a gente ouve aquele discurso para que aceitemos a função de coordenação, fica difícil recusar, dizer que não queremos. No dia de minha posse, o pró-reitor de graduação me entregou um catálogo com minhas atribuições, e o que a instituição esperava de mim, como coordenador.

A gente percebe que desde que começamos a coordenar, passa a existir um acompanhamento do nosso trabalho, do nosso desempenho. A diretoria de graduação, que é o órgão mais próximo de nós, faz isso por meio de comentários dos alunos e professores, das atividades para as quais a gente pede verba, sobre os eventos que fazemos na IES e outros que participamos fora da IES e, claro, dos resultados dos questionários da CPA. Por falar em CPA,

vejo os resultados com muita reserva. Os alunos são levados a um laboratório de informática e muitos respondem para se livrar da situação, nem pensam direito nas perguntas feitas ou nas respostas que dão. Depois, com os resultados em mãos, pouco ou nada é feito para solucionar os problemas levantados. Também não há feedback institucional sobre o sucesso do curso; eventualmente, algum comentário quando há fracasso.

Eu sempre acho que os resultados acadêmicos podem ser melhores. A gente tem feito um processo de melhoria contínua, mas está longe do ideal, do que achamos que deva ser o melhor.

Não adianta só o coordenador ter um espírito inovador, buscar novos métodos de ensino, se os outros professores não se engajarem. Agora, na questão financeira, eu acho um desastre, porque a gente não tem uma real noção quanto o curso custa para a instituição, não sabemos se ele dá, ou não, lucro.

A instituição, sendo privada, tem que se manter, assim, como coordenador, gostaria de saber quantos alunos pagam as mensalidades, se tem descontos e qual o percentual, qual o valor dos gastos e qual o valor mensal levantado. Isso é bem nebuloso aqui.

Do jeito que acontece, eu não sei se tenho direito de pedir coisas para o curso. Se eu soubesse que meu curso está contribuindo com *superávit* para a instituição eu poderia reivindicar compra de equipamentos e outras melhorias. Penso que a instituição deve se aprimorar muito, tanto na parte acadêmica quanto na transparência financeira.

Existe uma certa prestação de contas, é bem superficial e só o que à direção financeira interessa mostrar. Não existe transparência com relação a isso. Aparenta que a parte financeira é mais importante que a acadêmica. Então, no fim das contas, eu sou uma espécie de coordenador que precisa encher o curso de alunos para gerar mais dinheiro. Como todos os coordenadores são cobrados da mesma forma e as informações são poucas, não sabemos quem está satisfazendo a IES e quem não está.

O grupo de docentes do meu curso é bem engajado, trabalhamos organicamente. O que conversamos em NDE e colegiados tem somente o cunho de melhorar o curso, novas propostas de ensino, ideias positivas para implementação no curso. Eles tomam iniciativas em criar projetos, por eles mesmos, depois apresentam no colegiado para vermos se existe a viabilidade, ou não, mas já vêm com o projeto articulado. Em relação ao trabalho dos docentes, hoje, eu não tenho dificuldades.

Eu poderia resumir assim: tenho apoio para qualquer projeto, documentação do curso, atualização de projetos pedagógicos, atualização de ementas, bibliografias, desde que não envolva recursos financeiros, se envolver, tudo se torna complexo e demorado.



Quando a gente faz um projeto novo, dificilmente não vamos precisar de dinheiro. Quando trabalhamos numa instituição de ensino, a gente vê isso como investimento, não como despesa. O investimento pode ser de curto ou longo prazo, portanto, vai melhorar o curso de alguma forma. Quando você tem vários projetos negados porque é alegada falta de dinheiro, acaba desmotivando todo o grupo.

Fico imaginando que quando se é coordenador durante muito tempo, e vê serem negados os recursos para projetos que vão dar vitalidade ao curso, certamente se acaba desanimando. Então, ou você é automotivado demais, até exageradamente, ou, senão, você desiste. Vou ficar aqui perdendo tempo? Criando projetos novos com meu grupo, sendo que vai bater na parte financeira e vou ter o pedido negado? Então, é desmotivação mesmo.

Hoje, cada vez mais você tem alunos querendo coisas diferentes, não o tradicional. Não querem ter lousas, querem o que veem na internet, coisas tecnológicas. Mas isso, para alguns, é despesa, então, é negado. A gente faz o “arroz com feijão” só, e está tudo certo! Dentro da possibilidade. Raramente existe um investimento, aleatório a meu ver, porque, às vezes, uma coisa que nem é tão importante é aceita e outra que é mais importante, até com custo menor, não é aceita. Os critérios também não são claros.

Quando o coordenador entra na rota da desmotivação e críticas, substitui-se o coordenador. Infelizmente, vejo em meus colegas mais desânimo do que desejo de empreender. Até por conta disso, as trocas nas coordenações têm sido frequentes.

Aquele catálogo, que me entregaram quando fui confirmado como coordenador, continha algumas atribuições do meu novo trabalho. São baseadas no instrumento do MEC de avaliação de curso *in loco*, e servem para atingirmos a nota cinco (nota máxima) no CPC. O problema é que, hoje, o coordenador faz umas quatro ou cinco vezes mais coisas do que a atribuição que é passada. Inclusive, ações que não têm nada com o setor acadêmico acabam caindo sobre o coordenador e, conseqüentemente, as cobranças em cima dessa atribuição extra, por exemplo: a gestão de *marketing* do curso, porque cai sobre o coordenador a tarefa de fazer pesquisa de interesse regional pelo curso, fazer visitas às escolas com ensino médio da região, oferecendo e apresentando aulas e palestras sobre o curso e o mercado de trabalho.

Tenho que discutir com o setor de *marketing* as estratégias de divulgação apropriadas ao meu curso, isso não é uma tarefa fácil, ainda mais para quem não é especialista na área. Então, temos diferentes cursos que têm que, cada qual, criar seu método de propaganda para atrair seus futuros alunos, porque a gente tem metas de quantidade de alunos para atingir. Tenho “x” alunos para conquistar no próximo ano, se não atingir, a culpa é minha. O coordenador que não fez o trabalho efetivo. Só que, para fazer esse trabalho, eu tenho que ser

altamente criativo, sem verba, só com boa vontade dos docentes e até de estudantes do próprio curso. Agora, se eu alcançar “2x”, ganho a permanência na função por mais um período, quer dizer, até o próximo processo seletivo.

Eu gostaria que tirassem essas coisas a mais, que hoje caem sobre nós como obrigação, mas que não deveriam ser atribuição da coordenação.

Justiça seja feita, existe um setor de *marketing* institucional, que hoje conta com ‘dois’ funcionários. Como a IES tem desde o maternal até o *stricto sensu*, eles não dão conta da demanda. É também um problema o fato de que cada coordenador pensa de um jeito em estratégias para atrair novos estudantes.

O coordenador tem que ter muitas habilidades para atender todas as atribuições que a instituição coloca sobre nós. Além do que o MEC já pede, temos que manter os alunos estimulados por todos os anos de duração do curso, fazer o controle de presença e atrasos dos professores, substituir o docente ausente. Temos que lidar com qualquer tipo de problema comportamental que envolva alunos, incluindo as dificuldades de comunicação entre alunos e professores. Somos docentes no curso, portanto, temos que ter tempo para criar as aulas, avaliar, cuidar da produção e distribuição dos documentos. É muita atividade e de muita responsabilidade.

Somos uma espécie de “donos do curso”, sendo responsabilizados por absolutamente tudo. Mas, somos professores que recebem um pouco mais de horas por semana, para coordenarmos. Não nos diferenciamos em nada de nossos demais colegas, mas temos todas essas responsabilidades.

Estou aqui pelas pessoas, pelos alunos e não por outra coisa. Se existisse uma liderança administrativa na IES para agregar valor à coordenação de cursos, se a gente sentisse que há um esforço em nos apoiar, seria muito mais motivador do que é hoje. Existe muita coisa para melhorar e estamos ali pela educação, pelos alunos e professores, e é isso que dá ânimo para continuar e tentar criar outras coisas, trazer novidades. Acho que é isso.

Uma coisa que acho interessante é que a pessoa que dirige atualmente a graduação no campus já coordenou curso, o reitor já coordenou curso, a pessoa que está na Pró-Reitoria acadêmica, já foi coordenador de curso, portanto, todos sabem muito bem o que é coordenar um curso. Sabem que o coordenador é absolutamente estratégico para o bom funcionamento da IES. Então, pelo lado da percepção da importância da função, creio que exista, porém, o porquê de não sermos devidamente valorizados, acho que é uma questão política fora de eles quererem.

Em reuniões em que o MEC aparece, os dirigentes expõem fortemente que “o coordenador é o dono do curso, é o ator mais importante que existe”, mas na prática, em minha

IES, não é assim que funciona. No fim, acho que é uma questão política mesmo, que penso que se passe em outras instituições também. Sabem da importância, mas, nem por isso ajudam o coordenador a ser um melhor gestor, investir um pouco mais no curso, fazer com que ele esteja mais motivado. Não tenho uma resposta final para isso, mas acredito ser uma questão política e um receio aparente de que o outro se destaque.

Não sei até quando permanecerei coordenando meu curso, mas espero fazer o meu melhor até lá.

### DOCENTE – IES COMUNITÁRIA

Sou docente na graduação de uma IES comunitária e participo, como membro eleito, do NDE e do colegiado também. São muitas as atividades acadêmicas que temos para desempenhar, além das aulas, naturalmente.

Confesso que já senti vontade de ser coordenadora de curso, mas, pensando bem, acho melhor ficar onde estou mesmo e deixar as coisas assim. Não me sinto preparada para exercer a coordenação, apesar de que meus colegas que já foram ou mesmo o atual coordenador também nunca receberam formação para isso. Não há nenhum preparo para essa função. A gente faz capacitação acadêmica, preparo para atividades letivas e científicas, não para coordenação ou qualquer tipo de gestão.

Ouvi dizer que nem existe um formulário ou guia de funções de gestão na IES. Por isso, nada melhor que ficar na minha. Se um dia me convidarem, quem sabe eu pense no assunto.

Eu vejo que os coordenadores têm um grande trabalho na gestão do curso. Na nossa IES, têm que organizar o funcionamento do curso no sentido de construir e atualizar a matriz, acompanhar o trabalho dos professores, a contratação e demissão de pessoal, criar e implementar estratégias para promover o curso e ainda atuam na gestão do curso junto às outras diretorias e a reitoria para conseguirem verba para projetos ou para promover eventos do curso. O orçamento do curso, se existe mesmo, não é o coordenador que administra.

Eu e meus colegas docentes conversamos, às vezes, sobre nossas coordenações de curso; na maioria das vezes, todos reconhecem o sacrifício que é a função que eles aceitaram.

Não existe um instrumento que nós, professores, possamos demonstrar nossa satisfação, ou não, com o trabalho de coordenação de curso. Na CPA avaliamos a infraestrutura e as condições pedagógicas, mas a gestão de curso e outras gestões ligadas à graduação, acho

que nem temos.

Aproveito para dizer que na CPA, como docente, sou avaliada pelos meus alunos e pelo coordenador, mas nunca recebi uma devolutiva das minhas avaliações, seja pelo coordenador ou outro dirigente. E olha que não sou novata. Talvez eu esteja fazendo um bom trabalho e não precise gastar meu tempo, nem o deles, com conversas. Apesar de que uns elogios, se for o caso, também motivam a gente.

Quem está na coordenação tem que ser um bom gestor de pessoas. Ele vai gerir seus professores, alunos e funcionários. Tem alguns casos de o mesmo coordenador gerenciar mais de um curso. Ele tem que, além de ser um grande profissional técnico da área específica do curso que ele está liderando, ser excelente academicamente, ser bom incentivador da pesquisa, saber jogar com a política interna da IES, e gerenciar pessoas, com suas competências, conflitos e egos. É bastante coisa, coitado. Talvez por isso, não sobre tempo para conversar com os docentes sobre os resultados das avaliações da CPA (risos).

Acrescentaria ainda que ele deve gerenciar a parte pedagógica de seu curso e trazer estratégias metodológicas aos professores, para que eles consigam ministrar o conteúdo de maneira mais eficiente. Eu acho essa função muito importante, porque aí sim, temos uma pessoa que gerencia realmente o curso inteiro. Ele deve ter condições de intervir na questão pedagógica de todos os professores, e ter esse poder de dar o foco ao curso. Para isso, tem que ter conhecimento técnico e acadêmico.

Como trabalho em alguns cursos, tenho mais de um coordenador. Cada um tem um perfil diferente do outro. Um deles, por exemplo, atua mais fortemente na área acadêmica e tenta implementar isso nos docentes e nos alunos. Claro, ele não consegue fugir das atividades administrativas que são obrigatórias, mas ele tenta focar bastante na área de pesquisa e acadêmica do curso, apesar de não ser o apelo maior no perfil do curso. Outros, preferem trabalhar mais na parte de gestão do curso, se dedicam em modernizar a infraestrutura, em melhorar a visão do curso em relação aos demais cursos da cidade, do estado e do país, se preocupam com os resultados das avaliações e a satisfação do alunado, enfim.

Na minha instituição, o coordenador, quando recebe queixa de alunos sobre um professor, por exemplo, ele ouve os estudantes, conversa com o professor e juntos, em sala de aula ou, se for o caso, separadamente, dão solução rápida ao ocorrido. É norma que todos sejam ouvidos, ponderadas as circunstâncias e dada a solução institucional ao problema. Cabe ao coordenador a verificação do regimento da IES, da legislação que trata do assunto, da ponderação entre as partes envolvidas e acompanhar a solução, mesmo após o acerto entre as partes. Esse, eu acho, o trabalho mais complexo para a coordenação. Eu considero uma arte

especial e nobre conseguir lidar com conflitos e apaziguar as partes envolvidas.

Falando e refletindo sobre o trabalho da coordenação, parece que vai ficando ainda maior e mais complicado. Tem ainda a questão das glórias e fracassos do curso. Quando a gente pensa em fracasso ou sucesso, a gente já atribui ao coordenador, apesar de terem vários outros elementos envolvidos.

Nós precisamos aprender a dividir essa conta entre um monte de gente: o pessoal do *marketing* que deveria fazer uma boa divulgação do curso e captar os alunos, os professores que, de repente, não são o que deveriam ser em sala de aula, o pessoal da diretoria financeira que coloca o valor da mensalidade bem acima da concorrência e não investe como o curso precisa, e por aí vamos.

Veja que, por achar que o coordenador é o gestor responsável pelo curso, somos levados a crer que os fracassos, quando aparecem, são também responsabilidade exclusiva dele.

Se todos fizessem o exercício de refletir sobre as atividades conhecidas da coordenação, como eu estou fazendo agora, aqui com você, provavelmente mudaríamos a visão desse trabalho e dos colegas que estão nessa frente de atividade.

Se me convidarem, hoje, para assumir uma coordenação, talvez a primeira resposta que me viria à mente, seria, não! Obrigada. É muita responsabilidade gerenciar tudo isso, e, depois, o fracasso eles vão apontar para mim.

Mas, dada a situação, claro que numa hipótese, precisaria conhecer claramente o que a função faz, que hoje, eu não sei bem. Como eu já disse, imagino que seja: contratação, alteração ou atualização de matriz, reunião com professores, gestão do curso de maneira geral, mas não sei todas as funções. Nada que não possa ser conversado e mais bem compreendido. Imagino que deva ter seus benefícios e, claro, dificuldades. O coordenador precisa conseguir os alunos, manter uma evasão baixa, motivar esses alunos durante o curso inteiro, motivar os professores também, promover novas metodologias atualizadas de ensino, deixar as mais arcaicas e sem sentido atualmente. Quem sabe! Seria uma possibilidade.

Reafirmo que só refletindo mais profundamente sobre a função é que pude analisar e avaliar o quão complexa ela é, mas também, quão gratificado pode se sentir um coordenador que faz um trabalho de destaque no seu curso. Obrigada.

## DIRIGENTE – IES COMUNITÁRIA

Em nossa IES, para se escolher um coordenador de curso, levamos em conta o tempo de dedicação a esse trabalho, possível a ele, a capacidade demonstrada de bom relacionamento com seus pares e com os estudantes, seu relacionamento com os superiores hierárquicos e sua capacidade de produção acadêmica. Basicamente, são esses requisitos analisados para escolha de um coordenador de curso. Como somos uma instituição tri campi, é no campus que é feita a indicação do nome do novo coordenador, então, por diálogos entre a direção local e a reitoria, o docente é nomeado.

Depois de escolhido, é feito o contato com o professor para se fazer o convite oficial. No caso de aceitar o convite, há então o voto no conselho universitário e agendada uma pequena cerimônia de posse no cargo. No momento da posse é entregue ao novo coordenador o manual contendo as atribuições funcionais. Esse manual é recente na IES, foi elaborado se ouvindo os coordenadores na época (2014). Reconhecemos que é insuficiente e será atualizado para o próximo ano, em virtude de novas demandas.

Não é um trabalho leve. Reconheço que suportar todas as pressões pelas quais um coordenador passa na sua gestão, não é nada fácil. De um lado, o MEC mudando suas diretrizes constantemente e cada vez mais impondo condições quase impossíveis de serem alcançadas, de outro lado, a própria IES preocupada com resultados financeiros, notas em avaliações, número de alunos e uma visão acadêmica e de gestão ampliadas. É necessária muita resiliência por parte dos coordenadores.

Estamos vivendo um período de transição na IES. Entre outras coisas, estamos para refazer o guia de coordenação e, também delinear novas funções para o coordenador. O plano é que o coordenador de curso seja gestor de seu curso. Ele passará a se responsabilizar totalmente, desde a captação de alunos, gestão financeira e acadêmica do curso até os eventos de encerramento do ano letivo e a formatura. Entendemos ser esta uma visão futurista. Além disso, a instituição valoriza a aproximação do coordenador com o aluno.

No nosso sistema, o aluno não quer ouvir a secretária, não quer ouvir o monitor, ele quer ouvir a resposta do coordenador. Então, o que mais se aprecia é que o coordenador tenha esse compromisso com o aluno, que reserve tempo para ouvir o aluno, sem deixar de atender às exigências legais também.

A gestão acadêmica do coordenador passa pelo fato de conseguir manter sempre um bom grupo de professores, dar algumas aulas e publicar: artigos, capítulos de livros, livros.

Juntamente com os demais docentes de seu curso.

São muitos os problemas que aparecem para um coordenador lidar. Entendo que sintam que são esquecidos pelos órgãos superiores da IES, que recebem atribuições que não são necessariamente de sua competência, que participam de muitas reuniões, e algumas nem são mesmo próprias da função, que quase não sobra tempo para o trabalho específico. Até a definição de metas podia ser mais objetiva. Temos ainda sérios problemas de fluxo na comunicação interna.

Não percebo que a alta administração sinta que exista tanto problema com o coordenador, porque o coordenador, de alguma forma, é também, dentro do nosso sistema, um pró-gestor, só que ainda sem todas as ferramentas adequadas de trabalho.

Entendemos que seja urgente a implantação de um sistema novo de gestão, mas antes, precisamos realinhar nossos processos para virarem um sistema e, aí, aliviar muito a carga de trabalho do coordenador. O plano é tirar do coordenador uma porção de funções que hoje ele exerce, mas que não é preciso ele exercer, dando melhores condições de trabalho. Esse e outros projetos estão na mira do planejamento para o próximo ano.

Queremos implantar um plano de *mentoring* para os docentes com potencial de virem a ser coordenadores.

Hoje, não temos a ideia de rodízio, por tempo determinado. Também passa pela nossa intenção. Para os que estão na ativa, temos um encontro durante um dia inteiro em cada semestre com todos os coordenadores.

As licenciaturas têm o ‘Fórum das Licenciaturas’ em parceria com a CAPES, uma vez que fomos classificados para o PIBID e a Residência Pedagógica<sup>25</sup>. Esse fórum passou a ser o colegiado institucional para discutir as relações e políticas da formação de professores. Poderemos acrescentar futuramente um grupo de formação de coordenadores de curso, mas hoje, o que temos para nossos coordenadores é nada.

Trabalhamos em conjunto, numa estrutura chamada PROGRAD que engloba, além de mim, os outros diretores de graduação de cada campus. Desse modo, resolvemos as questões acadêmicas mais complexas, mas, se algum coordenador me procura, pessoalmente, se for

---

<sup>25</sup> PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Residência Pedagógica - Estratégia de integração entre faculdades, secretarias de educação e escolas, com o intuito de oferecer formação acadêmica, com carga horária definida, que perpassa desde a experiência em sala de aula até aclimatação ao ambiente escolar e atividades de avaliação. Além de enriquecer o currículo, é uma ótima oportunidade de vivenciar a profissão na prática, a partir da segunda metade do curso e antes mesmo de conquistar o diploma.

assunto de responsabilidade da direção local, peço que procure primeiro o diretor local, se este não puder ou souber resolver, então, eu entro no caso. Basicamente, minha relação com os coordenadores está no nível de valorização de boas iniciativas e reuniões gerais com assuntos acadêmicos emergentes.

Vejo o coordenador como uma peça fundamental. Penso assim: o professor é importante porque, quando fecha a porta da sala de aula, aquele universo é dele, desde que trabalhe dentro do plano da instituição, e a gente vê o que está acontecendo na sala de aula, que é nossa atividade fim, pelo olhar do coordenador. Assim, o coordenador é peça fundamental para o sucesso do curso. Ele é o elemento estratégico da instituição, dentro do campus.

Penso que o coordenador gosta do que faz, trabalha mais do que deve e age para realmente manter o curso com sucesso. Mas eu percebo que ele está insatisfeito com o sistema. Sinto que o coordenador queria mais agilidade nos processos. O sistema da IES impõe uma morosidade, então, não é possível ter uma aceleração, mas não é justo permanecermos na lentidão que estamos. Sinto que ele quer que as coisas sejam mais ágeis, mais claras para ele, que ele seja mais envolvido no processo, não em mais reuniões, mas que ele sinta mais que a instituição está pensando nele e no dia a dia dele.

Quando a instituição vai elaborar o plano estratégico, busca saber dos coordenadores quais as metas de seu curso. Os diretores de graduação fazem a apresentação à Pró-Reitoria de graduação que, após análises e considerações, encaminha à Reitoria para novamente avaliar e fazer os ajustes, se necessários.

Como instrumento de análise de desempenho do trabalho de coordenação temos apenas a CPA. Claro que também nos orientamos pelo parecer do diretor de graduação local. Não existe na nossa IES um processo de avaliação institucional entre departamentos, setores ou diretorias. Muitas vezes recebo parecer positivo sobre determinada ação de um curso ou *campus* mas, na percepção de outro, a coisa não está bem, então é difícil, sem um instrumento, fazer qualquer juízo de valor muito preciso, tanto em ações pontuais quanto numa análise mais ampla. Por exemplo, não sei como meu trabalho é avaliado pelos colegas que me auxiliam.

Quanto mais alta uma função numa IES, maior a tendência de isolamento em relação às demais posições de comando. Se um coordenador se aproxima da direção é visto como bajulador pelos demais e, com isso, se afasta. Se um diretor se aproxima da reitoria é visto como interesseiro, e assim por diante. São coisas da própria natureza da hierarquia. Prefiro pensar que, se fosse atribuir uma nota à minha atividade de dirigente, seria um sete e meio. É isso.



## AVALIADOR - Inep

Dentro de uma instituição de ensino superior, já trabalhei como docente, na coordenação de curso e na direção de graduação e pós-graduação. Por acreditar que a avaliação do Inep é importante para a IES, me inscrevi e hoje também avalio instituições superiores pelo país.

Penso que é uma oportunidade a IES poder ter um outro olhar, um olhar externo, sobre seus processos, porque, além de cumprir um quesito legal e obrigatório, a IES pode perceber através da avaliação do Inep, um retrato bem nítido da situação da sua instituição.

Posso dizer com tranquilidade que o Inep tem se preocupado muito com o preparo contínuo dos avaliadores. Temos uma plataforma específica, onde, a cada dia ou a cada semana, temos informações importantes, e cada avaliador se sente seguro ao visitar uma instituição. Podemos fazer cursos *on-line* e, com isso, o Inep tem se saído muito bem na capacitação de docentes para a avaliação.

Aliás, toda capacitação é *on-line*. Eu acho muito bom, porque dá a possibilidade de olhar o material, baixar o material, estudar o material, voltar aos vídeos para assistir-lhes novamente. Para qualquer dúvida, você tem o material em mãos e, o Inep pode ser acessado a qualquer momento. Eles respondem a qualquer dúvida que o avaliador tenha.

Para ser avaliador, você tem que ser docente, ter um bom currículo e experiência na gestão. O avaliador só avalia cursos de sua área de formação.

Eu tenho, como já disse anteriormente, experiência na docência e na gestão, então, aliando isso ao fato de também poder contribuir com a minha IES trazendo as novidades no processo avaliativo, resolvi me candidatar para contribuir com a avaliação do Inep.

Ficou ainda mais evidente para mim, pelas capacitações e as visitas feitas a várias IES, que a figura do coordenador e do procurador institucional, são fundamentais para a banca avaliadora identificar o retrato institucional. Enquanto o procurador providencia os documentos para avaliarmos, o coordenador nos apresenta o seu curso, afinal ele é o gestor do curso. Ele apresenta todas as evidências que necessitamos para cumprirmos nossa tarefa de avaliar.

No instrumento de avaliação de cursos e de instituições, temos todo o traçado para verificarmos o trabalho do coordenador. Fica claro, pelo próprio material, o valor dado ao coordenador como sujeito imprescindível nesse processo.

Como toda a minha experiência de trabalho foi em IES particular, no passado eu tinha curiosidade para saber se os coordenadores de IES públicas tinham tantas cobranças e

tanto comprometimento quanto nós das IES particulares. Hoje, posso dizer com segurança que tanto os coordenadores das IES públicas, quanto os seus pares das IES particulares e comunitárias, têm a mesma dedicação e empenho na gerência de seus cursos. Todos se esforçam ao máximo para que seus cursos tenham êxito na avaliação.

Quero explicar que, atualmente, com a forma como o NDE tem atuado, com a função de implantar e acompanhar o projeto pedagógico do curso, sendo que eles estudam toda parte pedagógica, desde a formatação do currículo até a sua implantação, então, isso faz um preparo muito importante, desses docentes, para uma futura gestão. O coordenador é membro do NDE juntamente com alguns outros docentes. Então, quando um docente participa do NDE, vejo ser, de certa maneira, uma formação para liderança. Entendo que o ideal para um curso é que cada membro do NDE esteja preparado para assumir, em qualquer momento, a coordenação do curso, porque já são cogerentes.

Não aparece no instrumento de avaliação, itens específicos referentes ao trabalho do NDE, mas eu acho uma atividade importante para os docentes participarem e conseguirem mostrar suas competências para um possível gerenciamento do curso, numa IES particular. Nas IES públicas, a escolha da coordenação é por eleição, e assim, vejo que independe da participação, ou não, no NDE do curso.

Claro que cada IES tem uma realidade e cada indivíduo é único, mas, em todas as minhas visitas, até hoje, quase sempre vejo o coordenador como aquele que realmente está liderando a sua equipe docente e os processos de gestão do curso. Sempre se esforçam com o bom atendimento à comissão avaliadora e para que o curso seja bem avaliado. Nunca vi coordenador que não estivesse comprometido com seu curso.

A comissão avaliadora percebe a atuação do coordenador. Quando o coordenador é bastante ativo, os estudantes e os professores mencionam isso, nas entrevistas. A questão da harmonia do grupo e a liderança do coordenador ficam bem evidentes.

Todos sabemos que quando uma instituição, seja ela pública ou privada, recebe uma visita para avaliação, estão buscando a melhor avaliação. Todas procuram mostrar as evidências que têm para que o retrato seja o melhor possível. Essa ideia de que a IES pública não se compromete com a avaliação, ou a particular exagera nos dados, isso é mito. O que eu percebo é que todas procuram uma melhor avaliação. Até porque isso, depois, vai para a mídia, essa será a imagem estampada da instituição.

Esse nosso país é imenso e dependendo de onde se vai avaliar, encontramos uma realidade com mais dificuldade ou com menos dificuldade educativa. O que, como já disse, a gente percebe, é que estão todos empenhados para que se tenha uma excelente avaliação. Eu

não tive a experiência de ter ouvido coordenador queixoso de sua IES, pelo contrário, eles têm suas dificuldades, mas percebemos o grupo fazendo o possível para que aquelas dificuldades sejam sanadas.

Nos últimos vinte anos vi mudanças na função do coordenador. Houve um tempo em que o coordenador era quase figurativo, não atuante e burocrático. De alguns anos para cá, você percebe o coordenador bastante atuante. Ele precisa conhecer bem o seu curso, ele precisa fazer, de fato, a gestão de seu curso. Houve um processo de mudança. Aos poucos foi mudando e, hoje, não tem como ter um coordenador que não seja um bom gestor.

É incrível como podemos identificar duas maneiras de atuação das IES, quanto ao seu pessoal docente e equipe de coordenação. Há instituições que primam por fazer o treinamento da liderança e, até por isso, nós temos muitas consultorias fazendo cursos on-line para coordenadores de curso. Algumas trazendo *in company* esses cursos, para capacitarem seus coordenadores. Já em outras, os coordenadores buscam, por eles mesmos, a sua capacitação. Depende da visão institucional sobre formação de seus funcionários. Você vai encontrar instituições que sempre, ou pelo menos em período de início de ano letivo, façam capacitação de seus docentes, e outras, que não se preocupam com essa formação. Esporadicamente promovem algo nesse sentido e depois ficam se gabando ao dizer que promovem formação. Na avaliação fica bem evidente.

Quando avaliamos, não temos muito tempo e, por isso, a pessoa que nos importamos em conhecer e dialogar é o coordenador do curso. Apesar de precisarmos do serviço do procurador institucional para nos abastecer com os documentos, é o coordenador do curso quem realmente importa. Ele nos fornece a lógica de funcionamento do seu curso, os recursos humanos, as práticas educativas, o cumprimento da missão institucional, as relações entre os agentes educativos, as condições pedagógicas, nos apresenta os ambientes e a representação dos demais membros da comunidade acadêmica. É um trabalho muito relevante.

#### 4.2 QUESTIONÁRIOS DAS ENTREVISTAS

Apresenta-se a seguir os questionários usados como suporte às entrevistas feitas com os três coordenadores de curso, os três docentes, os três dirigentes e o avaliador do MEC/Inep. Não foi adotado sistema de tratamento estatístico entre as perguntas e as respostas, mas uma condução flexível que permitisse pela análise das respostas entre os pares e, frente aos

demais entrevistados, verificar convergências e divergências entre as percepções destes, sobre os temas abordados, de forma que todas as principais indagações fossem apresentadas a todos os colaboradores. Para o avaliador do Inep o contexto foi um pouco diferente, com intencionalidade de abordar principalmente a percepção do Ministério para o trabalho do coordenador.

**Quadro 02. Questionários-base para as entrevistas**

<b>COORDENADOR</b>	<b>PROFESSOR</b>	<b>DIRIGENTE</b>	<b>Inep</b>
1. COMO CHEGOU À COORDENAÇÃO DE CURSO?	1. VOCÊ JÁ TEVE INTERESSE EM COLABORAR COMO COORDENADOR DE SEU CURSO ?	1. QUAIS CRITÉRIOS SERIAM CAPAZES DE AVALIAR OS CANDIDATOS À COORDENAÇÃO DE CURSO NO MOMENTO DE CONTRATAÇÃO, NA SUA IES?	1. EM QUE ASPECTOS ACHA QUE A AVALIAÇÃO DO MEC/INEP CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA?
2. RECEBEU FORMAÇÃO PARA COORDENAR O CURSO?	2. VOCÊ É INCENTIVADO PELA IES A SE PREPARAR PARA FUTURAMENTE SE TORNAR UM COORDENADOR DE CURSO? SE SIM, COMO?	2. EXISTE UM MANUAL QUE EXPLICITE AS AÇÕES QUE SERÃO EXIGIDAS DO FUTURO COORDENADOR? É APRESENTADO A ELE ANTES OU APÓS SEU INGRESSO?	2. QUAIS OS CRITÉRIOS PREPONDERANTES PARA ESCOLHA DOS AVALIADORES?
3. EXISTE NA IES UM MANUAL COM AS FUNÇÕES DO COORDENADOR?	3. VOCÊ TEM CONHECIMENTO OU ACESSO A ALGUM MANUAL FÍSICO OU DIGITAL COM AS DESCRIÇÕES DAS DIVERSAS FUNÇÕES DO COORDENADOR DE CURSO?	3. QUAIS AS CARACTERÍSTICAS MAIS IMPORTANTES QUE UM COORDENADOR DEVE POSSUIR, SEGUNDO A SUA VISÃO?	3. QUE IMPORTÂNCIA TÊM OS COORDENADORES DE CURSO NO PROCESSO AVALIATIVO DE SEUS CURSOS E DE SUAS INSTITUIÇÕES?
4. SEU TRABALHO É AVALIADO PERIODICAMENTE?	4. COMO É QUE VOCÊ VÊ A ATUAÇÃO DOS COORDENADORES NO CAMPO ADMINISTRATIVO E NO ACADÊMICO?	4. QUAIS ATIVIDADES ACADÊMICAS E DE GESTÃO, O COORDENADOR DEVE DEMONSTRAR, PARA SER CONSIDERADO PELOS DEMAIS DIRIGENTES DA IES, PRÓ-REITORIAS E REITORIA, COMO UM BOM COORDENADOR?	4. DURANTE A FORMAÇÃO DOS AVALIADORES, O INEP DÁ ALGUMA ÊNFASE NA AVALIAÇÃO DO TRABALHO DOS COORDENADORES DE CURSO?
5. COMO SÃO OS RESULTADOS ACADÊMICOS E FINANCEIROS DO SEU CURSO?	5. VOCÊ AVALIA PERIODICAMENTE A ATUAÇÃO DO SEU COORDENADOR? EXISTEM MECANISMOS INTERNOS E EXTERNOS DE AVALIAÇÃO?	5. QUAIS OS PROBLEMAS MAIS COMUNS ENVOLVENDO A ATUAÇÃO DOS COORDENADORES DE CURSO?	5. EXISTEM DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS NO TRABALHO DOS COORDENADORES DE CURSO DE IES PÚBLICAS E OS COORDENADORES DE IES PARTICULARES OU COMUNITÁRIAS? QUAIS SERIAM?

6. SENTE APOIO DOS DOCENTES PARA SEU TRABALHO?	6. QUE ASPECTOS DA LIDERANÇA VOCÊ VÊ COMO FUNDAMENTAIS PARA UM COORDENADOR DE CURSO?	6. O ALUNO TEM ACESSO DIRETO AO COORDENADOR?	6. VOCÊ ACHA QUE UMA FORMAÇÃO PRÉVIA DOS DOCENTES PARA O EXERCÍCIO DE UMA POSSÍVEL FUTURA COORDENAÇÃO, MELHORARIA A PRÁTICA DA GESTÃO DOS CURSOS? POR QUÊ?
7. SEU TRABALHO É APOIADO PELOS DIRIGENTES?	7. VOCÊ RECONHECE A FUNÇÃO DE COORDENAÇÃO COMO IMPORTANTE PARA O FUNCIONAMENTO INSTITUCIONAL E A MANUTENÇÃO DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA?	7. A SUA IES PROMOVE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA FUTUROS COORDENADORES E PARA OS ATUANTES? DE QUE FORMA?	7. COMO TÊM SIDO, NA MÉDIA DO INEP, OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO TRABALHO DOS COORDENADORES?
8. ACHA QUE OS OUTROS COORDENADORES TRABALHAM MOTIVADOS?	8. OS COORDENADORES EXERCEM MAIS ATIVIDADES NA ÁREA ADMINISTRATIVA OU NA ÁREA ACADÊMICA?	8. DE QUE MANEIRA VOCÊ IMAGINA QUE OS COORDENADORES PERCEBAM A SUA AÇÃO EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES DELES?	8. AO VERIFICAR O TRABALHO DE COORDENADORES, NAS DIVERSAS IES VISITADAS, VOCÊ TEVE MAIS EXPERIÊNCIAS FRUSTRANTES, OU EXPERIÊNCIAS GRATIFICANTES? VOCÊ ACHA QUE ELES FAZEM UM TRABALHO QUE, NA MÉDIA, SERIA RAZOAVEL PARA AS IES?
9. COMO ACONTECE A SUBSTITUIÇÃO NA COORDENAÇÃO?	9. QUEM EXERCE MAIOR INFLUÊNCIA SOBRE O PROFESSOR NAS SUAS DIVERSAS ATIVIDADES DOCENTES? O COORDENADOR, O DIRETOR DE GRADUAÇÃO, O NDE OU O COLEGIADO DE CURSO?	9. COMO A PRÓ-REITORIA VÊ A ATUAÇÃO DO COORDENADOR DE CURSO NO SETOR ACADÊMICO E NAS OUTRAS AÇÕES ESTRATÉGICAS INSTITUCIONAIS? COMENTE TAMBÉM SOBRE A PERCEPÇÃO DOS DEMAIS GESTORES.	9. COMO OS COORDENADORES SÃO RECONHECIDOS PELOS DOCENTES, DISCENTES E DIRIGENTES? EXISTE DIFERENCIAÇÃO DESSA PERCEPÇÃO COM COORDENADORES DE IES PARTICULARES E PÚBLICAS?
10. O QUE PODERIA SER ACRESCENTADO OU SUPRIMIDO NAS FUNÇÕES DE COORDENAÇÃO?	10. NA SUA IES, A QUEM SE ATRIBUI O SUCESSO OU O FRACASSO ACADÊMICO DO CURSO?	10. EXISTE UM ACOMPANHAMENTO AVALIATIVO, ONDE O COORDENADOR POSSA DEMONSTRAR SUA SATISFAÇÃO, OU NÃO, COM O TRABALHO, E OS DOCENTES POSSAM OPINAR TAMBÉM?	10. EXISTEM DIFERENÇAS ENTRE AS FUNÇÕES ATUAIS DO COORDENADOR E DE OUTROS TEMPOS? EM QUE SENTIDO AS FUNÇÕES FORAM SE MODIFICANDO?

11. QUE PROBLEMAS O COORDENADOR MAIS ENFRENTA?	11. OS DOCENTES PERCEBEM EXIGÊNCIAS, POR PARTE DOS DIRIGENTES, PARA COM O COORDENADOR, QUE VÃO ALÉM DO ASPECTO ACADÊMICO, POR ELE SER CONSIDERADO TAMBÉM UM GESTOR?	11. COMO OS COORDENADORES DE CURSO, EM SUA IES, SENTEM, NO EXERCÍCIO DO TRABALHO?	11. PARA VOCÊ, AS IES TÊM INVESTIDO EM FORMAÇÃO DE LIDERANÇA ACADÊMICA? VOCÊ ACHA QUE AS IES SE ADEQUARAM A ESSAS RECENTES E PROFUNDAS MUDANÇAS OU, APENAS OS COORDENADORES SE ADAPTARAM A UMA NOVA REALIDADE?
12. ESTÁ SATISFEITO COM SEU TRABALHO?	12. VOCÊ ESTARIA DISPOSTO A ASSUMIR A COORDENAÇÃO DE SEU CURSO?	12. QUAL A CONTRIBUIÇÃO DO COORDENADOR NO PLANO ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL?	12. QUEM É O ELEMENTO INSTITUCIONAL MAIS IMPORTANTE NO MOMENTO DE UMA AVALIAÇÃO DO MEC/INEP?

Nos quadros-síntese a seguir, serão apresentadas as perguntas feitas, de forma resumida, e as palavras ou frases que se destacaram ‘mais fortemente’ nas respostas ou em observações feitas pelos colaboradores em momentos de conversa adjacente ao questionário, que poderão ser vistas nas transcrições apresentadas no apêndice da pesquisa.

### QUADRO 3. Entrevistas com os coordenadores de cursos

<b>1. COMO CHEGOU À COORDENAÇÃO DE CURSO?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Ninguém queria / Alguém tem que fazer / Eu estava chegando na IES / Tem que deixar de pesquisar / Quase não muda o plano de carreira /
<b>PARTICULAR</b>	Titulação e experiência / Já coordenei em outra IES / Indicação da diretoria
<b>COMUNITÁRIA</b>	Indicação e convite da Reitoria / Poucas opções disponíveis / Eu atendo a um perfil profissional /
<b>2. RECEBEU FORMAÇÃO PARA COORDENAR O CURSO?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Nenhuma / Ninguém te ajuda / Não é meu perfil / Prefiro sala de aula.
<b>PARTICULAR</b>	Não, em nenhuma das vezes.
<b>COMUNITÁRIA</b>	Nunca / Nem antes e nem depois de nomeado / Tive que descobrir sozinho / Eu mesmo me formei /
<b>3. EXISTE NA IES UM MANUAL COM AS FUNÇÕES DO COORDENADOR?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Agora tem um manual parcial /
<b>PARTICULAR</b>	No PPC tem de maneira ampla / Na prática, a IES exige o que o MEC pede do coordenador e mais coisas /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Recebi um manual parcial após minha posse / A Pró-Reitoria me passou algumas informações /

<b>4. SEU TRABALHO É AVALIADO PERIODICAMENTE?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Aqui não acontece / Feedback só se você pedir progressão de carreira, e mesmo assim, quando a resposta for negativa /
<b>PARTICULAR</b>	Pelo MEC, quando tem avaliação do curso / Pela CPA semestral / Os gestores se baseiam só na CPA para avaliar meu trabalho e dos docentes /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Acho que sim, mas nada formal / Tem a CPA também / Quando há feedback é só na parte negativa /
<b>5. COMO SÃO OS RESULTADOS ACADÊMICOS E FINANCEIROS DO SEU CURSO?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Aqui a gente não se preocupa com isso, é verba pública /
<b>PARTICULAR</b>	Alunos apáticos / Parece ser o fim das licenciaturas presenciais / O futuro será o EAD / Temos 22 alunos no curso presencial inteiro e 900 no EAD / Todo trabalho possível de captação de alunos é feito pela coordenação e pelo departamento de marketing, sem bons resultados para o curso presencial /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Temos muito a melhorar no acadêmico / Não tenho informações sobre as finanças do curso / Tenho que me virar e encher o curso de alunos pagantes.
<b>6. SENTE APOIO DOS DOCENTES PARA SEU TRABALHO?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Depende do coordenador / Trabalhamos com docentes de outros departamentos também, e isso dificulta as ações /
<b>PARTICULAR</b>	Sim / Parece não haver dificuldades com egos, esse não é um problema /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Sim / São engajados / Dou liberdade para trabalharem e conversamos sobre os resultados /
<b>7. SEU TRABALHO É APOIADO PELOS DIRIGENTES?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Acho que sim / Com exceção da infraestrutura / IES pública está sucateada e não tem como conseguir verba /
<b>PARTICULAR</b>	Sim / Claro que não vou pedir algo que sei que não vou ganhar para o curso /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Tenho apoio para questões acadêmicas / Nenhum apoio direto do setor financeiro / Tudo é muito burocrático.
<b>8. ACHA QUE OS OUTROS COORDENADORES TRABALHAM MOTIVADOS?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Existem críticas / Parece que querem deixar um legado / Tentam fazer a diferença /
<b>PARTICULAR</b>	Acho que prefeririam a sala de aula / Ninguém nos ensina gerenciar conflitos / Nem fazer reuniões ou cuidar de pessoas / Tampouco saber falar e saber escutar / Não tivemos formação para isso /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Arrependimento e críticas / A IES tem problemas em diferenciar gasto de investimento / As coisas são muitas vezes improvisadas / A alta administração reconhece a importância da coordenação, mas no dia a dia não demonstram efetivamente /
<b>9. COMO ACONTECE A SUBSTITUIÇÃO NA COORDENAÇÃO?</b>	

<b>PÚBLICA</b>	Normativo / Eleição por 2(dois) anos com direito a 1(uma) recondução / Eleição por comissão de curso com representação docente e discente /
<b>PARTICULAR</b>	De acordo com a vontade institucional /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Segue aos interesses da IES /
<b>10. O QUE PODERIA SER ACRESCENTADO OU SUPRIMIDO NAS FUNÇÕES DE COORDENAÇÃO?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Deveríamos ter material e instrução sobre os processos (ingresso, matrícula, transferência e outros), e não somente os regulamentos /
<b>PARTICULAR</b>	O grande problema da coordenação é gerenciar conflitos entre professores, professor-aluno, divergências de ideias / Não somos preparados para isso /
<b>COMUNITÁRIA</b>	O problema é que somos cobrados por coisas que não estão no catálogo de funções / Suprimir ter que fazer propaganda do curso / Como ter meta de captação de alunos se nem temos recursos para isso / Não temos feedback do trabalho /
<b>11. QUE PROBLEMAS O COORDENADOR MAIS ENFRENTA?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Saúde mental dos estudantes / Permanência dos alunos no curso até sua formação / Rotinas desgastantes /
<b>PARTICULAR</b>	Conflitos pessoais / Dificuldades nos relacionamentos / Assiduidade e Pontualidade dos alunos.
<b>COMUNITÁRIA</b>	Sou cobrado por tudo relativo ao curso, fracassos principalmente / Participar na propaganda, matrícula, manutenção dos estudantes / Ser responsabilizado pelos resultados financeiros / Ser responsável pela ordem disciplinar / Ter que dar aulas e estar em dia com os documentos / Receber apenas algumas poucas horas-aula a mais por tudo isso.
<b>12. ESTÁ SATISFEITO COM SEU TRABALHO?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Gostaria de poder premiar minha equipe e não tenho verba para isso / Manter a equipe motivada com pagamento de congresso, por exemplo, e não conseguir /
<b>PARTICULAR</b>	Você acaba formando um grupo e tem que administrar / O trabalho é lidar com alunos que não vêm a educação como importante, acham que o diploma resolve tudo, mas não estão dispostos a lutar por ele /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Se houvesse valorização do trabalho de coordenação a satisfação seria maior / Trabalho por meus alunos e professores / Falta que os dirigentes demonstrem verdadeiro reconhecimento por nosso trabalho /

#### **QUADRO 4. Entrevistas com os professores**

<b>1. VOCÊ JÁ TEVE INTERESSE EM COLABORAR COMO COORDENADOR DE SEU CURSO ?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Não / Prefiro continuar em sala de aula /
<b>PARTICULAR</b>	Não / Nunca pensei nisso /



COMUNITÁRIA	Sim / Procuo ajudar no NDE e nos colegiados do curso /
<b>2. VOCÊ É INCENTIVADO PELA IES A SE PREPARAR PARA FUTURAMENTE SE TORNAR UM COORDENADOR DE CURSO? SE SIM, COMO?</b>	
PÚBLICA	Não / Não existe essa preocupação, nem nessa IES, nem em outra IES que trabalhei /
PARTICULAR	Talvez / Acho que na vida tudo é um caminhar / Ser Coordenador é um mérito /
COMUNITÁRIA	Não há qualquer incentivo para isso / Somos treinados e orientados para ações acadêmicas, nunca para a gestão /
<b>3. VOCÊ TEM CONHECIMENTO OU ACESSO A ALGUM MANUAL FÍSICO OU DIGITAL COM AS DESCRIÇÕES DAS DIVERSAS FUNÇÕES DO COORDENADOR DE CURSO?</b>	
PÚBLICA	Existe o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) on-line / Acho que lá apareça alguma coisa sobre isso / Eu nunca procurei /
PARTICULAR	Não sei se existe /
COMUNITÁRIA	Nunca soube que exista algum material desse tipo / Já coordenei curso de Pós-Graduação, nunca ouvi sobre isso /
<b>4. COMO É QUE VOCÊ VÊ A ATUAÇÃO DOS COORDENADORES NO CAMPO ADMINISTRATIVO E NO ACADÊMICO?</b>	
PÚBLICA	Para mim é uma parceria / A coordenação acompanha e está sempre disposta a ajudar o docente / Não sei nada sobre a atuação administrativa da coordenação /
PARTICULAR	O papel é de orientar o professor / Todos agem do mesmo jeito sempre / Precisam ser queridos pelos docentes e discentes / O coordenador é o curso /
COMUNITÁRIA	É um grande trabalho de gestão de pessoas, processos, estratégias promocionais e finanças / Tem que organizar o funcionamento e atualização do curso / Contratação e Demissão / Lidar com as direções superiores /
<b>5. VOCÊ AVALIA PERIODICAMENTE A ATUAÇÃO DO SEU COORDENADOR? EXISTEM MECANISMOS INTERNOS E EXTERNOS DE AVALIAÇÃO?</b>	
PÚBLICA	Não avaliamos, até porque, hoje está alguém e daqui há pouco será outro colega
PARTICULAR	Na CPA / Se não for bem avaliado será removido, porque representam o curso /
COMUNITÁRIA	Não existem mecanismos específicos / A CPA faz isso, mais ou menos /
<b>6. QUE ASPECTOS DA LIDERANÇA VOCÊ VÊ COMO FUNDAMENTAIS PARA UM COORDENADOR DE CURSO?</b>	
PÚBLICA	Forte engajamento com a equipe docente e com a proposta institucional / Atualização didática / Ser inovador nos métodos de ensino / Respeito e integridade pessoal /
PARTICULAR	Respeito e amizade / Conquistar a colaboração e participação de todos, igualmente /
COMUNITÁRIA	Gestor de pessoas / Excelente professor no sentido acadêmico e técnico / Bom negociador político / Bom promotor de eventos / Saber conquistar benefícios para seu curso / Ser bom pesquisador /

<b>7. VOCE RECONHECE A FUNÇÃO DE COORDENAÇÃO COMO IMPORTANTE PARA O FUNCIONAMENTO INSTITUCIONAL E A MANUTENÇÃO DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Acho que sim / Penso que a distribuição de tarefas e responsabilidades é importante mas, ainda creio que se necessite da figura do Coordenador /
<b>PARTICULAR</b>	Sim / Organizador dos pensamentos para o trabalho / Motivador /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Sim / Ele deve trazer as novas técnicas de ensino-aprendizagem aos docentes / Deve acompanhar o grupo docente / Dar foco e motivar o grupo de professores /
<b>8. OS COORDENADORES EXERCEM MAIS ATIVIDADES NA ÁREA ADMINISTRATIVA OU NA ÁREA ACADÊMICA?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Equilibrado / Mas parece que as demandas administrativas são um pouco maiores /
<b>PARTICULAR</b>	Acadêmica / A coordenação é feita por professores, logo, têm mais preocupações acadêmicas /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Cada um tem suas próprias características / Tem algumas atividades que acho que sejam para todos /
<b>9. QUEM EXERCE MAIOR INFLUÊNCIA SOBRE O PROFESSOR NAS SUAS DIVERSAS ATIVIDADES DOCENTES? O COORDENADOR, O DIRETOR DE GRADUAÇÃO, O NDE OU O COLEGIADO DE CURSO?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Aqui é o colegiado / O Coordenador dirige o colegiado, mas as decisões são sempre colegiadas /
<b>PARTICULAR</b>	O próprio professor / Ninguém molda outra pessoa /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Para os docentes é o Coordenador / Orientar, sugerir e controlar /
<b>10. NA SUA IES, A QUEM SE ATRIBUI O SUCESSO OU O FRACASSO ACADÊMICO DO CURSO?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Ao colegiado do curso / Por ter um mandato curto e as maiores resoluções serem colegiadas, então, o coordenador sai do foco nessa hora /
<b>PARTICULAR</b>	Não acredito em sucesso ou fracasso / Não acho que haja uma relação direta / Todos os professores são bons / O importante é o processo /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Ao Coordenador / Todos deveriam assumir o sucesso ou o fracasso / Mas sempre cai na cabeça do coordenador de curso /
<b>11. OS DOCENTES PERCEBEM EXIGÊNCIAS, POR PARTE DOS DIRIGENTES, PARA COM O COORDENADOR, QUE VÃO ALÉM DO ASPECTO ACADÊMICO, POR ELE SER CONSIDERADO TAMBÉM UM GESTOR?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Existe pressão sim / A Reitoria quer resultados em forma de programas de <i>Stricto Sensu</i> , parcerias com outras instituições, números de pesquisas feitas /
<b>PARTICULAR</b>	A gestão maior cobra da pessoa colocada para gerir / Tudo são consequências /
<b>COMUNITÁRIA</b>	O coordenador gerencia tudo no curso / O valor da mensalidade, é a única coisa que ele não interfere / A parte acadêmica parece ser a mais simples /

<b>12. VOCÊ ESTARIA DISPOSTO A ASSUMIR A COORDENAÇÃO DE SEU CURSO?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Não / Minha intenção é continuar em sala de aula /
<b>PARTICULAR</b>	Para o ego seria legal / Qualquer outro colega representaria muito bem / Todos fariam do mesmo jeito / Fazendo as coisas certinhas, uma hora chega o convite
<b>COMUNITÁRIA</b>	Não / A responsabilidade é muito grande e o fracasso é meu / Apesar de não saber direito o que a função traz / Talvez, dependendo dos acertos que possam ser feitos /

#### **QUADRO 5. Entrevistas com os dirigentes**

<b>1. QUAIS CRITÉRIOS SERIAM CAPAZES DE AVALIAR OS CANDIDATOS À COORDENAÇÃO DE CURSO NO MOMENTO DE CONTRATAÇÃO, NA SUA IES?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Eleição / Quando ingressamos como professores na instituição somos analisados pela qualidade de nossa pesquisa, produção acadêmica e, titulação / Coordenadores são eleitos por dois anos podendo haver uma recondução / Somos todos docentes, não administradores de cursos /
<b>PARTICULAR</b>	Nomeação / Conhecimento técnico na área do seu curso / Experiência em docência / Relacionamento com o cliente / Egresso da própria IES / Afinidade com tecnologias /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Nomeação / Tempo de dedicação ao curso / Relacionamento com os pares e estudantes / Relacionamento com os superiores / Produção acadêmica /
<b>2. EXISTE UM MANUAL QUE EXPLÍCITE AS AÇÕES QUE SERÃO EXIGIDAS DO FUTURO COORDENADOR? É APRESENTADO A ELE ANTES OU APÓS SEU INGRESSO?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Não / Na própria comissão eletiva, os colegas que já foram coordenadores passam verbalmente um pouquinho de sua própria experiência /
<b>PARTICULAR</b>	Não existe um manual / Apresentamos as funções em reunião com o novo coordenador /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Sim / Recentemente criado / Impresso e digital /
<b>3. QUAIS AS CARACTERÍSTICAS MAIS IMPORTANTES QUE UM COORDENADOR DEVE POSSUIR, SEGUNDO A SUA VISÃO?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Estar presente na IES e acompanhando o curso / Ter boa capacidade administrativa / Saber lidar com as pessoas, porque elas são concursadas e não vão sair /
<b>PARTICULAR</b>	Entender a filosofia institucional / Agregar pessoas nos mesmos objetivos / Transformar nossos discentes /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Bons relacionamentos / Resiliência para as pressões / Boa visão acadêmica / Gostar do que faz /
<b>4. QUAIS ATIVIDADES ACADÊMICAS E DE GESTÃO, O COORDENADOR DEVE DEMONSTRAR, PARA SER CONSIDERADO PELOS DEMAIS DIRIGENTES DA IES, PRÓ-REITORIAS E REITORIA, COMO UM BOM COORDENADOR?</b>	

<b>PÚBLICA</b>	Saber lidar com os docentes nas organizações de cargas horárias e grades curriculares / Que entenda as necessidades dos estudantes / Que consiga ter trânsito dentro de toda parafernália burocrática / Buscar manter seu curso atualizado /
<b>PARTICULAR</b>	Liderança / Cumprir prazos / Saber captar e manter alunos / Resolver conflitos / Resolver pequenos problemas administrativos / Merecer a confiança dos dirigentes / Cumprir bem suas obrigações rotineiras /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Manter motivado o grupo de professores / Dar aulas / Publicar / Evitar evasão e inadimplência /
<b>5. QUAIS OS PROBLEMAS MAIS COMUNS ENVOLVENDO A ATUAÇÃO DOS COORDENADORES DE CURSO?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Problemas com a infraestrutura da IES / Dificuldade em conseguir manter atualizados a biblioteca e os laboratórios / Lidar com os diversos departamentos que atuam no curso / Precaver a evasão em determinados cursos / Manter a saúde mental dos estudantes /
<b>PARTICULAR</b>	A maior carga de problemas está no EAD / Trâmite é: coordenador, ouvidoria, CPA / Quase todas as demandas estão ligadas a acessos dos estudantes /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Esquecimento por parte dos demais gestores / Ele participa de muitas reuniões / As metas acadêmicas deveriam ser mais objetivas / Demandas entre professores e alunos / Acúmulo de trabalho em determinados momentos, como final de ano com as finalizações e formaturas e nos períodos de matrículas / Ser responsabilizado por ações que não são inerentes a seu cargo /
<b>6. O ALUNO TEM ACESSO DIRETO AO COORDENADOR?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Geralmente sim / Coordenador é também professor, então, acredito que o acesso não seja difícil /
<b>PARTICULAR</b>	Sim / Full-Time / O aluno é atendido pelo coordenador em qualquer lugar e a qualquer hora /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Sim / Por agendamento / Tem <i>campus</i> que o coordenador tem secretária, em outros, ele mesmo faz sua agenda de atendimentos /
<b>7. A SUA IES PROMOVE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA FUTUROS COORDENADORES E PARA OS ATUANTES? DE QUE FORMA?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Não, nada / Isso é um problema sério
<b>PARTICULAR</b>	Não / Constantemente temos capacitações para o trabalho docente / O docente participando do colegiado e do NDE já está se capacitando para vir a ser um coordenador de curso /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Não / Para os atuais coordenadores existe, mas não é suficiente / Posso dizer que não temos “nada” /
<b>8. DE QUE MANEIRA VOCÊ IMAGINA QUE OS COORDENADORES PERCEBAM A TUA AÇÃO EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES DELES?</b>	

<b>PÚBLICA</b>	A Pró-Reitoria de Graduação é formada por um grande Conselho com todos os coordenadores de curso / Todos participam das decisões, inclusive no nível estratégico da universidade / Entendo que percebam o esforço que a Pró-Reitoria faz para apresentar seus pedidos à Reitoria /
<b>PARTICULAR</b>	Portas abertas / Atenção às demandas / Atenção à sua pessoa / Pronto atendimento aos pedidos feitos /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Temos problemas com a comunicação / Entre o Pró-Reitor e o coordenador tem o diretor de graduação / Procuo valorizar os coordenadores / Procuo dar voz aos coordenadores nas diversas reuniões /
<b>9. COMO A PRÓ-REITORIA VÊ A ATUAÇÃO DO COORDENADOR DE CURSO NO SETOR ACADÊMICO E NAS OUTRAS AÇÕES ESTRATÉGICAS INSTITUCIONAIS? COMENTE TAMBÉM SOBRE A PERCEPÇÃO DOS DEMAIS GESTORES.</b>	
<b>PÚBLICA</b>	A graduação é fundamental em nossa instituição / Os coordenadores são centrais nessa estrutura /
<b>PARTICULAR</b>	As atribuições acadêmico-pedagógicas e administrativas são muito claras / Os seus papéis e deveres são bem delimitados /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Peça fundamental / A IES vê a sala de aula pelo olhar do coordenador / Além de gestor, o coordenador é o elemento “estratégico” da IES /
<b>10. EXISTE UM ACOMPANHAMENTO AVALIATIVO, ONDE O COORDENADOR POSSA DEMONSTRAR SUA SATISFAÇÃO, OU NÃO, COM O TRABALHO, E OS DOCENTES POSSAM OPINAR SOBRE O TRABALHO DO COORDENADOR?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Não / Na nossa CPA o foco é o curso e não o trabalho do coordenador /
<b>PARTICULAR</b>	Existe a CPA / Não temos avaliação interna da gestão / Se o curso quiser fazer uma avaliação setORIZADA, pode fazer /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Somente pela CPA / Não há avaliação da gestão / Precisamos melhorar nossos processos /
<b>11. COMO OS COORDENADORES DE CURSO, EM SUA IES, SE SENTEM, NO EXERCÍCIO DO TRABALHO?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Desamparados / Apesar de ser uma estrutura administrativa democrática, a burocracia e as deficiências de infraestrutura judiam muito dos coordenadores / São docentes que abdicaram das suas pesquisas para coordenar o curso /
<b>PARTICULAR</b>	Entendo que se sintam atendidos no possível e com rapidez / Apoiamos nas necessidades, até nas emocionais / Se sentem valorizados /
<b>COMUNITÁRIA</b>	Não tenho resposta objetiva para essa pergunta / Ainda trabalhamos com percepções e não com dados concretos /
<b>12. QUAL A CONTRIBUIÇÃO DO COORDENADOR NO PLANO ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL?</b>	
<b>PÚBLICA</b>	Pela participação no Conselho de Graduação que, entre outras ações, cuida do plano de metas institucionais / Como o tempo de permanência no cargo é pequeno, o acompanhamento, normalmente, caberá a outro fazer /
<b>PARTICULAR</b>	Todos seguimos ao PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) / O PDI é

	discutido com toda a comunidade acadêmica /
<b>COMUNITÁRIA</b>	As metas vêm das coordenações para os diretores de graduação que encaminham à Pró-Reitoria específica e, depois, para a Reitoria / Por passar por muitos olhares, essas metas são incluídas, excluídas ou modificadas /

**QUADRO 6. Entrevista com o avaliador do Inep**

<b>1. EM QUE ASPECTOS ACHA QUE A AVALIAÇÃO DO MEC/INEP CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA?</b>
Acho importante pelo olhar externo / É um retrato da IES / Somos preparados on-line para avaliar as IES
<b>2. QUAIS OS CRITÉRIOS PREPONDERANTES PARA ESCOLHA DOS AVALIADORES?</b>
Currículo / Experiência docente e de gestão /
<b>3. QUE IMPORTÂNCIA TÊM OS COORDENADORES DE CURSO NO PROCESSO AVALIATIVO DE SEUS CURSOS E DE SUAS INSTITUIÇÕES?</b>
Ele é o gestor do curso / Coordenador, NDE e o procurador institucional apresentarão os documentos para avaliação /
<b>4. DURANTE A FORMAÇÃO DOS AVALIADORES, O INEP DÁ ALGUMA ÊNFASE NA AVALIAÇÃO DO TRABALHO DOS COORDENADORES DE CURSO?</b>
Ao seguirmos o instrumento de avaliação, em tudo está a atuação do Coordenador /
<b>5. EXISTEM DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS NO TRABALHO DOS COORDENADORES DE CURSO DE IES PÚBLICAS E OS COORDENADORES DE IES PARTICULARES OU COMUNITÁRIAS? QUAIS SERIAM?</b>
Como o instrumento avaliativo é o mesmo, não percebo diferenças nas atuações / Sinto, em qualquer modelo institucional, muito comprometimento dos coordenadores /
<b>6. VOCÊ ACHA QUE UMA FORMAÇÃO PRÉVIA DOS DOCENTES PARA O EXERCÍCIO DE UMA POSSÍVEL FUTURA COORDENAÇÃO, MELHORARIA A PRÁTICA DA GESTÃO DOS CURSOS? POR QUÊ?</b>
Penso que pertencer ao NDE já contribuiria para uma escolha de liderança / O NDE tem a função de acompanhar o projeto pedagógico / O INEP não avalia o trabalho do NDE, apenas evidencia sua existência /
<b>7. COMO TÊM SIDO, NA MÉDIA DO INEP, OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO TRABALHO DOS COORDENADORES?</b>
Depende de cada IES / Normalmente, o Coordenador é o que mais se esforça para o curso ser bem avaliado /
<b>8. AO VERIFICAR O TRABALHO DE COORDENADORES, NAS DIVERSAS IES VISITADAS, VOCÊ TEVE MAIS EXPERIÊNCIAS FRUSTRANTES, OU EXPERIÊNCIAS GRATIFICANTES? VOCÊ ACHA QUE ELES FAZEM UM TRABALHO QUE, NA MÉDIA, SERIA RAZOAVEL PARA AS IES?</b>
Muito esforço / Todos são comprometidos com seu trabalho / Apresentam os documentos e atendem bem as comissões /
<b>9. COMO OS COORDENADORES SÃO RECONHECIDOS PELOS DOCENTES, DISCENTES E DIRIGENTES? EXISTE DIFERENCIAÇÃO DESSA PERCEPÇÃO COM COORDENADORES DE IES PARTICULARES E PÚBLICAS?</b>

Alguns são mais integrados com o grupo que outros / Percebemos rapidamente quando os coordenadores são mais ativos, buscam harmonia no grupo e exercem forte liderança / Não percebo indiferença por parte dos discentes e docente de IES públicas nem tampouco, exageros e disfarces nas IES particulares, como se costuma imaginar / Às vezes os coordenadores se queixam de dificuldades com o trabalho, não da IES /
<b>10. EXISTEM DIFERENÇAS ENTRE AS FUNÇÕES ATUAIS DO COORDENADOR E DE OUTROS TEMPOS? EM QUE SENTIDO AS FUNÇÕES FORAM SE MODIFICANDO?</b>
Por volta do ano 2000, os coordenadores eram figurativos / Hoje, têm que ser gestores e muito atuantes /
<b>11. PARA VOCÊ, AS IES TÊM INVESTIDO EM FORMAÇÃO DE LIDERANÇA ACADÊMICA? VOCÊ ACHA QUE AS IES SE ADEQUARAM A ESSAS RECENTES E PROFUNDAS MUDANÇAS OU, APENAS OS COORDENADORES SE ADAPTARAM A UMA NOVA REALIDADE?</b>
Tenho percebido algumas IES que trazem cursos on-line externos para coordenadores / Coordenadores buscam qualificação por eles mesmos / Algumas IES parecem fazer capacitação no início ou final de ano /
<b>12. QUEM É O ELEMENTO INSTITUCIONAL MAIS IMPORTANTE NO MOMENTO DE UMA AVALIAÇÃO DO MEC/INEP?</b>
O Coordenador que faz a gestão do curso e o procurador institucional que nos atende com a legislação e informações institucionais /

#### 4.3 ANALISANDO AS NARRATIVAS – COORDENADORES, DOCENTES, DIRIGENTES E AVALIADOR DO Inep.

Na análise, serão consideradas primeiramente as respostas dadas pelos colaboradores de IES pública, depois de IES particular e, por fim, de IES comunitária. Partirei das perguntas feitas aos coordenadores, em seguida os docentes e, por fim, os dirigentes. Ao final, acrescentarei as contribuições obtidas da entrevista com o avaliador do MEC/Inep.

Em relação ao modo como chegaram à coordenação de seus cursos temos o coordenador da IES pública declarando que foi uma questão constrangedora pois, estava chegando ao curso e, como “ninguém queria assumir”, acabou que “alguém tem que fazer”. Lamentou ter que deixar, em parte, suas pesquisas e comentou que para o Plano de Carreira a atividade de coordenação é “quase nada”. Foi motivo de tristeza e frustração receber uma informação desse tipo pois, como comentado anteriormente, coordenar pressupõe a necessidade de conhecimentos e competências nos aspectos legais, mercadológicos, científicos, didático-pedagógicos, organizacionais e de liderança.

O coordenador da IES particular disse que o fato de já ter, anteriormente, atuado como coordenador em outra IES ajudou na “indicação pela diretoria”, entendendo também que, o fato de ter alta titulação na área e um bom tempo de experiência docente, foram

preponderantes na escolha. Não percebi motivação adicionada pelo entendimento que a escolha pudesse ter sido indicada por talento pessoal, desenvoltura ou outro valor intrínseco, apesar de me parecer, desde o primeiro momento da conversa, se tratar de uma pessoa dinâmica e altruísta.

O coordenador da IES comunitária entende que sua indicação pela reitoria se baseou em seu perfil inovador e arrojado para alavancar um curso decadente. Cabe ressaltar que a impressão é a de que as pessoas parecem ser escolhidas para uma determinada tarefa, e, passada essa etapa, a IES busca outra pessoa mais apropriada.

Os docentes se dividiram em suas respostas, quando instados se já haviam pensado na hipótese de se tornarem coordenadores de seus cursos (Não, Talvez e Sim), respectivamente. Contudo, ao final das entrevistas, quando questionados se estariam dispostos a assumir a coordenação, houve uma pequena inversão entre dois deles (Não, Sim e Talvez), o que pode demonstrar que a apresentação das perguntas e o fato de, durante a entrevista, terem podido refletir um pouco mais sobre o tema, pode ter influenciado, ainda que momentaneamente, o pensamento desses dois colaboradores e confirmado o pensamento do docente da IES pública.

Para os três dirigentes, “ter bom relacionamento” é uma exigência imperiosa para se assumir a coordenação de cursos. Outros fatores, como: conhecimento técnico, experiência, tempo de dedicação e produção acadêmica também aparecem, mas só o dirigente da IES pública lembra que todos são “professores e não administradores”. Fica a pergunta: porque a IES não oferece formação específica a seus docentes para que quando ela precisar de coordenadores de cursos, possa ter certeza, ou quase, de acertar ?

Uma IES precisa focar no conhecer, no saber, no processo de envolvimento (viver junto) como um todo e articulada à iniciativa, à motivação para o trabalho, às relações interpessoais e aliada às habilidades afetivas, cognitivas e de liderança.

Quando questionados sobre a formação que teriam recebido para o exercício da função de coordenação, os três coordenadores negaram qualquer preparo prévio por parte da IES. Frases do tipo: “ninguém te ajuda”, “nem antes e nem depois de nomeado” e “eu mesmo me formei”, confirmam a não preocupação das instituições com essa ação formativa. Um dos coordenadores confirmou a não formação, também, em outra IES que atuou na função. Um dos docentes acha que “talvez haja formação para o coordenador”, afinal, “acho que na vida tudo é um caminhar”, mas não sabe identificar como possa ter acontecido efetivamente. Os demais docentes reforçam a não preparação para a gestão, que é confirmada pelos gestores, que acrescentaram “nada, e isso é um problema sério”, “não, o que temos é instrução acadêmica nos colegiados e NDE” ou, “é insuficiente, posso dizer que não há nada”.

O Coordenador, cumpre com suas múltiplas ‘funções’ cada vez mais complexas e



que ultrapassam o conhecimento específico do seu curso; na verdade, ele faz parte de um grupo especial de promotores de mudanças, quando introduzem propostas inovadoras no ambiente acadêmico. Poderiam receber a denominação de ‘Agentes de Transformação’ e não simplesmente solucionadores de conflitos entre aluno e professor ou controladores do ponto dos docentes. Nessa visão, o coordenador passa a ser imprescindível, pois estará ligado diretamente à qualidade do ensino, seja ela em sala de aula, nos ‘corredores’ escolares ou no âmbito global da IES.

Na IES pública, as instruções (sobre a função) são passadas ao novo coordenador, no momento de sua escolha (na própria reunião eletiva), por colegas que foram coordenadores anteriormente, quando isso acontece! Na IES particular, o diretor acadêmico apresentou as atribuições e, na comunitária: “houve uma conversa com o Pró-Reitor” e foi apresentado um manual “defasado” com “parte das funções”. O dirigente da IES particular considera que a participação do docente no colegiado de curso e no NDE pode indicar uma “certa formação”, mas reconhece não haver algo direcionado especificamente para essa formação. “A sua pesquisa abriu meus olhos para esse fato importante”.

Acerca da existência de um documento norteador para o exercício da função, conhecido no mundo corporativo como manual de cargos e funções, o primeiro coordenador reconhece a existência de um documento recente e parcial, o outro, entende que o PPC traz algumas dicas sobre a atividade, mas, imaginava que a IES exigisse do coordenador só o que o MEC/Inep cobrava quando em visita ao curso, e o terceiro, diz ter recebido um manual parcial depois da posse. Para os docentes, a existência de um documento com esse tipo de descrição é ignorada, apesar de um deles, da IES pública, achar que “O PPI pode trazer alguma coisa, mas eu nunca vi”. Nas respostas de dois dos dirigentes há o reconhecimento da não existência, e um deles diz que a IES providenciou um manual recentemente, mas que está incompleto.

[...] a análise de um cargo e sua descrição são formas de ajudar na contratação de funcionários dentro do perfil desejado, atendendo às necessidades das atividades que o empregador deseja. Na descrição geral do cargo é possível encontrar sua identificação, responsabilidades e as qualificações necessárias agrupadas, por exemplo, nas categorias: Técnica, Habilidade e Conhecimento (CHIAVENATO, 2000, p. 11),

Parece haver, por parte dos dirigentes das IES de ensino superior, um amadorismo no que tange aos negócios dos cursos e, por conseguinte, com toda a administração educacional de suas IES. Independentemente da forma de ingresso como coordenador, quer seja por eleição ou escolha institucional, a pessoa precisa estar muito bem-preparada para a gestão, para exercer essa função tão importante na condução de um curso, com todos os seus processos e demandas

que implicam em garantir a qualidade institucional, que é parte fundamental da Missão Institucional de toda IES.

Outro aspecto falho, encontrado por esta pesquisa, se refere ao fato de que todo trabalhador necessita receber *feedback* em relação ao seu desempenho para saber como está exercendo suas funções. Para Chiavenato (2004), da mesma maneira as organizações precisam saber como seus colaboradores executam o trabalho a eles designados, para se ter uma ideia das suas potencialidades ou fragilidades. “[...] a avaliação de desempenho deve proporcionar benefícios para a organização e para as pessoas” (p. 224)

Pelas entrevistas ficou constatado que não há instrumento específico para avaliação da gestão, em qualquer nível, nas instituições pesquisadas. A avaliação feita pela CPA, que é ampla, com o fim de levantar os problemas pedagógicos e estruturais a serem resolvidos para que a visita avaliativa do MEC/Inep não encontre a IES desprevenida, não parece conseguir alcançar com efetividade as possíveis insuficiências administrativas dos cursos.

Segundo a resposta da coordenadora de IES pública, *feedback* “só em pedido para progressão de carreira e, mesmo assim, só se o pedido for negado”; na outra IES somente a CPA levanta algumas informações sobre a atuação do coordenador, lembrando que na avaliação da CPA, os respondentes são alunos e professores; na IES comunitária, o coordenador confirma que somente a CPA avalia, parcialmente, a atuação da coordenação e que os coordenadores são chamados para uma conversa apenas em caso de avaliação muito negativa. O docente da IES pública disse que não há avaliação “até porque, hoje, está alguém, e daqui há pouco será outro colega”. Outro docente (IES particular) lembra que a avaliação negativa de um coordenador implica em sua saída da função “porque, afinal de contas, ele representa o curso”. O terceiro docente reconhece que o único mecanismo, que poderia ser considerado avaliativo sobre a atuação do coordenador é o instrumento da CPA.

Os docentes reconheceram a importância da figura do coordenador para um bom andamento dos negócios do curso e que são pesadas suas incumbências administrativas. Em uma das perguntas, onde os dirigentes deveriam descrever as características funcionais mais importantes, avaliadas por eles, o que encontramos foram várias exigências de qualificadíssimos administradores em sua atuação. Coisas como “boa capacidade administrativa”, “entender a filosofia institucional”, “agregar pessoas em um só objetivo”, “transformar nossos clientes”, “ótimos em relacionamentos”, “resilientes nas pressões”, “excelente visão acadêmica e administrativa”, “gostar do que faz”, “saber lidar com as pessoas, porque elas são concursadas e não vão sair”, “ser líder e motivador”, “dar aulas e publicar”, “gerenciar conflitos”, “captar alunos, evitar evasão e inadimplência” e, segue a lista. Tudo isso

sem preparação prévia ou posterior à posse. Eles também reconheceram que não existe instrumento avaliativo adequado para um possível *feedback*.

Como administradores de seus cursos, os coordenadores são cobrados por resultados acadêmicos e até financeiros. A pergunta acerca dos ‘resultados’ do curso, termo comum que se utiliza na administração, foi esclarecedora em aspectos gerais e específicos nas IES participantes. Entendemos que resultado, nesse caso, resume-se ao sucesso ou fracasso na captação de novos alunos pagantes, manutenção dos atuais e, preferencialmente, sem inadimplência, o que, na visão da diretoria financeira e da acadêmica, garantiria a continuidade do curso pelo *superávit* financeiro. O tal *superávit*, no caso da IES comunitária, serve para manutenção de seus programas, desenvolvimento de sua estrutura e pagamento de seus colaboradores e, no caso da IES particular, implica em pagamentos, investimentos e lucro para seus proprietários e/ou acionistas.

Para a coordenação da IES pública não houve demonstração de preocupação, visto que “aqui, a gente não se preocupa com isso, é verba pública”, ao passo que nas IES onde existe pagamento de mensalidades a preocupação pelos resultados é grande. O coordenador da IES particular vê o futuro da maioria dos cursos no EAD. Acha que o presencial não é mais atrativo e vê as IES investindo fortemente na educação a distância em futuro próximo. Na IES comunitária o coordenador desconhece os resultados financeiros, percebe apenas as exigências sobre seu trabalho, faltando comunicação entre as áreas financeira e acadêmica. Os docentes parecem desconhecer as tratativas administrativo-financeiras do coordenador, com exceção do docente da comunitária, que já atuou como coordenador de curso de Pós-Graduação e descreve algumas atribuições da coordenação como: organizar, planejar, gerir, manter atualizado, contratar, demitir etc. Todos sentem que existe uma forte pressão sobre o coordenador.

Quanto aos dirigentes, existe o reconhecimento da importância estratégica do trabalho da coordenação nos cursos de graduação em frases de efeito como “os coordenadores são centrais na estrutura”, “a IES vê a sala de aula pelos olhos do coordenador”, “ele é o elemento estratégico da IES”, contudo, sendo elemento estratégico na instituição, em outros momentos pude constatar frases como: “ele participa no Conselho mas, como o tempo de sua gestão é curto, ele provavelmente não verá o resultado” ou “o PDI é discutido com toda comunidade acadêmica, ele é ‘um’ elemento” ou “as metas vêm das coordenações e, depois de passar por todas as instâncias, são incluídas, excluídas ou modificadas”. Fica bastante nebuloso reconhecer se as gestões superiores, de fato, entendem a importância do trabalho de seus coordenadores de cursos.

Coordenar, poderíamos definir como organizar em coparticipação, ou seja, não é

um ato isolado, mas comum, a um ou mais grupos, primariamente com os docentes, por extensão os discentes e demais colaboradores envolvidos. Ter a colaboração dos docentes nos projetos, nas rotinas, nas reuniões e eventos é fundamental para um coordenador. Evidentemente, nem todas as pessoas se engajam plenamente, ou estão dispostas a colaborar sem restrições, mas ao coordenador caberá manter um equilíbrio nas suas ações de tal forma que sua liderança faça a diferença para o bem das pessoas envolvidas, do curso, da instituição e da comunidade.

Quando perguntados sobre o apoio que recebem dos docentes, os coordenadores se mostraram satisfeitos, apesar de um entendimento que quando se trabalha com pessoal pertencente também a outros departamentos, pode haver alguma dificuldade extra. Os docentes, como já mencionado, entendem as exigências da função de coordenar e se mostraram atentos ao trabalho do coordenador, lembrando que são colegas de profissão e que merecem respeito e apoio. Destaco nas respostas dos docentes as palavras “necessário”, “responsabilidade”, “organizar os pensamentos”, “motivar”, “instruir” e “acompanhar”. Os dirigentes mostraram percepções bem distintas sobre o tema; um deles, reconhece que os coordenadores se sentem “desamparados” pelos pares e pela IES, que devido à burocracia, não atende, ou atende tardiamente as solicitações feitas, o que contribui para um certo afastamento dos colegas docentes. Outro entende que seus coordenadores são apoiados pelos docentes e os vê motivados para o trabalho, já o dirigente da IES comunitária diz não saber responder por não ter informações a respeito, “temos percepções, mas não temos dados concretos”.

Ao buscar informações sobre o que a moderna administração diz sobre essa posição intermediária na gestão, caso específico da coordenação de curso dentro do meio universitário, encontrei esclarecimentos muito pertinentes nos seguintes dizeres:

Na organização do conhecimento, a alta administração não mais poderá assumir que o pessoal operacional faz o que lhes é dito. Ela deve aceitar que os níveis intermediários tomam decisões genuínas. Mas a organização operacional também já não deverá presumir que pode executar seu trabalho independentemente da alta administração. Com efeito, a gerência de nível médio na organização do conhecimento deve exercer a atribuição de educar a alta administração. A alta administração, por seu turno, também precisa compreender o que a organização do conhecimento tenta fazer, o que ela é capaz de fazer e onde identifica as principais oportunidades, as maiores necessidades e os mais perigosos desafios para a empresa. Finalmente, a gerência de nível médio deve insistir em que a alta administração defina qual é e qual deve ser o negócio da empresa, e quais são seus objetivos, estratégias e prioridades. Do contrário, os escalões intermediários não serão capazes de executar o próprio trabalho. Os gerentes de nível médio nas organizações do conhecimento não mais poderão ser vistos como recurso sempre disponível nem ser tratados com condescendência, como pessoas que, afinal, fazem apenas trabalhos rotineiros e somente executam e implementam as decisões e ordens da alta administração. Portanto, como requisito para a própria eficácia, a alta administração precisa trabalhar em equipe e manter

abertos os canais de comunicação com a organização do conhecimento (GAMA, 2019).

Nas entrevistas com os coordenadores, quando perguntados sobre seus sentimentos de apoio e suporte por parte da direção superior, encontramos os relatos de “sucateamento da estrutura física”, “não tem como conseguir destinação de verba”, “claro que não vou pedir o que sei que não vou conseguir”, “nenhum apoio do setor financeiro”, “tudo é muito burocrático” e outros. Enquanto isso, um docente percebeu que o coordenador fica bastante isolado tentando oferecer resultados como: aumento de cursos de *Stricto Sensu*, parcerias com outras instituições, aumento no número de pesquisas; outro acha que é dever da alta administração controlar e pressionar mesmo, e o outro vê seu coordenador tendo que comandar tudo a ponto de parecer que os assuntos acadêmicos sejam os mais simples e menos importantes. Nesse momento devo apresentar como analisei as falas dos dirigentes, quanto ao apoio aos coordenadores: confesso que até constrange dizer, mas diverge vertiginosamente das percepções dos coordenadores e mesmo dos docentes. O primeiro dirigente se desvia dizendo que a Pró-Reitoria é um grande Conselho em que os coordenadores também fazem parte, ou seja, se não conseguem ser atendidos, lamento. Outro, garante que as portas de seu gabinete estão sempre abertas aos coordenadores e que dá celeridade aos pedidos feitos; lembro, no entanto, que seu coordenador diz que só leva os pedidos que sabe que serão atendidos, assim, a porta sempre aberta parece casuísmo. O terceiro dirigente relembra a dificuldade institucional com a comunicação interna, mas garante dar voz aos coordenadores nas diversas reuniões. O coordenador dessa IES confirma a dificuldade de comunicação quando apresenta a dificuldade burocrática institucionalizada e a falta de comunicação e atenção do setor financeiro.

Coordenar curso no ensino superior, ficou explícito até aqui, se tratar de trabalho abnegado e que, portanto, precisa ser exercido por pessoas automotivadas, resilientes e que queiram deixar um legado. Pode parecer utópico encontrar alguém com todas as qualidades anteriormente citadas e mais essas trazidas por mim, mas essas pessoas existem e podem ser encontradas justamente no meio mais propício para isso, a meu ver, entre educadores.

Abaixo, destaco um texto que tenho há tempos, cujo autor não consegui confirmar:

*A pessoa praticamente desaparece, reduzindo-se a um ponto imaginário em que várias funções são amarradas. É isso que eu quero dizer ao afirmar que o nicho ecológico mudou. O educador, pelo menos o ideal que minha imaginação constrói, habita um mundo em que a interioridade faz diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, suas paixões, suas esperanças e*

*seus horizontes utópicos.*

*O educador, é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos. Não sei como preparar o educador. Talvez isso não seja nem necessário nem possível. É necessário acordá-lo. E aí aprenderemos que educadores não se extinguíram como tropeiros e caixeiros.*

Voltando às falas dos coordenadores, eu sinto que quando perguntados sobre a motivação de seus pares, outros coordenadores, há uma boa dose de críticas à alta administração, mas no contexto geral das entrevistas, fica bastante nítida a expectativa de mudanças no sistema gerencial de suas IES, que tornem os processos mais favoráveis ao trabalho deles, dos docentes e, com isso, favoreçam também os estudantes.

Quando os docentes foram questionados sobre quem exerceria mais influência sobre seu trabalho, houve uma divisão de respostas: para um, o colegiado, visto que praticamente tudo é resolvido de forma colegiada em sua IES, outro reconhece que o poder de influenciar o professor vem do próprio professor, já que “ninguém molda outra pessoa” e, por fim, o coordenador, por “orientar, sugerir e controlar o trabalho dos docentes”. Os dirigentes se mostraram sensíveis a esse item quando declaram que os coordenadores “são docentes que abdicaram das suas pesquisas para coordenar o curso”, “os apoiamos nas necessidades até emocionais” ou ainda: “peça fundamental”.

Parece, hoje, inaceitável alguém assumir uma função complexa, sem que se sinta preparado ou que esteja cercado por todas as garantias efetivas de apoio. Por outro lado, pressão do grupo, sentimento de missão ou desejo pessoal não parecem razões totalmente apropriadas para aceitar um desafio como este. Assim, seja por eleição ou nomeação, a pessoa deve ter o direito de conhecer com detalhes as atribuições e racionalizar toda a situação. Mas, e eu? E a minha própria história contada em parte, no início desta pesquisa com o “Vai que é tua” e “nós te ajudaremos”? Ficou claro que não aconteceu somente comigo. Poderia dizer que as circunstâncias eram outras, mas, garanto, não eram em nada diferentes do que podemos ver hoje, pelas entrevistas. O desconhecimento dos processos acadêmicos, administrativos e a não preparação para as demais atividades que envolvem o trabalho de uma coordenação eficaz, continuam sendo evidenciados.

Ao analisar as narrativas, particularmente as dos coordenadores, percebe-se nitidamente que rememoram suas trajetórias imaginando poderem, eventualmente, para um futuro próximo, contribuir com uma revisão na percepção da alta administração de sua IES sobre seus desafios e o papel em constante mutação das funções que exercem na IES.

Sobre o que nos diz a Profa. Dra. Jeanne Marie Gagnebin, no vídeo intitulado

“Memória”<sup>26</sup>, temos sua indicação de que memória é algo discutido há muito tempo e de formas diferentes. Muitos conceitos se agrupam em torno dessa temática; temos a faculdade da memória, que é algo mais ligado ao psíquico; a capacidade de memória que é mais intelectual; e as imagens que voltam à memória, como uma atividade mnêmica com as reminiscências. A relação que estabelecemos pela memória é ligada ao nosso presente. A memória é uma representação do passado, pelos olhos que eu tenho no presente, no instante em que busco a memória. Assim, a memória do passado depende muito do momento pelo qual eu passo no presente. Ela é uma faculdade que nos reenvia ao passado, mas que não pode ser compreendida se não se reenviar também o presente daquele que lembra. A memória é importante para todos porque dá identidade e nos coloca na história já que está ligada ao testemunho.

A “rememoração” é impotente para nos libertar dos grilhões do presente (só a revolução pode fazê-lo), porém desempenha um papel fundamental no resgate libertador do que aconteceu, do que poderia ter acontecido. Walter Benjamin se preocupava com o efetivo aproveitamento de toda riqueza das experiências humanas do passado, em função das necessidades das lutas que travamos no presente (KONDER, 1999, p. 94).

Existe uma profunda importância dialética entre passado, presente e futuro. Para apreender os saberes constituídos no trabalho, é preciso considerar a forma de trabalho na atualidade, as formas anteriores e as perspectivas futuras, ou seja, considerar os modos de aprendizado presentes nas diferentes formas históricas do trabalho.

Nosso conhecimento não fica (esperamos) por isto aprisionado nesse passado. Ele nos ajuda a conhecer quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestam, e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas de processo social. [...] e pode e deve haver intercâmbio com outros conhecimentos e teorias (THOMPSON, 1981, p. 57-58. Grifo do autor).

Em seus escritórios, ou não, os coordenadores estão sempre atarefados e envolvidos com todas as atividades exigidas. Foi assim mesmo que foram encontrados, os três. Uma coisa ficou muito clara, ao exprimirem suas memórias oralmente, as narrativas brotaram bem profundas, refletidas e foi quase palpável a interação com um pesquisador também possuidor de igual experiência e vivência nessa função, além de interessado em ouvi-los. Foi uma experiência enriquecedora para a pesquisa a humanização das relações estabelecidas na busca de compreensões e caminhos colaborativos.

---

<sup>26</sup> Localizado em [https://youtu.be/b\\_v0-t2vnWY](https://youtu.be/b_v0-t2vnWY). Acesso em: 14/Set/2019.

Nas sutilezas das respostas dadas acerca do exercício da coordenação, fica perceptível a existência de muitas situações que envolvem a ética professoral, que julgo mais arguta que para outras profissões e exercício de liderança e prática de empatia, parecendo fazer com que detalhes do trabalho ou críticas à função ou a pessoas, não ocorram, como eventualmente em outros ambientes de trabalho e com pessoas com outro perfil profissional. Desse modo, os docentes parecem se manter, até certo ponto, desconhecedores das atribuições da função de coordenação e dos procedimentos de substituição e escolha de novos coordenadores de curso. Os dirigentes entrevistados, todos educadores que passaram pela função de coordenação de curso e, por conseguinte, os demais membros da alta direção institucional, parecem se beneficiar de alguma forma dessa situação. Considerando que trabalham em IES com décadas de existência, manterem o grupo de professores sem conhecer, através de um documento próprio, as funções do coordenador de curso, que aliás, os docentes avaliam, ainda que somente pelo instrumento da CPA, e que, um dia, podem assumir essa função, me parece uma ação controladora e que gera uma subserviência. Nesse pensamento, lembro que a não formação, ainda que dentro da própria IES, de docentes para a gestão universitária, somente confirma minha percepção de um ambiente controlado que conduz, nesse caso, à situação de uma aparente gratidão sempre cobrada, como nas palavras de um dos docentes “A gestão maior cobra da pessoa colocada para gerir... tudo são consequências” e outro docente acrescenta, “A responsabilidade é muito grande e o fracasso é meu”, se referindo ao coordenador de seu curso.

Diretores de Graduação e demais dirigentes esperam que o futuro coordenador tenha, preferencialmente, ‘todas’ as características já mencionadas anteriormente. Indo às minhas experiências pessoais, e pelas substituições que se podem notar nos próprios coordenadores entrevistados, as trocas na coordenação são frequentes e, muitas vezes, em momentos inconvenientes ao processo educativo ou administrativo do curso, ou seja, aparentemente sem critérios profundos de análise. O que confirma a percepção de um abuso no controle do ambiente acadêmico/administrativo e, com isso, uma mostra clara de poder subjugador.

Entendo como importante lembrar que as entrevistas com os coordenadores aconteceram em 2018 e, no início de 2020, nenhum deles permanecia mais na função. Um dos docentes entrevistados se tornou coordenador de seu curso.

A não existência de um manual de funções, ou a existência de manual “parcial”, favorece ao superior hierárquico incluir ou tirar atribuições com facilidade, gerando um sentimento de impotência e servilismo comprometedores ao andamento dos trabalhos.



“Deveríamos ter material e instrução sobre os processos”, “não somos preparados para gerenciar conflitos interpessoais”, “o problema é que somos cobrados por coisas que não estão no manual”. A fala de um dos professores foi que “todos os coordenadores agem do mesmo jeito sempre” levando a crer que haja, ao menos em primeira vista, por parte da alta administração, uma uniformidade nos processos administrativos de nomeação e controle do pessoal em nível de coordenação. Podemos inferir outras possibilidades, claro, mas a falta de um manual e não existência de preparo de docentes para a gestão, onde conheceriam direitos e deveres, atribuições justificáveis e abusos de poder, favoreceria aos coordenadores se defenderem e se organizarem contra qualquer excesso por parte dos seus superiores.

O MEC, de certa forma, contribui para a criação de uma condição cada vez mais complexa de trabalho para o coordenador de curso, quando, sistematicamente modifica itens, ou o próprio método avaliativo, sempre acrescentando cobranças sobre os processos e atividades acadêmicas e gerenciais às instituições. Exemplo mais recente nos trouxe Tokarnia (2020):

O Ministério da Educação (MEC) discute novas formas de avaliar o ensino superior, e pretende reformular as regras para melhorar a qualidade dos cursos de graduação no país, informou hoje (20/10/2020) o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Alexandre Lopes, ao anunciar os resultados de indicadores que medem a qualidade do ensino superior (site: EBC – Empresa Brasil de Comunicação).

Quando observamos as falas sobre quais seriam os problemas mais complexos enfrentados pelo coordenador no exercício da sua função, percebemos um desalinhamento entre as visões dos docentes e dos dirigentes com os apontados pelos coordenadores. Confirma-se o distanciamento afirmado anteriormente.

Os coordenadores indicam suas maiores dificuldades funcionais como sendo relacionadas, em sua maioria, à atenção aos outros, como em: “preocupação com a saúde mental dos alunos”, “permanência dos alunos no curso”, “conflitos alunos-professores”, “assiduidade e pontualidade dos estudantes”, “ordem disciplinar”, “capacitação dos docentes”. Para os docentes os problemas da coordenação seriam relacionados à sua importância e forma como deveriam atender seus professores: “acho que os coordenadores ainda são importantes”, “organizador de pensamentos”, “deve acompanhar os professores”, “deve motivar os professores” e para os dirigentes os maiores problemas seriam relativos à falta de apoio que deveriam receber deles próprios, dirigentes: “infraestrutura dos prédios”, “bibliografia”, “acesso dos alunos às aulas EAD”, “muitas reuniões”, “isolamento das demais diretorias”, “ser responsável por ações que não pertencem à sua função” etc.

Sobre o nível de satisfação dos coordenadores com suas atividades, as afirmações foram bem interessantes: “Gostaria de premiar minha equipe e não tenho recurso”, “queria poder bancar os custos de congressos e não consigo”, “tenho que administrar o grupo”, “os alunos não veem a educação como importante”, “se houvesse reconhecimento do nosso trabalho...”, “trabalho por meus alunos e professores”, parecendo que a pergunta nem tenha sido sobre a satisfação deles com suas atividades. Voltam a tocar nas ações que poderiam fazer melhor, caso suas funções fossem mais valorizadas. Os docentes quando perguntados se assumiriam a coordenação, caso fossem requeridos, se mostraram relativamente convictos com “não, quero sala de aula”, “para o ego seria legal” e “não, quer dizer, talvez”. Para os dirigentes, a satisfação, ou não, dos coordenadores está ligada às condições de trabalho “os problemas são a infraestrutura e a burocracia”, à disponibilidade e atenção por parte do dirigente: “portas abertas da diretoria de graduação” e “cuidamos até das condições emocionais dos coordenadores” e, por fim, um dos dirigentes foi bastante sincero ao afirmar que não possui dados para responder à pergunta. Note-se que não se trata de dirigente recém ingresso na sua função.

Agora, interpretando a narrativa do avaliador. No portal do Inep encontram-se os critérios de seleção para avaliadores do Banco de Avaliadores do SINAES (BASis). Têm que ser docentes da educação superior com atual vínculo institucional público ou privado, em pleno exercício de suas funções em IES, que, em nome de seus pares e por delegação do MEC, podem ser designados para aferir a qualidade da IES e de seus cursos de graduação.

Assim, parece importante a participação de um avaliador do Inep na pesquisa que busca identificar a relevância do trabalho do coordenador de cursos, visto que, entre os itens avaliados, está a atividade de coordenação e suas muitas relações com todas as demais áreas acadêmicas. Me interessei também por procurar identificar nessa entrevista, se haveria, por orientação da Coordenação-Geral de Avaliação dos Cursos de Graduação e de Instituições de Ensino Superior (CGACGIES), uma atenção diferenciada sobre a participação e desenvoltura do coordenador durante os trabalhos avaliativos, visto ser o coordenador, nesse momento, o principal responsável pela representação institucional.

Foi escolhido alguém que estivesse há alguns anos exercendo essa atividade e que também tivesse bom tempo de experiência como docente e coordenador de curso. Imagina-se assim, compreender melhor a visão do Ministério da Educação.

O avaliador disse considerar que a avaliação externa (MEC/Inep) tem o papel de “olhar e retratar” o funcionamento do curso e da IES, mediante os critérios de avaliação

estabelecidos e divulgados pelo Ministério e conhecidos pelas IES.

O coordenador é o “gestor do curso”, então, em toda a avaliação está impressa a atuação dele, logo, o coordenador deve ter conhecimento e competência para responder por todo o trabalho da comissão avaliadora, apresentando os documentos exigidos, as rotinas, os processos administrativos e os relacionamentos intersetoriais que regem a vida acadêmica de sua IES.

A IES, independentemente de sua categoria administrativa, tem o mesmo processo avaliativo, portanto, o coordenador é avaliado igualmente. A impressão narrada pelo avaliador foi de que em todas as avaliações por que passou, o comprometimento com a boa apresentação do curso, por parte do coordenador e dos demais participantes institucionais é muito evidente: “Não percebo indiferença por parte dos discentes ou docente de IES públicas nem, tampouco, exageros e disfarces nas IES particulares, como alguns possam imaginar”.

O avaliador entende como importante a atuação dos docentes nos colegiados e NDE (quando indicados), pois podem, através dessas participações, tomar algum conhecimento da atividade de coordenação tendo melhor discernimento de parte das suas funções. Diz ainda não conhecer IES que tenha formação específica para coordenação, oferecida a docentes interessados ou a todos, indistintamente. Reconheceu saber que alguns atuais coordenadores buscaram, por conta própria, atualização sobre a função, através de cursos oferecidos pela internet. “O coordenador é o que mais se esforça para o curso ser bem avaliado”, “todos são comprometidos com seu trabalho”, “apresentam os documentos e atendem bem as comissões”, “Por volta do ano 2000, os coordenadores eram figurativos, hoje, têm que ser gestores e muito atuantes”.

A comissão avaliadora deve ter um olhar que investiga além dos documentos, salas de aula, biblioteca e prédios; essa percepção se declara, no momento das entrevistas, através do modo como os docentes e discentes avaliam o trabalho do coordenador. Assim, conseguem analisar que alguns são mais integrados com o grupo do que outros, “percebemos rapidamente quando os coordenadores são mais ativos”, “quando buscam harmonia no grupo e exercem forte liderança”, “às vezes os coordenadores se queixam de dificuldades com o trabalho, não da instituição”.

A contribuição do avaliador confirma a não existência de formação para a coordenação; o MEC reconhece que o coordenador é o gestor de seu curso e, portanto, elemento muito importante em todo processo avaliativo e que indistintamente têm sido altamente comprometidos com o curso e suas IES.

#### 4.3.1 Coordenadores de IES pública e IES privada – percepções

Para melhor análise das narrativas dos colaboradores, além dos comparativos entre os pensamentos expostos pelos pares (funcionais e institucionais) e pelo avaliador, é importante ressaltar algumas diferenças existentes, quanto ao trabalho do coordenador, entre as categorias administrativas: Pública e Privada (Particular e Comunitária).

Na IES pública, tendo em vista as particularidades da função dos coordenadores, com delimitação de atuação, considerando que: o atendimento às demandas dos cursos e dos alunos depende de outros setores da universidade sobre os quais os coordenadores não possuem autoridade; sendo a mão de obra dos colegas docentes a atividade de maior encargo aos cursos que coordenam; e, estando estes, muitas vezes vinculados a outros departamentos sobre os quais o coordenador não possui poder de controle, o trabalho dos coordenadores pode apresentar menor grau de efetividade. Apesar de isso não ter sido muito enfatizado pelo coordenador, ficou evidente nas entrelinhas da narrativa.

O próprio processo que define quem deve atuar como coordenador de curso na IES pública, demonstrou não possuir intenção reconhecidamente comprometida, envidando não assegurar a qualidade dos cursos e do atendimento às demandas dos alunos, a quem devem estar voltadas as atenções de todos os servidores públicos da universidade. A ausência de políticas adequadas para a ocupação da função de coordenadores pode apresentar risco nos processos de avaliação dos cursos pelas métricas adotadas pelo MEC. Desse modo, poderá haver problemas com a transição da função de um docente para outro, pois a não existência de procedimentos rigorosos de transição dificultará ainda mais a atuação do coordenador que assume, além de comprometer os trabalhos que estejam em andamento.

A pesquisa ainda expôs algumas dificuldades dos coordenadores de cursos em atuar mais efetivamente em acordo com as atribuições previstas, quando assumem a função com pouco tempo de vinculação à instituição porque: ainda não possuem uma visão que lhes possibilitem desenvolver suas atividades com maior conhecimento; não possuem uma formação que lhes possibilite aprender mais rapidamente para além dos aspectos ‘burocráticos’ e tecnológicos; possivelmente não possam contar com o efetivo comprometimento dos pares docentes ou grupos instituídos, com atuações que ultrapassem as questões rotineiras dos cursos, e outros.

Ser professor, estar ciente de suas obrigações relacionadas ao ensino, pesquisa e

extensão e, também ser coordenador de curso, responsável pela gestão de curso de graduação, não é a única dualidade presente na pesquisa. O coordenador, cuja função é revestida de compromisso social, é o responsável por assegurar que o curso ofereça formação profissional cidadã, assumindo as cobranças sobre a qualidade do curso não apenas em nível institucional, mas também pelos órgãos públicos de controle. Contudo, não está resguardado por ações administrativas que confirmem que sua eleição tenha ocorrido com base em critérios sólidos de competência e que garantam uma permanência, seja por tempo determinado, ou não, contando com sólido apoio de toda a instituição.

Na universidade pública, outro aspecto interessante é o fato de que, embora a IES tenha no corpo discente maior número de alunos vinculados à graduação, a preocupação dos entrevistados pareceu estar mais voltada para a atividade de pesquisa e a participação em programas de pós-graduação. Parecendo que estão em segundo plano as atividades direcionadas aos cursos de graduação que, em geral, demandam um maior número de docentes inclusos em representações de colegiado e que estabelecem políticas e procedimentos para o aprimoramento dos cursos e atendimento às necessidades dos discentes.

A IES privada, que visa lucratividade, ou não, pelas narrativas apresentadas, espera-se que o coordenador apresente resultados sempre positivos, ou, no mínimo, mantenha o *superávit* de seu curso. Precisa apresentar número crescente de alunos “pagantes”, já que o governo com programas de crédito e bolsas a estudantes vulneráveis, também se valem das IES privadas para garantir suas formações. Precisa manter um clima institucional de harmonia com a comunidade interna e externa, o que implica em alto grau de satisfação do alunado, do professorado e dos demais participantes nos setores acadêmicos. E outras tantas responsabilidades que já foram citadas anteriormente na pesquisa.

Houve uma indicação nas entrevistas, no entanto, que precisa ser comentada. Diferentemente dos coordenadores de IES pública, que ao final do mandato na coordenação podem retomar suas atividades anteriores, o coordenador de IES particular parece ter um retorno pouco garantido a sua atividade docente. Fora da gravação, um dos coordenadores disse imaginar sempre um grande drama a saída da coordenação pois, tanto para os dirigentes, quanto para o próximo coordenador, quanto para o grupo de professores do curso, parece haver a ideia do “chefe que retorna”, ou seja, há um deslocamento funcional que, se não for muito bem administrado por todos, pode gerar desgaste e a inevitável saída desse profissional. Caberia a uma pesquisa futura levantar dados sobre o índice de reaproveitamento, ou não, dessa mão de obra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intencionou atingir seus objetivos apresentando tema determinante, pouco discutido, com embasamento científico e acadêmico e com rigor metodológico. A qualidade e relevância podem e devem ser medidas pelos especialistas e os demais leitores no âmbito interno das áreas onde se desenvolveu, ou seja, gestão no ensino superior e formação de sujeitos. Houve também a intencionalidade de atingir profundidade e abrangência, à medida que lança luz e contribui com discussão contemporânea, pertinente e que apresenta desafios históricos.

País que investe em ciência compreende seus problemas e pode solucioná-los. No caso do Brasil, conhecer mais sobre nós mesmos do que os outros países, vai nos habilitar a sair da situação de dependência em relação a outras nações, estando mais bem aparelhados na busca de soluções que permitam superar dificuldades de natureza econômica, tecnológica, educativa ou social.

Na pesquisa, busca-se entender os processos e apontar caminhos para solução de problemas, contudo, ficaram também questionamentos como, por exemplo: Haverá mais atribuições impostas aos coordenadores? Quais as primeiras IES nacionais que perceberão a importância de formar antecipadamente seus docentes para exercerem, se eleitos ou indicados, a gestão de um curso? Será que o *Stricto Sensu* contribuirá e, em que momento, para essa formação? Até quando esse modelo de gestão de cursos perdurará? Qual o próximo possível modelo de gestão de cursos a substituir o atual?

Quando muitas discussões têm tomado grande espaço em todos os contextos da vida social, foi importante pesquisar um personagem influente, detentor de certa atenção por sua posição acadêmica e constituído de qualidades relevantes, mesmo que quase anônimo para a sociedade em geral.

O mundo todo tem passado por discussões ideológicas acaloradas e outras tantas renovações de pensamento; uma delas é a chamada revolução midiática. Para Hobsbawm (2013), os intelectuais ainda existem, mas os meios midiáticos e a internet divulgam e rechaçam ideias quase instantaneamente. Assim, mudar o mundo não é mais possível a intelectuais, apesar de que sem eles certamente não haverá mudanças. Para o autor, um grande dilema de nosso século é este: “só haverá mudança se pessoas comuns e intelectuais se unirem. Isso é mais difícil hoje do que foi no passado” (p. 236).

Como uma das muitas e significativas sugestões de leitura para o doutorado, li o livro de Thomas Hardy: Judas, o obscuro, escrito em 1895. Nele, o autor, exalando pessimismo e derrotas conta a história de Judas Fawley, passada na Inglaterra do século XIX. Esse jovem tem seus sonhos esmagados por uma sociedade cheia de preconceitos, pautada por dogmas religiosos e baseada numa economia excludente. Refletindo sobre o conteúdo deste livro, minhas experiências com a pesquisa e com a coordenação de cursos, me conduziram a fazer de forma sintetizada um paralelo, ou nem tanto, entre o protagonista da trama, o pesquisador na atualidade e o coordenador de curso. Me vejo em cada um e todos, de certa maneira, me formaram.

### **O Protagonista:**

Judas passa sua juventude trabalhando, estudando e sonhando em sair de seu povoado para ir para Christminster City, local que acredita concentrar grandes estudiosos. Ele não conta com recursos, ajuda, guia, escola ou qualquer tipo de apoio. Judas é obstinado, guarda tudo que ganha para comprar livros e os lê e relê. Até aprende sozinho outras línguas.

O autor nos proporciona uma clara visão da Revolução Industrial na Inglaterra que, aliada a novas descobertas científicas, colocaram em crise valores religiosos e existenciais até então inquestionáveis. O jovem Judas é um pobre trabalhador de uma região do interior da Inglaterra, que sonha com uma vida melhor, de evolução intelectual e espiritual.

Ingressar numa universidade da cidade grande, a exemplo de seu professor, torna-se uma obsessão ao jovem Judas que, por uma série de percalços emocionais e obstáculos sociais, vê sua meta perdendo os contornos da realidade.

Além disso, na busca por entendimento da relação entre educação e experiência no contexto dos enfrentamentos de classes, E. P. Thompson insistiu na ideia de que entre educação e experiência existe uma relação dialética semelhante à maneira descrita por Thomas Hardy em ‘Judas, o obscuro’, na qual podia se identificar “[...] na manutenção do equilíbrio de valores, a inter-relação dialética entre as disciplinas intelectuais e a 'vida em si mesma’”. Esta inter-relação entre experiência e cultura letrada estaria presente, segundo o autor, não apenas no “[...] fato de que trabalhadores e intelectuais estejam integralmente relacionados por laços econômicos e sociais [...] Trata-se também de que só aqui no contexto real da experiência viva, poderiam as ideias dos pensadores tomar corpo e ser testadas”(2002, p. 40).

O roteiro de uma história como essa, geralmente, mostra o protagonista conseguindo superar as adversidades e sendo reconhecido pelo seu esforço e talento. No entanto, o autor imprime realismo e uma boa dose de fúria contra os rígidos códigos sociais,

econômicos, religiosos e educacionais que regiam os indivíduos daquela época.

### **O Pesquisador:**

Além das características que fizeram os bons cientistas de qualquer época, deve possuir: paixão pelo conhecimento, criatividade, capacidade para ver e delimitar com precisão um problema relevante, persistência obstinada em perseguir soluções para esse problema, deve ter capacidade administrativa, aptidão para a liderança e espírito empreendedor. Precisa saber trabalhar em grupo, se comunicar bem, ter vocação para formar discípulos, ter sensibilidade social, política e uma aguda percepção das mudanças da economia.

Por que esses traços que parecem soar mais adequados a um gestor tornaram-se importantes? Primeiro, porque nas sociedades mais desenvolvidas, Educação, Ciência e Tecnologia ocupam lugar central entre os fatores essenciais de produção. Segundo, porque, a globalização ou globalismo, como alguns entendem, tornou todos os países expostos à competição, e não há chance de qualquer deles ser competitivo sem que a pesquisa integre profundamente sua lógica de produção, o que vem exigindo dos pesquisadores uma nítida percepção desse fenômeno.

Embora no Brasil exista um conjunto expressivo de pesquisadores de bom nível e se injete recursos, alguns acham até relativamente vultosos no financiamento à pesquisa, a ciência e a mentalidade científica ainda não estão incorporadas de modo pleno na sociedade. Essa situação é oriunda de uma profunda exclusão social de grande parte da população.

Nesses tempos, é sempre necessário reforçar os argumentos humanistas que sustentam a nobreza da busca contínua pelo conhecimento e os pragmáticos que indicam que a pesquisa é a base da inovação, essencial ao desenvolvimento econômico e à geração de riqueza. Isso torna para as IES, e demais centros de pesquisa, mais vital a multiplicação desse pesquisador, capaz de identificar onde a pesquisa pode e deve ser desenvolvida. Contudo, a pergunta: “pra que serve isso, afinal?” não é feita somente por leigos, também é feita por políticos, por administradores e pela sociedade em geral.

### **O Coordenador:**

Para o coordenador, seja de IES pública ou Privada, não pode faltar liderança entusiasta para a comunidade interna e externa; administrar a infraestrutura e demais recursos; acompanhar as publicações do curso; prevenir evasão dos discentes; conduzir os processos de elaboração e execução do Projeto Pedagógico do Curso junto com a equipe de professores; desenvolver práticas pedagógicas para estimular o processo de ensino-aprendizagem e a formação continuada dos docentes; estimular a iniciação científica entre docentes e discentes;



incentivar docentes e discentes a participarem de projetos de extensão; contribuir nas diversas comissões que participa para o desenvolvimento institucional e contribuir fortemente nos processos avaliativos de reconhecimento e renovação de reconhecimento do seu curso.

Tudo que foi citado e mais, contando com força interior, espírito de autoformação, parceria com os colegas, e por que não dizer: amor ao que faz.

Existe também uma outra necessidade de modificação de ordem atual muito importante. Os estudantes precisam de bons exemplos em suas vidas. Suas experiências no ensino superior precisam fazer diferença em sua formação. Professores, coordenadores e demais membros do *staff* universitário têm a incumbência de apresentarem a eles possibilidades de uma formação significativa em todos os âmbitos. O coordenador, que é também professor, deve ser exemplo maior de conduta digna, trabalho competente e postura ética.

A maior necessidade do mundo é a de homens – homens que se não comprem nem se vendam; homens que, no íntimo de seu coração, sejam verdadeiros e honestos; homens que não temam chamar o pecado pelo seu nome exato; homens cuja consciência seja tão fiel ao dever como a bússola o é ao polo; homens que permaneçam firmes pelo que é reto, ainda que caiam os céus (WHITE, 2013, p. 57).

No contexto atual da educação, o coordenador de curso é constantemente instigado a enfrentar desafios da área acadêmica, financeira e mercadológica. Por isso, a formação desse profissional é fundamental para o sucesso de qualquer curso e isso deve ser prioridade da alta administração das IES. A sociedade espera que seus jovens estudantes estejam em cursos de qualidade, liderados por educadores aptos e que ao se tornarem egressos, tenham oportunidade competitiva para ingressarem no mundo do trabalho.

Entre as rotinas do trabalho de coordenar está a perseverança e a convicção que as coisas podem e vão melhorar. A inconstância governamental quanto aos assuntos da educação no país, apenas reforçam uma energia que como alguns colaboradores deixaram a entender nas entrevistas: ‘apesar de tudo, entendemos que estamos trabalhando pelo bem de nossos alunos e para os colegas professores poderem ter orgulho em educar’.

Nessa comparação entre os três personagens existem linhas fortes de afinidade que enriquecem a reflexão. O realismo com que o autor retrata o personagem e seu mundo idealizado na formação, aliado ao aprendizado constante do pesquisador e a profunda experiência com o tema central dessa pesquisa me levaram a refletir que: quando são desafiados, e são constantemente, os três encaram as dificuldades com os recursos que possuem; são automotivados; se preocupam com a formação intelectual mas entendem que também precisam da experiência ‘viva’; estão constantemente em busca de alcançar seus objetivos, mas com

dedicado altruísmo e serviço.

A escolha por incluir uma parte da história da universidade se confirma porque através do diálogo entre passado e presente, é possível compreender algumas das contradições da existência humana, o movimento da vida e a ação de homens e mulheres que sonharam e lutaram por uma sociedade onde não sobreviva a exploração. Neste sentido, conhecer um pouco mais da história da educação superior brasileira, a constituição das instituições, as culturas escolares e sua legislação criadora, produzem um conhecimento importante para gestores universitários pois conduz a que compreendam melhor a origem do ambiente de trabalho, de sua função e permite refletirem sobre o presente e o futuro da educação no Brasil.

A opção pela História Oral está atrelada à ideia de uma construção ou reconstrução da narrativa onde o sujeito histórico é participante direto da relação social envolvida no processo estudado, portanto, testemunha viva dessa história que desvenda entrelinhas de uma memória coletiva que, para Le Goff (2003), “pela memória temos a propriedade de conservar certas informações que, por nos remeter a um conjunto de funções psíquicas, permite-nos atualizar impressões e informações passadas ou que representamos como passadas” (p. 419).

O próprio ato de recordar requer um procedimento narrativo, portanto existe relação entre memória e história como salientado em: “Tal como o passado não é a história, mas o seu objeto, também a memória não é a história, mas um dos seus objetos e, simultaneamente, um nível elementar de elaboração histórica.” (p. 51). Assim, a memória também pode ser utilizada para reconstruir os fatos históricos a partir de resignificações individuais.

Tem crescido o número de produções em História Oral no Brasil, de acordo com dois indicadores importantes: artigos publicados na revista da Associação Brasileira de História Oral – *História Oral* – e os cadernos de resumos das comunicações apresentadas nos encontros nacionais da ABHO.

Em 1996, o encontro em Campinas – SP contou com 23 participantes e 20 resumos. No ano de 2008 em São Leopoldo – RS já foram 384 participantes e 339 resumos publicados. Em 2020, com a pandemia e as dificuldades que envolveram toda a organização e logística, neste caso, em Belém – PA, foram 280 resumos, considerado sucesso absoluto pela diretoria da associação. Não consegui informações sobre os primeiros encontros nacionais de história oral, realizados respectivamente em São Paulo (1993) e Rio de Janeiro (1994).

Também é possível verificar esse fenômeno na base total da Capes que apresentou 29.048 trabalhos referentes ao período 2011-2012, onde 573 trabalhos, ou seja, mais de 2% foram desenvolvidos com uso exclusivo ou combinado de História Oral.

**Tabela 11. Distribuição por área de conhecimento de publicações da Base Capes ligadas à História Oral nos anos de 2011-2012.**

ÁREA DE CONHECIMENTO	Nº DE TRABALHOS	% DE PARTICIPAÇÃO
Educação	148	26%
História	62	11%
Enfermagem	39	7%
Letras	35	6%
Ciências sociais e humanidades	29	5%
Ensino de ciências e matemática	22	4%
Serviço social	22	4%
Psicologia	20	3,5%
Sociologia	16	3%
Geografia	15	2,5%
História do Brasil	14	2%
Teologia	14	2%
<b>Subtotal</b>	<b>436</b>	<b>76%</b>
Demais áreas	137	24%
<b>TOTAL</b>	<b>573</b>	<b>100%</b>

Fonte: XIII Encontro Nacional de História Oral (2016)

Apesar de a História Oral estar comumente associada às pesquisas na área de História, a metodologia encontrou, naquele período, maior alcance nos estudos da área de Educação, que responderam por 26% das pesquisas desenvolvidas com História Oral.

A História Oral permite a atividade transdisciplinar favorecendo, com isso, a integração com outras áreas do saber, permitindo a transmissão de informações das experiências sociais, superando as falhas dos documentos oficiais e compreendendo o direito de preservação da identidade do entrevistado. As entrevistas, nessa pesquisa, são a expressão de uma correlação de forças entre os sujeitos entrevistados, o momento histórico em que vivem e a realidade da IES onde trabalham, seja ela, particular, pública ou comunitária.

Comentando sobre a verdade que deve ser escrita, Brecht (1967) enfatiza essa necessidade com termos como: “o escritor não deve esconder a verdade, nem se curvar aos poderosos, nem enganar os fracos”, “... é fundamental perceber com inteligência onde está a verdade”, “verdades em partes levam a algum conhecimento, mas não o suficiente para uma ação mais profunda”, “a verdade tem que ser escrita a alguém que saiba o que fazer com ela”, “a verdade é combativa”. Ainda, pontua que o serviço de propagação da informação verdadeira deveria ser realizado com “astúcia”, se tratando em viver em um terreno perigoso onde, para

um escritor vencer, necessitaria de pelo menos cinco armas: coragem, inteligência, arte, discernimento e habilidade, no caso dessa última, para conseguir difundir a informação.

Ao retomar um dos objetivos desta pesquisa, o de investigar possibilidades para uma melhor ação do coordenador de curso, visando, entre outras coisas, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no seu curso, é possível constatar que a realidade da ação do coordenador, mesmo diante de suas contradições e desafios, permite não só caracterizar suas atribuições e funções, mas também destacar os efeitos de sua ação enquanto gestor na educação superior.

Pode ser difícil, mas fica evidente que se a coordenação de curso apoiada pelos docentes e discentes, as demais áreas administrativas da IES, a comunidade acadêmica, os políticos e a sociedade como um todo se posicionarem de forma consciente sobre a importância de refletir acerca do contexto no qual a educação superior se desenvolve e a alta significância da realização da ação educativa, um processo de renovação poderá surgir e permitir uma profunda e benéfica mudança na direção da efetivação de avanços para todos os envolvidos e nas IES, tendo como objetivo a qualidade da aprendizagem e a adequada formação de indivíduos conscientes, aptos para o trabalho e para uma vida mais plena.

Vale ressaltar que essa pesquisa buscou sempre apresentar os desafios na função de coordenação, tanto para a IES pública quanto para a Privada, tencionando não fazer distinção entre ambas, porém, é de se compreender que possuem peculiaridades que, em alguns momentos, distanciam suas realidades. Nas análises das entrevistas feitas, ficaram evidentes vários limites à atuação da coordenação de cursos que, conforme a natureza administrativa da IES, podem ser mais ou menos aplicáveis.

Coincidindo com a análise feita nessa pesquisa, concordo com Justo (2013, p. 168), quando aponta os seguintes limitadores ao trabalho de todos os coordenadores de curso:

- falta de preparo e formação para a atuação na área;
- excesso de atribuições e demandas;
- dificuldade com relação à liderança e delegação;
- inabilidade para administrar a relação com os docentes;
- dificuldade em lidar com a relação professor-aluno;

- dificuldade em lidar com as relações de poder na IES;
- falta de preparo na área didático-pedagógica;
- não apresenta visão crítica ampla sobre o próprio trabalho, a sua atuação, funções e conhecimento da realidade na qual está inserido.

O coordenador precisa possuir em boa medida o conhecimento tácito e o conhecimento explícito. O conhecimento tácito, que é subjetivo e oriundo das percepções e experiências adquiridas, auxiliará na gestão de pessoas, conflitos, motivação da equipe, relações sociais internas e externas e outras frentes do trabalho, e o conhecimento explícito, que vai contemplar a atividade técnica de formação do corpo docente e discente, oferecendo treinamentos nos processos e outras atividades relacionadas. Ambos, sendo usados pelo coordenador na gestão do conhecimento que seu curso e a instituição demandam, na busca de superação dos obstáculos que apareçam.

Desde que a Lei do SINAES foi criada, exigindo qualidade no ensino de cada curso avaliado e utilizando os resultados obtidos para fins de renovação e reconhecimento de cursos e credenciamento das instituições, a importância de se ter um coordenador com domínio amplo de sua função, acaba colocando uma enorme responsabilidade sobre os dirigentes institucionais. Assim, a eleição ou indicação de um coordenador para um curso, tem a ver diretamente com a sobrevivência daquele curso e da própria IES. Dessa forma, fica definitivamente estabelecida a relevância de um programa interno e/ou externo de formação dos docentes, futuros-possíveis coordenadores do curso em que atuam. Em meu entendimento, essa formação deveria ser compulsória a todos os docentes, visto que os talentos podem emergir de quem aparentemente menos se espera, evidentemente, dentro de um cronograma de formação pré-estabelecido pela IES.

Para as IES privadas, nas análises das entrevistas, ficou bastante claro que a atual forma de indicação, baseada em percepções da alta administração não é a melhor forma, pois, do contrário, não haveria tantas trocas na coordenação de curso e os resultados deveriam ser bem melhores do que encontramos hoje. Na entrevista com o coordenador da IES pública, ficou evidente que a eleição, apesar de democrática e temporária, pode ser um mecanismo simples de transferência de responsabilidade e até uma forma de retaliação a alguém ou ao sistema, implicando em possíveis funestas consequências.

Portanto, já que a lógica da formação permanente dos docentes em conhecimentos

didático-pedagógicos é evidente em todas as instituições, deve haver também formação para o conhecimento da história e da filosofia institucional, do sistema de gestão administrativa e acadêmica, dos processos dos departamentos e setores envolvidos com o ensino superior, da legislação educacional geral e específica de seu curso e, ainda, das práticas avaliativas orientadas pelo MEC/Inep. Essa prática, adequaria o corpo docente em competências importantíssimas para um exercício docente mais comprometido e com base sólida de ferramental para ingresso em função acadêmico-administrativa, mesmo que oriundo de formação sem estudo dos princípios norteadores a um gestor.

Ao se refletir sobre qualidade e competência universitária, pode-se lembrar que existem IES no Brasil e no mundo todo que são exemplos a serem seguidos. Alguns institutos avaliam, catalogam e divulgam a classificação das melhores universidades. O *Times Higher Education World University Rankings* (THE)<sup>27</sup> 2021 avaliou e incluiu mais de 1.500 universidades de 93 países, sendo o maior e mais diversificado ranking de universidades até hoje feito.

A tabela, a seguir, se baseia em 13 indicadores de desempenho cuidadosamente calibrados que medem os resultados de uma instituição em quatro áreas: ensino, pesquisa, transferência de conhecimento e perspectiva internacional.

A classificação deste ano analisou mais de 80 milhões de citações em mais de 13 milhões de publicações de pesquisa e incluiu respostas de pesquisas de 22.000 acadêmicos em todo o mundo.

Com a confiança de estudantes, professores, governos e especialistas do setor, a tabela classificativa deste ano oferece, entre outras coisas, uma boa visão sobre as mudanças no equilíbrio de poder no ensino superior global.

---

<sup>27</sup> <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>. Acesso em: 02/12/2020

Tabela 12. As 10 melhores universidades do mundo e as universidades brasileiras, segundo o THE.

Classificação em 2021	Ano anterior	Universidade
1	1	Universidade de Oxford – Reino Unido
6	3	Universidade de Cambridge – Reino Unido
2	4	Universidade Stanford – EUA
3	7	Universidade Harvard – EUA
4	2	Instituto de Tecnologia da Califórnia – EUA
5	5	Instituto de Tecnologia de Massachussets – EUA
7	13	Universidade da Califórnia, Berkeley – EUA
8	8	Universidade Yale – EUA
9	6	Universidade Princeton – EUA
10	9	Universidade de Chicago – EUA
--	--	---
237	251-300*	Universidade de São Paulo – Brasil
413	501-600	Universidade de Campinas – Brasil
--	--	---
755	601-800	Pontifícia Universidade Católica do RJ - Brasil

Fonte: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/09/02/as-melhores-universidades-do-mundo-segundo-o-ranking-do-the.htm>

Pode-se verificar, pela tabela acima, um distanciamento ainda gigantesco entre as melhores universidade do mundo e as melhores universidades nacionais. Entre as melhores, a troca de posição em relação ao *ranking* anterior é relativamente pequena, ou seja, as melhores permanecem melhores. Nossa universidade privada melhor classificada é a PUC-Rio na posição (755) e as públicas, USP(237) e UNICAMP(413), normalmente disputando as primeiras colocações a nível nacional.

Saliente-se duas coisas importantes: 1) Que as áreas analisadas, a saber: ensino, pesquisa, transferência de conhecimento e perspectiva internacional, são objetos de ação direta do trabalho dos coordenadores de curso com os docentes e discentes de seu curso. Seguindo as orientações de uma alta administração que coordena o rumo e a velocidade que a IES imprime ao buscar atingir seus objetivos, de acordo com os insumos, recursos financeiros e outros fatores e 2) Os fatores avaliados e apresentados envolvem, evidentemente, resultados acadêmicos e de produção da graduação e da pós-graduação das universidades. Considere-se então, que o aspecto fundamental apresentado no item (1) se reflete igualmente no fato de a pós-graduação também ter seu coordenador; que não está sendo analisado diretamente nessa pesquisa.

Ainda que se fale em patamares quase inatingíveis a nossas instituições superiores,

os dirigentes da educação nacional e da local precisam compreender que é na célula (curso de graduação superior) que se começa a revolução de uma mudança cultural alavancadora de nosso ensino superior. Pode ser utópico imaginar que uma universidade brasileira possa se aproximar das dez melhores, mas não é bem assim. Existem fatores preponderantes para esse processo, mas, pessoas motivadas, recursos bem gerenciados e a valorização docente, impulsionarão a produção acadêmica em sua quantidade e qualidade que, aliada à oferta de um bom ensino e mais adequada e profunda aproximação entre a graduação e a pós-graduação, começarão a trazer visibilidade e reconhecimento dos nossos ‘produtos’.

Novos estudos sob diversificadas perspectivas precisam ser feitos sobre o trabalho e funções do Coordenador de Curso. As pesquisas que protagonizam o coordenador de curso são escassas, assim, é necessário enfatizar a necessidade de ir mais além, dada a relevância desta função e seus representantes no contexto da educação superior. Há muito a se pesquisar, revelar, compreender e divulgar.

As gravações de todas as entrevistas estão em posse do orientador desta pesquisa, com este pesquisador, podendo também ser encontrada na hemeroteca da UNISANTOS após a defesa dessa tese.



## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares. **Dilemas da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro**. In: MICELLI, Sergio. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice, Ed. dos Tribunais: IDESP, 1989, p. 188-226.
- ANDRADE, Arnaldo Rosa. **A Universidade Como Organização Complexa**. Revista de Negócios, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 15-28, jul./set., 2002.
- BATTISTUS, C. T. *et al.* **Estado Militar e as Reformas Educacionais**. Educare: Revista de Educação. V.1., n.º 1, p.227-231, jan./jun. 2006.
- BITTAR, M. **O Ensino Superior Privado no Brasil e a Formação do Segmento das Universidades Comunitárias**. In: Anais da 23ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG: Anped, 2000. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs>  
Acesso em: 20/09/2018.
- BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: Conversas com Pós-Graduandos**. Editora PUC-Rio, 2002
- BRECHT, Bertold. **Teatro Dialético: Ensaios**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- CANTÍDIO, Walter de Moura. **As Coordenações de Curso e os Departamentos na Administração Setorial Escolar**. Coleção Documentos Universitários. UFC/Fortaleza. 1981.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República e Outros Ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, P 281-311. 2003.
- CARVALHO, Roberto Francisco de. **Gestão e Participação Universitária no Século XXI**. Curitiba: CRV, 2013.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. v 1. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Como transformar RH: de um centro de despesa em um centro de lucro**. São Paulo: Makron Books, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Gestão de pessoas: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã : o Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

\_\_\_\_\_. **A universidade brasileira**: entre o taylorismo e a anarquia. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.10, janeiro/abril 1999.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior**: Estado e Mercado. In: vários autores. *Conferências do Fórum Brasil de Educação*. Brasília: CNE/UNESCO, 2004.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Coleção grandes obras do pensamento universal. São Paulo: Lafonte, 2017.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior, riscos e avanços**. *EccosS - Revista Científica*, São Paulo, v.10, n. Especial, p.67-93, 2008.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Sociedade pós-capitalista**. 2.ed. Tradução de Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira, 1993.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **Uma política para o ensino superior brasileiro**: diagnóstico e proposta. São Paulo: USP-Nupes, 1998.

ÉSTHER, Angelo Brigato; MELO, Marlene C. de O. Lopes. **A construção da identidade gerencial dos gestores de alta administração de universidades federais em Minas Gerais**. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 6, n. 5, p. 1-17, mar., 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, n° 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.). **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

FIGUEIREDO, Maria C. M.; COWEN, Robert. **Modelos de cursos de formação de professores e mudanças em políticas: um estudo sobre o Brasil**, In: SCHWARTZMAN, Simon.; BROOCK, Colin. (orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2005.

FRANCO, Alexandre de Paula. **Ensino superior no Brasil**: cenário, avanços e contradições. *Jornal de Políticas Educacionais*. n° 4, julho-dezembro, p. 53–63, 2008.

FRANCO, Édson. **Funções do coordenador de curso**: como “construir” o coordenador ideal. Brasília: ABMES-Cadernos (8), 2002.

GAMA, Claudio. **Gerência intermediária**: eficácia e realizações dos novos detentores do conhecimento. Disponível em <https://administradores.com.br/artigos>. Acesso em: 26/08/2020.

GATTI, Bernardete A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 65-81. São Paulo: jul. 2001.

- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- GOODLAD, Sinclair. **A questão da qualidade**: dezesseis formas de heresia no ensino superior. Buckingham-UK: Open University Press, 1995.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. **A pesquisa educacional no Brasil**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. V. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRZYBOWSKI, Cândido. **Formar pesquisadores pesquisando**: alguns desafios para a pós-graduação em educação. *Boletim Anped*, v.1, p.34-38, jan.-mar.1987.
- HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**: Educação na Era da Insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HOBBSAWM, Eric. **Os intelectuais**: papel, função e paradoxo. In: *Tempos fraturados: cultura e sociedade no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 226-236.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-da-estatistica-da-educacao-superior>. Acesso em: 26 de novembro de 2019.
- JUCÁ, Gisafran. N. M. **História oral e pesquisa histórica**: influência europeia e recepção brasileira. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia et al. (Org.). **História da Educação comparada**: missões, expedições, instituições e intercâmbios. Fortaleza: UFC, 2013. p. 121-136.
- JUSTO, Maria Christina. **Coordenação de curso no ensino superior**: atuação, funções, possibilidades e limites. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). PUC-SP, São Paulo, 2013.
- KONDER, Leandro. **Walter Benjamin**: o marxismo da melancolia. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5.ed. Trad. de Bernardo Leitão. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.
- MACEDO, Elizabeth. **Cultura performativa e pesquisa em educação**: desafios para a ação política. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.45, n. 158, p. 752-774, dez. 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais**. Acta Cirúrgica Brasileira – v. 17 (Suplemento 3), 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MATTOS, Pedro Lincoln Carneiro Leão de. **As Universidades e o Governo Federal**: a política de controle do governo em relação às universidades federais, autárquicas e suas consequências sobre as estruturas administrativas destas instituições. Universidade Federal de Pernambuco, Ed. Universitária, 1983.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Augusto & Lea**: um caso de (des)amor em tempos modernos. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_; HOLANDA Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Editora Contexto; 2007.

\_\_\_\_\_; Seawright, L. **Memórias e narrativas**: história oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2020.

MELLO, Carlos Henrique Pereira. **Gestão da Qualidade**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

MELLO, Guiomar Namó de. **A pesquisa educacional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 46, p. 67-72, ago. 1983.

MEYER JR., Victor.; LOPES, Maria Cecília Barbosa. **Administrando o imensurável: uma crítica às organizações acadêmicas**. Cadernos EBAPE.BR, v.13, n.1, p.40-51, jan./mar, 2015.

MIGUEL, Sylvia. **Universidade, Invenção ocidental**. Revista Ensino Superior: Edição 85, 2005, p.15.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASSIF, Vânia Maria Jorge et al. **Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência.** Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 364-377, maio/ago, 2010.

NEVES, Lucília de Almeida. **Memória, história e sujeito:** substratos da identidade. Revista História Oral. São Paulo, n.3, p. 109-116, jun. 2000.

NICOLATO, Maria Auxiliadora. **A caminho da lei 5.540/68:** a participação de diferentes atores na definição da reforma universitária. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte. 1986.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** In: A. Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os Professores na Virada do Milênio:** do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação na Idade Média.** 2 ed. Campinas-SP: Kíron, 2018.

OLIVEIRA, J. S.; SANTOS, S. R. S. S. **Gestão Pública Brasileira, reflexão do modelo administrativo universitário.** In: NUNES, E. B. L. L. P; NUNES, C. M. T. P. (Org.). **Administração Pública com ênfase em gestão universitária.** Palmas: EDUFT, 2014. p. 239-252.

OLIVEN, Arabela Campos. **Histórico da educação superior no Brasil.** In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil.** 1 ed. Brasília – DF: CAPES, 2002, v. 1, p. 31-42.

PASTORE, José. **O Ensino Superior em São Paulo:** aspectos quantitativos e qualitativos de sua expansão. São Paulo, Companhia Editora Nacional, Instituto de Pesquisas Econômicas - USP, 1972.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **A formação de professores e a responsabilidade das universidades.** Estudos Avançados, v.15 n.42. USP, p. 317-332. 2001.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio.** In: Revista Estudos Históricos. Vol. 2, n. 3. Rio de Janeiro: 1989.

\_\_\_\_\_. **Memória e identidade social.** In: Revista Estudos Históricos, Vol. 5, n. 10. Rio de Janeiro: 1992.

PORTELLI, Alessandro. **A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais.** Revista Tempo, UFF. Rio de Janeiro, vol.1, n.2, 1996, p.59-72.

REAL, Giselle C. M. **Acesso e qualidade na política da educação superior no Brasil dos anos 2000:** entraves e perspectivas. In: JEFFREY, Debora C.; AGUILAR, Luis E. (Orgs.).

**Política educacional brasileira:** análises e entraves. p.81-106. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013.

REFORMA Universitária: relatório do Grupo de Trabalho. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 50, n. 111, p. 119-175, jul./set. 1969.

RELATÓRIO Meira Matos. Paz e Terra, Rio de Janeiro, v. 4, n. 9, p. 199-241, out. 1969.

RIO DE JANEIRO. **O livro de ouro - Comemorativo do Centenário da Independência e da Exposição Internacional de 1922.** Anais do Conselho Municipal, Editora Anuário do Brasil/Almanak Laemmert, Rio de Janeiro, 1923.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade brasileira:** novos paradigmas institucionais emergentes. In: ISAIA, Silvia M. de Aguiar. *Et al* (Org.). **Qualidade da educação superior:** a universidade como lugar de formação. V. 2. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2011, p. 19- 38.

SAMPAIO, Helena; Klein, Lúcia. **Políticas de ensino superior na América Latina:** uma análise comparada. Revista Brasileira de Ciências Sociais. NUPES-USP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Ensino superior no Brasil:** o setor privado. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

\_\_\_\_\_. **O setor privado de ensino superior no Brasil:** continuidades e transformações. Revista Ensino Superior-Unicamp, n. 4, out. 2011.

SANTOS, Araci Alves. **Terra Encantada:** a Ciência na Exposição do Centenário da Independência do Brasil. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. **Policies for Higher Education in latin America:** the context. Higher Education, 25:9-20, 1993.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O ensino superior brasileiro:** novas configurações e velhos desafios. Educar, Curitiba, n. 31, p. 78, 2008. Editora UFPR

\_\_\_\_\_. **Expansão do Ensino Superior:** Contextos, Desafios, Possibilidades. Revista Avaliação, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>. Acesso em: 23/03/2018

SNYDERS, Georges. **Feliz na universidade:** estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SOUSA, Ana Maria Costa. **Gestão acadêmica atual.** In: COLOMBO, Sonia Simões; RODRIGUES, Gabriel Mario. **Desafios da gestão universitária contemporânea.** Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 97-110.

SOUSA, José Vieira de. **A recente expansão do ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de suas principais motivações no período 1995-2001.** Revista Gestão em Ação. Salvador, BA: UFBA, v. 7, nº 1, p. 65-85, jan./abr. 2004.

SOUZA, José Geraldo de. **Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares.** Revista de Educação, Campinas, nº 1, p. 42-58, 2012.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Gestão de instituições de ensino.** Rio de Janeiro: FGV, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional.** 14 ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Notas para a história da educação.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v.37, n.85, jan./mar. p. 181-188. 1962.

\_\_\_\_\_. **O ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1969.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade.** Vol. 1. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária.** Tradução de Sérgio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História oral.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TOKARNIA, Mariana. **MEC discute novas formas de avaliar o ensino superior.** Rio de Janeiro: 20/out/2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-10/mec-discute-novas-formas-de-avaliar-ensino-superior>. Acesso em: 21/out/2020.

UNESCO. **Tendências da Educação Superior para o Século XXI. Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior.** Paris, 1998.

VALLAEYS, François. **Que significa responsabilidade social universitária?.** Revista da Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior: n. 36, ano 24, p. 35-55. Brasília: 2006.

WARDE, Miriam Jorge. **O Papel da pesquisa na pós-graduação em educação.** Cadernos de Pesquisa, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

WEBER, Silke. **Marcas da reforma universitária de 1968 e novos desafios para a universidade brasileira.** Estudos de Sociologia - Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPe, v. IS, n. 2, p. 121-136, 2009.

WHITE, Ellen Gould. **Educação.** 9ª ed. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2013.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário: seu Cenário e seus Protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Formación del profesorado para La enseñanza superior: La búsqueda de La qualidade?** In: ISAIA, S. M. de A. (Org.). **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação.** Vol. 2, p. 147-170. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2011.



**APÊNDICES:****1 TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS ‘COORDENADORES’.**

COORDENADOR - IES PÚBLICA - Data (22/04/2019)

T: Professora, boa tarde, muito obrigado pela acolhida aqui na sua instituição, espero não tomar muito tempo.

T: Umas perguntinhas, professora.

T: Como chegou à coordenação?

I: Na verdade, o que aconteceu né... Eu era professora há algum tempo aqui no setor e aí a coordenadora iria se aposentar, e na época, assim, não tinha nenhum professor que tivesse... Na verdade, questão de coordenação as pessoas geralmente não gostam, não querem, nem todo mundo quer né?... E aí os professores que estavam aqui...

T: Por quê , professora?

I: Não sei se dá medo... Não sei o que que rola, pra falar a verdade. Eu acho que depende do perfil do profissional, por exemplo: tem profissionais que gostam e que assim... Oferecem a gestão, eles falam: vamos! E a instituição pública eu acho que atrapalha um pouco porque você não tem muita ... Você não tem uma valorização dessa função. Você tem até uma função gratificada, que você recebe uma diferença salarial pequenininha, mas pra progressão isso não conta muito. Então, você sabe que a pesquisa vai ficar pra trás e fica com medo, né! Mas, na época foi assim: eu era professora que tinha acabado de chegar, lotada aqui, tinha que ter coordenador, ninguém queria, e o pessoal falou: é a sua vez.

T: Ok.

T: Recebeu alguma formação para ser coordenadora?

I: Não, Nenhuma. Recebi formação pra ser docente, mas para ser coordenadora não. Vai que a gente te ajuda, mas não ajuda nada.

T: Ah não?

I: Ah não! O convite é geralmente assim: vai que eu te ajudo depois... Se você precisar de alguma coisa ... E depois isso não acontece, depois, vai que vai.

T: Vai descobrindo conforme as necessidades...

I: Mas, não foi tão difícil, na verdade. Não é o meu perfil. Eu gosto mais de aula...

T: A sua formação?

I: Eu sou biomédica. Então, gosto mais da sala de aula, da graduação ou da pós, mas, foi uma experiência interessante.

T: Ok. Recebeu algum manual com instruções, ainda que não uma formação, vamos dizer assim, mas um manual dentro do projeto pedagógico.. Vocês têm um projeto que norteia...?

I: Tem um projeto de centro, mas não tem um manual. Pra coordenador de curso de graduação agora tem. Aqui, a instituição tem um manual para coordenador de curso de graduação com todas as funções, que até fica acessível ... De acesso livre, mesmo pra quem não está na instituição.

T: Entendi. Seu trabalho de coordenação é avaliado periodicamente?

I: Não. Acho que se acontece um grande problema, aí o pessoal fala: o que aconteceu? A avaliação, isso não é só pra gestão, a avaliação com feedback, assim, a questão de você receber uma devolutiva do seu trabalho pra você poder melhorar, assim... aqui não acontece. Pode ser que aconteça em outra instituição.

T: Não existe uma...

I: Existe uma avaliação que é a avaliação da progressão. Então, você preenche determinados requisitos, você pede sua progressão horizontal ou vertical, documenta, eles falam: sim ou não. Se for não, eles te dão um feedback.

T: Como um plano de carreira?

I: Plano de carreira sim, mas você ter seus superiores dizendo: olha, isso está indo superbem, mas que tal você avançar nesse aspecto, ou, você tem uma dificuldade de comunicação... Não, não existe. Pelo menos não nesta instância onde eu estou, pode ser que em outras existam.

T: Ok. Professora, você está satisfeita com os resultados acadêmicos e financeiros do curso? Eu não sei se aqui você tem essa preocupação com “a venda do curso”.

I: Não. O que acontece é assim: tinha uma época que tinha um curso de especialização, e aí eu fui coordenadora do curso. Ele era um curso pago, com valor simbólico, que na verdade era pago para poder custear as despesas, porque a gente não recebia verba pra fazer esse curso. Então, você não tinha uma cobrança em termos financeiros, mas, eu lembro que tinham poucos alunos. Então, você não tinha um retorno financeiro importante para a instituição, mas essa não é a preocupação né... É uma instituição pública, mantida por verba pública.

T: Hoje, vocês têm uma boa demanda de alunos? Para número de vagas oferecidas e o número de alunos que frequentam?

I: Depende do curso. Por exemplo: a medicina, biomedicina, preenchem superbem, pouquíssimas vagas ociosas. Outros cursos não. Você puxa a enfermagem, você tem vagas ociosas sim. Agora, a instituição se preocupa muito com a questão de vaga ociosa, por ser um

recurso público. Então, existem vários mecanismos pra diminuir essa ociosidade, por exemplo: você tem um processo de transferência interna, quando se tem um grau de aderência ao curso, um aluno pode se mover de um curso para outro, tendo vaga. Tem um processo, com edital aberto, mas ele pode se transferir de um curso para outro. Tirando essa transferência interna, aí entra com transferência externa, então, o aluno de outras instituições, exceto no primeiro e no último ano, eles podem pleitear a transferência para cá, desde que tenha vaga ociosa e ele passe num processo seletivo... Edital aberto também, e aí você concorre. Para alguns cursos tem pouquíssimas e para outros tem várias. Se você não conseguir ainda preencher vaga ociosa, você abre um terceiro edital, que é um edital de reingresso. É um edital para indivíduos que já têm curso superior e que têm interesse de cursar a universidade. Existe uma preocupação em ... Isso na graduação. Na pós-graduação, eu não conheço. Até onde eu sei, no programa onde estou credenciada, você tem ..., a desistência é baixa também... Mas, se tiver uma desistência, não tem transferência externa, não tem uma coisa nesse sentido.

T: Entendi. Sente que os docentes atuam de forma articulada e orgânica com a gestão do curso e com as propostas do curso?

I: Acho que depende do coordenador. Acho que depende do quanto o coordenador consegue transformar o grupo numa equipe de alto desempenho. Eu acho que isso varia um pouco. Às vezes isso acontece de uma maneira muito fácil, outras, não acontece. O desafio de nossa instituição é que ela é muito departamental. Então, num determinado curso você tem professores de departamentos diferentes e, então, as instâncias de gestão acabam se cruzando um pouquinho. Mas isso depende um pouco do coordenador de curso.

T: Se sente apoiada pelos órgãos superiores para a atuação na coordenação?

I: Acho que sim. Exceto por uma questão que está permeando toda instituição pública agora que é apoio do ponto de vista de estrutura. A universidade está passando por um processo de sucateamento, infelizmente, e quando você precisa de infraestrutura, a instituição até que tenta apoiar, não é que não tenta, mas é muito difícil. Vou te dar um exemplo: wi-fi em toda sala de aula... Se você que trabalhar com sala de aula invertida, precisa de wi-fi, com busca ativa, nem todo lugar tem, e aí pra você conseguir, você precisa da verba, e da verba licitação e da licitação... não sei o quê. Então, acho que em termos de infraestrutura, até as instâncias superiores sofrem muito. Elas tentam preencher aquilo que é mais emergencial. Agora assim, em termos de apoio no sentido de você fazer, você tem sim.

T: Nas conversas com os demais coordenadores, você sente mais motivação e entusiasmo ou arrependimento e críticas ao trabalho de coordenação?

I: Olha, os coordenadores que eu conheço, assim, lógico eles têm um pouco de crítica, mas você

percebe que brilha os olhos, entendeu? As pessoas que eu conheço que são coordenadores, gostam, quer dizer, estão lá, estão tentando fazer a diferença, estão tentando criar alguma coisa que permaneça. Acho que tem essa vontade de deixar um legado, mesmo que seja pequenininho antes sair.

T: E como é o processo de substituição, por exemplo? Existe uma eleição? Chapas? É por tempo determinado?

I: Sim, bem normativo. Aqui como funciona: você é coordenador por dois anos com possibilidade de recondução pra mais dois anos. Mas você tem um processo, a não ser na recondução, você tem um processo eleitoral, com comissão eleitoral, abertura para inscrição de candidatos, com eleição. A eleição é feita pela comissão de curso.

T: Quem constitui a comissão de curso?

I: Representantes de ... Se não me engano, a comissão de curso, contém todos os coordenadores de disciplina... Na verdade, não estou falando a verdade... Ela contém representantes, depende do curso... Curso de medicina, por exemplo: tem muitas disciplinas, deve ter umas quarenta ou mais, então como que é a comissão de medicina: você tem subcomissões – de 1º e 2º anos, 3º e 4º anos e 5º e 6º, e aí, você tem representantes dessas subcomissões na comissão de curso, o coordenador e o vice coordenador. Outros cursos que têm menos disciplinas, você pode ter uma composição variada. Isso, varia conforme o curso. Tem cursos pequenos que tem poucos professores, aí eles optam por fazer uma gestão colegiada com todos.

T: Estudantes participam da escolha?

I: Representação sim. Vou dar o exemplo da medicina onde tenho um conhecimento maior. Você tem representantes do 1º e 2º anos, 3º e 4º anos e 5º e 6º.

T: Você disse que agora tem na graduação o manual com as funções do coordenador. Você acha que na pós-graduação também seria importante que tivesse, ou não?

I: Eu vejo como importante. O ideal seria se tivesse um manual com o fluxo dos processos. Mas, eu acho que existe uma coisa acontecendo na instituição, que é o mapeamento de processos. Vou dar um exemplo de coordenador de curso: ele deve saber como funciona o curso, regulamentos, quais são as comissões a que ele se reporta. Isso é regulamento. Agora, como é o fluxo do processo para ingresso, para matrícula, para isso, acho que é interessante.

T: Que problemas o coordenador mais enfrenta e como resolve?

I: Do que eu vejo, eu acho que a gente tem uma questão aí que está permeando não só a nossa instituição, mas várias, que é a questão da saúde mental do estudante. Eu acho que isso agora tem sido uma demanda mais emergente, e isso independe do curso. Antigamente se tinha uma ilusão que o curso de medicina fazia o aluno sofrer etc etc... não! Em outros cursos você tem

uma demanda de saúde mental, até pra ingressante que ... É difícil; a questão da permanência, porque que a gente tem né... Graças a Deus, a gente está com 50% de alunos por cotas, isso é muito bom... A questão da permanência é desafiadora; e tem a questão de rotinas mesmo... Avaliação do MEC, às vezes tem acreditação... Acho que esses fluxos devem impactar mais.

T: Professora, você está satisfeita com o seu trabalho?

I: Olha, eu tenho uma ... Se eu pudesse fazer uma coisa a mais hoje em dia, eu acho que a gente fica muito ... Acho que o difícil da coordenação é, por exemplo, no sistema público, você não consegue premiar bem a equipe. Então, você manter a equipe motivada... Você não consegue pagar um congresso, você não consegue dar um prêmio, você não tem nenhum mecanismo de prêmio simbólico que você possa valorizar as pessoas. Eu acho que isso é um pouco desanimador pra quem está trabalhando e não tem uma expectativa de gestão, onde o desafio é maior. Eu gostaria que houvesse mecanismos que eu pudesse ter pra premiar mais a equipe.

T: Professora, eram essas perguntas.

I: Nossa que bom, espero que tenha ajudado.

T: Com certeza, muito obrigado mesmo, mais uma vez.

I: Boa sorte e muito sucesso com sua tese.

COORDENADOR - IES PARTICULAR - Data (09/05/2018)

Apresentações.....

T: Olá professora, muita satisfação em conhecê-la. Eu tenho um esboço pra gente conversar, não vou me alongar e, se porventura, a tua necessidade de horário ou alguma atividade for impeditiva de prosseguirmos por um pouco mais de tempo, gostaria já, de antemão, pedir a sua compreensão para continuarmos em outro momento favorável, ok ? Não quero atrapalhar de maneira nenhuma. Sei a correria que é essa atividade.

Gostaria que descrevesse como chegou à coordenação de curso, se nessa instituição, ou em outra, não sei. Como foi que chegou à coordenação?

A: Penso que cheguei à coordenação primeiro pela titulação, doutora, e pelos anos de casa trabalhando com matemática.

T: Como aqui nessa instituição?

A: Não, já fui coordenadora em outras situações também. Em outras universidades, mas também dessa forma, pela experiência e formação.

T: Então, mas foi processo de indicação da direção... Foi por eleição?

A: Indicação.

T: Recebeu formação para ser coordenadora?

A: Em nenhuma das duas vezes.

T: Informação talvez?

A: Informação sim, bastante informação.

T: Recebeu algum manual de função antes de assumir? Foi entregue algum manual com todos os detalhes da função?

A: No nosso PPC existe o que são atribuições do coordenador. No nosso PPC existe isso de maneira bem ampla, qual é a função do coordenador do curso.

T: Em outras palavras tem o perfil do egresso e o perfil do coordenador?

A: Exatamente... Mais ou menos isso.

T: E ele é compatível com as exigências das instituições superiores de controle (MEC, Inep)?

A: Eu acho que as instituições superiores, de um modo geral, estão preocupadas em dar resposta para o MEC. Então, elas seguem o que o MEC pede, e o cargo de coordenador está a par do que o MEC está pedindo. assim, a escola cobra você pelo que o MEC está exigindo, e é isso que eu (instituição de ensino) preciso. é uma coisa bem clara.

T: Entendi.... existe, além das avaliações do MEC, avaliação institucional, vocês participam evidentemente, mas, existem outras avaliações dentro da instituição sobre o teu trabalho, trabalho de coordenação?

A: Sim, a CPA tem semestralmente.

T: Ok, é uma avaliação feita em nível de gestão e professores e alunos participam?

A: Gestão, professores, alunos, infraestrutura... É um questionário grande que o aluno responde semestralmente.

T: Sim, os alunos respondem sobre o trabalho do coordenador, professores, infraestrutura, condições pedagógicas.. mas, os gestores superiores à coordenação também avaliam a coordenação nesse processo?

Aa: Não.

T: Existe um outro processo de avaliação dos gestores? Da reitoria, da Pró-Reitoria sobre o trabalho da coordenação na instituição que trabalha?

A: Não. Ao menos não formalizados. O que eles avaliam são os dados da CPA. O que a CPA fala sobre aqueles coordenadores, no instrumento da CPA.

T: Então, eles se baseiam nas respostas dos alunos e dos professores?

A: Isso.

T: certo... Você está satisfeita com os resultados acadêmicos e financeiros do seu curso?

A: Acadêmicos seria a parte dos professores?

T: Dos professores, dos egressos, dos alunos.

A: (risos)... A gente tem recebido alunos, com o passar dos anos, eu tenho quarenta anos de profissão, não comecei a dar aulas nem hoje, nem ontem, cada vez mais com características, digamos assim, precisando de muita burilagem. muito trabalho em cima deles.

T: A base é muito ruim?

A: Não é só a base... Eu acho assim, que quando o aluno vem com a base ruim ou sem a base, você ainda consegue diante de algumas disciplinas, trabalhar e dar uma melhorada. Mas, hoje eu percebo o aluno, principalmente nas licenciaturas, chegando apático. Parece que ele não tem “start”, não tem aquela gana de saber, aquilo que o estudante tinha, ele é meio... Ele espera as coisas acontecerem. Isso, eu tenho percebido de um tempo pra cá. Com relatos dos professores também.

T: E a que a senhora acha que isso é devido?

A: Eu posso supor, né... Eles parecem não ver a importância da educação. Não do diploma, da educação. O diploma eles acham que precisam... Mas eles não aliam isso a uma formação. A educação vai transformá-los em algo que eles vão atuar no mercado. Eles acham que é o diploma que vai trazer isso pra eles.

T: Entendi. Mas, mesmo assim eles optam pela carreira do magistério?

A: É....

T: Ou é uma falta de opção? O que há?

A: O que eu vejo... Aqui nós somos o único curso que manteve a licenciatura presencial. Nós temos hoje, exatamente 22 alunos.

T: Ingressantes?

A: Não... O curso todo. Nosso curso está em três anos com matriz pronta pra quando o governo mudar a regra para quatro anos. Para ter alunos nós trabalhamos com dois módulos: 1º, 2º e 3º semestres em um módulo, 4º, 5º e 6º em outro, para ter alunos. Às vezes, me pergunto por que a universidade ainda mantém curso presencial? Porque não vejo vantagem financeira pra ela. Entendeu? Eu não sei se é por conta do mestrado no ensino que está tendo.. Não sei se é por causa do EAD? Eu não entendo por que a universidade mantém a licenciatura presencial nesse curso. No ano passado tivemos visita do MEC, fomos avaliados com nota (4)... A infraestrutura é boa, os professores são titulados, nós temos um prédio bom, nós temos condições físicas boas... A gente não tem aluno porque não tem interesse pela licenciatura hoje. A licenciatura está morrendo no presencial e aumentando no virtual. Eu acredito que em muito pouco tempo a gente vai ter professores formados no virtual.

T: E o número de alunos no virtual é muito maior?

A: Novecentos. Tá bom pra você?

T: Puxa.

A: Só que é no brasil, né!

T: Suplanta e suporta a manutenção do curso presencial, talvez por uma... escolha da instituição.

A: Entendeu? ... Isso não entra muito no mérito, mas a gente acha que é uma questão de tempo, porque as outras universidades da região foram fechando as licenciaturas. Eu digo que a universidade ainda está teimosa em manter o nosso e os outros cursos presenciais.

T: Professora, voltando um pouquinho... Quanto a satisfação dos resultados acadêmicos e financeiros do curso, poderia ser, evidentemente, melhor, com uma demanda maior, claro...

A: Mas, é assim ... Nós temos condições de receber mais alunos. Não recebemos porque não existe essa procura no mercado. Temos laboratórios, e não tem a procura.

T: O marketing, a propaganda do curso é responsabilidade de um setor da instituição, de uma Pró-Reitoria ou da coordenação?

A: De um setor da instituição. Assim como de todos os demais cursos da instituição.

T: E como é a relação desse setor de marketing com a coordenação?

A: Diretamente. A gente não tem mais o que fazer. Tudo que você possa imaginar a equipe do marketing tem feito.

T: Você sente o grupo de docentes atuando de forma articulada e orgânica com a gestão do curso e com as propostas institucionais?

A: Sim.... O grupo docente é muito unido e não temos problemas de egos ou outros problemas de relacionamento entre os docentes, ou com a direção ou os alunos. Penso que não haja dificuldade desse tipo.

T: Na coordenação você é apoiada pelos órgãos institucionais para o exercício de sua função? Pró-Reitoria, direção de graduação ...?

A: Me sinto sim. Temos reuniões periódicas e sempre tem sido apresentada situação de elogio ao trabalho ou apoio aos pedidos que eu levo do grupo. Claro, ninguém vai pedir absurdos, coisas que a gente sabe que nem adiantaria, diante dos problemas de quantidade de alunos que a gente tem, mas, tenho tido apoio.

T: Nas suas conversas com os demais coordenadores, sobre a sua função de coordenação, você percebe, da parte dos colegas, mais motivação e entusiasmo ou arrependimento e críticas ao trabalho?

A: Se eu estou arrependida?

T: Não. Vocês têm reuniões de coordenadores? Entre os coordenadores, na sua percepção, junto com os demais colegas coordenadores é que eles demonstram motivação e entusiasmo ou



críticas e arrependimento por estarem na função de coordenadores? Coisa do tipo “gostaria de voltar para sala de aula...”.

A: Não! A maior parte não se arrepende, mas, acho que estariam mais felizes na sala de aula. É porque, na realidade, o coordenador não cuida só da parte pedagógica. Ele cuida de problemas dos professores, problema de aluno, não é verdade? E aí, a gente fica pensando “nossa! É melhor lidar com 50, 60 alunos dentro de uma na sala, do que lidar com esse monte de problema que acontece com o ser humano. Você fala “ah, o coordenador tem que ser administrador... Ele não tem só que ser administrador, tem que ser também psicólogo, saber falar... Saber que tem hora que não adianta falar e tem que escutar muito... Saber gerenciar conflito, porque aparecem. Então, isso tudo eu acho assim.... Nós só fizemos licenciatura, mestrado e doutorado nas nossas áreas específicas. E isso tudo não tem quem ensine. Então, eu acho que às vezes você precisa de um olhar pra situação e enxergar a melhor saída que você tem. Que formação vai dar isso pra você?

T: Às vezes a experiência não é suficiente...

A: A experiência de vida.

T: Sim! A experiência de vida, no trabalho...mas há necessidade de outras coisas como, saber fazer uma reunião, a gente não aprende.

A: A gente assiste uma reunião e a gente é componente dela, mas na reunião pode haver discussão de ideias que geram conflitos e como você vai conduzir aqueles conflitos... E a gente fica imaginando onde que a gente aprende tudo isso.

T: Professora, se um manual de função do coordenador de curso, pudesse ser resumido, que itens você consideraria imprescindíveis e quais seriam desnecessários ou dispensáveis? Algo que é cobrado do coordenador poderia, por exemplo, ser transferido para outra função, para que aliviasse ou algo assim? Enfim ...

A: Na realidade, você acaba formando um grupo, que são seus professores e que você tem que administrar. Na primeira parte da pergunta tem um item que talvez para mim seja mais difícil, pode ser que para outro não seja. Para mim, gerenciar pessoas não é fácil. Por exemplo, ao gerenciar uma classe de alunos existe uma condição diferente entre alunos e professores. Eles têm que aprender; não que eu não aprenda também com eles, mas ele vai ser cobrado de um jeito e eu de outro. Quando você está com professores, na realidade, você está coordenador, você não é coordenador ... Sou professora, não é verdade?. Eu me considero professora, que estou coordenadora. E como coordenadora eu tenho que coordenar aqueles professores que estão ali. Por exemplo, os problemas que aparecem dentro do grupo, hoje são grandes. Eu não sei se eles trazem problemas para o serviço, não sei o que acontece... Mas a gente gerencia

muitos conflitos. E a gente, muitas vezes, não está preparado para gerenciar esses conflitos. Conflitos de alunos com professor, diálogos malconduzidos, que você não pode dizer assim: “professor, você não podia ter respondido assim para o aluno...”, para o aluno é mais fácil de falar: “você não pode falar assim com o professor”. Primeiro que o professor tem que aceitar que ele não agiu da melhor maneira possível, como você gerencia esse conflito? Sem aquilo lhe abalar? Eu acho que é uma das coisas mais difíceis que eu faço. Eu digo que muitas vezes falta estrutura. Um professor não agiu da melhor maneira, não quero dizer que é certo ou errado, mas agiu... E como que a gente contorna isso?

T: Você vê que esse trabalho deveria ser delegado a outro profissional? Ou, é intrínseco à função? Não tem como o coordenador abrir mão, isso é imprescindível, apesar da dificuldade, é inerente da função?

A: É inerente da função. Mas essas são situações que ... Parece que conflitos entre pessoas é algo que está muito em evidência. Eu acho que isso é uma coisa que está se tornando muito presente. Porque não me lembro nos meus 40 anos de serviço, como professora, eu ter passado muitas vezes por essas situações. E isso tem ocorrido de uma forma muito mais presente, entendeu? Com um, com outro... Agora mudou a pessoa, mas o que é que está acontecendo? Então, você vai tendo que ter mais reuniões com os professores que não tem nada a ver com conteúdo... Tem a ver com “como vou conversar diante de situações de conflito” então, estou tendo reuniões dessa natureza. “gente, toma água, vai ao banheiro, conta até dez, pensa numa praia, depois você volta até o aluno e conversa com ele. Por mais que ele esteja errado, que ele esteja te desrespeitando, você tem que arranjar um jeito de contornar esse aluno. De uma forma que você não fique tão errado quanto ele. Isso tem sido um discurso muito usado nas reuniões. Os alunos têm nos provocado, não é? Eles estão cada vez mais provocadores.

T: O perfil do aluno mudou. Parece que as gerações eram em períodos mais longos. Hoje, a gente percebe que muito rapidamente eles mudam de percepção, a gente quase não consegue dialogar com calma....

A: O que eu vejo é assim... A partir do momento que você tomou um caminho certo, um caminho que parece adequado a todos que assistem, isso serve de experiência para os demais, que quando forem ter aquele comportamento, se adequarem. Então, isso vai dando essa... Isso vai mostrando uma melhor maneira de se conversar com as pessoas. Porque os conflitos estão grandes. Os conflitos interpessoais estão muito grandes. Então, acho que esta é a parte mais sensível. Não acho que é a parte das leis, porque as leis são fáceis ler, compreender e “pá” tenho que seguir isso. Olha, não é nem a universidade que quer, o MEC está dizendo isso pra gente, então... Nós precisamos ter um artigo cada semestre, senão, aquilo pontua... E quantos vamos

escrever, vamos lá... A gente tem feito isso. Um escreve, bota três ou quatro nomes e outra vez é o outro. A gente tem se organizado para isso. Essa é a regra, não é a universidade que está cobrando isso. A universidade mostra em que ela está sendo cobrada. Você pode fazer vídeo aula, você pode botar uma conferência, apostila, produção técnica, isso também pode. Então, a gente procura preencher esse requisito. A universidade diz o que precisa, eu digo aos professores “nós precisamos disso”, e a gente tenta, na medida do possível, preencher aquilo. Você vai dizer “o MEC é ruim?” Não acho que o MEC seja ruim... Ele é um regulador, ele está fazendo o papel dele. Às vezes você não gosta muito do que ele coloca lá, mas ele acha que aquilo é importante, então... Nós às vezes tentamos discutir com ele, mas às vezes ele nem abre para discussão.

T: Estão diminuindo mas existem instituições que são realmente muito ruins. Que não se preocupam com estrutura, área acadêmica, nada. Então, aí essa regulação deu uma organizada.

A: Estamos aqui em anonimato, mas, eu não posso falar nada contra a universidade, porque não é essa a questão. A universidade deixa bem clara a exigência dela, onde esbarra...

T: Já conversamos sobre as duas últimas questões, mas, que problemas a coordenação mais enfrenta e como os resolve?

A: Eu percebo que com o passar dos anos os conflitos pessoais não diminuem. Eles aumentam. Mesmo com um grupo reduzido de alunos, a gente encontra algumas dificuldades. Como juntamos turmas em algumas disciplinas, temos dificuldade de relacionamentos. Outro problema é a assiduidade e pontualidade dos nossos alunos. Não dos professores, dos alunos. Se eu te falar que entro na sala às 19h e estou sozinha... E eu ainda sou daquelas que eles têm mais respeito. Até 19h30 eles chegam. Isso é uma coisa que parece que está cada vez mais, entendeu? É um fenômeno que deve ser estudado. E não falta de o professor não estar presente, ele está dentro da sala de aula. Eu sei, porque eu acompanho a entrada deles, e cadê o aluno?

T: E no EAD? Eles também são avaliados pela participação e comunicação. Então, como é a questão da frequência?

A: No EAD não existe presença do aluno. Existe uma quantidade de questões a serem apresentadas. A gente está presente naquele horário combinado... Porque temos horário fixo também no EAD... A luzinha está acesa, então, eu estou ali. Muitos procuram, outros não procuram e se resolvem sozinhos. Mas não existe falta ou presença na aula. O que existe é uma quantidade de questões na plataforma. Só no dia da prova eles têm que estar no polo.

T: Professora, então, encerramos aqui.

A: Até que não foi tão difícil. Se precisar de alguma coisa ...

T: Professora, muito, muito obrigado!

## COORDENADOR - IES COMUNITÁRIA - Data (13/09/2018)

T: Professor, posso chamá-lo de professor, sim?

G: Sim, claro.

T: Como você chegou à coordenação de curso? Foi por escolha da instituição, indicação como docente que você era do curso? Foi pelos discentes, professores, enfim, descreva como chegou à coordenação do curso.

G: Eu já lecionava na instituição que eu trabalho, no curso que sou coordenador atualmente, e fui indicado via instituição mesmo. então, a partir da reitoria da instituição que trabalho indicou meu nome, foi aprovado nas instâncias superiores, pelos diretores e meu nome foi colocado como coordenador do curso. Então, foi indicação da instituição que trabalho.

T: Ok. Recebeu algum tipo de formação antecipadamente para exercer a função de coordenação?

G: Não. Nem antes ... nem nunca. Eu era docente, inclusive sem muita relação com coordenação de curso diretamente, só por órgãos colegiados que tinham maior contato com o coordenador, mas não fazia a menor ideia de quais eram as atribuições de um coordenador e, também, não me foi explicado. Fui colocado na função e eu tive que descobrir. Foi isso.

T: Foi traumático? Foi tranquilo o começo...? Pode descrever um pouquinho?

G: Traumático não porque meu espírito é meio de desafio assim mesmo. Fui aprendendo, indo atrás e fazendo capacitações, partindo de mim mesmo e não da instituição, pra que eu pudesse aprender um pouquinho mais e criar melhor vínculo com os docentes e com os discentes. Então, praticamente toda minha formação como coordenador partiu de mim e não de alguém que me colocou para fazer algum curso ou alguma coisa do tipo.

T: Reconhece que pelo fato de não ter recebido um preparo antecipado, para função de coordenação; e a instituição, mesmo assim, tendo te escolhido, acha que foi uma questão de confiança no seu trabalho como professor, na sua postura e conduta ética, no seu trato com os alunos, ou você acha que tem fatores políticos e outros, envolvidos?

G: Eu acho que é um pouco de tudo. Tem também o meu perfil como docente até então... que gosta de coisas novas, de inovação. Coordeno um curso que é mais jovem, que é na área de tecnologia, então você tem uma renovação muito grande, tanto de conteúdos quanto de ferramentas, bibliografia, enfim, você tem que ser, tanto os docentes quanto o coordenador, pessoas que gostam de atualização o tempo inteiro. Então, como tenho essa característica, acho que a escola olhou isso para me colocar como uma das possibilidades e a outra também, a questão política, sem dúvida, por que a instituição onde eu trabalho tem uma série de requisitos

implícitos no cargo de coordenador, que não é exposto, mas existe ali. Para exercer um cargo, a pessoa tem que ter esse perfil estabelecido pela instituição. A instituição tem uma mantenedora, portanto, os coordenadores e outros gestores em cargos diretivos, têm que ter vínculo além de profissional com a instituição. Então, não é só a questão profissional. Eu acho que fui escolhido por ter as dimensões que a instituição estabelece. E não tiveram também muitas outras opções.

T: Muito bem explicado.

T: Já respondeu que não recebeu um preparo ou capacitação para o exercício da função, mas, ao menos, recebeu antecipadamente um manual com as funções determinadas para esse cargo, ou também não?

G: Antecipadamente não. Fui comunicado que era o coordenador e não me foi colocada a possibilidade de recusar, então, eu fui empossado e avisado que seria coordenador do curso e no primeiro dia em posse dessa função me foi dado um catálogo interno e explicadas algumas atribuições do coordenador e o que a instituição espera que o coordenador faça. Foi a pró-reitora de graduação da instituição, que conversou comigo e falou quais eram as atribuições, e só.

T: O seu trabalho é avaliado periodicamente pelos alunos e pelos demais professores na CPA, correto?

G: Correto.

T: Existe, no seu conhecimento, algum outro mecanismo de avaliação, por parte de uma diretoria superior, da própria reitoria, sobre o trabalho de coordenação na instituição?

G: Eu acredito que sim. Eu sinto que tanto a direção de graduação quanto órgãos superiores, eles olham o trabalho que é feito, mas não numa avaliação direta. Vendo o que é feito, pegando comentários de alunos e professores, atividades que peço verba, por exemplo, para ir em eventos. Eu acho que isso é um meio de avaliação também. Mas não formal.

T: Ok. Você vê esses processos de avaliação, feitos pela CPA, feitos por essas instâncias superiores, com que olhar? Você acha que o questionário da CPA é bem montado, ele é justo, para que os alunos e professores o avaliem, avaliem seu trabalho? Ou eles têm falhas, dando margem para má interpretação da sua função? Como você vê?

G: Eu acredito que hoje, como o coordenador é avaliado, seja bem superficial, porque o questionário da CPA é muito interpretativo. Dependendo da questão que o discente ou o docente vá responder, é uma coisa muito vaga. Claro que é uma opinião pessoal, mas se você coloca essas opiniões pessoais em um gráfico, por exemplo, pode não refletir o que realmente acontece. Então, eu acho que não é claro. A forma de aplicação, também, eu acho que não seja correta, tanto para o aluno quanto para o professor responderem. É a toque de caixa, onde o aluno

responde qualquer coisa só para se livrar da atividade de responder à CPA. Também acho, que depois da avaliação, com os resultados levantados, pouco é feito. Assim, é pouco efetivo o processo para resolver o problema ou então, ... está tudo bem com esse item, então vamos parabenizar ... nem um, nem outro. Acho que fica por isso mesmo, assim.

T: Falta feedback?

G: Sim. Feedback é zero ou perto disso. Lógico que quando há o feedback, é na parte negativa.

T: Você está satisfeito com os resultados acadêmicos e financeiros do seu curso?

G: Com nenhum eu estou satisfeito. Eu acho que o resultado acadêmico dos alunos pode ser melhor. A gente tem feito um processo de melhoria contínua, já há algum tempo, mas está longe do ideal, do que a gente espera, do que a gente acha que deve ser. Dos professores também. Porque, não adianta só o coordenador ter um espírito de inovação, trazer novidades e novos métodos de ensino, se os outros professores também não tiverem. A gente também deve melhorar essa parte acadêmica aí. A questão financeira, eu acho um desastre, porque a gente não tem uma real noção quanto o curso custa para a instituição, para saber se ele dá, ou não, lucro. A instituição, seja particular, ou não, tem que se manter, assim, como coordenador, gostaria de saber quantos alunos pagam as mensalidades, se tem descontos, se não tem, qual o valor final levantado, qual o valor do gasto, para saber se o curso gera lucro ou se gera despesa. Isso é bem nebuloso. Eu não sei se eu tenho direito de pedir coisas para o curso. Se eu soubesse que meu curso está contribuindo com *superávit* para a instituição eu poderia reivindicar compra de equipamentos melhores. Então, acho que a instituição deve melhorar muito, tanto na parte acadêmica quanto financeira.

T: Posso interpretar na sua resposta então, que, como coordenador, você se sente mais obrigado a mostrar resultados acadêmicos, para as instâncias superiores, e eles não se preocupam com sua gestão financeira do curso, é isso?

G: Não ....

T: Ou tenha conhecimento acerca da .... Porque você manifestou, a meu ver, que você gostaria de conhecer os fatores econômicos, vamos dizer assim, do curso. Acompanhá-los. Mas isso não é apresentado nem periodicamente, nem eventualmente ...

G: Apresentação, quando há, é bem superficial e só o que à direção financeira interessa mostrar. Não existe transparência com relação a isso. Aparenta que a parte financeira é mais importante que a acadêmica. Então, no fim das contas, eu sou uma espécie de coordenador que precisa encher o curso de alunos para gerar mais dinheiro. Como todos os coordenadores são cobrados da mesma forma e as informações são poucas, não sabemos quem dá lucro e quem não dá.

T: Você sente o grupo de professores do seu curso atuando de forma articulada e orgânica com

a gestão do curso, ou seja, com a coordenação e com as propostas da instituição?

G: Sim, acho que sim. O grupo de docentes é bem engajado, trabalham organicamente, o que conversamos em NDEs e colegiados tem somente o cunho de melhorar o curso, novas propostas de ensino, coisas novas para o curso e não coisas negativas. Eles tomam iniciativas em projetos por eles mesmos e depois me comunicam, vemos se existe a possibilidade, ou não, mas já vêm com projeto articulado. Em relação ao trabalho dos docentes, hoje, eu não tenho problemas.

T: OK.

T: Você se sente apoiado pelos órgãos institucionais para a exercício da sua função? Você deixou claro que algumas informações administrativo-financeiras não são expostas abertamente, mas, você se sente apoiado pelos demais órgãos que constroem a instituição, ou se sente isolado, à margem de todo processo institucional?

G: Depende de como é meu pedido. Se meu pedido tiver qualquer cunho financeiro, aí já é bem mais complexo. Não sinto ter amparo de nenhum órgão que seja, por isso que já falei anteriormente, eu não sei se dou lucro, ou não, não é claro isso para mim, porque se dou lucro a escola deveria investir um pouco mais, se dou prejuízo, justifica então “vamos trabalhar para o que a gente pode ajudar”. Como acadêmico tenho apoio em atualização de projeto pedagógico de curso em órgãos superiores, nunca tive problemas com isso. A direção de graduação apoia também, dentro destas questões acadêmicas, documentação do curso, atualização de ementas, bibliografias, desde que não envolva a parte financeira.

T: Ok professor.

T: Nas suas conversas informais, ou não, com os demais coordenadores, especificamente sobre a função de coordenação, você percebe, por parte dos demais colegas coordenadores, mais motivação e entusiasmo pelo trabalho na coordenação, ou mais arrependimentos e críticas?

G: Arrependimento e críticas, sem dúvida. Quando a gente trabalha numa instituição que não apoia de forma efetiva, financeiramente, quando a gente vai fazer um projeto diferente, dificilmente a gente não vai precisar de dinheiro, e quando trabalhamos numa instituição de ensino a gente vê isso como investimento, não como despesa. O investimento pode ser de curto ou longo prazo, mas que é um investimento, portanto, vai melhorar o curso de alguma forma. Quando você tem vários projetos negados porque é alegado falta de dinheiro, acaba desmotivando. Quando você é coordenador, durante muito tempo, e vê por anos sendo negados os recursos que vão dar sobrevida ao curso, a gente acaba desanimando. Então, ou você é automotivado demais, até exageradamente, ou, senão, você desiste. Vou ficar aqui perdendo tempo, criando projetos novos, sendo que vai chegar na parte financeira e vou ter o pedido negado, então.... é desmotivação mesmo. Hoje, cada vez mais você tem uma clientela, os alunos,

querendo coisas diferentes, não o tradicional. Não querem ter lousas, querem o que vêm na internet, coisas tecnológicas.... mas isso é despesa, então, é negado. A gente faz o arroz com feijão só e... está tudo certo! Dentro da possibilidade. Raramente existe um investimento, aleatório a meu ver, porque, às vezes uma coisa que não é tão importante é aceita e outra que é mais importante, até com custo menor, não é aceita. O critério também não é claro.

T: Você citou anteriormente, que existe um catálogo com descritivo da função de coordenação. Se esse manual das funções de coordenadores pudesse ser resumido, que itens você consideraria imprescindíveis e quais os dispensáveis, ou seja, daquilo que você recebeu ao ingressar na função, o que você acha que poderia ser suprimido, que não seria, necessariamente, função da coordenação e que item, ou itens, como queira, você acha que é mais importante da lista?

G: Eu acho que nada deveria ser retirado da lista de atribuições, porque ela é baseada no instrumento do MEC, de avaliação de curso *in loco*, onde as atribuições são para atingirmos a nota cinco. Então, acho que não teria nenhum item a ser retirado. O problema é que, hoje, o coordenador faz umas quatro ou cinco vezes mais coisas do que a atribuição que é passada para ele. Coisas que não têm nada com a academia acabam caindo sobre o coordenador e cobrança em cima dessa atribuição extra. Então, não retiraria nada do catálogo, mas, se eu fosse colocar todas as atribuições que eu tenho hoje.... Por exemplo, trabalho com gestão de marketing do curso porque cai sobre o coordenador a tarefa de recrutar alunos, fazer levantamento de alunos, trazer alunos... Isso não é uma tarefa fácil, ainda mais para quem não é especialista na área de marketing. Então, você tem diferentes cursos que tem que, cada um, criar seu método de propaganda para seu curso, para trazer alunos, porque a gente tem metas de quantidade de alunos para atingir. Então, tenho “x” alunos para atingir no próximo ano, se não atingir, a culpa é minha. O coordenador que não fez o trabalho efetivo. Para fazer esse trabalho, eu tenho que ser altamente criativo, sem nenhum tipo de verba. Então, é muito complexo. Por exemplo, eu tenho que alcançar “x”, se eu alcançar “2x”, também não ganho nada em troca. Então, tiraria essas coisas a mais, que hoje caem sobre mim, como atribuição, mas que não são formalmente colocadas como atribuições de um coordenador, mas que existem.

T: Mas na sua instituição existe um setor de marketing, ou não?

G: Sim, existe. Mas a instituição é muito grande e trabalha com educação infantil até *stricto sensu*. Existem diversos cursos de áreas diferentes e o setor conta com uma equipe de “duas” pessoas para criar o marketing de tudo isso, então, são pouco efetivas essas campanhas de marketing. Aí temos que ser criativos, se virar e conseguir alunos, se não conseguir, a gente fica malvisto. A escola acaba diminuindo, o que já era pouco de investimento no curso. A escola ao invés de injetar recurso num curso que está diminuindo, ela diminui o investimento. Quase que



abandona.

T: Ok.

T: Pode citar, além da dificuldade com o marketing do curso e das dificuldades com as informações financeiras, pode dizer mais alguns problemas que, como coordenador, enfrenta e tem que resolver no dia a dia? Quais são, na sua coordenação, os mais frequentes, fora os já citados?

G: Na verdade eu tenho que ter muitas habilidades para atender todas as atribuições, que a instituição coloca sobre mim. Além do que o MEC já pede, nessa questão de marketing, criar métodos para atrair alunos e eles serem matriculados, controle de presença dos professores, horário que eles chegam, se eles saem. Se o professor falta sem avisar, eu tenho que justificar a falta dele, não é um problema recorrente, mas cai sobre mim. Hoje, eu tenho uma tarefa que me ocupa muito tempo, principalmente no início do semestre, que é a matrícula dos alunos. Então, tenho que criar e montar manualmente a grade de matrícula de disciplinas que ele vai fazer, individualmente. Isso ocupa muito tempo, até o limite de matrículas, mais ou menos um mês após o início das aulas. Nesse período basicamente eu só faço isso. Tenho que lidar com qualquer tipo de problema comportamental de qualquer aluno. Exemplo: se um aluno brigar com outro no corredor, eu sou acionado e tenho que resolver uma briga.

T: Não é comum, imagino.

G: Não. Mas, é minha responsabilidade. Então, assim, existe um setor que cuida disso, mas tudo cai sobre os ombros do coordenador. Eu sou responsável por tudo que acontece no curso, tanto da parte acadêmica, quanto da parte financeira, mesmo eu não sabendo nada dessa parte, eu sou responsável por ela mesmo assim. Além, disso eu sou professor no curso, portanto, tenho que ter tempo para criar as aulas, cuidar da produção dos documentos ... Então, é muita atividade. A responsabilidade é muito grande. A quantidade de atribuições é exagerada. Eu sou uma espécie de “dono do curso”, onde sou responsável por absolutamente tudo, só que não sou recompensado por isso de maneira nenhuma. Então, eu sou um professor que recebe um pouco mais de aulas por semana, por ser coordenador, e não tenho nada de diferente em relação a um outro professor, mas, tenho essas responsabilidades.

T: Ok. Sentindo teu drama profissional, está satisfeito, apesar de toda esta dificuldade, com a tua atuação como coordenador do curso?

G: Acho que não diria satisfeito, mas, com todos os problemas que tenho, continuarei porque estou ali pelas pessoas, pelos alunos e não por outra coisa. Apesar de que se existisse uma liderança administrativa da instituição para agregar valor a essa coordenação, ao curso e se você sentisse que há um apoio gigantesco, esse trabalho seria muito mais bem feito, seria muito mais

motivador do que é hoje. Existe muita coisa para melhorar, mas, eu estou ali pelos alunos e professores e é isso que me dá vontade de continuar e tentar criar outras coisas, trazer novidades... Acho que é isso.

T: Você já passou por avaliação do MEC em sua coordenação?

G: Sim.

T: Os professores que vêm avaliar os cursos ou as instituições, em nome do MEC, para reconhecimento ou credenciamento, eles se interessam em conversar, conhecer e avaliar mais profundamente, o coordenador do curso. Mais até do que qualquer outro em cargos mais superiores na instituição. Assim, você poderia dizer que a sua instituição ainda não tenha percebido, como o MEC já percebeu há muito tempo, a real importância do coordenador para a instituição, para o curso e para todo processo educativo do ensino superior? Acha que esteja faltando uma percepção mais clara, por parte dos dirigentes, da real função de coordenação de curso?

G: Acho que não. Essa percepção já existe. A pessoa que dirige atualmente a graduação na minha instituição já coordenou curso, o reitor já coordenou curso, a pessoa que está na Pró-Reitoria já coordenou curso, e todos eles exercem funções superiores ao cargo de coordenador, então, eles sabem muito bem o que é coordenar curso, eles sabem que o coordenador é a pessoa mais importante do curso, é quem tem, ou deveria ter o domínio completo do curso. Então, acho que olhando por esse da percepção, acho que ela existe, porém, o porquê não ser valorizado, acho que é uma questão política fora deles quererem. Existem outras coisas que não são acadêmicas. Em reuniões onde o MEC aparece, como avaliadores ou outras reuniões, eles colocam isso fortemente “o coordenador é o dono do curso, ele sabe tudo, é o ator mais importante que existe”, mas na prática não é assim que funciona, então, no fim acho que é uma questão política mesmo, que penso que reflete em muitas instituições, onde a minha é uma. Sabem da importância, mas, nem por isso ajudam o coordenador a ser um melhor coordenador, a investir um pouco mais no curso, a fazer com que ele esteja mais motivado... É difícil até de opinar sobre o porquê. Não tenho uma resposta final, mas, acredito ser uma questão política.

T: Muito obrigado pela entrevista e espero contar contigo para uma eventual continuidade das perguntas, ok? Como havia inicialmente comentado, espero com essa tua preciosa ajuda poder, em meu trabalho, formar um painel minimamente, para revelar a percepção, a forma de trabalho, da função de coordenação, que é um tema, a meu ver, muito importante e pouco explorado nos trabalhos acadêmicos. Agradeço muito a disponibilidade e as respostas.

## 2 TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS ‘PROFESSORES’.

PROFESSOR - IES PÚBLICA - Data (08/04/2019)

T: Professor, na instituição onde trabalha você teve interesse em colaborar como coordenadora de curso? Passou pela sua mente em algum momento estando docente, ser coordenadora do curso a que pertence?

C: Não, nunca passou pela cabeça a coordenação de curso. Na verdade eu atuei no centro de desenvolvimento do ensino superior em saúde. É um centro de formação didático-pedagógica que forma professores, trabalha com a docência do ensino superior em saúde. Então, isso realmente me agrada muito e minha principal atuação, minha designação, está relacionada à disciplina “formação didático pedagógica em saúde”.

T: Você foi, ou é incentivada pela instituição, a se preparar para futuramente, ou eventualmente, vir a ser uma coordenadora de curso? A instituição pensa nisso, tem ações para formação? Você percebe isso? Já viu casos? Como sua instituição trabalha com essa questão?

C: Olha, com relação ao departamento da minha atuação, posso dizer sobre esse assunto que quando estávamos um dia em uma banca de mestrado e a mestre era da área de liderança e também atuava lá no nosso departamento, ela estava concluindo o mestrado profissional em ensino para ciências da saúde, e como sempre foi uma tônica no programa que, a tônica maior é a questão de que o professor vai pra sala de aula sem ter se preparado para a docência, no caso são profissionais da saúde que vão para a sala de aula, mas eles não tiveram, por isso eles vão até esse departamento sem ter essa ênfase do preparo para a docência. E nesse dia, nessa banca, foi o dia que eu participei mais ainda da discussão e vi que era uma preocupação também deles e disse assim, olha, já investimos bastante na questão da formação, como o tema ali era gestão, a discussão realmente foi grande da importância de que nós também precisamos preparar os gestores pra essa função, assim como precisa preparar o professor para a sala de aula.

T: Você acha que é um problema, se é que podemos chamar assim, específica da instituição que trabalha ou, você, que já trabalhou em outra, também percebe ser comum essa falta de preparo dos profissionais para a sala de aula, para a docência, e desses docentes para a gestão. Você acha que é uma coisa específica da instituição onde trabalha ou você julga ser comum essa dificuldade?

C: Eu acredito que não é algo específico da IES *campus* São Paulo, não é uma coisa específica. Acredito que isso é em geral, das instituições como um todo, pelo menos do que eu tive contato. O preparo para a gestão também é necessário, preparo para liderança.

T: Ok. Você tem conhecimento se existe um manual com as diversas funções do coordenador de curso, na instituição? Você teve acesso a esse manual, ou livro, enfim, apostila? Você se interessou em conhecer?

C: Existe um projeto pedagógico institucional, mas eu confesso que não observei especificamente esse item no documento. Os documentos estão expostos on-line, então, qualquer pessoa pode consultar.

T: O projeto pedagógico deve contemplar as funções da coordenação e é acessível a todos que se interessarem por conhecer? É isso? Docente e discentes?

C: É acessível a todos, e eu, por mais que tenha manuseado, o projeto pedagógico, várias vezes, eu confesso que esse item específico não me detive.

T: Ok. Como é que você vê a atuação dos coordenadores? Na parte administrativa e acadêmica. Como é que você sente a atuação da coordenação? Como ela se dá?

C: Eu acredito que é uma relação de respeito, de reciprocidade, de parceria e de comprometimento com a proposta e com os objetivos que se têm em foco. De poder alcançar aquilo de forma coletiva, partilhada, mas chegar em objetivos comuns. Então, eu vejo como uma parceria.

T: Você sentiu uma forte influência da coordenação sobre a sua atividade, sobre a docência? Como você percebe a atividade da coordenação com a parte administrativa do curso, da instituição, enfim...

C: Então, eu tive sempre colaboração por parte da gestão da unidade pra realização das atividades, até quando você ingressa, quando você é professor ingressante na unidade, tive possibilidade de acompanhar..., o gestor da unidade também é professor, então, pude acompanhar também e ser convidada a participar de aulas, discutir alguns planejamentos de aula. Recebi um material, subsídios tanto de material on-line quanto material físico que ajudasse a subsidiar também a execução das aulas, fui convidada pela gestão para participar de algum processo de pesquisa conjunta e não vi impedimento nessa relação, do tipo, “ah! Temos uma relação hierárquica que atrapalha o processo das atividades...”, embora, quando você é o gestor daquela unidade, você tem outras funções, não é? Ainda para além...

T: Entendi. Você participa da avaliação da atuação do coordenador na sua instituição? Existem mecanismos internos ou do MEC para a avaliação da ação do coordenador?

C: Não especificamente, onde eu atuei, como se fosse um formulário anual ou semestral, com relação à gestão, mas é um processo de escolha democrática, então... e, também, são os pares que elegem e há uma espécie de rodízio de funções, então, nem sempre... Por um tempo o gestor é gestor e professor, mas depois em outro momento a gestão já poderá ser outra, poderá ser um

outro colega da unidade.

T: Entendi. Você poderia comentar um pouquinho mais sobre essa escolha, como se dá essa transição de uma coordenação para outra?

C: Eu não presenciei a transição de uma coordenação para outra, então, não posso dizer assim...

T: Existe um voto, uma escolha democrática ali entre os professores, chapas?

C: Não, chapas não. No departamento, onde eu atuei era menor, não chegava a ter chapas, embora, nos outros cursos no *campus* São Paulo, havia chapas.

T: Ok. Que aspectos de liderança você vê como fundamentais num coordenador de curso? Poderia citar alguns valores que você julga fundamentais?

C: Eu acredito que é um forte engajamento com a proposta institucional e com a equipe com a qual se trabalha. Então, esse eu vejo como uma das características. Uma atualização constante. Tanto os docentes como a gestão carecem de atualização, de inovação. A busca por uma prática sempre melhorada e expandida. Claro que eu acho que assim, valores como integridade pessoal e o respeito são muito importantes.

T: Ok. Você reconhece a função de coordenação como importante para o funcionamento institucional e a manutenção da organização pedagógica? Você acha que a figura do coordenador é fundamental ou poderia eventualmente haver alguma outra forma de condução ou talvez nem houvesse necessidade de alguém coordenando, enfim...

C: Eu acredito assim, que você pode ter um trabalho de liderança em equipe, liderança interprofissional de maneira em que você pode ter distribuição de responsabilidades comuns no grupo, mas eu ainda acredito que a figura de um coordenador facilita essa comunicação dos trabalhos, mesmo que eles sejam em equipe. Não acredito que isso seja um impedimento. Eu acredito que pode até fazer avançar. Se ele tem uma postura, realmente de colaboração, de estar ali engajado com essa equipe, não há problema, ou como se fosse uma visão tradicional onde você tem uma pessoa na chefia totalmente, absolutamente distante dos demais ... Mas, há momentos em que ele vai ajudar a ter uma visão e uma responsabilidade de ordenação dos processos que vais ser importante também.

T: Seu coordenador ou coordenadora, ou, seus coordenadores, com os quais você já trabalhou, você percebe que eles foram, ou são, mais gestores administrativos ou acadêmicos?

C: Equilibrado, acho que teve as duas visões tanto os que pendiam para o lado administrativo como para o lado acadêmico, mas a tendência ainda é mais forte para o administrativo.

T: Na sua opinião, quem exerce maior influência sobre a prática do docente? O coordenador? O diretor de graduação? O NDE do curso? O colegiado do curso? Ou, algum outro? Por quê?

C: Eu acredito que o colegiado, porque você tem ali um coletivo do grupo que vai estar atuando

e claro, quem dirige o colegiado é o coordenador. Você tem uma força muito grande no colegiado.

T: Na sua instituição, a quem se atribui o sucesso ou fracasso do curso? No sentido financeiro, captação de alunos, permanência dos alunos no curso, enfim...

C: Eu acredito que essa responsabilidade final, ela é também compartilhada, porque são os resultados ali, são disciplinas oferecidas por um determinado departamento, programa de mestrado, serviços de formação oferecidos para outras unidades do mesmo *campus* universitário, mas na verdade, eu acredito que esses resultados também são assumidos de forma colegiada, tanto o sucesso, quanto o fracasso.

T: Por parte da direção ou da reitoria, existem cobranças sobre resultados acadêmicos, que você, enquanto docente, tenha visto, tenha percebido, ou, como você mesma disse, o colegiado sente o problema e busca soluções junto com a coordenação... Você acha que existe alguma interferência da direção, de outros órgãos superiores?

C: Com certeza. Há às vezes pressão, como você oferece trabalhos pedagógicos, formação, educação permanente em saúde pra diferentes cursos dentro ou fora do próprio *campus*, acontece com certeza de você ter a percepção de que houve uma participação também do grupo, mas ... Existe uma orientação, seja por parte da reitoria, seja por parte de gestão pra que possa crescer, principalmente em termos de programa *stricto sensu*, que ali era o principal programa, mestrado profissional, mas de que esse mestrado profissional possa conseguir resultados melhores para que possa se credenciar a um novo doutorado profissional ou expandir para outras parcerias institucionais com outros locais. Particpei, como professora de reuniões em que eu vi essa preocupação, e tinha uma liderança institucional e mais ainda, a liderança do próprio grupo. Mas, é interessante se ver de própria diretoria de *campus* que não deixaria que a pressão externa, por ter que alcançar determinada meta, fosse maior que as pessoas que ali estavam. Isso chamou a atenção.

T: Professora, você estaria disposta a assumir a coordenação do seu curso? Por quê?

C: Não. Porque a minha atuação é especificamente na área de educação em interface com a área de saúde. Minha formação inicial é em educação, então, eu vejo nessa unidade que é muito importante que você tenha um gestor que a formação inicial seja em saúde, e que tenha também o preparo para isso. No caso, a docência nessa unidade me traz muita satisfação.

T: Ok. Muito obrigado pela participação, foi muito importante, muito relevante e espero contar com sua colaboração caso a gente precisa de mais informação. Obrigado.

## PROFESSOR - IES PARTICULAR - Data (20/06/2018)

T: O meu doutorado trata de um tema pouco pesquisado no Brasil, que é o trabalho do coordenador de curso. Existe muita bibliografia sobre o trabalho do professor, do gestor, no caso do ensino superior, mas o trabalho do coordenador de curso no ensino superior tem pouco material. Então, eu estive na docência superior, na coordenação de um curso de sistemas de informação, estive na direção de graduação e agora deixei a função administrativa, por motivo do doutorado estou em sala de aula. Eu gostaria de ouvir de três profissionais, em três instituições diferentes, uma pública, outra privada e uma comunitária, suas práticas e suas visões sobre a função de coordenação. Meu orientador sugeriu que, como minha formação na graduação é matemática que eu procurasse entrevistar coordenadores de matemática, professores de matemática e o diretor da instituição, na perspectiva de eu ter uma melhor condição de aproximação. De repente, se for um coordenador na área de saúde poderia haver alguma preocupação e sendo de licenciatura poderia mais tranquilo. Como vou entrevistar em outros modelos de universidade, o trabalho tem a intenção de fazer um levantamento das proximidades ou distanciamentos de pensamento, dessas figuras, dentro do processo educativo. Eu tenho elaborado um pequeno questionário com perguntas bem tranquilas que gostaria de fazer para ti.

É minha intenção verificar se os professores dentro da instituição têm aspiração de se tornarem coordenadores do curso. Como eles vêem o trabalho do coordenador, etc, as perguntas giram em torno disso.

T: Você teve interesse em colaborar como coordenador de curso em algum momento?

M: Colaborar com o coordenador?

T: Não, como coordenador. O senhor aspirou vir a ser um dia o coordenador do curso? Passou pela sua imaginação?

M: Não sei se passou. Acho, por exemplo, que pelo fato de trabalhar bastante tempo com a matemática, dar aulas no ensino fundamental 2 e passar pelo médio e depois dar aulas no ensino superior, talvez isso leve a pessoa a um dia qualquer, por experiência, virar um coordenador de curso, mas, eu nunca pensei nisso.

T: Ok. Você é incentivado pela instituição a se preparar para se tornar um futuro coordenador de curso? Se sim, como isso é feito?

M: Então, acho que é um crescente, é no dia a dia, acho que as pessoas chegam à coordenação por mérito, acho que a coordenação é um cargo de confiança, e o mérito não vem por acaso, depende do desempenho, quesitos que o cara tem demonstrado ao longo da carreira dele. Então,

é um processo, o cara não nasce coordenador, como também não nasce professor. Até pode saber matemática pra ele, mas passar pro outro... é um processo. Muito provavelmente minha aula de hoje foi melhor que a de ontem. Então, acho que é nesse sentido. É um caminhar.

T: A pergunta tem uma conotação assim também... De alguma forma a instituição capacita, orienta, promove essa possibilidade de vocês virem a se tornarem coordenadores, ou não tem essa preocupação de ficar em reuniões ou outras atividades docentes promovendo isso... Olha, se destaque que um dia você pode vir a ser coordenador. Existe motivação dessa forma ou outra?

M: Difícil responder por que acho que até exista, mas não de forma direta. Por exemplo, eu vou dar aula, eu tenho alunos que eu mais gosto. Deve haver cursos de formação para coordenadores em algum lugar, mas ... Não acho que é assim... Porque não é fechado, eu não me sentiria bem em dar uma resposta fechada. Acho que as coisas acontecem, a gente sai do fundamental, vai pro médio, do médio vai pra universidade, que também não é uma regra, mas acho que fazendo um bom alicerce as coisas vão andando, muito provavelmente você vai, ou deve ir, ou até nem chegue, né, talvez você saia antes... Não fecharia a resposta.

T: Professor, existe um manual com as funções do coordenador para conhecimento dos docentes, ou não?

M: Não sei se tem. Te digo que eu não seria coordenador para ter atitudes que não teria sendo professor. Que pra ter atitudes diferentes das que eu sempre tive não seria. As minhas posturas são bem coerentes com os lugares que a gente trabalha e esperam da gente. Então, a gente ouve coisas que são dentro daquilo que a gente pensa, então, é tudo tranquilo.

T: Como você vê a atuação administrativa e acadêmica dos coordenadores?

M: Da mesma forma, dou aulas em 4 instituições, e os coordenadores agem com a gente do mesmo jeito, com respeito. Outro dia estava em um dos locais de trabalho e tive problema com o data show, daí pedi para um moleque (aluno) desligar, eu não sabia que aluno não podia desligar. O coordenador me orientou, acho normal. Quanto ao acadêmico acho que o negócio é não levar problema pra casa. No nosso caso de licenciatura é mais fácil, a preocupação é com a falta do aluno, a presença do professor... É bem tranquilo.

T: Ok. Você participa da avaliação do coordenador na instituição? Existe um processo de avaliação?

M: Sim, existe a CPA. Eu faço parte da CPA. Acho muito legal porque na CPA tem autonomia, então a gente tem representantes do setor técnico-administrativo, docente, discente, pra ver se tudo é atendido, se tem política de egressos e essas coisas todas e a gente elabora, inclusive, o questionário que verifica a atuação do coordenador. E os questionários mostram que os coordenadores são queridos, são bem aceitos e se assim não fosse a gente quebraria porque a



gente dá uma devolutiva. Se não gostam tem que ser removido, tem que ser trocado porque ele fala do curso, ele é o curso, ele representa o curso.

T: Vejo que quando você fala que ele é o curso, ele carrega não só a responsabilidade acadêmica... Também vai a promoção do curso, o marketing do curso, captação e manutenção dos alunos. Existe uma exigência da direção para com o coordenador que vai além do acadêmico, porque ele passa a ser um gestor também.

M: Então, a gestão vem com cobrança da pessoa colocada para gerir. Não adianta colocar cinco mil propagandas, ou coisa do gênero, ou uma mensalidade alta, ou mensalidade baixa, o que a gente tem que fazer é o nosso melhor... A minha mãe diz assim “a tua sorte é que você sabe dar aula porque você não sabe trocar nem uma lâmpada”. Eu vou te dar o exemplo de um livro que eu li quando era garoto que falava sobre o pensamento americano, numa parte que falava de uma partida de alguém contra o Fisher. Qual seria a diferença entre o pensamento americano e o soviético. O americano dizia assim: saiba fazer dez bolos porque em qualquer concurso de bolo você pode participar.... E o pensamento soviético: saiba fazer um bolo só porque no dia do concurso o teu bolo ganha.... Então, eu acho que a gente só sabe dar aula, sendo um bom professor as coisas vêm naturalmente, quando a gente menos pensar elas chegam. Acho que tudo são consequências. Acho que vem assim, aos poucos.

T: Que aspectos de liderança você vê como fundamentais num coordenador de curso? Seu pensamento já deixou muito claro o que pensa, mas teria algo mais a acrescentar com respeito à liderança?

M: Acho que a liderança não pode ser de você pra mim. Ela tem que ser um negócio “todo mundo igual”. Nós vamos trabalhar em função de tudo. Como eu vou colaborar... Como você vai colaborar... Tem um jeito de fazer a coisa. Então, eu acho que a liderança é na base da amizade, do respeito, sempre de coisas boas.

T: Você reconhece as funções do coordenador como importantes para o funcionamento institucional e a manutenção da organização pedagógica?

M: Sim.

T: você vê necessidade real da figura do coordenador?

M: Sim. Acho que tem que ter, por exemplo assim, são todos excelentes professores mas tem que ter alguém que faça, a palavra certa não é a regência, mas tem que ser alguém que fale “puxa vida vamos fazer assim”... Tem que ter alguém que organize o pensamento.

T: Os coordenadores com quem já tenha trabalhado, ou esteja trabalhando, são mais gestores administrativos ou mais gestores acadêmicos?

M: Mais gestores acadêmicos. Todos são mais gestores acadêmicos. É um processo. Não é

escolher entre comprar camisa vermelha ou amarela... É, vamos ensinar a molecada. Porque ensinando, e pode até não dar certo. Vamos ensinar tudo que a gente sabe e dormir sossegado por ter dado uma boa aula.

T: Quem exerce maior influência sobre a prática do docente? O coordenador, o diretor de graduação, o NDE ou o colegiado do curso?

M: Eu acho que é o próprio docente. Ele é o que ele é. Ninguém molda. Eu acho que ele se ajusta, mas não é algo que vem de cima, é justamente o contrário....vai um diretor ou o coordenador ou a colegiado.... Com meus vinte anos de sala de aula eu não estaria aqui, por mais que viessem decisões de cima eu poderia até aproveitar mas vem de baixo, vem de baixo mesmo.... Cresce com a pessoa, é isso!

T: A quem se atribui ou deve se atribuir o sucesso ou fracasso acadêmico do curso?

M: Então, a pergunta está no modelo sucesso ou fracasso.... Os cursos de Matemática são poucos, são bons, a intersecção é muito grande... As pessoas (professores) que eu vejo aqui eu vejo lá, eu vejo lá, então os cursos têm mais ou menos a mesma direção, diferença de pensamento aqui ou ali, então eu acho que o sucesso e o fracasso não está atrelado ao lado acadêmico, porque o lado acadêmico, não... acho que são outros fatores que influenciam. Talvez como está o país, se está bem, se está mal, se existem bolsas de incentivo.... Não tem a ver com o lado acadêmico. O lado acadêmico sempre vai proporcionar sucesso. Se eu tivesse que arriscar, eu arriscaria o porquê são pessoas sempre comprometidas, bem-intencionadas, sabem o que vão fazer, sabem como gerir, já deram aulas para quinhentas pessoas, sabem onde cada um vai errar, as ementas são muito parecidas, você encontra em qualquer lugar, então, os objetivos, ... O sucesso não está atrelado... Se fosse assim .... Os professores e alunos são pessoas que adoram a matemática. Tem carinho lá que pô, um dia chamei os moleques de sábado, falei que ia dar uma aula extra de exponenciais e logaritmos, mostrar a construção de logaritmos, nós vamos fazer por Newton-Raphson ou Nossa! um monte de moleques veio, então, você fala “poxa, então tem sucesso”. Temos que entender que a qualidade dos alunos também varia com o tempo. Hoje a menina ou o menino têm 18 ou 19 anos.... Vão ser bons profissionais... Mas hoje.... Dá dó. O sucesso é um processo. Eu acho sua pergunta bem difícil.

T: Algum colega pode atribuir o fracasso à falta de estrutura, falta de comprometimento da gestão, coordenador ausente, o aluno que é defasado, o processo de ingresso não é seletivo, quase que só atrativo – quem chegar entra.... Parece que existem fatores para o professor justificar, ou achar que está justificando o fracasso da educação. Essa pergunta tem a intencionalidade de identificar, na sua percepção, onde pode estar o gargalo do fracasso....

M: Não é uma relação direta, não é uma relação direta, os professores são todos bons

professores, você tem orgulho de trabalhar com eles. Você fala assim: “puxa”, todos eles respeitam os alunos, trabalham legal, vão dar aula.... Claro que vai ter moleque que não vai entender. É como eu falo “ninguém nasce professor ou coordenador”. O importante é o processo.

T: Professor, a minha última pergunta é: o senhor estaria disposto a assumir a coordenação do curso? Por quê?

M: Então, .... É difícil responder. Não sei! .... Como é mesmo a pergunta?

T: O senhor estaria disposto a assumir a coordenação de seu curso? Por quê?

M: .... Em termos de ego, é muito legal. Significa reconhecimento. Que a direção acredita. Poxa vida! Esse cara trabalha legal! Mas olhando em volta, você fica satisfeito com quem tem em volta. Então, qualquer pessoa que estivesse lá, nesse lugar, você gostaria do mesmo jeito, porque a gente viaja junto, a gente janta junto, a gente almoça junto. São todos amigos (risos). Então, isso é impagável. Acho que é isso! (risos).... É legal, mas, qualquer outro te representaria tão bem, ou melhor... É mais ou menos que todos fariam o mesmo. Acho que a gente vai fazendo as coisas certinhas e bonitinhas ao longo do caminho e aí!

T: Muito obrigado professor. Tem ainda alguma observação que gostaria de fazer?

M: Achei legal, achei legal... Muito bacana.

#### PROFESSOR - IES COMUNITÁRIA - Data (09/04/2019)

T: Boa tarde professor, muito obrigado pela disponibilidade em colaborar com minha pesquisa. Você teve interesse em colaborar como coordenadora de curso já alguma vez?

M: Já. Atualmente estou colaborando como coordenadora mas de um curso de pós-graduação, então como docente de graduação eu já atuei junto em programa tipo NDE, colegiado de curso e sempre as atividades que são distribuídas entre os professores... No NDE eu realizo algumas atividades que são solicitadas pelo coordenador para ajudar no curso mas, como coordenadora só com o curso de pós-graduação.

T: Você é incentivada pela instituição a se preparar para se tornar como futura coordenadora de curso? Se sim, como?

M: Incentivada, acho que não. Não consigo identificar nas atividades promovidas pela instituição, de preparação, em cursos, assim, nada no sentido de preparar ninguém para coordenação, nem os demais professores e alguns que eventualmente se tornaram coordenadores, não vejo que houve algum preparo para essa função. A gente tem atividades acadêmicas, preparo para algumas coisas acadêmicas e científicas, não para coordenação.

T: Nem pra qualquer outra função de gestão?

M: Não. Acontece de você receber uma função às vezes, mas assim, nenhum preparo que eu tenha participado ou que eu saiba.

T: Você tem conhecimento de algum manual com as descrições das diversas funções do coordenador de curso?

M: Não tenho conhecimento, deve existir, não sei. Como eu sou coordenadora de pós-graduação, mas não recebi manual de coordenação e nem de coordenação de curso, nunca ouvi falar que exista, mas...pode ser que exista, não sei.

T: Nunca chegou às suas mãos, nem tampouco algum comentário da existência de algum material assim, dessa ordem?

M: Não.

T: Como é que você vê a atuação dos coordenadores no campo administrativo e acadêmico?

M: Como professora, eu enxergo que eles têm um trabalho de gestão, de organizar o funcionamento do curso no sentido de matriz, professores, contratação, divulgação do curso, estratégias para promover o curso... Atuam tanto na área administrativa, de gestão do curso, atualização de curso, quanto no intermédio com a direção da instituição para conseguir verba ou para promover eventos, na promoção do curso, contratação de professores... Que eu percebo são essas as funções de atuação. Falta alguma coisa?

T: Você que está respondendo...

T: Você participa da avaliação da atuação do coordenador na sua instituição? Existem mecanismos internos ou de autoavaliação?

M: Acredito que não. Avaliação de coordenação acho que nunca participei. Eu sei que tem uma avaliação institucional de infraestrutura, de professores... Inclusive, nunca recebi minha avaliação de professora, mas, avaliação do coordenador... Como docente nunca recebi nada para avaliar os coordenadores de curso que já atuei.

T: Ok. Que aspectos de liderança, você vê como fundamentais num coordenador de curso?

M: Ele tem que ser um bom gestor de pessoas, porque ele vai gerir seus professores, um grupo de alunos grande, vários alunos de vários semestres. Às vezes um mesmo coordenador gerencia mais de um curso, então, ele tem que gerir dois grupos de alunos para que não entrem em conflito, um corpo de professores ... Então, ele tem que principalmente, além de ser um profissional técnico da área específica do curso que ele está liderando, e claro, ser excelente tanto academicamente quanto tecnicamente, ele tem que gerir pessoas, senão, ele não consegue nem gerenciar nem os alunos, nem os professores, nem os atritos todos.

T: Tem algum aspecto a mais? Dentro do campo da liderança que você destacaria?

M: Um pouco de política talvez, para conseguir negociar com outros cursos algumas questões como professores; com diretores, para promover eventos ou conseguir verbas para coisas específicas, laboratórios..., investir em infraestrutura para o curso. Eu acredito que são essas as principais: gestão de pessoas, um pouco de política para lidar com pessoas externas e, claro, ter conhecimento técnico e de pesquisa.

T: Professora, você reconhece a função de coordenação como importante para o funcionamento institucional e a manutenção da organização pedagógica?

M: Acredito que sim. O coordenador consegue, ele deve, na verdade, gerenciar a parte pedagógica de seu curso e trazer estratégias para os professores para que eles consigam melhor administrar o conteúdo, da maneira mais eficiente, dada uma área específica. Então, eu acho que essa função é importante porque você tem ali uma pessoa que gerencia o curso inteiro e pode ali intervir na questão pedagógica de todos os professores, e tem esse poder, então, de gerir o curso de maneira... E é uma mente só. Você tem vários professores... Se não tem esse papel, quem faria isso, pra liderar esse curso... Uma pessoa que tenha conhecimento técnico e acadêmico daquela área, dando um foco...

T: Ok. Seu coordenador ou seus coordenadores, dependendo da quantidade de cursos que a professora atua, eles são mais gestores administrativos ou acadêmicos? Na sua visão, eles atendem mais, tem mais atividades na área administrativa ou na área acadêmica mesmo?

M: Eu tenho mais de um coordenador e acredito que cada um tem um perfil diferente. Um deles, por exemplo, atua mais na área acadêmica, de maneira muito forte, e tenta fortalecer isso no curso e nos alunos, promovendo pesquisa... Claro, tem as atividades administrativas que são necessárias, mas ele tenta focar bastante na área de pesquisa e acadêmica do curso, apesar de não ser o foco maior do curso, e, tem outros coordenadores que trabalham mais na parte de gestão, administração do curso, de melhorar o conteúdo, a matriz geral, e melhorar a visão do curso em relação aos demais cursos da cidade, do estado e do país...

T: Na sua opinião, quem exerce maior influência sobre a prática docente, sobre o professor nas suas diversas atividades docentes? Coordenador, diretor de graduação, NDE ou o colegiado de curso?

M: Bom, do docente, acredito que em primeira instância o coordenador, porque ele tem o poder de orientar, conversar ou sugerir. Se ele recebe algum tipo de reclamação ou informação do aluno sobre alguma coisa, ele pode intervir junto ao professor. Agora, acredito que a direção não atue sobre a prática docente, ela pode promover eventos de capacitação para todos os docentes, de maneira geral, do tipo, é uma metodologia nova e que todos vocês devem aprender e ver como funciona e talvez implementar. Agora, não diretamente a um professor em sala de

aula sobre uma coisa específica. Agora, os outros níveis, no colegiado a mesma coisa podem ter sugestões, treinamentos sobre metodologias novas pra todos e no NDE eles podem definir algumas regras, por exemplo, professores de determinada área devem usar, dentro do mesmo curso, separar professores por área e tentar sugerir alguma coisa para aquela área e isso ser uma coisa institucionalizada, definida pelo NDE, por uma regra do mec. Mas, eu acho que quem pode em primeira instância conversar com o professor individualmente, quem tem esse poder é a coordenação, os demais podem sugerir, promover treinamentos... Pra todos e de um modo geral. A direção para intervir seria no caso de uma condição mais grave, que a coordenação não tenha conseguido resolver.

T: Na sua instituição, a quem se atribui o sucesso ou o fracasso acadêmico do curso? Na questão da captação de alunos, permanência de alunos no curso, os resultados financeiros do curso...

M: Então, essa pergunta é engraçada porque quando você começou “a quem se atribui o sucesso ou fracasso?” Eu logo pensei no coordenador, porque é ele que gerencia o curso, obviamente. As glórias e os fracassos a gente vai atribuir a ele, depois que você começou detalhar a captação de alunos, o financeiro, aí eu pensei: não, a gente consegue dividir essa conta com um monte de gente. A gente consegue mandar uma parte para o pessoal do marketing que deveria captar os alunos e fazer uma boa divulgação do curso, a gente consegue distribuir entre os professores, como que o professor é na sala de aula... Então, a conta pode ser dividida entre o pessoal... De repente, o financeiro coloca o valor bem acima da concorrência... Mas, quando a gente pensa em fracasso ou sucesso, a gente já atribui ao coordenador, apesar de terem vários outros elementos envolvidos.

T: E quando você fala, talvez, que veio primeiro à mente o coordenador, talvez seja, porque quando se refere ao curso a responsabilidade de tudo que acontece seja do coordenador, talvez, por isso, você tenha pensado...

M: É porque ele é o papel responsável. É ele quem organiza a matriz, quem gerencia os professores, contrata, gerencia o curso de maneira geral. Eu entendo, eu sei que não é ele quem define o valor da mensalidade, não deveria ou não é ele quem faz a divulgação do curso... Mas, é ele que gerencia, então...eu pensei direto nele como responsável.

T: Você estaria disposta a assumir a coordenação de seu curso, caso acontecesse uma situação... Não vou nem imaginar qual, acho que não é o caso, mas, se a instituição, a hierarquia superior da sua instituição te propusesse que assumisse a coordenação, como você veria? Já pensou nisso?

M: Não pensei, pensei agora com a pergunta, mas, a primeira resposta que me veio foi não... Meu deus! E a responsabilidade de gerenciar tudo isso e depois o fracasso ou sucesso eles vão

apontar isso pra mim, mas, dada a situação, claro que numa hipótese, existem os benefícios, existe a definição bem clara do que a função faz, que eu não sei bem claramente o que a função faz, assim, imagino contratação, alteração ou atualização de matriz, reunião com professores, gestão do curso de maneira geral, mas não sei todas as funções, mas, é uma possibilidade... A princípio, pensei “não”, mas, nada que não possa ser conversado. Imagino que deva ter seus benefícios e, claro, dificuldades, lutas que todos os coordenadores para conseguir os alunos, manter uma evasão baixa, motivar esses alunos durante o curso inteiro, motivar os professores também, promover outras metodologias de ensino mais atualizadas e não tão arcaicas, porque os alunos vivem numa geração mais nova para que eles não fiquem desmotivados... É uma possibilidade.

T: Muito obrigado pelas respostas, pelo atendimento e sucesso na sua carreira como docente e quem sabe um dia coordenando um curso. Muito obrigado.

### 3 TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS “DIRIGENTES”

DIRIGENTE - IES PÚBLICA - Data (29/08/2019)

T: Algumas perguntas então... Quais critérios seriam capazes de avaliar os candidatos a coordenação de curso no momento da contratação?

P: Estamos dentro de uma universidade federal. Então, nós não contratamos coordenadores de curso. Isso, aliás eu acho que é um problema, mas, a gente contrata professor. Então o professor vai ser avaliado pela qualidade da pesquisa, quanto que ele faz, mensurar as pesquisas que ele faz ... Esse tipo de processo seletivo é para ser professor universitário. Então, o cara tem que ter doutorado, tem que fazer pesquisa, ter tantos *papers* publicados, tem que saber dar aula... Agora, aqui nessa instituição, quando a gente está fazendo um concurso, está fazendo concurso para professor pesquisador, e não para coordenador de curso. O coordenador de curso aqui, dentre os professores, ele vai ser escolhido numa comissão de curso, ele vai ser eleito...

T: Periodicamente?

P: De dois em dois anos elegemos um coordenador de curso. Então, não tem critérios pra contratação desse tipo de profissional, porque a gente não contrata esse tipo de profissional. Ele vem do corpo docente.

T: Minha próxima pergunta seria... Como acontece a escolha de coordenador na sua instituição? Então existe um colegiado que elege. Os alunos participam votando?

P: Os alunos têm cadeira nesse colegiado, na comissão de curso.

T: Entendi. Então ele é escolhido pelos pares, professores do curso, há alunos... representatividade de alunos.

P: Representantes dos pares e representantes dos alunos

T: Reitorias nesse momento não se faz presente?

P: Não. Não se manifestam.

T: Ok. Existe na instituição um manual que explica as funções do futuro coordenador de curso, aquele escolhido? Existe um manual orientador?

P: Não. Não existe. Normalmente ele aprende na prática da comissão de curso. Não tem um manual.

T: Não tem um manual, mas teria alguma reunião em que se passasse a função? O anterior...

P: Sim. Nessa reunião da comissão de curso, normalmente de onde vai sair o coordenador do curso, se passam os trâmites que têm que acontecer.

T: Entendi. Quais seriam, a seu ver, para sua instituição, as principais características de um



coordenador de curso? Visto já ter sido também coordenador... Quais seriam os atributos mais importantes?

P: O que a gente gostaria né? Na instituição, de um coordenador de curso... Primeiro que ele estivesse sempre presente acompanhando, que ele tivesse um olhar constante e uma capacidade administrativa grande. Os coordenadores, como falei, são vindos a partir dos docentes e, muitas vezes, a pessoa pode ser um grande pesquisador, mas não ser um bom administrador. O coordenador de curso além de conhecer muito bem a carreira do curso, de preferência ser formado na área, ele deve ter uma capacidade administrativa boa. Isso acho que é fundamental hoje em dia.

T: vê que a gestão de pessoas é um fator importante? Evidentemente que ele vai trabalhar com pessoas, alunos, colegas, professores...

P: Sim, ele vai trabalhar com pessoas. Aqui nesse ambiente que a gente está, você não escolhe as pessoas, as pessoas estão lá, então, o coordenador vai ter uma secretaria de curso, vai ter uma comissão de curso. São todos que estão nas posições. Ninguém é escolhido pelo coordenador para trabalhar com ele. Mas, ele vai lidar muito com gestão de pessoas para ele lidar com essas pessoas, não em termos de RH.

T: Entendi, Ok

T: Dentro da questão da liderança do coordenador, tem mais algum outro aspecto que julga importante? Na questão de liderar o curso, liderar pessoas, além dos citados?

P: Estar presente, ser um bom administrador, ser bom de gestão, eu acho que estas são as características principais mesmo... Conseguir ouvir as pessoas. Muitas vezes o coordenador se fecha na sua ideia do que tem que ser, e não ouve. Mas, eles têm mecanismos para tentar fazer isso funcionar, como a comissão de curso.

T: Disse que o período é por dois anos. Ele pode ser reeleito?

P: Reconduzido uma vez. Só uma única vez.

T: Ele poderia ficar quatro anos se for reeleito.

P: Sim.

T: Das atividades acadêmicas e de gestão, pensando no coordenador, quais são as mais importantes? Na visão dos docentes e dos discentes? O que o docente e o discente esperam do coordenador?

P: O docente espera que o coordenador tenha essa administração de horário, de grades horárias, e de todos esses trâmites para que o curso possa ser executado, seja resolvido por essa pessoa. Que ele acerte as grades e as cargas horárias... É uma coisa importante, tanto para os docentes quanto para os discentes, que ele esteja aberto a olhar o curso e as modificações que podem, ou

que devem ser feitas para melhorar o curso. Muitas vezes você vê coisas que estão erradas e ele tem que ter essa flexibilidade de conversar com as pessoas para mudar as coisas. Do ponto de vista dos alunos, além dessas capacidades que são importantes para os docentes, também são importantes para os alunos, mas que ele consiga entender as posições e as necessidades dos alunos e que ele consiga ter um bom trânsito dentro de toda essa parafernália administrativa, burocrática, para conseguir resolver esses trâmites, esses problemas que os alunos enfrentam.

T: O aluno tem acesso direto ao coordenador? Ele consegue, ao buscar falar com o coordenador, ter um encontro com ele? Existe essa possibilidade?

P: Em geral sim. Acho que não tem empecilho. O coordenador vem do corpo docente, então é um professor como todos os outros, então, ele já tem esse trânsito com o aluno naturalmente.

T: Professor, quais os problemas mais comuns envolvendo a atuação dos coordenadores? Aqueles pelos quais passou de forma recorrente...

P: Eu acho que os principais são problemas que a gente enfrenta com a infraestrutura da instituição. Eu acho que isso é uma característica daqui. Que a gente tem problemas de infraestrutura sérios e tem problemas de verbas sérios, então o coordenador... Essa é um dos principais pontos que o coordenador vai ter que lutar para conseguir. Desde ter livros na biblioteca, ter os livros que estão no plano e até ter iluminação na biblioteca. Até há pouco tempo, a gente tinha corredores escuros. Então, você está num corredor cheio de livros, escuro, então isso não dá certo! Esse tipo de problema, em nosso caso, o problema de infraestrutura é muito sério e requer muito esforço do coordenador. Tem também a questão de lidar com os diferentes departamentos que vão atuar no curso.

T: Falou em verba! A verba vem da reitoria para o departamento e do departamento para a coordenação? Qual é o trânsito? Como o coordenador lida com essa questão?

P: O coordenador não lida com verbas! São coisas distintas, o coordenador só vai tratar da parte burocrática, se ele precisar ele solicita para outras instâncias. Se precisa de sala ou precisa de uma infraestrutura especial ele vai ter que ir atrás de outras instâncias para lidar com isso. Então, não chega pra ele nenhuma verba para lidar com o curso.

T: A IES promove formação profissional para futuros coordenadores? Ou para os atuais? A gente já conversou um pouquinho sobre isso, mas, já viu alguma situação de formação?

P: Não. Nada. Para isso não tem formação nenhuma.

T: Tem formação para professor, certo?

P: Isso, mas para ser coordenador não. É um problema sério.

T: Como a direção dos departamentos apoia os coordenadores? Existe esse apoio direto?

P: Então, as disciplinas dos cursos são oferecidas pelos departamentos, então, são coisas à parte.

O departamento apoia o coordenador indicando professores para ministrarem as disciplinas, nada muito além disso.

T: Consegue ver a reitoria, ou os setores ligados à reitoria, reconhecendo a importância da função de coordenação, inclusive no nível estratégico institucional ou, nunca percebeu essa visão da reitoria?

P: É assim, a reitoria precisa... É central na universidade os cursos de graduação e a coordenação desses cursos têm essa importância. Como é um aspecto central da nossa existência, a coordenação de cursos é fundamental pra isso. A reitoria não lida diretamente com os coordenadores, quem vai lidar é a Pró-Reitoria de graduação, que é uma indicação da reitoria, e a Pró-Reitoria de graduação tem um conselho grande. Esse conselho tem todos os coordenadores de todos os cursos da universidade. A atuação da reitoria vai ser através desse conselho, no nível estratégico na universidade.

T: Professor, consegue como participante, que já foi, ou é, desse conselho perceber que o conselho e a Pró-Reitoria reconhecem e apoiam o trabalho do coordenador?

P: Sim, existe essa percepção sim. A Pró-Reitoria apoia o trabalho dos coordenadores.

T: Como imagina que hoje, os coordenadores em sua instituição se sintam no trabalho de coordenar?

P: Eu acho que eles se sentem um pouco desamparados, na verdade. Por conta de toda essa estrutura que a gente tem, então, toda estrutura burocrática, todo problema de infraestrutura. Eu acho que ele se sente um pouco desamparado, apesar de ser ouvido, de estar na prática da graduação, de ter voz no conselho de graduação, que é o principal conselho dos cursos. A efetividade de fazer a coisa e conseguir fazer aquilo que ele precisa, é muito difícil de conseguir ser efetivo nessa função. E, de novo, essas pessoas que são coordenadoras elas na real são pesquisadores, professores. É uma pessoa que abdicou de ser pesquisador, de ser professor, para poder coordenar o curso, que é uma coisa que dá bastante trabalho.

T: Existe um processo interno avaliativo do trabalho do coordenador?

P: Não! Muito de maneira secundária através das visitas do MEC para avaliação dos cursos. Não existe uma avaliação do coordenador, não!

T: No processo de avaliação interna, onde os alunos e os docentes respondem sobre condições pedagógicas, estrutura, ou infraestrutura, enfim, existe essa avaliação? Que a gente chama de CPA?

P: Existe. A gente tem uma CPA, isso é uma obrigatoriedade legal. Existe uma CPA, e essa CPA ela lida mais com a avaliação do curso.

T: Na avaliação do curso existe também uma parte referente ao coordenador?

P: Sim. Mas a coisa é muito focada no curso.

T: Aí os alunos e os docentes têm oportunidade através desse questionário, imagino que seja um questionário, responder sobre o coordenador, sua atuação, etc?

P: Se for o caso de falar alguma coisa sobre o coordenador.

T: Existe a possibilidade de uma substituição de um coordenador por alguma dificuldade ou deficiência administrativa, ou até de ele próprio não ter se encontrado... Existe essa situação?

P: Existe. Existe essa possibilidade sim. Por demanda do próprio coordenador isso é muito fácil, porque é só uma questão de o coordenador colocar na comissão seu cargo e a comissão vai eleger um novo coordenador com um novo período de dois anos. Agora, se não for a vontade do coordenador, é bem diferente, e ele não estiver fazendo um bom trabalho, ou fazendo alguma coisa que não é adequada, aí, a comissão do curso existe para isso. A comissão do curso pode tirar o coordenador, pode... Mas isso nunca aconteceu.

T: Nunca viu? .... Até porque o período de dois anos é relativamente curto... Seria o caso de uma não reeleição...

P: Sim. Normalmente não acontece, mas existe essa possibilidade. A comissão de curso é soberana. Como todos os conselhos, todos os órgãos colegiados, estão acima do seu presidente, então, o conselho universitário está acima do reitor, a comissão de curso, está acima do coordenador de curso.

T: Aqui na sua IES, porventura, o coordenador também gerencia o marketing do curso, a promoção do curso... Existe isso? Na captação de alunos ou, melhor dizendo, na permanência do aluno?

P: Depende muito do curso. Mas, sim, a gente tem uma preocupação grande com a permanência, principalmente com cursos voltados para área de exatas. Tem muita diferença, cursos de exatas têm uma tendência e nesses cursos o coordenador tem que se preocupar muito com a permanência, já no curso de medicina é muito raro um aluno sair. Então o coordenador tem que se preocupar com outros aspectos... Saúde mental, se o cara não pira no curso... Em relação à entrada e divulgação do curso, existe uma certa movimentação de coordenadores que têm interesse em divulgar, mas isso não é muito comum. Porque a universidade normalmente já tem uma procura muito alta, é uma universidade pública. Nesse momento talvez isso mude um pouco por conta de as pessoas conhecerem... Já tive contato com várias pessoas que não entendiam que podiam estudar numa universidade pública. Isso é muito comum. A pessoa não saber que dá para fazer uma graduação numa universidade pública. Assim como, é muito comum sobre a pós-graduação. O aluno, naquela conversa inicial com o orientador quer entender quanto que ele vai pagar pela pós-graduação.

T: Do tempo em que estive na coordenação, para hoje, notou alguma diferença nas atribuições do coordenador? Alguma coisa foi acrescida ou diminuída através do tempo na instituição?

P: Eu acho que com o tempo a gente acaba melhorando alguns processos. Então, na época em que eu era coordenador e teve a visita do MEC, foi nessa época que eu vi que a biblioteca não tinha luz, por exemplo, não tinha os livros, e isso já melhorou muito. Acho que cada vez melhor... Nisso a gente tem sido atendido.

T: Professor, muito obrigado. Encerramos aqui a entrevista. Muito grato mesmo.

P: Qualquer coisa que precisar me escreva.

#### DIRIGENTE - IES PARTICULAR - Data (24/09/2018)

Apresentações.....

T: Quais critérios seriam capazes de avaliar os candidatos à coordenação de curso no momento da contratação?

G: Normalmente, o conhecimento técnico da área. Primeiro critério tem que ser esse, porque ele vai ser presidente do conselho do colegiado do curso dele e do NDE. Então, não vejo como não pensar na formação técnica como primeiro quesito. Segundo, experiência de docência, principalmente se ele tem docência dentro do curso que ele coordenar. Tem alguns outros aspectos que são importantes. A função do coordenador não é só pedagógica, mas também administrativa, então, a gestão. A formação que ele tem, isso é importante pra gente. A maneira que ele consegue se relacionar com nosso cliente. Eu estava agora conversando com um coordenador de curso e ele falou assim, “eu vou dar aula, a partir do próximo semestre no primeiro ano, acho que assim a gente tem esse contato com o aluno que está chegando. Então, é um coordenador que tem uma visão muito boa do que ele está planejando pra melhoria do curso dele. Hoje em dia esses aspectos são fundamentais tanto pedagógico-acadêmico, quanto administrativo, ainda mais numa universidade grande. A gente tem muitos cursos de graduação, então, a gente tem que ter muito bem definida a função do coordenador para cada curso, pelo volume de alunos que nós temos.

T: Como acontece a escolha na sua instituição?

G: Dentro do quadro de docentes da instituição. A nossa instituição tem muito forte dentro de nossa estrutura o egresso. A grande maioria de nossos professores são ex-alunos inclusive. Por exemplo, temos um curso cujo coordenador atual além de egresso, seu pai foi também coordenador do curso. Ele fez a graduação aqui e toda projeção da carreira aqui. Temos outro curso que quase 100% dos docentes são egressos daqui mesmo. Como agora temos stricto sensu

nessa área, começamos a agregar outros professores, mas, ainda temos em torno de 80% dos nossos docentes, egressos de nossa casa. A figura do coordenador é um cargo de confiança da reitoria, geralmente, a gente também pesa esse aspecto, é uma política institucional que é importante, esse conhecimento e confiança nas pessoas escolhidas para trabalhar. Que são ex-alunos da casa. Como essa é uma instituição familiar, ela tem esse aspecto do acolhimento dos egressos, onde na grande maioria dos cursos é essa realidade. Então fica fácil pra gente identificar as melhores pessoas... Com isso também temos coordenadores jovens, inexperientes porém são empreendedores, conhecem a instituição, têm afinidade com a tecnologia, com todo respeito aos mais antigos, mas a gente vê uma melhor resposta deles com o que é solicitado, acho importante.

T: Nos processos de avaliação do MEC, credenciamento, reconhecimento, autorização, enfim... O tempo de experiência do coordenador é importante, mas também entendo que não tem como olhar isso como um fator “extremamente importante”. Entendo que a experiência seja relevante, mas concordo que essa energia faz muita diferença.

T: Na sua instituição existe um manual que explicita todas as ações do coordenador?

G: Ele tem as atribuições dele, assim como o diretor acadêmico. A gente faz uma reunião inicial, no momento que a gente convida o coordenador pra assumir o cargo dele, onde a gente deixa muito claro qual que é o papel do coordenador nessa instituição, o que a gente espera dele. Os coordenadores foram reconduzidos quando houve uma mudança de gestão na Pró-Reitoria acadêmica, então, os coordenadores que estão já no passado tiveram essa atribuição reforçada porque eles já estavam aqui. Todos os novos, quando é feito o convite e aceitam, recebem suas instruções.

T: Quais as características mais importantes que um coordenador deve possuir segundo um diretor de cursos?

G: Hoje, depende muito do perfil da instituição. Aqui, nós passamos por pelo menos uma avaliação do MEC por mês. A gente pega a avaliação, pega item por item, aí vê nota do coordenador “cinco”... A grande maioria das vezes vem assim. Por isso falei que depende do perfil da instituição. Como a grande maioria dos coordenadores são egressos da instituição, é um facilitador muito grande. Nossa instituição vem num processo de melhoria de seus processos de ensino, que fundamentalmente quem conhece a filosofia da instituição vai melhor porque agrega a instituição. Agrega, que eu digo assim, os professores, junto com os discentes e nossa comunidade acadêmica é extremamente focada em cada um dos objetivos dos cursos. A gente faz reunião com quase todos os coordenadores quase toda semana, com a reitoria. Então, a gente tem o foco principal em transformar o cidadão, que é nosso aluno, no caso. O coordenador tem

que estar alinhado com essa ideia. Esse é o principal ponto pra gente. E a gente vê isso como reflexo. Nessa visita mais recente do MEC, foi dito que isso faz bem pro nosso aluno porque o pessoal está ficando aqui, eles acreditam na instituição. Por isso que eu falei, esse papel agregador do coordenador é ter a comunidade, tanto de docentes, quanto dos discentes, focados no ensino. É o melhor fator, e não só tecnologia, porque isso a gente consegue oferecer. Eu tenho uns coordenadores novos que precisam entender isso, os outros, a gente consegue dar o suporte necessário, se eles conseguem manter essa filosofia de agregar.

T: Que aspectos de liderança a instituição mais valoriza na atuação do coordenador? Alguns foram citados mas pode acrescentar alguns?

G: Resolver os conflitos que aparecem. O coordenador é a referência do nosso aluno e do nosso professor para qualquer problema. E tem outro negócio, além de ter que resolver esses problemas é um cargo de confiança da reitoria. Não vejo como não ser o coordenador a figura de resolução dos problemas do dia a dia do curso. Ele, é o presidente do colegiado e do NDE e é quem vai resolver os problemas administrativos pequenos. Se ele não souber ter essa administração e manter o bom andamento do curso e quando a gente começa a ter problemas no curso. O coordenador que cumpre as obrigações, que são rotineiras, terá um bom andamento, que é o que se espera.

T: Como é o acesso ao coordenador por parte dos alunos?

G: Quando entrei aqui, eu tinha um pouco de dificuldade. Trabalhava muito com agenda. E a minha agenda agora é extremamente aberta, aberta que eu falo é literalmente. As pessoas têm acesso “*full-time*” aqui. O aluno é atendido pelo coordenador em qualquer lugar dizendo, ele tem uma agenda que a reitoria cobra dos coordenadores, mas para atendimento o processo é aberto e “*full-time*”.

T: Na sua percepção, quais as atividades acadêmicas e gestoras mais importantes que o coordenador de curso deve demonstrar para ser considerado, pelos dirigentes e pelos docentes, como um bom coordenador?

G: A liderança é importante. A captação é extremamente importante. Não existe coordenador que não busque captação de alunos. Na instituição temos uma série de cursos que são subsidiados por outros cursos, senão já teriam sido fechados, isso é uma facilidade da nossa instituição por ser familiar, tem essa visão de manutenção dos cursos, principalmente dos mais antigos, senão vários teriam fechado. Então, nosso coordenador tem essa visão de captação. Segundo, ele tem que cumprir com prazos. Literalmente, tudo que está dentro de nossa agenda precisa ser cumprido. Ele tem que cumprir com as obrigações administrativas dele. E o terceiro aspecto acho é saber resolver os problemas administrativos, senão, a reitoria não consegue

trabalhar, se tiver que fazer essa intermediação de cada um dos cursos. Fica inviável, principalmente no volume de alunos que temos. Fora os cursos de EAD, então o coordenador tem que ter essa questão administrativa muito bem executada. Principalmente no EAD.

T: Eles se envolvem diretamente com o marketing? Você falou da captação...

G: Geralmente, aqui na escola, a Pró-Reitoria passa a demanda para os coordenadores das visitas nas escolas da cidade. O marketing disponibiliza material para ser entregue por eles e a demanda maior sai da reitoria para o marketing. Eles têm o contato com a política que a reitoria pretende implantar, podendo dar sugestões. A diretoria e reitoria respeitam muito os colegiados de curso. Tudo é discutido. Às vezes vai o assunto para o conselho universitário numa discussão mais ampla. No dia a dia, eles têm liberdade para sugerir. Às vezes também sai uma pesquisa da CPA e eles precisam responder à CPA, e então, a CPA passa para a reitoria alguma demanda, e ainda podem ter reuniões diariamente com a Pró-Reitoria.

T: Quais os problemas mais comuns envolvendo a atuação dos coordenadores de curso?

G: Honestamente, a gente tem muito pouco. Pelo volume de alunos que a gente tem é quase nada. Quando entrei, achei que a ouvidoria teria um volume grande de queixas, mas não. Aí teria que separar, pra responder essa pergunta diria que o maior foco está no EAD. São universos bem diferentes, porque o aluno tem um problema, no presencial, o coordenador está fisicamente aqui, então é diferente. Dá pra debater isso. Agora, a gente tem polo no brasil inteiro. Quando chega algum problema do coordenador, para discutir as coisas “*on-line*”, é complicado. Para o EAD isso é um complicador. A pessoa acaba não esgotando o que ela precisa debater com o coordenador, e o caso acaba na ouvidoria. No presencial, não. Eles conseguem fazer sempre a mediação com o aluno, é claro que acontece de eventualmente chegar na diretoria, mas quase sempre acabam se entendendo. No presencial, os maiores problemas, quando chega alguma coisa de aluno, é o caso de algum acesso que ele tentou ter, mas não é possível, aí eles vêm. Os três caminhos oficiais são: coordenador, ouvidoria e a CPA. Os alunos têm direito de se manifestar pelas três maneiras. A CPA é pra algo mais planejado, a longo prazo. Só que às vezes, eles vêm direto na ouvidoria. Quando a gente chega pra conversar com o coordenador, ele não havia sido comunicado. O que não é tão comum no presencial. Eu diria que não temos grandes problemas envolvendo coordenador aqui na instituição. Os coordenadores que estão aqui, estão há muito tempo, na maioria, eles têm uma dedicação muito grande ao curso, além de, como eu disse, serem egressos, então, eles têm um contato muito grande com os alunos. A gente pode dizer que não tem problema de coordenação que tem chegado demanda. Claro, tem algumas demandas dentro dos cursos que chegam, mas nada que o coordenador não possa atuar.

T: A instituição promove formação profissional para futuros coordenadores e para os atuantes?



Quais?

G: Constantemente. Como nossos coordenadores vêm dos docentes da casa na maioria das vezes, nenhum coordenador contratado de fora, todos eles passam por capacitação por semestre, tanto os coordenadores quanto os docentes. A reitoria faz a capacitação. É óbvio que nem todo docente participa, e nem o foco é para formação para coordenação, é capacitação para o trabalho de docente. A capacitação envolve aquilo que é regulatório, sobre os instrumentos. Como a gente passa por avaliação constantemente, então eles vêm sendo preparados. Tem um coordenador que tem quinze dias que assumiu e ele já está em condição de receber o mec. Ele era docente, então participava do colegiado, então a formação dele é dentro do próprio curso. Fora a capacitação da reitoria, essa participação em NDE e colegiado é fundamental, porque o NDE vai discutir todos os aspectos da legislação da escola e o colegiado acaba tendo a participação nas decisões. A gente não tem oficialmente um programa para formação de coordenadores, mas temos nosso docente, que virá ser coordenador, ou não, preparado no que a instituição precisa pra funcionar bem.

T: A direção apoia as ações dos coordenadores? A sua direção, especificamente dá apoio ao trabalho dos coordenadores? Apoio acadêmico, se for o caso, até emocional?

G: A reitoria, como te disse, é porta aberta aqui. Apesar de termos uma agenda, atendemos todo coordenador, inclusive por telefone. Os coordenadores, de maneira bem prática, vêm com as demandas acadêmicas, pedagógicas, com as diversas possibilidades... Ah, tem uma coisa que não está funcionando, na cantina, laboratório, vem com a demanda... A diretoria acadêmica despacha na hora com o que nos compete. Às vezes, a demanda é da diretoria administrativa. Encaminhamos com parecer favorável ou desfavorável o que está sendo solicitado e a Pró-Reitoria vai dar o despacho, e o administrativo o que é pertinente a ele. Respondendo sua pergunta, desde aspectos psicológicos. Nós temos tudo para atendimento psicológico, inclusive para encaminhar um coordenador para um atendimento. Se precisar de um afastamento... É bem compreendido. A gente procura atender nosso docente dentro do conceito de instituição familiar. A gente entende a realidade de nosso docente. Fora isso eles sabem que aqui é sentar e conversar. Já se decide na hora o que vai ser feito.

T: Pelo que eu entendi então o coordenador tem toda liberdade de propor, ser ouvido e aquilo que for possível será encaminhado.

G: Com certeza. Não sei como era antes de eu trabalhar aqui, mas a visão é muito colegiada, as demandas são muito bem discutidas, com todos os coordenadores.

T: De que modo a sua direção, direção acadêmica, vê a atuação do coordenador na atuação estratégica institucional? E, a gestão hierárquica mais alta? É claro que é uma escola. O negócio

é a educação. Você vê que os níveis mais altos de gestão consideram o coordenador de curso como gestor e, uma pessoa estratégica dentro da instituição?

G: Hoje em dia não tem jeito. A nossa estrutura também não permite que não seja dessa maneira. O coordenador tem papel muito bem definido aqui. A gente já vê na atribuição. Ele tem tanto papel acadêmico-pedagógico quanto atribuições administrativas muito claras e papel agregador aqui. Pelo tamanho da instituição isso é fundamental. Se a gente não tiver isso, não trabalha.

T: Existe um acompanhamento avaliativo onde o coordenador possa demonstrar sua satisfação, ou não, com o trabalho? Na avaliação institucional. A nível de gestão, eles fazem também?

G: Eu sou o presidente da CPA também. Aqui, as avaliações têm três aspectos: avaliação externa, avaliações via CPA, que são os instrumentos que a gente utiliza, e a avaliação do próprio curso. Nós permitimos que o curso, tanto discentes como docentes avaliem e façam a autoavaliação. Nós incentivamos frequentemente a que façam a avaliação, eles têm autonomia pra fazer esse tipo de avaliação. A do coordenador assim que termina, via CPA, vai imediatamente pra ele e pra reitoria. É solicitado ao coordenador que dê a devolutiva, via NDE e colegiado, com objetivo de melhoria, sempre. Não tem caça às bruxas. Os discentes e docentes antigamente tinham receio de avaliar o coordenador. Isso não existe mais. Nossas avaliações passaram por processo de amadurecimento muito grande. O nosso grande problema e conseguir representatividade dos respondentes, porque é voluntário o processo. A gente tinha uma série de questionários muito longos e isso era um fator de desgaste. Agora, foi enxugado. A gente tem vários instrumentos que dá a avaliação do nosso coordenador. A gente não tem uma demanda grande de reclamações sobre os coordenadores. Os coordenadores são bem avaliados na avaliação externa e nas demais.

T: Na sua percepção, qual o nível de contribuição dos coordenadores de curso no plano estratégico institucional? Imagino que a instituição faça periodicamente a construção e revisão das suas metas com as estratégias....

G: Isso é muito bem explícito no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), que vale por 5 anos. Nesse último, a gente já fez revisão duas vezes. Porque a gente procura seguir o que está ali. O PDI é discutido com a comunidade acadêmica, tanto que esse aditamento foi amplamente discutido, quando houve a necessidade. Foi por uma necessidade de legislação. Acho que faz um ano já. As nossas ações são pautadas pelo PDI. Como é um plano, pode ser alterado. A abertura de um curso, por exemplo, pode abrir o PDI para inclusão dessa nova abertura de curso. O marketing percebendo que existe procura por um curso, traz para a reitoria que pode providenciar a abertura e aí tem que entrar no PDI.

T: Doutor, como última pergunta... Como se dá o processo de substituição de um coordenador

que não corresponda às expectativas institucionais?

G: Não é tão simples. Não é um botão de liga e desliga. As discussões são amplas para isso acontecer. A gente pesa muito como vamos fazer essa transição, pro bom andamento do curso. O coordenador não é tratado assim... Passa no RH... É tudo muito bem conversado. A gente tem uma reitoria que é aberta para os coordenadores. Nós escutamos os alunos. Se os alunos procurarem são atendidos de imediato. Até pra indicar, você deveria ter conversado com seu coordenador. A gente escuta, orienta da melhor forma. Seria muito deselegante desligar sem uma conversa, discutir a melhor maneira e até ter já uma visão de quem vai ser o próximo. Não dá pra deixar o curso desamparado. A gente normalmente espera o semestre encerrar. É uma questão de respeito com quem vai entrar, com quem vai sair... O fato de trocar uma coordenação não quer dizer que a pessoa não seja competente...

T: Nem sempre um grande professor é um grande gestor...

G: Os alunos do EAD têm perfil diferente do presencial. Geralmente o aluno do EAD nem quer contato direto com o coordenador. O aluno do presencial quer perceber a presença do coordenador. Todo coordenador dá aula. Eles têm contato com o aluno. Mas pode ser preciso trocar.

T: Agradeço muito pela entrevista ...

G: Era isso mesmo que você precisava?

T: Sim, muito obrigado.

#### DIRIGENTE - IES COMUNITÁRIA - Data (23/09/2018)

T: Quais critérios seriam capazes de avaliar os candidatos a coordenação de curso no momento de contratação na sua instituição?

A: Bom, primeiramente o coordenador no nosso sistema é nomeado. Essa nomeação leva em consideração primeiro a possibilidade de ele se dedicar ao curso, em relação a tempo, segundo, capacidade de relacionamento com seus pares e com os alunos e terceiro o relacionamento com seus superiores, no caso com o diretor de graduação e, também com a Pró-Reitoria e assim por diante. E a capacidade de produção. Grosso modo é isso que se observa, e, também, se olha o percurso que ele tem na função. Nem sempre esses critérios são possíveis de atender na íntegra, então acaba se escolhendo aquele que preenche a maior parte desses critérios. Às vezes o indivíduo não tem um percurso na coordenação ou direção de curso, mas aí se observa o perfil, se ele tem possibilidade de iniciar esse percurso e se tem possibilidade de abertura e se avançar.

T: Existe um manual que explicita as ações que serão exigidas do futuro coordenador e é

apresentado para ele antes ou após a nomeação? Há um rol de atividades que serão cobradas ou exigidas ou esperadas na função de coordenação do curso.

A: Existe um manual, é recente, nosso, votado em 2014. Foi feito ouvindo todos os coordenadores da época, mas se percebeu que hoje, ele é insuficiente. No próximo ano ele será atualizado em virtude das novas demandas que o novo decreto do MEC impõe. Existe a orientação para que quando o coordenador seja contratado ele receba esse manual, mas às vezes a gente tem consciência que esse processo acaba não acontecendo. A contratação do coordenador não é feita centralizadamente, isto é, não é feita pela reitoria, é feita no *campus* e depois é votada no CONSU (Conselho Universitário), mas, todos esses critérios que eu falei para você, primeiramente é o *campus* que observa, aí depois vem para a reitoria, em diálogo, e a reitoria também faz suas observações e então a pessoa é indicada. Então, essa parte operacional de entregar o plano de carreira, entregar o manual, que é o caso da pergunta, isso é feito no *campus* e o que sabemos é que quase cem por cento dos novos coordenadores recebem o manual. O nome dele é guia de coordenação, ele é impresso ou digital.

T: Sabemos então, o que a instituição espera de um futuro coordenador para sua contratação. Diante da sua experiência como coordenador de curso, diretor de graduação e agora pró-reitor de graduação, quais as características mais importantes que um coordenador deve possuir, segundo a sua visão?

A: Relacionamento, resiliência, no nosso sistema existe uma cobrança muito grande para o coordenador e essa cobrança é institucional, também derivada de cobranças do MEC por resultados e pela diretoria, enfim. Pelo MEC resultados acadêmicos, nota, e pelo sistema o resultado do número de alunos. Então, o coordenador tem múltiplas funções no seu departamento, então, creio que resiliência, para resistir à essa pressão [e uma das características principais para o coordenador. E ter uma visão acadêmica, uma visão do todo e gostar do que faz.

T: Que aspectos de “liderança” a instituição mais valoriza na atuação do coordenador de curso?

A: Nós estamos agora numa transição. Estamos para refazer o manual e, também delinear novas funções para o coordenador, dentre elas a de gestor, não no sentido de receber o produto, mas ir atrás do produto. Produto não é um termo adequado para educação, mas um coordenador que vá atrás do aluno, que faça gestão financeira e acadêmica do curso. Isso é uma visão de futuro, mas hoje, a instituição valoriza a aproximação do coordenador com o aluno. No nosso sistema, o aluno não quer ouvir a secretária, não quer ouvir o monitor, ele quer ouvir a resposta do coordenador. Então, o que mais se aprecia é que o coordenador tenha esse compromisso com o aluno, que reserve tempo para ouvir o aluno sem deixar de atender às exigências legais também.

T: Pode parecer redundante, mas, quais atividades acadêmicas e de gestão mais importantes que o coordenador deve demonstrar para ser considerado pelos demais dirigentes da instituição, reitoria e mantenedora, como um bom coordenador? Quais as atividades acadêmicas e de gestão consideradas como as mais importantes para a coordenador na visão desses outros colegas dirigentes?

A: Na área acadêmica, que ele consiga manter um bom grupo de professores, que consiga também dar algumas aulas e consiga publicar. Na gestão, que mantenha seu alunado com o mínimo possível de inadimplência e de evasão. O sistema não cobra do coordenador ainda que ele seja responsável pela viabilidade econômica do curso, porque a gestão financeira ainda é compartilhada, o coordenador atualmente não participa da elaboração da gestão do orçamento do curso, ele recebe orientações macro do que ele pode gastar, ele recebe uma verba mensal muito simples para que ele possa gastar diretamente sem precisar pedir autorização, mas só prestar conta. Então, em termos de gestão espera-se que ele tenha essa atitude de manter o curso com o mínimo de evasão possível. Voltando, que ele faça com que alunos e professores participem de eventos, que publique, e que mantenha o curso sem evasão.

T: Você diz que publique, ele e o grupo?

A: Ele e o grupo.

T: Quais os problemas mais comuns envolvendo os coordenadores de curso na sua IES? A IES tem mais de um *campus*. Existem problemas que são comuns relacionados aos coordenadores?

A: Problema é o que não falta. Eu sinto que o coordenador sente que ele é esquecido, que ele recebe muita atribuição que poderiam ser atribuições não dele, por exemplo, avaliar, analisar currículo. O coordenador acha, e nós também, que o sistema fizesse isso para ele e ele só validasse isso. Eu sinto que o coordenador sente isso, que ele está esquecido. Outro problema na perspectiva do coordenador é que ele precisa participar de muitas reuniões, e às vezes nem são acadêmicas, quando na verdade ele poderia receber algumas definições. Outra, o coordenador sente que algumas metas que são estabelecidas podiam ser mais objetivas e não ser como um leque de metas para ele atuar. Uma dificuldade que o coordenador sente também é quando há alguma demanda, algum desgaste entre aluno e professor, em vez dessa questão ser resolvida, às vezes a instituição dá ouvidos ao pai, por exemplo, e o coordenador acha isso uma afronta, pois no ensino superior, o próprio aluno tem que resolver suas demandas. Nossa, tem tanto problema né... Por parte da instituição, não vejo que a instituição veja que tem assim tanto problema com coordenador, porque o coordenador, de alguma forma, ele é também, dentro do nosso sistema um pró-gestor. Em síntese, é isso... Naturalmente tem mais. Vamos ver se me lembro de outras.

T: Mas as mais comuns seriam essas?

A: É. Só que eu falei sobre a perspectiva do coordenador. Em princípio o que ele sente... O que ele tem de problema. Agora, no final do ano, o coordenador precisa no espaço de uma semana fechar todos os diários para acontecer a formatura, esse também é outro problema. Às vezes também ocorrem algumas definições na instituição e elas não chegam ao coordenador e ele está envolvido nessa definição, e ele por não saber faz outra coisa e a instituição se ressentida, mas, na verdade a instituição não fez com que isso chegasse ao coordenador. Problema de fluxo de informação.

T: Diante da resposta dada entendo que a instituição esteja trabalhando para minimizar ou para resolver essas dificuldades. Existem ações no sentido de....

A: As ações, como falei, estão sendo projetadas ainda, para entrarem no planejamento deste ano, e a implantação urgente de um sistema, mas um sistema sozinho não resolve... Então, o que está se estudando é realinhar os processos. Estabelecer processo, para o processo virar sistema e aí, aliviar muito a carga do coordenador em muitas coisas. Em contrapartida, tirar do coordenador uma porção de funções que hoje ele exerce, mas que não é preciso ele exercer. Vou dar exemplos: quanto ao plano de ensino, é claro que o professor tem liberdade de cátedra, e essa liberdade é dentro de uma missão da instituição, então, a missão institucional já está estabelecida, para todos que entram no sistema, é esta a missão da instituição, então uma das coisas que se quer fazer para otimizar e tirar muita carga do coordenador é termos uma central de plano de ensino. Resolve-se o plano de ensino, discute-se com o NDE, a IES bateu o martelo, então isso não se muda mais. Então não precisa que o professor faça todo ano, isso já está resolvido. Ele vai apenas atualizar a bibliografia. Mas, o ementário e o demais já está tudo dentro da missão da instituição. Grosso modo é isso. Realinhar processos e estabelecer o sistema, e dar melhores condições ao coordenador de trabalhar. O acadêmico, via de regra, ele não tem condição de fazer gestão de forma coletiva. Tem *campus*, que o coordenador tem espaço, fica isolado, tem sala e secretária, outros tem que trabalhar mais em conjunto e reclamam que não conseguem produzir e em outros o coordenador nem tem todos os ambientes, então, isso também está na mira do planejamento.

T: Ok. Diante de uma realidade, que não é exclusiva na sua instituição, pela percepção que a gente tem, pelas leituras que faz, enfim... A maioria dos coordenadores de curso são convidados, nomeados, advindos do grupo de professores da instituição. A sua IES promove formação profissional para futuros coordenadores e para os atuantes? Como?

A: Para os futuros coordenadores infelizmente não. A gente até brinca que na IES deveria haver um sistema de rodízio. A cada quatro anos ou determinado período, trocar de coordenador.

Então, não existe um plano de mentoring para preparar coordenador. Para os que estão na ativa, existe, mas não é suficiente. Esse sistema de capacitação é um encontro durante um dia inteiro em cada semestre com todos os coordenadores do *campus*. O que se está tentando aprimorar nesse modelo é... Digo melhor, as licenciaturas também têm um fórum especial para elas que é o “fórum das licenciaturas” que hoje, em parceria com a capes, uma vez que fomos classificados para o PIBID e a Residência Pedagógica. O fórum passa a ser o colegiado institucional para discutir as relações e políticas da formação de coordenadores e professores das licenciaturas. O que se pensa a mais é que deles derivem alguns micro encontros, a pedido dos próprios coordenadores. Então, hoje é o que nós temos.

T: Por áreas?

A: É assim, então, nesse semestre teremos nosso encontro de coordenadores. O tema vai ser “a quarta revolução” e, também, uma discussão sobre o “guia do coordenador”. Isso é apresentado no encontro e depois, por áreas, a gente faz encontros à distância, mas síncronos, sobre esse tema, para ser aplicado em cada curso. Essa é uma ideia. A outra, é que nesse encontro, na discussão do guia do coordenador, que já receberam na semana passada para estudarem, saiam minicursos também sobre como o coordenador atuar em situações de dificuldades com a comunidade, com seus próprios pares e com os alunos. Na última reunião de coordenadores eles pediram que sejam apresentados cases de sucesso na resolução de conflitos.... Então, é mais ou menos nessa linha. Mas hoje, o que temos para nossos coordenadores é nada.

T: Como a Pró-Reitoria, na sua pessoa, apoia diretamente as ações dos coordenadores. Claro, já citou intenções futuras e atuais com respeito à melhoria dos processos de trabalho, mas, como imagina que os coordenadores possam perceber essas ações vindas da Pró-Reitoria mais diretamente? Na estrutura de sua instituição existe ainda a figura do diretor de graduação entre a sua atuação e o coordenador de curso, mas, de que maneira você imagina que os coordenadores possam ver a sua ação em relação às atividades deles diretamente, ou por outras vias, enfim...?

A: Nós temos uma questão muito melindrosa porque, se o pró-reitor dialoga direto com o coordenador, tem a figura do diretor, então, sempre apresentar ao coordenador que as ações que o diretor trouxe, é uma decisão que foi institucionalizada em um departamento do qual o próprio diretor de graduação faz parte, chamada PROGRAD (Pró-Reitoria de graduação) composta pelo pró-reitor e pelos diretores de graduação de cada *campus* e nesses encontros se faz questão de enfatizar isso, que as decisões não do diretor de graduação mas da Pró-Reitoria de graduação. E nas iniciativas particulares dos coordenadores, quando a Pró-Reitoria percebe uma ação positiva do coordenador, a Pró-Reitoria dialoga direto com o coordenador

parabenizando, uma vez que não é uma ação deliberativa, não precisa passar pelo diretor de graduação. Então, minha ação é mais de valorizar as iniciativas. Com isso espero que eles percebam que estamos vendo o que eles estão fazendo e valorizando. Ficou claro?

T: Ok, perfeito. Professor, como a Pró-Reitoria vê a atuação do coordenador de curso no meio acadêmico e na atuação estratégica institucional? Qual o valor, o peso, que a Pró-Reitoria de graduação dá para o trabalho do coordenador?

A: Da parte estratégica, o coordenador ele é considerado ... Você pode repetir a pergunta?

T: Como o pró-reitor vê a atuação do coordenador de curso no meio acadêmico e na atuação estratégica institucional?

A: A gente vê o coordenador como uma peça fundamental. São as seguintes peças: o professor, porque ele fechou a porta da sala de aula, aquele universo é dele, desde que esteja dentro do plano da instituição, e a gente vê a sala de aula pelo olhar do coordenador. Então, é mais do que no olhar do diretor de graduação.... A gente vê a sala de aula, que é nossa atividade fim, mais pelo olhar do coordenador. Assim, o coordenador é peça fundamental para o sucesso do curso. Ele é o elemento estratégico da instituição dentro do *campus*, ainda que ele seja o gestor, ele é o estratégico da instituição.

T: Como imagina que o coordenador de curso, em sua IES, esteja se sentindo no exercício do trabalho?

A: Até comentamos um pouco... O coordenador tem a percepção que ele ama o que faz, trabalha mais do que deve, age para realmente manter o curso e com sucesso, mas eu percebo que ele está insatisfeito com a estrutura. Sinto que o coordenador queria mais agilidade nos processos. A própria instituição, pela sua estrutura, impõe uma morosidade. Então, não é possível ter uma aceleração, mas, não é possível estar na lentidão que estamos. Sinto que ele queria que as coisas fossem mais ágeis, mais claras para ele. Que ele fosse mais envolvido no processo, não em reuniões, mas que ele conhecesse mais do que a instituição está pensando no dia a dia dele, não só no macro, mas no micro, no dia a dia dele, o que se espera dele.

T: Qual a contribuição do coordenador no plano estratégico institucional?

A: Então, o coordenador quando a instituição vai elaborar o plano estratégico, nós elaboramos a partir da análise das metas que foram estabelecidas no ano anterior. Essas metas são no âmbito do curso e da direção. As metas no âmbito do curso são analisadas pelos coordenadores e essa análise chega para a Pró-Reitoria e para o planejamento. Então, eles analisam as metas que foram estabelecidas no âmbito do curso e mandam essa análise... Faz três semanas que eles receberam, a gente mandou pelos diretores de graduação, para eles analisarem as metas que foram estabelecidas e nessa análise, eles tiram algumas, indicam outras, e é considerado dessa



forma.

T: Professor, existe um acompanhamento avaliativo, onde o coordenador possa demonstrar sua satisfação, ou não, com o trabalho, e os docentes possam opinar sobre o trabalho do coordenador? A CPA é um mecanismo comum obrigatório...

A: Além da CPA não temos. Eu acho que não tem por que nós precisamos ainda melhorar nossos processos. Não temos além da CPA, um mecanismo que avalie o papel do coordenador nos aspectos da gestão. Nós temos um guia e a partir dele poderia ser elaborado esse instrumento, mas nós não temos. O feedback que o coordenador recebe é mais um feedback oral, além da CPA.

T: Professor, como você vê sua atuação à frente do grupo desses profissionais, dos coordenadores de curso e os diretores de graduação?

A: Olha, como a gente não tem, além da CPA, um mecanismo que avalie daqui pra lá e de lá pra cá, a gente não tem elementos palpáveis, o que a gente procura fazer é ainda que exista hierarquia, que haja abertura para o coordenador falar, especialmente nos colegiados, colegiados que falo são os encontros semestrais e anuais de coordenação. Eu não tenho uma resposta sobre essa pergunta.

T: Mas a sua sensação ...

A: Sim, minha percepção... É difícil sabe... Porque às vezes eu tenho um relatório de determinado campo, “está assim .... Está bom, está dez... Aí na outra semana outro coordenador já passa uma mensagem ... Olha aqui está assim, assim” ... Então, não está do jeito que o outro colega coordenador disse ... Então, você fala é a percepção “x” e de repente não é. Mas então eu vou dar em termo de nota, então ... Minha percepção é de sete e meio.

T: Aprovado!

A: Porque a natureza ... Quanto mais se sobe na pirâmide ... A natureza da função é uma natureza de afastamento, isolamento. Aí, para quebrar esse isolamento, a aproximação com as outras camadas da hierarquia às vezes, é vista como aproximação bajuladora, de ambas as partes, e às vezes isso afasta as partes. É visto às vezes como aliciamento, então, poucas vezes é visto como profissional, tanto que quando é para a parte profissional muda-se o tom ... Olha, se vê com melindres, com desculpas, “por favor, me perdoa nisso, tal”. Então, são coisas da própria natureza da hierarquia. Por isso prefiro me atribuir nota sete e meio, do que dizer “tá bom, tá legal” ou “tá péssimo, e tal”. Enfim, grosso modo é isso.

T: Professor, eram essas as questões, muito obrigado pela disponibilidade, pela boa vontade em atender esse doutorando e quem sabe a gente venha a contribuir, com a sua ajuda, que está sendo muito importante, para uma percepção mais ampliada do trabalho do coordenador e das relações

dele com os demais membros da comunidade acadêmica.

#### 4 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O 'AVALIADOR'.

AVALIADOR DO Inep - Data (17/09/2019)

T: Em que aspectos acha que a avaliação do MEC contribui para o desenvolvimento de uma instituição universitária?

D: Eu acredito que a avaliação do Inep nas instituições é muito importante, porque as instituições têm a oportunidade de ter um outro olhar, um olhar externo, sobre seus processos, então, quando você tem uma avaliação do Inep na instituição você tem um retrato da sua instituição.

T: Julga que a avaliação para a formação dos avaliadores é suficiente para o exercício dessa atividade? Ou acha que poderiam melhorar o sistema de capacitação para novos e atuais avaliadores?

D: Bom, o Inep tem se preocupado muito com o preparo contínuo dos avaliadores. Nós temos uma plataforma específica, onde entramos e lá tem, a cada dia ou a cada semana, informações importantes para os avaliadores, e cada avaliador é preparado para poder avaliar uma instituição. Fazemos cursos online e assim, acredito que seja bastante proveitoso. O MEC tem saído na frente, inclusive, na capacitação de docentes para avaliação.

T: Existe formação também presencial no Inep, ou não?

D: Não. Nós fazemos capacitação online. E é muito bom porque você tem a possibilidade de olhar o material, baixar o material, estudar o material, voltar nos vídeos para assisti-los novamente, então, isso é muito importante porque qualquer dúvida, você tem o material em mãos e, também, o Inep pode ser acessado a qualquer momento e eles respondem a qualquer dúvida que o avaliador tiver.

T: Quais os critérios preponderantes para escolha dos avaliadores?

D: Currículo, experiência, você tem que ser docente e você tem que ter um currículo experiente para o qual você será designado.

T: Você diz em matéria de pesquisa... Em que aspecto o currículo...

D: Experiência profissional, por exemplo: você vai avaliar um curso "x", você tem que ter a graduação naquele curso para você avaliar. Você tem que ter a formação no curso, experiência docente, é requerido também experiência na área de gestão...

T: O que a motivou a se candidatar a ser uma avaliadora?

D: Exatamente pela minha experiência na área. Eu tenho ocupado cargos tanto de docência quanto de gestão, então, de acordo com minha experiência acredito que posso contribuir com as instituições que eu visito.

T: Quanto aos coordenadores de curso, que importância têm no processo avaliativo de seus cursos e de suas instituições?

D: O coordenador, juntamente com o procurador institucional, é ele quem vai acompanhar e vai preparar o material para que os avaliadores do Inep obtenham esse retrato. É um papel bastante importante, é ele o gestor do curso. Ele com seu NDE, com cogestão do NDE, eles apresentam todas as evidências que os avaliadores necessitam para fazer a avaliação.

T: Nessa formação de avaliadores, o Inep dá ênfase em especial, quanto à avaliação do trabalho do coordenador?

D: Não. Nós seguimos o instrumento de avaliação, que já tem tudo. Você olha toda a questão da atuação do avaliador.

T: Pela tua vivência com avaliação, existiriam diferenças significativas entre coordenadores eleitos por seus pares (que é o caso das universidades públicas) e os coordenadores escolhidos pelos dirigentes (caso das particulares)? Quais seriam?

D: Diferenças no trabalho da coordenação?

T: Nas funções... Existem diferenças?

D: Não tenho percebido. Mesmo o que é eleito e aquele que é escolhido pelos dirigentes, todos eles, se esforçam ao máximo para que o curso tenha êxito na avaliação. Eu tenho percebido isso bastante, o comprometimento da coordenação é muito grande. Então, eles acompanham, eles mostram a documentação... Independente da forma de escolha, a atuação deles é bem efetiva, pelo que tenho visto.

T: Acha que uma formação prévia dos docentes para o exercício de uma possível futura coordenação, evidentemente dentro das instituições de ensino superior, melhoraria, na sua visão, a prática de gestão dos cursos? Por quê?

D: Atualmente, com a forma como o NDE tem atuado, o coordenador é membro do NDE e os demais membros, são cogestores. Então, quando um docente participa do NDE, é de fato uma formação para liderança, então, o ideal é que cada membro do NDE esteja preparado para assumir em qualquer momento a coordenação do curso, porque já são cogestores.

T: Resumidamente, quais são as funções desses membros do NDE, que dão suporte, ou que os fazem, como na sua percepção, se sentirem formados para eventualmente, ou futuramente, virem a ser coordenadores de curso?

D: O NDE tem a função de acompanhar, de implantar projeto pedagógico do curso, então, são

eles que estudam toda parte pedagógica, toda forma como vai ser implantado, desde a formatação do currículo, até a implantação dele. Então, isso faz um preparo muito importante.

T: Na avaliação de cursos, na avaliação institucional, existem alguns itens quanto à avaliação do trabalho do NDE?

D: Normalmente a avaliação do trabalho do NDE é feita pela CPA. A avaliação do trabalho do coordenador... Inclusive tem um item no instrumento de avaliação, dentro do item de avaliação do coordenador, tem que o coordenador deve ser avaliado pela sua gestão. Normalmente é a CPA que faz esse tipo de trabalho de avaliação de atuação...

T: Então, como avaliadora do Inep, nos itens de avaliação não consta uma avaliação específica do trabalho do NDE? Consta do coordenador, é isso?

D: Consta do coordenador, consta do NDE, você tem um item da atuação do NDE. E você observa isso por meio de atas, por meio de entrevistas... São várias formas que você consegue evidências do trabalho do NDE.

T: E na avaliação, vocês buscam por essas evidências?

D: Sim.

T: Como são, na média, os resultados das avaliações do trabalho dos coordenadores, pelos avaliadores do Inep?

D: Depende. Depende de cada instituição. Cada instituição tem sua realidade, tem seu coordenador, mas, normalmente o coordenador é aquele que se esforça ao máximo para que o curso seja bem avaliado.

T: Você teve experiências frustrantes ao verificar o trabalho de coordenadores, ou experiências extremamente gratificantes? Como avaliadora, você sentiu essas diferenças, ou você acha que todos eles fazem um trabalho que na média é razoável para a avaliação?

D: Eu percebo um grande esforço. Na realidade, em todas as instituições em que eu estive presente eu percebo um grande esforço da coordenação para que haja êxito na avaliação. Tanto na apresentação de materiais quanto no atendimento à comissão. Eu nunca vi um coordenador que não se comprometesse.

T: Isso independentemente do modelo de instituição? Pública ou particular...

D: Independentemente.

T: Como vê que os coordenadores são reconhecidos pelos docentes, discentes e pelos dirigentes? Existe diferenciação entre essa percepção com coordenadores de IES particular e pública? Vocês também avaliam as percepções dos professores e dos alunos de um determinado curso...

D: Normalmente você não faz essa avaliação assim. Você faz da atuação do coordenador, não

é? Dificilmente aparece assim essas características do coordenador, de relacionamento. O que você percebe é: alguns são mais integrados, outros não! Mas ...

T: Mas existe essa percepção na conversa com docentes e discentes...

D: Você percebe a atuação do coordenador. Quando o coordenador é bastante ativo, os professores mencionam bastante... A questão da harmonia do grupo, a liderança do coordenador, fica bastante evidente.

T: Então, além das documentações que vocês pesquisam a respeito do curso daquela instituição nas falas também existem evidências a respeito da conduta como coordenador... Na função de coordenador?

D: Sim, sim, fica bastante evidente.

T: Você percebe que alunos das IES públicas sejam mais críticos que alunos das IES particulares em relação ao trabalho da coordenação?

D: Isso é muito relativo. Você percebe que quando uma instituição recebe uma avaliação, seja ela pública ou privada, todos estão buscando a melhor avaliação. Então, todas procuram mostrar as evidências que têm para que o retrato seja o melhor possível. Então, essa ideia de que a pública não se compromete, ou a particular exagera, isso é mito. O que eu percebo é que ambos procuram uma melhor avaliação. Porque isso depois vai para a mídia. Isso depois será a imagem da instituição.

T: Existem queixas direcionadas a vocês avaliadores, por parte dos coordenadores, no momento avaliativo?... Entendo que todos queiram mostrar um melhor clima possível aos avaliadores, mas, como avaliadora, consegue ouvir alguma queixa com respeito ao trabalho, por parte dos coordenadores?

D: Olha, eu não percebi queixa, às vezes, dificuldades. Por exemplo, dependendo onde você vai avaliar, você tem uma realidade com mais dificuldade ou com menos dificuldade, mais confortável, então, aparece naturalmente assim, uma dificuldade, mas não uma queixa. O que a gente percebe é assim, estão todos empenhados para que se tenha uma excelente avaliação, então, eu não tive experiência de ter queixa sobre a instituição, pelo contrário, tem-se a dificuldade e você percebe o grupo fazendo o máximo para que aquela dificuldade seja sanada.

T: Com sua experiência dentro do ensino superior, você vê diferenças com respeito às funções atuais do coordenador e, de tempos um pouco mais passados, dez, quinze, vinte anos atrás? As funções foram se modificando? Em que sentido?

D: Posso mencionar a partir do ano de 2000, mais ou menos. O coordenador era figurativo. Não atuante. E agora, você percebe um coordenador atuante. Ele precisa conhecer bem do seu curso, ele precisa fazer, de fato, a gestão de seu curso. Então, foi assim, houve um processo de

mudança, então, iniciou-se como um coordenador figurativo para ser um coordenador que aos poucos foi atuando, e hoje, não tem como ter um coordenador que não conheça tudo sobre seu curso. De fato, ele tem que ser um gestor.

T: Você acha que as instituições, nessa passagem de tempo, também facilitaram com que a formação e atuação do coordenador fosse mais bem conduzida? Por exemplo, oferecendo condições de treinamento, formação específica, enfim... Você acha que as instituições também se adequaram a essa mudança ou apenas o coordenador teve que se adaptar a uma nova realidade?

D: As duas coisas. Há instituições que primam por fazer o treinamento da liderança e, por isso que nós temos muito... Você pode perceber que existem muitas consultorias fazendo curso online para coordenador de curso, porque, aí você percebe as instituições trazendo *in company* esses cursos, para capacitarem seus coordenadores. Você percebe outros coordenadores buscando por eles mesmos a sua capacitação... Tem as duas coisas, depende muito da instituição. Você vai encontrar instituições que sempre em período de início de ano letivo tenham capacitação de seus docentes e seus coordenadores. Então, há as duas coisas, tanto individual quanto coletivo.

T: Quem é o elemento institucional mais importante no momento de uma avaliação?

D: Eu não diria um elemento, mas, dois elementos importantes, o coordenador de curso e o segundo o procurador institucional. O contato que a comissão do Inep tem é com os dois, tanto com o procurador quanto com o coordenador do curso. Porque o procurador institucional tem, toda parte da legislação, ele tem todo conhecimento, toda informação institucional quanto do curso e o coordenador domina todo o curso que ele faz a gestão.

T: Eram essas as perguntas, muito obrigado pela colaboração. Vai ser muito enriquecedor para o meu trabalho.