

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS  
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO**

**ALEXANDRE FERREIRA ROLIM**

**A CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DA COORDENAÇÃO DE CURSO  
COMO UMA PRÁTICA SOCIAL DE GESTÃO: um estudo com coordenadores de  
cursos da área de ciências sociais aplicadas de centros universitários  
de Belo Horizonte**

**BELO HORIZONTE**

**Maior / 2004**

**ALEXANDRE FERREIRA ROLIM**

**A CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DA COORDENAÇÃO DE CURSO  
COMO UMA PRÁTICA SOCIAL DE GESTÃO: um estudo com coordenadores de  
cursos da área de ciências sociais aplicadas de centros universitários  
de Belo Horizonte**

Dissertação apresentada ao Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de Concentração: Recursos Humanos e Organizações

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo

**BELO HORIZONTE**

**Maior / 2004**

R748c  
2004 Rolim, Alexandre Ferreira  
A caracterização das atividades da coordenação de curso como uma prática social de gestão : um estudo com coordenadores de curso da área de Ciências Sociais Aplicadas de centros universitários de Belo Horizonte / Alexandre Ferreira Rolim. - 2004.  
137 p. : il.

Orientadora: Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo  
Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração

1. Gerência – Teses 2. Universidades e faculdades – Administração - Teses  
3. Administração - Teses I. Melo, Marlene Catarina de Oliveira II. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração III. Título

CDD: 658.403

Para meus pais, com todo o carinho e para  
Fá, Lili e Camilinha, as três flores  
que perfumam e embelezam a minha vida.

## AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer, na verdade, é uma grande reflexão. Durante o mestrado, passei por um processo intenso de estudos, durante o qual fui construindo um pouco de conhecimento, organizando melhor as idéias, aprendendo a fazer coisas que eu não sabia. Esse processo me levou a pensar que eu estava ascendendo a um degrau um pouco mais alto. Fui me sentindo como um balão que vai se enchendo e dia após dia conseguia olhar a vida de um ponto mais elevado. Agora, no momento em faço uma reflexão a respeito de tudo o que aconteceu, percebo que esse balão que eu achava ser tão grande, não é nada mais que um ponto na imensidão e que eu não o enchi sozinho. Admito que se não fosse a participação de várias pessoas, nada disso teria acontecido. Essas pessoas foram tão importantes para mim que, sinceramente, diante da pobreza da minha linguagem, eu não sei como fazer para agradecer a elas.

Como agradecer a Deus por ter permitido que eu fizesse parte da Sua maravilhosa criação?

Como agradecer à minha querida esposa, Flávia, e às minhas filhas (não menos queridas), Lívia e Camila, por terem agüentado a chatice de conviver com um mestrando e, mesmo assim, continuarem sorrindo para mim e me mostrando que a vida ao lado delas é maravilhosa, principalmente nos momentos em que eu estava mais carrancudo e elas mais sorridentes? E aos meus pais e irmãos e à minha segunda família, os “Rossetticalijornediniz”, por todo o apoio que me deram?

Como agradecer à minha orientadora, professora Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo, que um dia recebeu em sua casa um estudante de mestrado que não sabia exatamente o que queria pesquisar e que com sua sabedoria, com muito “sete-oito, sete-oito” e com algumas variações de humor, conseguiu dissipar aquelas brumas nas quais eu me encontrava e me conduzir ao ponto em que me encontro agora (que ainda não é muita coisa, mas já é muito mais do que era naquele dia)?

Como agradecer aos meus colegas de mestrado com os quais tantas vezes “troquei figurinhas” e que contribuíram consideravelmente para o meu crescimento, principalmente a turma de 2002, com a qual eu tive a oportunidade de compartilhar mais tempo nas dependências do CEPEAD? Como agradecer especialmente aos amigos com os quais tive um convívio quase que diário, como o Ernani, que emprestou seus ouvidos para que eu destilasse as minhas elucubrações mentais; ao Alexandre Dias, que não podia ver um papel impresso que logo rabiscava tudo; ao Lauro, que tem o dom de ser “Dom”; ao João e ao Clayton, por terem nos representado de forma tão brilhante; ao Avelino, ao Pistico, ao Arimar e a Jacque, com quem tanto troquei idéias?

Como agradecer aos grandes amigos que, como diria o poeta, muitas vezes nem sabem o quanto são meus amigos? Grillo, Dedeco, Xiku, Carlos, Gustavo, Genuíno e Odair, que sempre estiveram em meus pensamentos, fazendo com que eu me lembrasse que a vida é cheia de grandes momentos, e que esses momentos nos dão força para continuar seguindo, mesmo quando tudo parece estar cinzento. Como agradecer principalmente ao Denilson e ao Zé Antônio, que além de fazerem parte desse grupo, são co-autores deste trabalho? Dedê, por ter sido a estrela-guia, e o Zé, por ter confiado no meu potencial e me ajudado a deixar para trás aquela situação na qual nos encontrávamos.

Como agradecer aos professores do CEPEAD, que tanto contribuíram para o meu amadurecimento, ensinando-me que meus erros são parte importante nesse processo de crescimento? E aos professores Alexandre Carrieri, Allan Claudius e Ivan Beck, que foram responsáveis por palavras animadoras em muitos momentos difíceis?

Como agradecer à equipe do NURTEG, composta de doutorandos, mestrandos e bolsistas (para os quais o professor Aktouf dá uma outra denominação), que deram tanto apoio? Como agradecer principalmente a Adriana Marra, que abriu os caminhos para esta pesquisa, a Mônica, que eu considero verdadeiramente como minha co-orientadora, que leu e comentou meus textos, orientando meu raciocínio quando eu achava que estava totalmente perdido e a Janaína, que facilitou os processos que me tomavam mais tempo?

Como agradecer à equipe de funcionários da secretaria do CEPEAD, que tantas vezes me orientou e facilitou os processos administrativos com os quais me deparei nesses mais de dois anos e, além disso, ainda teve de conviver com os meus erros?

Como agradecer aos coordenadores de curso e aos diretores, que cederam parte de seu valioso tempo para que eu pudesse incomodá-los com as minhas perguntas e especialmente ao Professor Henrique Cordeiro e à professora Alice Arcebispo, que facilitaram o processo de investigação dos documentos e me deram tanto apoio para transitar em suas unidades? Como agradecer à UNA, dos professores Ivo Villani e Milton Jacques, que foram tão solícitos (mas infelizmente acabaram não se enquadrando na amostra da pesquisa) e aos centros universitários, que permitiram que este trabalho fosse feito, especialmente ao UNI-BH e ao Newton Paiva, que não tiveram reservas ao me receber?

Como agradecer à professora Maria Aparecida Silva, que contribuiu com um grande apoio moral e com o envio, sem restrições, de parte do material que utilizei no meu marco teórico?

Como agradecer à FAPEMIG pelo apoio financeiro que recebi, sem o qual esse período teria sido consideravelmente mais difícil?

Como agradecer a todas as demais pessoas que eu não citei aqui, mas que fizeram parte de todo esse processo?

Agora eu gostaria de ser um poeta, de ter a sensibilidade e a capacidade literária de Victor Hugo, de Drummond ou de Vinícius, para que pudesse escrever algo que realmente expressasse minha gratidão. Como não tenho essa capacidade, agradecerei a todos vocês com um MUITO, MUITO OBRIGADO que, mesmo escrito em letras maiúsculas, no papel, parece pequeno. No entanto, podem ter a certeza de que no meu coração ele é enorme.

## Ciência E Temperança

“E à ciência, a temperança; à temperança, a paciência; à paciência, a piedade” (II Pedro, 1:6).

“Quem sabe precisa ser sóbrio.

Não vale saber para destruir.

Muita gente, aos primeiros contatos com a fonte do conhecimento, assume atitudes contraditórias. Impondo idéias, golpeando aqui e acolá, semelhantes expositores do saber nada mais realizam que a perturbação.

É por isso que a ciência, em suas expressões diversas, dá mão forte a conflitos ruinosos ou inúteis em política, filosofia e religião.

Quase todos os desequilíbrios do mundo se originam de intemperança naqueles que aprendem alguma coisa.

Não esqueçamos. Toda ciência, desde o recanto mais humilde ao mais elevado da Terra, exige ponderação. O homem do serviço de higiene precisa temperança, a fim de que a sua vassoura não constitua objeto de tropeço, tanto quanto o homem de governo necessita sobriedade no lançamento das leis, para não conturbar o espírito da multidão. E não olvidemos que a temperança, para surtir o êxito desejado, não pode eximir-se à paciência, como a paciência, para bem demonstrar-se, não pode fugir à piedade, que é sempre compreensão e concurso fraternal.

Se algo sabes na vida, não te precipites a ensinar como quem tiraniza, menosprezando conquistas alheias. Examina as situações características de cada um e procura, primeiramente, entender o irmão de luta.

Saber não é tudo. É necessário fazer. E para bem-fazer, homem algum dispensará a calma e a serenidade, imprescindíveis ao êxito, nem desdenhará a cooperação, que é companheira dileta do amor.”

Emmanuel. Retirado do livro Vinha de Luz.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>Introdução.....</b>	<b>13</b>
1.1	<b>Problematização .....</b>	<b>15</b>
1.2	<b>Objetivos .....</b>	<b>18</b>
1.2.1	<b>Objetivo geral.....</b>	<b>18</b>
1.2.2	<b>Objetivos secundários .....</b>	<b>18</b>
1.3	<b>Justificativa do estudo .....</b>	<b>19</b>
1.4	<b>Estrutura da dissertação .....</b>	<b>26</b>
<b>2</b>	<b>A Administração Universitária, a coordenação de curso e a gestão: o que diz a teoria.....</b>	<b>28</b>
2.1	<b>Administração universitária.....</b>	<b>28</b>
2.2	<b>A coordenação de curso .....</b>	<b>32</b>
2.3	<b>As perspectivas técnica, política e crítica acerca da gestão .....</b>	<b>37</b>
2.4	<b>O conceito de prática social .....</b>	<b>46</b>
2.5	<b>A gestão como um tipo específico de prática social secundária ..</b>	<b>48</b>
<b>3</b>	<b>Caracterização da pesquisa e procedimentos metodológicos .....</b>	<b>52</b>
3.1	<b>Caracterização da pesquisa.....</b>	<b>52</b>
3.2	<b>Universo, amostra e seleção dos sujeitos.....</b>	<b>53</b>
3.3	<b>Os sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>54</b>
3.4	<b>Coleta de dados .....</b>	<b>55</b>
3.5	<b>Tratamento dos dados .....</b>	<b>57</b>
<b>4</b>	<b>Caracterização dos centros universitários .....</b>	<b>58</b>
4.1	<b>A instituição legal dos centros universitários.....</b>	<b>58</b>



4.2	Os centros universitários envolvidos na pesquisa .....	63
5	As ações comuns desenvolvidas pelos coordenadores de curso .....	66
5.1	A orientação .....	69
5.2	O controle .....	70
5.3	A burocracia .....	75
5.4	A gestão do projeto pedagógico .....	76
5.5	A representação .....	79
5.6	A gestão de conflitos .....	80
6	A interação dos membros por meio dos objetivos e problemas comuns ..	84
7	A percepção dos coordenadores em relação à função social das práticas que executam .....	91
8	Os meios e recursos utilizados para alcançarem os objetivos comuns..	101
8.1	Garantir o cumprimento das ementas .....	102
8.2	A formação da equipe .....	106
9	As condições de sucesso e insucesso .....	113
9.1	As condições intrínsecas.....	114
9.2	As condições extrínsecas .....	119
10	Considerações finais .....	123
11	Apêndice A.....	136
	Roteiro de entrevistas.....	136

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Evolução das matrículas em cursos de graduação presenciais em Belo Horizonte.....	21
TABELA 2 - Aspectos da coordenação de curso considerados e seus respectivos pesos na avaliação das Condições de ensino das IES feita pelo MEC.....	22
TABELA 3 - Atividades desempenhadas no dia-a-dia de trabalho da coordenação.....	68
TABELA 4 - A coordenação de curso na visão dos entrevistados .....	96
TABELA 5 - A importância do coordenador para que a educação superior seja de boa qualidade.....	99

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS NOS CENTROS UNIVERSITÁRIOS DE BELO HORIZONTE, NO PERÍODO DE 1999 A 2002. ....</b>	<b>20</b>
<b>FIGURA 2 - TIPOLOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>60</b>
<b>FIGURA 3 - CARACTERÍSTICAS DOS CENTROS UNIVERSITÁRIOS E DAS UNIVERSIDADES .</b>	<b>61</b>

## RESUMO

A partir do ano de 1996, o Ministério da Educação e Cultura passou a supervisionar o sistema federal de educação, que é composto pelas instituições de ensino superior públicas e privadas. Para que o curso obtenha uma boa nota, é necessário que o coordenador de curso tenha a capacidade de exercer atividades gerenciais, o que o transforma em um verdadeiro gestor do curso superior. Existem diferentes perspectivas teóricas acerca da gestão. Dentre elas, pode-se citar a perspectiva técnica, a política e a crítica. Na primeira delas, o gerente é visto como um instrumento racional para atingir valores pré-determinados e predominantemente instrumentais, que têm como estratégia de atuação a valorização da eficácia da configuração organizacional. Já na perspectiva política, a gestão é vista como um processo direcionado para a regulação do conflito, no qual o gestor abdica do cargo de controlador e passa a interagir com a equipe. A perspectiva crítica, por sua vez, analisa a gerência como sendo um mecanismo de controle, cuja principal função é satisfazer às demandas impostas pelo modo de produção capitalista, com o intuito de propagar essa ideologia. Reed (1997) argumenta que essas formas de análise são incapazes de perceber a realidade das práticas gerenciais com a devida profundidade e propõe, então, uma quarta perspectiva de análise, denominada por ele de perspectiva praxeológica, na qual a gestão é vista como um tipo específico de prática social. Essa perspectiva de análise da gestão possui três vantagens sobre as perspectivas anteriores: proporciona uma síntese conceitual sobre aspectos que nas abordagens anteriores eram vistos separadamente; rejeita o tratamento mais ortodoxo dos processos de gestão, os quais submetem todos os aspectos da interação social aos imperativos técnicos, políticos e ideológicos; e proporciona um quadro teórico integrado, que torna possível a relação entre os níveis de análise organizacional, institucional e comportamental, esquivando-se da análise funcionalista-determinista, para a qual as perspectivas anteriormente citadas parecem tender, quando confrontadas com a complexidade inerente aos processos de gestão. Essa pesquisa é um estudo descritivo analítico cujo objetivo é caracterizar a atividade gerencial do coordenador de curso como uma prática social de gestão. Essa caracterização implica dizer que os coordenadores de curso possuem atividades que buscam conjugar as práticas educativas com estruturas que possuem um determinado grau de coerência e que a atividade de coordenação não pode ser analisada apenas sob a perspectiva de um modelo gerencial e contribui para a construção do ofício de coordenador de curso. Para tanto, foi realizada uma pesquisa (abordagem qualitativa de análise de dados) por meio de entrevistas semi-estruturadas com coordenadores de curso da área de ciências sociais aplicadas dos centros universitários de Belo Horizonte.

**Palavras-chave:** Coordenação de curso. Gestão. Prática social.

## ABSTRACT

From the year of 1996, the Ministry of the Education and Culture started to supervise the education system federal, that is composed for the public and private institutions of superior education. So that the course gets a good note, it is necessary that the course coordinator has the capacity to exert managerial activities, what transforms it into a true manager of the superior course. Different theoretical perspectives concerning the management exist. Amongst them, it can be cited the perspective technique, the politics and the critical one. In the first one of them, the manager is seen as a rational instrument to reach daily pay-definitive and predominantly instrumental values, that have as performance strategy the valuation of the effectiveness of the organizational configuration. Already in the perspective politics, the management is seen as a process directed for the regulation of the conflict, in which the manager abdicates of the controller position and starts to interact with the team. The critical perspective, in turn, analyzes the management as being a mechanism of control, whose main function is to satisfy to the demands imposed for the way of capitalist production, with intention to propagate this ideology. Reed (1997) argues that these forms of practical analysis are incapable to perceive the reality of the managerial ones with the had depth and considers, then, one fourth perspective of analysis, called for it of praxeological perspective, in which the management is seen as a practical specific type of social. This perspective of analysis of the management possess three advantages on the previous perspectives: it provides a conceptual synthesis on aspects that in the previous boarding were seen separately; it rejects the treatment most orthodox of the management processes, which submit all the aspects of the social interaction to the imperatives ideological technician, politicians and; e provides an integrated theoretical picture, that becomes possible the relation enters the levels of organisational analysis, institutional and managing dodging itself of the functionalist and deterministically analysis, for which the perspectives previously cited seem to tend, when collated with the inherent complexity to the management processes. This research is an analytical descriptive study whose objective is to characterize the management activity of the course coordinator as one practical social one of management. This characterization implies in saying that the course coordinators possess activities that they search to conjugate practical the educative ones in and structures that possess one definitive degree of coherence and that the activity of coordination cannot be analyzed only under the perspective of a management model and contributes for the construction of the craft of course coordinator. For in such a way a research by means of structuralized half interviews with coordinators of course of the area of applied social sciences of the university centers of Belo Horizonte was carried through, that possess a qualitative boarding of data analysis.

**Key-words:** Course coordination. Management. Sociological practice.

## 1 INTRODUÇÃO

A partir do ano de 1996, o Sistema Federal de Educação, que inclui as instituições federais e privadas de ensino superior, passou a ser supervisionado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC. Essa supervisão é feita por meio de dois procedimentos: o Exame Nacional de Cursos, também conhecido como “Provão”, e a Avaliação das Condições de Oferta. Segundo o Ministério da Educação, a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação é uma ação da Secretaria de Educação Superior (SESu) que visa a avaliar *in loco* cada um dos cursos de graduação submetidos ao Provão. Essa avaliação é feita em três dimensões: (organização didático-pedagógica, qualificação do corpo docente e instalações) e o conceito final de cada uma das três dimensões avaliadas é decorrente da combinação de pontuação e ponderação diferenciada de diversos indicadores, que refletem a combinação de variáveis qualitativas e quantitativas explicadas nos instrumentos de avaliação.

De acordo com o Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino elaborado pelo MEC (BRASIL, 2002), o primeiro quesito a ser avaliado na dimensão de organização didático pedagógica é a administração universitária e esse quesito é subdividido em coordenação de curso, organização acadêmico-administrativa e atenção aos discentes. A coordenação de curso é, dessa forma, o primeiro ponto a ser avaliado quando dessas visitas do MEC às Instituições de Ensino Superior – IES. Percebe-se, então, que foi a partir desse processo de avaliação que a função de coordenador de curso começou a ficar em evidência, pois, até então, sua existência não era obrigatória. Antes desse processo de avaliação de cursos, o coordenador de

curso era uma figura que poderia existir, ou não, de acordo com a necessidade de cada instituição. Os cursos superiores eram controlados diretamente pelos departamentos e o coordenador de curso era uma figura que, quando existia, tinha, em muitos dos casos, um papel pouco definido pela instituição (BARRETO; SCHWARTZMAN, 2001). O parágrafo único da Resolução CP nº 01, de 30 de setembro de 1999, determina que as instituições de ensino superior, sendo elas faculdades isoladas, centros universitários ou universidades,

[...] contarão com uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituída, a qual será responsável por articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, base para os projetos pedagógicos específicos dos cursos. (BRASIL, 1999, art. 13, § único).

Atualmente o MEC determina que o coordenador de curso deve ser um profissional que responda pela parte pedagógica do curso superior e que também seja capaz de assumir a demanda gerencial específica desse curso. Quanto à sua qualificação, o MEC sinaliza que o coordenador tenha titulação de mestre ou doutor, atribuindo para esse quesito uma pontuação significativa no processo de avaliação institucional. Assim sendo, o profissional que vai exercer essa função deverá ter não somente a titulação, mas também a qualificação, de forma que possa atender às mais diversas demandas do cargo de coordenador. Paralelamente a esse aumento da importância do coordenador de curso no processo de avaliação das IES, verificou-se um aumento da demanda por esses profissionais. Somente nos centros universitários pesquisados em Belo Horizonte, segundo os dados do MEC, entre os anos de 1999 e 2002, a oferta de cursos superiores presenciais teve um aumento de aproximadamente 100%. É importante frisar que esse dado não considera os cursos

abertos pelas universidades e pelas faculdades isoladas que iniciaram suas atividades na cidade de Belo Horizonte nesse período.

Percebe-se então que, a partir do ano de 1996, criou-se no mercado uma demanda por um profissional que, antes do início do processo de supervisão das IES pelo MEC, não possuía funções bem definidas pelas próprias IES nas quais trabalhava. A premissa desta pesquisa é a de que, pelo fato de a necessidade desse profissional ser recente, ele ainda não teve tempo suficiente para compreender as demandas específicas dessa função e, em consequência disso, não concretizou a construção do ofício de coordenador de curso.

## **1.1 Problematização**

A Administração é constituída por um grupo de teorias que enfocam a atuação das pessoas no espaço das organizações e suas relações de trabalho. Um profissional possui uma atenção especial nesse arcabouço de teorias: o gerente (ROLIM; MELO, 2002). Reed (1997) afirma que estudar a gestão é um passo fundamental para compreender as dinâmicas de mudanças institucionais ocorridas na sociedade moderna e que essa importância tem sido reconhecida pelos sociólogos desde que tomaram consciência do impacto em longo prazo provocado pela Revolução Industrial.

A sociedade industrial, de acordo com Giddens (1973), está cedendo espaço para o que o autor denomina “sociedade moderna”, devido ao fato de não



poder mais ser vista como uma “simples sociedade de consumo” (GIDDENS<sup>1</sup> *apud* REED, 1997, p. 5). Nas sociedades modernas, outros tipos de organizações, começam a dividir o espaço com as organizações clássicas, como, por exemplo, organizações não-governamentais que possuem o objetivo de melhorar a condição de vida de populações carentes (*e. g.*: Médicos Sem Fronteiras).

Independente, porém, do objetivo para o qual foi constituída, toda organização requer algumas formalizações básicas para sua constituição e estruturação, bem como de um gerenciamento. Assim, o gestor dessas organizações continua sendo foco das teorias da Administração. No entanto, percebe-se uma mudança também na análise da gestão. Reed (1997) afirma que a gestão deixa de ser analisada como uma estrutura formal de sistemas de controle e passa a ser encarada como uma atividade que visa à contínua articulação de práticas complexas e diversificadas, que podem ser desarticuladas ou fragmentadas a qualquer momento, baseando-se na capacidade de “[...] controlar os mecanismos institucionais que, de certo modo, asseguram a coordenação e integração da interação social [...]” (REED, 1997, p. 26). Isso significa que a gestão passa a ser encarada como uma prática social, ou seja, como um conjunto de atividades inter-relacionadas e de mecanismos que regulam a atividade produtiva do trabalho.

Nesse cenário da “sociedade moderna”, as instituições de ensino superior, especificamente centros universitários, cresceram em importância. Mediante dados do Ministério da Educação e Cultura, verifica-se que a participação dessas instituições no percentual de alunos matriculados em cursos superiores de Belo Horizonte praticamente dobrou entre os anos de 1999 e 2002. Foi também nesse período que a figura do coordenador de curso se fez mais presente no âmbito

---

<sup>1</sup> GIDDENS, A. *The class structure and advanced societies*. Hutchinson, Londres, 1973, p. 141-143.

das IES. Essa presença cada vez maior do coordenador de curso no cenário da educação superior redundava na existência de uma comunidade de profissionais que exercem essa função, buscando concatenar as práticas de gestão do sistema educacional em uma estrutura coerente, o que configura a existência de uma prática social da coordenação de curso.

Diante desses fatos, chega-se à pergunta que motivou esta pesquisa: Como os coordenadores identificam a sua função diante das características acadêmicas e gerenciais da coordenação?

Acredita-se que configurar as práticas de gestão dos coordenadores de curso como uma prática social acarreta em uma melhor compreensão dos processos e das estruturas, por meio das quais se mobiliza o poder e se efetua o controle no ambiente das instituições de ensino superior. Esse fato acarretaria na possibilidade de esses coordenadores se beneficiarem com os resultados de pesquisas feitas com gestores, o que pode resultar em uma melhoria em seus desempenhos profissionais. Este estudo é, dessa forma, uma tentativa de colaborar para a construção desse ofício de coordenador de curso, analisando suas práticas de gestão e caracterizando-a como uma prática social, de forma que esse profissional passe a ser visto como um gerente de um curso superior e ser devidamente preparado como tal.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo geral**

O objetivo principal com este trabalho é analisar as atividades dos coordenadores de curso superior da área de ciências sociais dos centros universitários de Belo Horizonte e caracterizá-las como uma prática social de gestão.

### **1.2.2 Objetivos secundários**

- a) identificar as ações comuns desenvolvidas pelos indivíduos que compõem a comunidade dos coordenadores de curso;
- b) relacionar os objetivos ou problemas comuns que facilitam a interação dos membros dessa comunidade;
- c) evidenciar a existência de percepções comuns dos coordenadores em relação à função social das práticas que executam;
- d) verificar quais os meios e recursos são utilizados pelos coordenadores para que alcancem seus objetivos e realizem seus projetos;
- e) identificar as condições de sucesso e insucesso comuns que determinam a atuação profissional e a utilização dos recursos disponíveis.

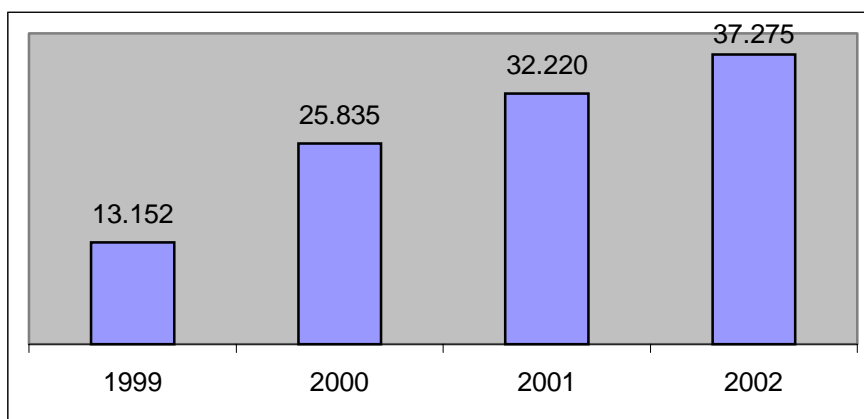
### 1.3 Justificativa do estudo

Belo Horizonte possui atualmente cinco centros universitários reconhecidos pelo MEC, sendo eles: Centro Universitário Newton Paiva; Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH; Centro Universitário de Ciências Gerenciais - UNA; Centro Universitário da Fundação Mineira de Educação e Cultura – FUMEC<sup>2</sup> e Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix. Esses centros oferecem atualmente 71 cursos de graduação distribuídos pelas seguintes áreas do conhecimento: Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas, Letras e Artes.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP (2002), nos últimos anos, esses centros universitários têm aumentado significativamente a sua participação no contexto da educação superior de Belo Horizonte. O número de alunos matriculados nessas instituições é crescente e elas estão se transformando em grandes formadores de profissionais com curso superior, concorrendo diretamente com as universidades públicas e privadas instaladas na região. No FIG. 1 verifica-se a evolução do número de matrículas nesses centros universitários, nos anos de 1999 a 2002.

---

<sup>2</sup> A FUMEC está em processo para se transformar em universidade.



**FIGURA 1 - Evolução do número de matrículas nos Centros Universitários de Belo Horizonte, no período de 1999 a 2002.**

**FONTE: MEC/INEP/SEEC. Sinopse estatística do ensino superior 1999 a 2002.**

Com base na FIG. 1, verifica-se que o número de alunos matriculados nesses centros universitários de Belo Horizonte passou de cerca de 13.000, no ano de 1999, para pouco mais de 37.000 no ano de 2002, o que corresponde a um aumento de cerca de 245% nesse período.

O aumento no número de matrículas verificado nesse período redundou em um aumento da participação dos centros universitários no percentual de alunos matriculados em cursos de graduação presenciais na capital. Essa participação percentual modificou-se significativamente, passando de cerca de 20% em 1999, para cerca de 39% em 2002, como demonstrado na TAB. 1.

**TABELA 1 - Evolução das matrículas em cursos de graduação presenciais em Belo Horizonte**

Ano	Total de matrículas nos cursos de graduação presenciais de Belo Horizonte	Total de matrículas nos cursos de graduação presenciais dos Centros Universitários de Belo Horizonte	Percentual das matrículas dos centros universitários em relação ao total de matrículas de Belo Horizonte.
1.999	66.217	13.152	19,86%
2.000	73.806	25.835	35,00%
2.001	83.070	32.220	38,79%
2.002	93.407	37.275	39,91%

**FONTE: MEC/INEP/SEEC. Sinopse estatística do ensino superior 1999 a 2002.**

Esse aumento na participação do total de alunos matriculados em cursos superiores em Belo Horizonte demonstra o ritmo acelerado de crescimento que essas instituições obtiveram nos últimos anos, principalmente depois das políticas de abertura do ensino aplicadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso e também ressalta a importância dessas instituições no contexto da educação superior dessa cidade.

Nesse mesmo período, de acordo com dados do INEP (BRASIL, 002), o número de cursos de graduação presenciais oferecidos por esses centros passou de 31, em 1999, para 61, no ano de 2002, o que corresponde a um aumento de 100% na oferta desses cursos. Isso redundou em um aumento da carência de profissionais capacitados para coordenarem esses cursos nessas instituições, pois o Ministério da Educação determina que o coordenador de curso seja um profissional com graduação ou pós-graduação na área de atuação do curso (BRASIL, 2003).

Paralelo a esse aumento da demanda de profissionais em função do aumento da oferta de cursos, as instituições de ensino superior – IES são avaliadas pelo MEC, tanto na qualidade dos alunos que formam, por meio do Exame Nacional de Cursos, também conhecido como “Provão”, quanto na condição de ensino. Essa avaliação das condições de ensino engloba três dimensões: a primeira dimensão é denominada de organização didático-pedagógica e abrange a administração

acadêmica (na qual se encaixam os coordenadores de curso); o projeto do curso e as atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação. A segunda dimensão refere-se ao corpo docente e a terceira diz respeito às instalações físicas da IES.

No que tange especificamente à avaliação da coordenação de curso, o MEC determina os quesitos a serem avaliados, bem como o peso específico de cada um na avaliação geral. Na TAB. 2 observa-se como é feita essa distribuição de pesos na avaliação dos coordenadores.

**TABELA 2 - Aspectos da coordenação de curso considerados e seus respectivos pesos na Avaliação das Condições de ensino das IES feita pelo MEC.**

<b>Aspectos a serem avaliados</b>	<b>Pesos</b>
1) Atuação do coordenador do curso	20
2) Participação efetiva da coordenação do curso em órgãos colegiados acadêmicos da IES	05
3) Participação do coordenador e dos docentes em colegiado de curso ou equivalente	10
4) Existência de apoio didático-pedagógico ou equivalente aos docentes	05
5) Titulação do coordenador do curso	15
6) Regime de trabalho do coordenador do curso	10
7) Experiência profissional acadêmica do coordenador do curso	10
8) Experiência profissional não acadêmica e administrativa do coordenador do curso	05
9) Efetiva dedicação do coordenador à administração e à condução do curso	20

**FONTE: MEC/INEP - Manual geral de avaliação das condições de ensino.**

Verifica-se que dos nove pontos de avaliação propostos pelo MEC, cinco deles (atuação do coordenador do curso, participação efetiva da coordenação do curso em órgãos colegiados acadêmicos da IES, participação do coordenador e dos docentes em colegiado de curso ou equivalente, experiência profissional não-acadêmica e administrativa do coordenador do curso e efetiva dedicação do coordenador à administração e à condução do curso) referem-se a funções

gerenciais da atuação desse coordenador, perfazendo um total de 70% do peso final de sua avaliação.

Para se classificar essas funções como sendo gerenciais, recorrem-se a alguns autores da literatura administrativa, que envidaram esforços no sentido de definir a função gerencial. Essa função, diferentemente das funções técnicas e administrativas, não possui uma definição específica, tanto assim que vários autores ao longo dos anos têm se dedicado ao estudo do papel dos gerentes nas organizações. Um dos primeiros autores a tratar objetivamente das funções gerenciais foi Fayol (1987), ao identificar o trabalho dos gerentes como sendo distinto das funções técnicas da empresa. Para esse autor, o gerente deve essencialmente prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. Avançando mais nessa perspectiva gerencial, surgem Chester Barnard (1971) e Rensis Likert (1979). O primeiro autor trata as organizações como um sistema de atividades cooperativas e define que as funções essenciais dos gerentes são prover um sistema de comunicação que interligue os diversos setores e departamentos da organização e promover e assegurar a manutenção da disposição de cooperação. Muito semelhante ao trabalho de Barnard (1971), Likert (1979) define que a função do gerente é organizar equipes de trabalho com elevada lealdade grupal e suprir os subordinados com assistência técnica adequada.

Mintzberg (1986 e 1993) se propõe a ampliar o conhecimento a respeito da função do gerente, até então disponível na literatura administrativa. O autor realizou uma pesquisa, na qual observou *in loco* o dia a dia de alguns gerentes, com o intuito de responder à seguinte questão: O que os gerentes fazem? Com os dados da pesquisa, verificou que os gerentes desempenham funções bem diferentes daquelas preconizadas por Fayol (1987) e Taylor (1987). A atuação desses



profissionais é marcada pelo desempenho de tarefas rotineiras agrupadas em três grupos de funções: interpessoais, informacionais e decisórias. O grupo de funções interpessoais é aquele em que o gerente deve desempenhar papéis cerimoniais ou simbólicos, treinar, motivar e disciplinar os funcionários e atuar como elemento de ligação entre a equipe e as demais fontes externas de informação. As funções informacionais são aquelas nas quais o gerente deve captar informações de mercado com base em fontes externas, transmitir as informações aos membros da organização e representar suas organizações diante de pessoas de fora. As decisórias, por sua vez, correspondem aos momentos nos quais os gerentes tomam atitudes no sentido de iniciar e projetos para melhorar o desempenho empresarial, tomar medidas corretivas, alocar recursos e negociar com outros grupos.

Mintzberg (1986 e 1993) vê o gerente com uma abordagem mais humana e intuitiva, em razão do seu dia-a-dia dentro de um contexto organizacional limitado e fragmentado, impedindo a utilização de critérios racionais. Finalizando, mas sem a pretensão de exaurir o tema das funções gerenciais, cita-se Motta (1991), que analisa função gerencial na atualidade dentro do contexto de um ambiente organizacional instável, com mudanças freqüentes e de alta imprevisibilidade. A organização necessita adaptar-se a essa nova realidade, e a função dos gerentes é a de fazer com que ela produza com eficiência e eficácia. As instituições de ensino superior também fazem parte do rol dessas organizações que vivem em um ambiente de mudanças freqüentes. Os coordenadores, que de acordo com Marra (2003) assumem a função de gerentes dos cursos que coordenam, necessitam fazer com que as IES sejam eficientes e eficazes.

O MEC avalia essa atuação do coordenador como sendo insuficiente, regular ou ótima. Para o MEC, essa atuação é considerada ótima quando existem

atribuições formalmente definidas sobre a função de coordenador e a sua atuação atende plenamente às demandas dos alunos e professores e o curso é bem conduzido. Um ponto que merece ser ressaltado é que o Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino (BRASIL, 2002) não caracteriza exatamente o que quer dizer por boa condução do curso. Por outro lado, o atendimento das demandas de professores e alunos é uma função que, de acordo com Mintzberg (1986), faz parte do grupo de funções interpessoais e de interligar os diversos setores da instituição, de acordo com a visão de Barnard (1971). Os itens 2 e 3, referentes à participação do coordenador em órgãos colegiados ou semelhantes, evidenciam que os coordenadores de curso desempenham funções de caráter decisório, que é tipicamente gerencial, como afirma Mintzberg (1986).

No oitavo quesito do quadro 1, é avaliada a experiência profissional não-acadêmica e administrativa do coordenador de curso. Nesse tópico, o MEC observa se esse coordenador teve a oportunidade de participar de cargos em diretorias, coordenadorias, chefias, assessorias, atividades em comissões na educação superior ou correlatas à profissão na IES e fora dela. Aquele coordenador que possuir experiência prévia em atividades administrativas, recebe uma pontuação maior do que aquele que não possui essa experiência. Por fim, o nono ponto da avaliação, que diz respeito à efetiva dedicação do coordenador à administração e condução do curso, remete por si só o coordenador à função de gerente do curso superior e esse gerente é avaliado pelo número de horas semanais que se dedica a essa função.

O coordenador de curso é uma peça-chave para que o curso superior de graduação alcance seu objetivo, que é, nos dizeres de Piazza (1997).

[...] formar profissionais aptos a compreenderem a realidade, a se relacionarem com ela, a intervirem nela e a transformá-la, através de ações cientificamente fundamentadas, tecnicamente adequadas e socialmente significativas. (PIAZZA, 1997, p. 21).

Mesmo que as atividades administrativas sejam responsáveis por 60% da avaliação do coordenador de curso, essa profissão não é muito abordada na literatura administrativa. Dessa forma, considera-se de grande relevância o estudo das práticas de coordenação de curso sob a ótica gerencial, de forma que este estudo possa contribuir para o melhor desempenho profissional por parte desses coordenadores.

#### **1.4 Estrutura da dissertação**

Esta dissertação está dividida em 11 capítulos. Em primeiro lugar, há esta introdução. Em seguida, é apresentada a revisão teórica, que se subdivide em administração universitária, coordenação de curso, perspectivas teóricas acerca da gerência e a percepção da gerência como prática social. Em seguida, foi feita a caracterização dos centros universitários. No quarto capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a execução da pesquisa. Os capítulos quinto, sexto, sétimo, oitavo e nono constituem a análise dos dados. Em cada capítulo, desenvolve-se o tema proposto nos objetivos secundários e analisa-se cada um desses pontos propostos por Reed (1997) como fatores que caracterizam as práticas de gestão dos coordenadores de curso da área de ciências sociais aplicadas dos centros universitários de Belo Horizonte, como uma prática social. Após essas análises, são apresentadas as considerações finais e as

recomendações para novos estudos e, em seguida, as referências bibliográficas utilizadas para a construção do marco teórico que suporta esta dissertação.

## **2 A ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA, A COORDENAÇÃO DE CURSO E A GESTÃO: O QUE DIZ A TEORIA**

Este capítulo constitui-se do marco teórico que alicerça a análise dos dados coletados. A primeira parte aborda a administração universitária, caracterizando quais profissionais podem ser classificados como administradores universitários, expondo três perspectivas teóricas que analisam o tema e são evidenciadas algumas diferenças existentes entre a administração de instituições de ensino e a administração de empresas cujo objetivo não é o ensino. No segundo momento, é feita a caracterização teórica da coordenação de curso, uma vez que esse profissional é apontado como sendo um administrador universitário. Em seguida, são apresentadas três perspectivas teóricas a respeito da análise da gestão e, então, descreve-se a perspectiva praxológica de análise de gestão, a qual será utilizada como base para a análise das práticas de gestão dos coordenadores de curso e sua classificação como uma prática social de gestão.

### **2.1 Administração universitária**

De acordo com Meyer Júnior (2000), a administração universitária, ou administração de IES, é um assunto que pode ser abordado sob três perspectivas diferentes. Na primeira perspectiva, qualifica-se a IES como uma organização empresarial que possui algumas particularidades, mas reconhece que todas as organizações de um determinado setor também possuem características próprias

daquele setor. Dessa forma, a administração universitária seria estudada no mesmo escopo de todas as teorias administrativas. Segundo o autor, os adeptos dessa perspectiva afirmam que:

[...] administrar uma instituição universitária, segundo essa posição, é tarefa similar a administrar qualquer outra organização, exigindo-se apenas liderança, bom-senso, discernimento e adaptabilidade para que as funções administrativas possam ser bem cumpridas. Nesse caso, qualquer pessoa dotada daquelas habilidades e, sem qualquer preparação, pode praticá-la sem maiores dificuldades. (MEYER JÚNIOR, 2000, p. 145).

Essa abordagem, além de ser reducionista na análise das diferenças existentes entre as organizações dos diversos setores, reduz a habilidade administrativa a um conjunto de conhecimentos de senso comum, em vez de conhecimentos científicos, colocando a Administração em um patamar puramente técnico. Dessa forma, os administradores universitários que, segundo o autor, são os reitores, pró-reitores, diretores de centros, institutos e faculdades, chefes de departamentos, diretores de unidades administrativas e coordenadores de curso, não necessitariam de nenhuma preparação específica para que pudessem desempenhar suas funções.

Em oposição a esse pensamento, na segunda perspectiva, afirma-se que as IES são organizações completamente diferentes das demais, ou seja, uma IES é uma organização atípica, que possui características tão particulares que necessita de uma teoria própria e, dessa forma, de conhecimentos específicos para que possa ser administrada. O autor afirma que essa perspectiva está em formação por meio de estudos e trabalhos realizados em diversos centros localizados especialmente nos Estados Unidos da América e na Inglaterra e, além dessa fonte,

[...] a teoria da administração universitária é alimentada pela contribuição de milhares de diretores universitários que, em seu trabalho diário, encontram soluções criativas e bem-sucedidas aos problemas administrativos. Trata-se, segundo essa posição, de experiência organizacional concreta que passa a ser, gradativamente, absorvida por toda a instituição e, muitas vezes, disseminada a outras instituições. (MEYER JÚNIOR, 2000, p. 146).

Essa corrente fragmenta o escopo das teorias da Administração, pois por meio dela percebem-se as diferenças existentes entre a administração de uma IES e das demais empresas. Uma falha nessa análise é que nessa perspectiva só se trata da administração universitária. Se se considerar que cada ramo de atividades possui características específicas, como por exemplo, agências governamentais, que possuem características diferentes dos hospitais, os quais, por sua vez, são diferentes dos bancos, museus e penitenciárias. Considerando, então, cada ramo como sendo um ramo atípico, seria necessária uma Teoria da Administração para cada um grupo de empresas que possuem características semelhantes.

A terceira abordagem citada por Meyer Jr. (2000) é aquela que combina os elementos das duas primeiras e

[...] destaca que as escolas, faculdades e universidades são organizações assim como empresas, bancos, hospitais, agências governamentais, museus e penitenciárias. Como tal possuem características comuns a toda e qualquer organização, a elas se aplicando os princípios e abordagens da administração em geral. (MEYER JÚNIOR, 2000, p. 146).

Dessa forma, apesar de possuírem características comuns às demais organizações, as IES possuem também suas características específicas e os administradores universitários devem estar atentos a essas características. Na visão do autor, além das atividades administrativo-financeiras comuns a todas as empresas, os administradores universitários devem desenvolver atividades acadêmicas apoiando e criando um ambiente propício para que o ensino e a

pesquisa sejam desenvolvidos, sem que se encontrem obstáculos organizacionais para o seu bom andamento. Além disso, devem também desempenhar atividades sociais, desenvolvendo projetos comunitários e apoiando as necessidades específicas da comunidade.

Outra característica que contribui para que as IES sejam instituições atípicas é apontada por Mezey (2000) como sendo o corpo docente das mesmas. Segundo esse autor, os professores, na condição de intelectuais, são pessoas que resistem a serem comandadas, pois, pelo fato de serem profissionais altamente qualificados, pensam por si mesmos e têm orgulho de sua autonomia de pensamento. O autor também afirma que o corpo docente tem uma tendência a participar da administração da IES, o que chama de administração compartilhada. No entanto, para o autor, esses professores acreditam que compartilhar a administração significa administrar da forma como acreditam ser a mais correta, ou seja, compartilhar a administração é delegar a administração ao corpo docente. Dessa forma, administrar uma IES é diferente de administrar uma outra empresa, pelo fato de o corpo docente ser um grupo de funcionários com características muito peculiares e diferentes dos funcionários das organizações que não têm como objetivo a educação.

Um ponto importante em relação à administração universitária é que, mesmo com a existência de perspectivas que consideram essa atividade como sendo de relevante importância para que uma IES possa sobreviver no contexto atual (MEYER JÚNIOR; MURPHY, 2000), a realidade dessa atividade ainda é diferente daquilo que a teoria preconiza. Pesquisas como as realizadas por Marra (2003), Silva (2000, 2001), Reesor (1995) e Ahmad (1994) apontam para um despreparo dos administradores universitários para o exercício da função,



aproximando a realidade dessa função da primeira perspectiva de análise descrita por Meyer Júnior (2000), segundo a qual para se administrar uma IES, não é necessária uma preparação específica. Esse autor também cita a opinião de Herbert Simon a respeito do assunto, ao dizer que as universidades formam profissionais e são dirigidas por amadores. É, então, com base nessa premissa que esta pesquisa foi proposta, com o intuito de contribuir para a análise da prática gerencial do administrador universitário, especificamente do coordenador de curso, de forma que esse profissional possa, considerando-se os resultados dessa pesquisa, se beneficiar com o cabedal de conhecimentos já gerados nessa área pela academia da Administração.

## **2.2 A coordenação de curso**

De acordo com Rangel (2001), a coordenação de curso é um tema que tem recebido atenção especial da comunidade acadêmica nos últimos anos, por causa de sua grande contribuição para o bom desempenho dos cursos acadêmicos. No entanto, apesar desse crescente destaque que a profissão vem recebendo, a mesma autora reconhece que há a necessidade de se construir teórica e praticamente essa atividade e que a coordenação de curso é um ofício em construção.

Ao discorrer sobre o papel do coordenador de curso, Piazza (1997, p. 31) afirma que ele é responsável por desenvolver procedimentos e criar condições para a identificação das futuras exigências de recursos humanos nos diversos campos de

atuação profissional; por identificar as mudanças que estão acontecendo no perfil ocupacional de todos os campos de atuação; por identificar as necessidades, as carências e as expectativas sociais em relação à atuação profissional nos diferentes campos de trabalho e caracterizar, por meio desses dados, perfis profissionais adequados aos novos contextos, isso é, capazes de responder às necessidades, às expectativas da sociedade e às exigências do mundo do trabalho; constituir e implantar, mediante esses perfis, currículos capazes de gerar as competências e habilidades relevantes ao desempenho profissional desses agentes sociais; e manter implementado um sistema de avaliação tanto do processo de formação de profissionais de nível superior assim concebido, quanto dos seus resultados.

Na pesquisa dessa autora, constata-se que a atividade de coordenação de curso é bastante complexa e abrange uma grande gama de funções, as quais podem ser consideradas como “guarda-chuvas” de um grande leque de atividades administrativas, pedagógicas, acadêmicas e científicas.

A coordenação de curso não é apenas uma função administrativa. É uma função com dimensões acadêmicas, pedagógicas e científicas. Demanda, por parte de quem a exerce, alta competência técnica e científica no campo profissional correspondente ao curso, além de preparo para trabalhar com ensino de nível superior. (PIAZZA, 1997, p. 35).

Rangel (2001), ao tratar da coordenação de curso, primeiramente conceitua o termo coordenação. Segundo ela, coordenar “é organizar em comum, é integrar e, portanto, prever e prover aproximações no trabalho, a partir de fundamentos de seu projeto”. Buscando construir a epistemologia da coordenação, a autora define três classificações para a função de coordenação: a coordenação gestora, a coordenação de disciplinas e a coordenação pedagógica.

Na visão da autora, a coordenação gestora refere-se à coordenação do trabalho no curso capaz de resolver as demandas administrativas dele. A coordenação de disciplinas refere-se à organização comum do trabalho das disciplinas, e pode ser realizada no sentido horizontal e vertical. O primeiro refere-se ao entrosamento dos diversos professores de um mesmo semestre. Já o segundo, ao desencadeamento lógico do conhecimento ao longo do curso. A coordenação pedagógica é a responsável pela integração e orientação do processo pedagógico em suas questões, pressupostos e propostas básicas essenciais à qualidade acadêmica e sóciopolítica dos cursos. A autora reconhece que a função de coordenação é composta por tarefas administrativas e pedagógicas e sugere que a coordenação de curso deva ser exercida por pessoas com capacidades pedagógicas e gerenciais. No entanto, deixa aberta a questão a respeito de ser possível agrupar esses conhecimentos em apenas uma pessoa.

Franco (2002) expande a divisão de funções proposta por Rangel (2001) e propõe uma expansão dos grupos de divisão. Para esse autor, a coordenação de curso deve ser dividida em funções administrativas (ou gerenciais), políticas, institucionais e acadêmicas, atribuindo ao coordenador de curso um total de 26 funções. As funções gerenciais descritas pelo autor resumem-se a funções de controle, tais como a supervisão das instalações físicas do curso, a indicação de novos títulos para que a biblioteca do curso mantenha-se atualizada, o controle da frequência dos docentes e discentes e a garantia da adimplência por parte dos alunos. Além dessas funções de controle, o autor propõe a função de formar e gerenciar o corpo docente, da mesma forma como um gestor administra o pessoal de sua equipe. Esse coordenador deve procurar no mercado os bons profissionais e

dispensar do quadro da faculdade aqueles que não alcançaram os objetivos do curso.

As funções consideradas por Franco (2002) como funções políticas dizem respeito a aspectos pessoais do coordenador, tais como liderança desse agente em sua área de conhecimento, capacidade do coordenador de motivar as pessoas diretamente envolvidas com o curso (corpo docente e discente), a capacidade de ser um legítimo representante do curso, tanto para a comunidade acadêmica, quanto para a não-acadêmica e com o compromisso que esse coordenador deve assumir de fazer com que o curso que coordena atenda às demandas da sociedade, formando profissionais capazes de atuar de forma significativa. Para justificar essa demanda social, o autor afirma que os cursos possuem uma responsabilidade social e que essa "[...] responsabilidade social quando bem exercitada qualifica o curso e o coordenador [...]" (FRANCO, 2002, p. 18).

As funções institucionais são aquelas relativas ao acompanhamento dos egressos do curso. Segundo o autor, é de responsabilidade do coordenador assegurar que os alunos tenham um aproveitamento satisfatório no Exame Nacional de Cursos, ou Provão, pois um desempenho fraco nesse exame pode ser um impedimento do MEC para que o curso seja recredenciado nessa instituição. O coordenador também deve acompanhar o desempenho dos egressos no mercado profissional, bem como buscar a interação do curso com a sociedade, procurando novas formas de financiamento, por meio de parcerias com empresas.

Apesar de Franco (2002) prescrever para o coordenador de curso a atividade de acompanhamento da vida profissional dos egressos do curso de graduação, Piazza (1997) aponta para o fato de haver um hiato entre a formação profissional e a demanda da sociedade. Segundo a autora, os profissionais egressos

de cursos superiores de graduação não estão sendo capazes de solucionar os problemas para os quais são solicitados. Isso aponta para a existência de problemas na atividade de coordenação, uma vez que esses profissionais não estão sendo capazes de alcançar os resultados que deles são esperados.

Por fim, Franco (2002) descreve o grupo das funções acadêmicas. Segundo esse autor, uma das principais atividades desse grupo é a elaboração e execução do projeto pedagógico do curso. De acordo com Baffi (2002), o projeto pedagógico do curso é um documento que concretiza a identidade da IES e oferece garantias para um ensino de qualidade, cujos fins principais são a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional.

Além do desenvolvimento do projeto pedagógico, o coordenador deve desenvolver e motivar as atividades escolares, o que pode ser traduzido como uma boa utilização dos recursos didáticos disponíveis, com o objetivo de eliminar as aulas expositivas amplamente criticadas pela literatura que trata de aspectos didáticos das aulas dos cursos superiores. O coordenador também deve se preocupar com as avaliações desenvolvidas em seu curso. O processo avaliativo dos cursos superiores é de extrema importância para a qualidade deles. Se os professores utilizarem a avaliação apenas para afirmar que os alunos nada aprenderam, essa avaliação não terá utilidade. No entanto, se essa avaliação for utilizada para desenvolver uma metodologia de ensino que melhore o aprendizado, ela estará desempenhando seu verdadeiro papel. (PELLEGRINI, 2003).

O coordenador de curso deve estar atento ao tipo de avaliações que seus professores aplicam nos alunos, de forma que possa acompanhar se a atividade docente está de acordo com o projeto pedagógico do curso. Além dessas atividades,

o coordenador é responsável por desenvolver atividades complementares em seu curso, estimular a iniciação científica e a pesquisa, orientar e acompanhar monitores de disciplinas e fomentar a participação do corpo docente e discente em projetos de extensão. Ao estudar professores com cargos de gerência em uma Universidade Federal, Marra (2003) propõe que a coordenação de curso assuma, nas universidades um papel semelhante ao que os gerentes intermediários assumem nas empresas.

A seguir, será exposta a evolução da visão histórica do papel gerencial, desde quando o gerente era um mero controlador de tarefas, até o momento em que a gestão é vista como uma prática social. Entender a gestão como uma prática social amplia seu foco de estudos para as diversas práticas que os gerentes desenvolvem, cujos objetivos redundam no controle sob a prática produtiva no contexto complexo no qual eles operam (JUNQUILHO, 2000).

### **2.3 As perspectivas técnica, política e crítica acerca da gestão**

A atividade gerencial, de acordo com Reed (1984, 1997), Wilmott (1984; 1987) e Melo (1996, 1997, 1999, 2000), vem sendo estudada por diversos autores. Parte considerável desses estudos, no entanto, trata de facetas da atividade gerencial e não é capaz de descrever essa atividade de forma mais complexa. Esse fato contribui para que a figura do gerente ainda seja “[...] obscura como sujeito das práticas organizacionais [...]” (MELO, 1996, p. 4). De acordo com a autora, mesmo

que haja uma proliferação de estudos cujo foco seja a gerência, essa profissão ainda está em construção.

Com o objetivo de determinar cortes teóricos que identifiquem diferentes momentos a análise da gestão, Reed (1997) identifica três perspectivas que alicerçam os estudos a respeito da gestão: a perspectiva técnica, a política e a crítica. Após identificar essas três perspectivas de análise, o autor propõe uma quarta perspectiva, por ele denominada de perspectiva praxeológica, na qual a gestão é identificada como uma prática social e passa a ser analisada de uma forma mais abrangente do que nas perspectivas anteriores.

A perspectiva técnica propõe uma concepção de gestão como um instrumento racional para atingir valores pré-determinados e predominantemente instrumentais, que têm como estratégia de atuação a valorização da eficácia da configuração organizacional. Sob essa ótica, o processo de gestão concentra-se mais nos meios que nos fins e baseia-se na premissa de que “[...] as organizações são mecanismos funcionalmente indispensáveis que institucionalizam valores e objetivos individuais em comunidade que sobrevivem aos seus criadores [...]” (REED, 1997, p. 7).

Nessa ótica, o gestor perde sua identidade individual e passa a assumir uma identidade organizacional, uma vez que as organizações proporcionam àqueles que a elas estão vinculados uma identidade institucional de longo prazo. Além disso, cabe ao gestor a busca de resultados eficientes, obtidos por meio da utilização de regras formais e previamente estabelecidas, que se sobrepõem à capacidade gerencial do gestor. Melo (2000), ao discorrer a respeito da divisão proposta por

Reed (1997), ressalta que os principais estudos que determinam essa forma de perceber a gestão foram os realizados por Fayol (1987) e Gulick<sup>3</sup> (1937).

Na perspectiva política, descrita por Reed (1997), a gestão é vista como um processo direcionado para a regulação do conflito, no qual o gestor abdica do cargo de controlador e passa a interagir com a equipe. Essa perspectiva opõe-se diretamente à visão determinista embandeirada pela perspectiva técnica. Segundo Reed (1997), nessa perspectiva, o processo de gestão assume um novo conceito, o qual considera tanto a existência de diversos grupos concorrentes entre si, quanto a existência de alianças que, muitas vezes, entram em conflito em função das decisões que determinam as configurações organizacionais, resolvendo seus desacordos por meio do exercício do poder. O foco da análise passa da configuração organizacional à tomada de decisões e

[...] concentra-se nas transformações permanentes do equilíbrio de interesses e de poder que se gera no quadro dos órgãos de gestão, especialmente ao nível da gestão de topo ou da 'coligação dominante', e no impacto dessas transformações sobre a evolução das decisões [...] (REED, 1997, p. 10).

Essa perspectiva considera cada gestor como agente individual e conhecedor do ambiente no qual está atuando, operando em situações dinâmicas e capaz de moldar substancialmente tanto os meios, quanto os resultados organizacionais. As estruturas organizacionais são tidas como redes de interação social permanentemente re-elaboradas, nas quais o controle formal é percebido como pano de fundo e é sujeito a constantes renegociações por meio das ações rotineiras de todos os funcionários.

<sup>3</sup> GULICK, L. H. Notes on the theory of organization. In: GULICK, L. H., URWICK, L. F. (eds). **Papers on the science of administration**. New York: Columbia University Press, 1937.



As relações de poder são instáveis e não são equilibradas, o que faz com que cada parte envolvida utilize-se de todos os recursos de que dispõe para fazer valer sua posição. Assim sendo, os gestores possuem um poder de controlar as relações conflituosas, tanto maior quanto melhor for seu conhecimento a respeito dos processos políticos por meio dos quais se negocia tanto o cotidiano quanto a mudança organizacional.

Os principais pesquisadores dessa perspectiva procuram centrar-se na necessidade de entender e explicar as fontes das quais o poder emana e contextualizando-as na estrutura da gestão, na capacidade política que essas alianças possuem e no grau de controle que a mobilização estratégica de recursos proporciona para manipular o quadro de referência em que ocorre a tomada de decisão. Segundo Reed (1997):

[...] os investigadores que operam no quadro desta abordagem apoiam-se geralmente num modelo de análise que concebe as relações de poder inerentes às práticas de gestão como relações de poder-dependência, em que a capacidade para que certa aliança determine o programa de tomada de decisões – ou seja, o seu poder – é interpretada em função da competência demonstrada para minimizar a sua dependência em relação a outras alianças, no quadro dos constrangimentos impostos pelas situações específicas em que, contingencialmente, operam. (REED, 1997, p. 11).

Para a compreensão da perspectiva política, descrita por Reed (1997), é necessário que se aprofunde um pouco mais no assunto das relações de poder. Um dos grandes estudiosos acerca desse assunto, Max Weber, definiu o poder como sendo “[...] toda a probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade [...]” (WEBER, 1994, p. 33). Essa definição é bastante aceita, aproximando-se inclusive da significação coloquial que se dá ao termo. A capacidade de pessoas ou grupos exercerem influência sobre outros para alcançar seus objetivos, quando os últimos

não necessariamente concordam plenamente com o que se busca alcançar, é aceito como sendo consequência de uma relação de poder. Outros autores, tais como Crozier (1983) e Crozier e Friedberg (1990), Katz e Kahn (1970) também aceitam a definição weberiana de poder, embora tentem diferenciar os termos que são comumente utilizados para definir a capacidade de fazer com que a vontade de uma pessoa ou grupo seja feita por outra pessoa ou grupo. Esses autores buscam definir de forma mais aprofundada outras palavras, como influência, dominação, autoridade, mas o aprofundamento dessa definição foge ao escopo desta pesquisa.

Para Crozier e Friedberg (1990), o poder é visto como uma relação e não seus atributos, uma relação instrumental que motiva os atores a utilizarem recursos, uma relação não-transitiva, pois cada ação constitui uma situação específica em torno da qual se desenvolve uma relação particular de poder; e uma relação recíproca, pois exige intercâmbio, porém, desequilibrada, já que as forças que interferem no intercâmbio favorecem mais uma das partes.

Fazendo um estudo acerca da Anatomia do Poder, Galbraith (1984) afirma que, para que se possa entender o poder, “é preciso conhecer as fontes do poder – o que é que diferencia os que o exercem daqueles que estão submetidos à autoridade de outros” (GALBRAITH, 1984, p. 3). O autor cita três tipos de poder: o poder condigno, que é a capacidade de impor uma vontade a outrem mediante a aplicação de um castigo ou pena; o poder compensatório, que é baseado na oferta de uma recompensa; e o poder condicionado, que é a capacidade de se impor a outrem a sua vontade por meio da crença, ou seja, a pessoa ou grupo de pessoas fazem aquilo que é determinado por um terceiro, mas acreditando que essa ação parte da sua própria vontade. Esse tipo de poder pode ser comparado ao que Pagès et al (1993) denominam de “evangelização”, ou seja, o fato de a organização

conseguir fazer com que todos os funcionários trabalhem de acordo com os objetivos institucionais, abdicando dos objetivos pessoais e acreditando que o estão fazendo por sua livre e espontânea vontade.

Ainda com relação à descrição da anatomia do poder feita por Galbraith (1984), o autor também relaciona o que denomina de fontes do poder, que são a personalidade, a propriedade e a organização. A personalidade, ou

[...] liderança, na linguagem comum - é a qualidade do físico da mente, de oratória, de firmeza moral ou de qualquer outra característica pessoal que dá acesso a um ou mais instrumentos do poder. Nas sociedades primitivas, esse acesso era aberto pela força física para o poder condigno; permanece ainda hoje uma fonte de poder em algumas famílias ou comunidades de jovens para o homem mais forte e musculoso [...]. (GALBRAITH, 1984, p. 6).

O aprofundamento na questão da liderança é algo que foge ao propósito desta pesquisa, mas é interessante ressaltar que essa capacidade de liderança possui visões contrárias na academia gerencial e, por isso, é uma característica pessoal muito difícil de ser definida. Bennis (1996, 1997) afirma que a liderança é uma característica que pode ser encontrada em algumas pessoas, podendo ser considerada como uma característica inata, mas que também pode ser aprendida e desenvolvida, dependendo unicamente da disponibilidade da pessoa. McGregor (1992) contextualiza a liderança como sendo um processo interpessoal, dependente do contexto no qual esse processo ocorre. Esse contexto combina as características pessoais do líder, bem como dos liderados, as características da organização e a conjuntura econômica, social e política do momento no qual o processo de liderança acontece.

Aktouf (1995) afirma que a liderança é um conceito que surge da explicação da monarquia inglesa, a qual, segundo o autor, é a única monarquia

ocidental que não se baseia no princípio de o monarca ser um escolhido de Deus, ou uma espécie de representante da divindade na terra. Para justificar, então, o poder que a monarquia exerce sobre os súditos do reino, criou-se a imagem de um segundo corpo possuído apenas por uma seleta linhagem de pessoas na Terra. Esse segundo corpo, que é um corpo etéreo, que poucas pessoas possuem a capacidade de perceber, daria àquele que o possuísse o poder de decidir pelas demais pessoas. Com o crescimento das cidades e a incapacidade do rei de estar em todos os locais que necessitavam de sua presença para decidir a respeito de algum assunto, um corpo de juízes, ou conselheiros, seria o representante da monarquia nas decisões e, para tal, eles se investiriam do corpo monárquico por alguns instantes e tomariam a decisão tal como o monarca, ou a pessoa que ocupava o reino o faria. Esse grupo de pessoas também poderia liderar as comunidades em determinados assuntos, de acordo com a vontade do rei.

O autor afirma que o conceito de liderança atualmente utilizado pela literatura gerencial surge dessa capacidade de se associar a um segundo corpo etéreo, que as pessoas não possuem capacidade física para perceber, e que os gerentes são vistos como as pessoas que lideram os trabalhadores para o bom resultado das empresas. E é pelo fato de essa liderança ser o investimento desse corpo invisível, que ela é tão difícil de ser explicada e traduzida em fatos aceitos pela comunidade científica.

Retomando as fontes de poder definidas por Galbraith (1984), a propriedade é a mais aparente e direta das três fontes de poder. O autor afirma que

[...] sua posse dá acesso ao exercício do poder mais comum que existe: submeter a vontade de uma pessoa a outra mediante a aquisição franca e direta. Assim, o empregador curva os trabalhadores ao seu objetivo, o homem rico submete o seu motorista, o grupo de interesse específico

compra os políticos, o libertino domina sua amante. A associação entre propriedade e poder compensatório é tão simples e direta que era outrora tida como totalmente abrangente. Para os socialistas, a propriedade era (e em certo grau continua sendo) a fonte não só decisiva mas única do poder, o tegumento que mantinha e mantém coeso o sistema capitalista [...] (GALBRAITH, 1984, p. 49).

A organização, na visão do autor, é talvez a fonte mais importante de poder da sociedade moderna. A posição ocupada dentro de uma determinada organização, assim se convencionou, define o poder que cabe ao seu ocupante. Galbraith (1984) admite que a organização seja indispensável quando se busca o poder ou se necessita dele. Dessa forma, é da própria organização que provêm a persuasão necessária e a conseqüente submissão aos seus propósitos. Essas fontes de poder podem se combinar de diversas formas e usar dos diversos instrumentos de exercício para alcançar os objetivos do mandante.

Esse autor condensa os cinco fatores que influenciam e estabelecem as relações de poder descritas por French e Raven (1956). Na visão desses autores, há cinco fatores que influenciam e estabelecem relações de poder entre as pessoas: a experiência, que é utilizada para o fornecimento de informações; a referência, que faz com que os subordinados gostem da pessoa que exerce o poder; a legitimidade, que é referendada pela posição que a pessoa ocupa na relação social e na organização (quanto mais elevado é seu posto, mais legítimo é seu poder). Esses três fatores são entendidos por Galbraith (1984) como sendo relativos à personalidade. Os outros dois fatores propostos por French e Raven (1956) são também a recompensa e a coerção, descritas por Galbraith (1984).

Essas relações de poder-dependência estão diretamente relacionadas com a função de coordenação de curso, uma vez que o coordenador é o superior hierárquico de uma equipe de profissionais, na qual ele também atua como

profissional de linha, pois esse coordenador de curso também deve ser, segundo as exigências do MEC, um professor do curso que coordena. Essa posição de supervisor e par dos professores reforça o nosso questionamento a respeito de como esse coordenador atua no sentido de se legitimar em relação à equipe de professores do curso que coordena. Principalmente porque o coordenador de curso, considerado um gerente, situa-se, de um lado, como um representante da organização e, como tal, é responsável por supervisionar o corpo docente; por outro lado, insere-se nesse mesmo corpo docente como empregado, configurando uma posição sujeita a grandes pressões e contradições (MOTTA, 1991; Melo, 1994, 1996, 1997, 2000), configurando-se como uma espécie de agente que atua simultaneamente em duas posições diferentes e até mesmo antagônicas entre si.

Retomando a análise das perspectivas de estudo gerencial proposta por de Reed (1997) na perspectiva crítica, o autor conceitua a gestão como um mecanismo de controle cuja principal função é satisfazer às demandas impostas pelo modo de produção capitalista, com o intuito de propagar essa ideologia. Segundo o autor,

[...] o imperativo econômico prevalecente que a gestão deve aceitar cumprir é a necessidade de atingir um grau de controle suficiente sobre o processo de produção, que permita assegurar, de forma eficiente, a extração de mais-valia e os níveis de lucro correspondentes que aquela cauciona [...] (REED, 1997, p. 15).

Segundo Reed (1997), a análise dos gerentes por essa perspectiva revela o fato de eles serem submetidos a pressões constantes e crescentes, para que mantenham seus esforços concentrados na melhoria dos resultados das empresas, visando a maior acumulação de capital por parte dos acionistas. E essa pressão dificulta sobremaneira a função gerencial, uma vez que os gestores estão sujeitos às mesmas perdas materiais, no caso de demissão e constrangimentos estruturais

anteriormente reservados apenas aos trabalhadores dos escalões inferiores. Os estudos, sob essa perspectiva, enfatizam, dessa forma, as contradições da gestão organizacional, ressaltando a questão da necessidade do exercício do controle e cooperação do trabalho; o papel da gestão na regulação não apenas dos conflitos existentes entre o capital e o trabalho, mas também dos conflitos de papel dos gerentes, uma vez que são eles os responsáveis pela manutenção da ordem capitalista, paralelo ao fato de também serem a ela subordinados. (BRAVERMAN, 1987; MELO, 1987, 1991; PAGÉS et al 1987).

## **2.4 O conceito de prática social**

Após explicar as três perspectivas de análise da gestão, Reed (1997) argumenta que essas formas de análise são incapazes de perceber a realidade das práticas gerenciais com a devida profundidade. Willmott (1987), por sua vez, afirma que o trabalho gerencial não pode ser adequadamente estudado pela simples identificação de sua função econômica. Também não pode ser satisfatoriamente entendido apenas em termos de valores e interesses autônomos, senão ambíguos, dos próprios gerentes. Para o autor, o trabalho gerencial será mais bem explicado por uma teoria que sustente uma estrutura fundamentalmente contextualizada de relações sociais, na qual uma organização institucional do capital é devidamente ajustada e comprometida por contradições sistemáticas, relatada pela resistência de indivíduos e grupos e pelos próprios gerentes, que são as pessoas que efetivamente vivem as situações que essas teorias procuram relatar.

Em primeiro lugar, o estudo da prática da gestão é separado da estrutura organizacional e da contextualização da empresa. Soma-se a essa separação o fato de as perspectivas anteriores tenderem a regressar ao determinismo estrutural, bem como “[...] à opção estratégica em face da evidência aparentemente dominante da supremacia explicativa de qualquer uma daquelas perspectivas [...]” (REED, 1997, p. 20). Além disso, o contexto social da atuação do gerente é muito mais amplo do que as três perspectivas anteriores afirmam ser. Finalizando seu raciocínio, o autor postula que o conhecimento a respeito das práticas de gestão ainda é limitado para explicar as suas conseqüências, em virtude das formas de análise sociológica, as quais, qualquer que sejam suas tendências teóricas, permanecem submissas a um modelo racional de análise das práticas de gestão.

Diante dessas ponderações, Reed (1997) comenta que em qualquer das perspectivas anteriores não se apresenta o conhecimento da verdadeira condição de agente social dos gestores, argumentando que as perspectivas discutidas apresentam aspectos essenciais sobre as práticas de gestão, mas falta uma perspectiva na qual esses “[...] contributos importantes, embora parciais, possam ser interligados de forma sistemática e coerente [...]” (REED, 1997, p. 25). Dessa forma, o autor propõe a perspectiva praxeológica, que é mais ampla e entende a gestão como um tipo específico de prática social secundária.

Para a definição de prática social, Reed (1997) utiliza o conceito formulado por Harris em seu livro *Fundamental Concepts and the Sociological Enterprise*<sup>4</sup>. Segundo esse autor, uma prática social envolve:

[...] a participação num conjunto de ações, inteligíveis à luz dos pressupostos que as informam, orientadas para fins partilhados por todos os

<sup>4</sup> HARRIS, C. C. *Fundamental Concepts and the Sociological Enterprise*, Croom Helm, Londres, 1981, p.29.



membros da comunidade envolvida em tais ações, e definindo-se pelos meios adotados para a realização desses fins, os quais são determinados pelas condições em que elas se efetuam [...] (HARRIS, apud REED, 1997, p. 27).

O autor afirma que o conceito de prática social aparece em trabalhos publicados na década de 1980 e conclui que todas as situações sociais ocorrem no seio de comunidades cuja interação dos membros é realizada por meio das práticas nas quais estão envolvidos e por meio das condições e dos recursos partilhados entre eles e que as condicionam. E para que essas possam se constituir em instituições específicas e viáveis, “[...] as práticas têm, todavia, de ser conjugadas, de várias formas, por outras práticas [...]” (REED, 1997, p. 28).

## **2.5 A gestão como um tipo específico de prática social secundária**

Para Reed (1997), as práticas sociais são agrupadas em primárias e secundárias. As primárias são aquelas cujo objetivo principal é a transformação das condições do meio no qual a vida da comunidade ocorre, por meio da produção de bens e serviços e das representações que dão forma às concepções acerca dessas condições. As práticas sociais secundárias, por sua vez, têm o objetivo de fazer com que as práticas sociais primárias se realizem em sua totalidade, coordenando todo esse processo, desenvolvendo mecanismos políticos, judiciais e administrativos de controle,

[...] que se destinam a congregar o leque diferenciado e complexo das práticas sociais primárias em que os agentes sociais se encontram necessariamente envolvidos, convertendo-o em estruturas institucionais

dotadas de um grau mínimo de coerência normativa, coesão social e continuidade temporal [...] (REED, 1997, p. 28).

Assim sendo, a gestão passa a ser vista como uma prática social secundária específica, que visa a conjugar:

[...] as diversas e complexas práticas de coerência conceptual e material, conseguindo-se esse processo pela mobilização de um conjunto de recursos físicos e simbólicos e pelo accionamento de vários mecanismos de coordenação que podem, temporariamente, contrariar a fragmentação e o declínio. Constituem, assim, quer um mecanismo que permite regular, pelo menos temporariamente, o conflito sobre a posse e o controlo de recursos necessários às actividades produtivas fundamentais, quer um processo que proporciona um instrumento de luta sobre os acordos institucionais através dos quais se consegue aquela regulação do trabalho [...] (REED, 1997, p. 29).

Para Reed (1997), conceituar a gestão como prática social secundária específica exige a determinação de cinco fatores distintos, embora relacionados.

Assim, é necessário que haja:

- a) ações comuns desenvolvidas pelos indivíduos que compõem uma determinada comunidade;
- b) objetivos ou problemas comuns que facilitam a interação recíproca;
- c) uma percepção comum em relação à função social das práticas que executam;
- d) meios e recursos comuns para que os membros da comunidade alcancem seus objetivos e realizem seus projetos;
- e) condições de sucesso e insucesso comuns que determinem a atuação profissional e a utilização dos recursos disponíveis.

Segundo o autor, são três as vantagens dessa nova perspectiva de análise da gestão. A primeira deve-se ao fato de essa abordagem proporcionar uma síntese conceitual sobre aspectos que nas abordagens anteriores eram vistos separadamente. A segunda vantagem reside no fato de essa abordagem rejeitar o tratamento mais ortodoxo dos processos de gestão, os quais submetem todos os aspectos da interação social aos imperativos técnicos, políticos e ideológicos. Por fim, essa abordagem proporciona um quadro teórico integrado, que torna possível a relação entre os níveis de análise organizacional, institucional e comportamental, esquivando-se da análise funcionalista-determinista, para a qual as perspectivas anteriormente citadas parecem tender, quando confrontadas com a complexidade inerente aos processos de gestão.

Dessa forma, pode-se afirmar que:

[...] os gerentes não devem ser tomados exclusivamente como agentes imparciais e defensores dos interesses organizacionais. O trabalho gerencial deve ser percebido como dotado de tensões que são inerentes às relações de produção que pressupõem conflitos de interesses quanto à distribuição de recursos e gestão do trabalho, conflitos esses que perpassam todo o universo organizacional, incluídos aí, também os gerentes [...] (JUNQUILHO, 2000, p. 58).

Essa nova forma de percepção da atividade gerencial corrobora as afirmações de Wilmot (1987), Reed (1997), Junquilha (2000) e Melo (2000), de que o estudo da atividade gerencial deve ampliar seus horizontes e abrir novas perspectivas de análise, de maneira que o entendimento dessa atividade profissional se amplie e que o gerente saia da obscuridade que ainda permanece nas práticas organizacionais (MELO, 1999, p. 3).

Confrontando a função do coordenador de curso com as descrições propostas pela literatura gerencial, verifica-se que a análise da função do

coordenador de curso descrita por Franco (2002) aponta como funções gerenciais apenas aquelas estritamente relacionadas ao controle. Essa visão gerencial pode ser vista como a visão correspondente à perspectiva técnica descrita por Reed (1997). Ao ampliar-se a visão da gestão da perspectiva técnica para a perspectiva praxeológica, percebe-se que as funções gerenciais transcendem essas atividades de controle e se ampliam para funções mais representativas. Dessa forma, é possível reclassificar as funções do coordenador de curso propostas por Franco (2002) em dois grupos em vez de quatro: o coordenador exerce funções gerenciais, uma vez que a função gerencial não se resume exclusivamente ao controle, como afirma o autor, e acadêmicas ou pedagógicas. O próprio autor reconhece que o coordenador é o gerente de seu curso ao afirmar que:

Como gerente de produto (o curso oferecido poderá ser considerado um produto, embora se traduza por um processo e seja, ao mesmo tempo, um serviço prestado), o coordenador de curso deverá ser o mentor do curso que gerencia e, concomitantemente, o responsável pela sua execução, chamado de Projeto Pedagógico na linguagem mais corrente. (FRANCO, 2002, p. 32).

Considerando essa reclassificação, tem-se que das 26 funções do coordenador propostas por Franco (2002), 9 são de cunho acadêmico e 18 são funções de cunho gerencial. Isso significa que aproximadamente 66% das funções do coordenador são gerenciais, o que permite concluir que a construção do ofício de coordenação de curso deve obrigatoriamente ser balizada pelos estudos realizados acerca da função gerencial.

### **3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Primeiramente caracteriza-se a pesquisa como sendo um estudo descritivo-analítico que possui uma abordagem qualitativa de análise de dados. Em seguida, são caracterizados o universo, a amostra e a seleção dos sujeitos pesquisados e a forma como ocorreu a coleta de dados. Finalizando, explica-se qual a metodologia foi utilizada para a análise desses dados.

#### **3.1 Caracterização da pesquisa**

Esta pesquisa caracteriza-se por ser um estudo descritivo-analítico com uma abordagem qualitativa da análise dos dados. A abordagem qualitativa foi escolhida em função da necessidade inicial de se compreender melhor um fenômeno no contexto em que o mesmo ocorre (GODOY, 1995) e, de acordo com Haguette (1995), os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser, ao passo que os quantitativos são utilizados para mensurar características específicas de uma população comparáveis entre si. Adotou-se, dessa forma, a abordagem qualitativa de análise de dados em função do nosso objetivo de pesquisa ser o de analisar as práticas de gestão dos coordenadores de curso, buscando caracterizá-las como uma prática social, e não a mensuração de alguma característica particular dessa prática. Pelo fato de se abordar um fenômeno particular – as práticas gerenciais dos

coordenadores de curso superior – optou-se pelo método de estudo de casos múltiplos (YIN, 2001), não no sentido de se comparar a prática gerencial adotada em um centro universitário com a de outro, mas no sentido de se buscar uma identidade para essa prática como um todo.

É necessário ressaltar que, como todo trabalho científico, nesta pesquisa há limitações e uma delas é justamente em função da escolha do método de estudo de caso. Mesmo que o estudo tenha sido realizado com mais de um centro universitário, muitas outras IES de Belo Horizonte não puderam ser pesquisadas e isso faz com que algumas particularidades da atividade gerencial dos coordenadores de curso possam não ser relacionadas nesta pesquisa.

### **3.2 Universo, amostra e seleção dos sujeitos**

Com o intuito de analisar a prática gerencial dos coordenadores de curso e caracterizá-la como uma prática de gestão, selecionou-se como universo de pesquisa a comunidade de coordenadores de curso superiores presenciais de Belo Horizonte. A amostra é composta pelos coordenadores de curso da área ciências sociais aplicadas dos centros universitários de Belo Horizonte. A escolha dessa área de conhecimento foi feita pelo fato de ela ser o "guarda-chuva" que abrange o curso de Administração e outros cursos afins. Outras áreas do conhecimento podem necessitar de demandas da coordenação muito específicas, o que tornaria a pesquisa muito extensa e, conseqüentemente, inviável de ser realizada no tempo disponível para um curso de mestrado.

A determinação da cidade de Belo Horizonte como limite geográfico da pesquisa, por sua vez, dá-se em função do critério da conveniência descrito por Gil (1996), no qual o pesquisador pode delimitar seu estudo em função de sua facilidade de acesso a esse universo de pesquisa. A determinação de centros universitários foi baseada também no critério da conveniência e em razão de essas instituições estarem em Belo Horizonte há mais de duas décadas, o que faz com que sejam instituições já sedimentadas no cenário educacional dessa cidade e que já passaram por outras estruturas de organização de curso e agora estão utilizando-se da estrutura de coordenação.

O tempo de experiência na função foi o fator que determinou a escolha dos sujeitos da pesquisa. Esse conjunto foi composto apenas por coordenadores que possuíssem mais de um semestre de experiência profissional nessa atividade. Esse corte é fundamentado nos estudos de Hill (1993), que afirma que no primeiro ciclo da atividade gerencial os gerentes pesquisados, por ela denominados de novos gerentes, estavam em fase de aprendizagem e construção de sua identidade. Dessa forma, alguns conceitos e percepções acerca da atividade gerencial ainda não estavam bem definidos para esses entrevistados.

### **3.3 Os sujeitos da pesquisa**

Foram entrevistados 25 coordenadores de curso, dos quais 15 eram homens e 10 mulheres. Cerca de 62% dos coordenadores de curso possuem idades entre 31 e 49 anos, ao passo que 16% desses coordenadores possuem idades inferiores a 30 anos e, 20% possuem idades superiores a 50 anos. Esses dados

mostram que existe uma tendência de equilíbrio na divisão de gênero, embora ainda seja percebida uma participação maior de homens do que de mulheres. Também existe uma tendência de aceitação maior de uma determinada faixa-etária, que pode ser explicada pelo fato dos coordenadores mais jovens ainda não terem alcançado a titulação necessária para assumir o cargo, ao passo que aqueles que são mais experientes assumem outras funções administrativas nas IES onde trabalham.

Em relação à formação desses coordenadores, 84% deles possuem graduação na área do curso, ao passo que os demais 16% possuem graduação em outras áreas. Em relação à pós-graduação, cerca de 48% dos coordenadores possuem mestrado ou doutorado na área de conhecimento do curso que coordenam e aproximadamente 38% possuem mestrado ou doutorado em outra área do conhecimento. Um dado interessante é que cerca de 20% dos coordenadores de curso não informaram possuir título de pós-graduação. Esses números mostram que mesmo instituições que estão no mercado educacional há mais de dez anos, como é o caso de todos os três Centros Universitários pesquisados, ainda não se adequaram totalmente aos quesitos de avaliação do MEC.

### **3.4 Coleta de dados**

A pesquisa constituiu-se de entrevistas com coordenadores de curso da área de ciências sociais aplicadas de Belo Horizonte. Os coordenadores do Centro de Ciências Gerenciais – UNA – assumiram a função de coordenação há menos de um semestre do início da pesquisa e, por isso, foram cortados. O Centro



Universitário Izabela Hendrix não possui cursos na área de Ciências Sociais Aplicadas no município de Belo Horizonte e, por esse motivo, também não pode ser pesquisado. Os Centros Universitários Newton Paiva, UNI-BH e FUMEC ofereciam as condições adequadas para serem pesquisados e 100% dos coordenadores de curso da área de ciências sociais aplicadas desses três centros universitários foram entrevistados.

Na pesquisa de campo deste trabalho, os dados foram coletados nos locais onde os eventos e fenômenos estavam sendo estudados. As técnicas de coleta utilizadas foram a pesquisa documental, a observação e entrevistas semi-estruturadas, atendendo, dessa forma, ao critério de triangulação de coleta, pelo qual se infere que devem ser utilizadas mais de uma fonte de dados para que a pesquisa possua maior credibilidade (YIN, 2001).

A pesquisa documental (TRIVIÑOS, 1992) baseou-se no exame dos regimentos internos dos centros universitários, com o intuito de buscar a definição que essas instituições dão ao cargo de coordenador de curso, bem como a determinação formal de suas atribuições. Também foram colhidos depoimentos de diretores dos centros universitários pesquisados, para melhorar a nossa compreensão a respeito da atividade de coordenação de curso. Os extratos de entrevistas dos coordenadores serão identificados como “entrevistas C”, ao passo que quando se tratar de uma entrevista com um diretor, os extratos serão identificados como “entrevistas D”. As entrevistas semi-estruturadas (GHIGLIONE e MATALON 2001) seguiram o roteiro previamente estabelecido (APÊNDICE A), mas permitiram interferências do pesquisador, no sentido de esclarecer pontos que ficaram obscuros durante o processo de entrevistas, realizado entre os dias 12 de setembro e 5 de novembro de 2003. As entrevistas foram gravadas quando os

entrevistados assim o permitiam e foram posteriormente transcritas para que fossem mais bem analisadas.

### **3.5 Tratamento dos dados**

Depois de transcritas, as entrevistas foram tabuladas e analisadas. A metodologia utilizada para essa análise foi a análise qualitativa adotada pelo Núcleo de Relações de Trabalho e Tecnologias Gerenciais – NURTEG.

Essa metodologia consiste em fazer primeiramente uma tabulação quantitativa das entrevistas, analisando quais são as respostas mais freqüentes em cada questão do roteiro de entrevistas, o que permitiu a construção das tabelas utilizadas na apresentação dos resultados desta dissertação. Em um segundo momento, foi feita uma tabulação qualitativa temática das entrevistas, na tentativa de identificar quais os principais temas abordados pelos entrevistados para explorá-los na análise dos resultados (BARDIN, 1979; MINAYO, 2000). O resultado final dessa metodologia é a análise dos dados que foi feita nesta dissertação.

Antes da apresentação dos resultados da pesquisa será apresentada a definição de centros universitários, instituições nas quais foram realizadas a pesquisa.

## **4 CARACTERIZAÇÃO DOS CENTROS UNIVERSITÁRIOS**

Neste capítulo são apresentados o histórico dos centros universitários, desde a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 – e também as principais diferenças entre as faculdades isoladas, os centros universitários e universidades. Após essa apresentação do aspecto legal dos centros universitários, é feita uma breve caracterização das instituições que fazem parte dessa pesquisa.

### **4.1 A instituição legal dos centros universitários**

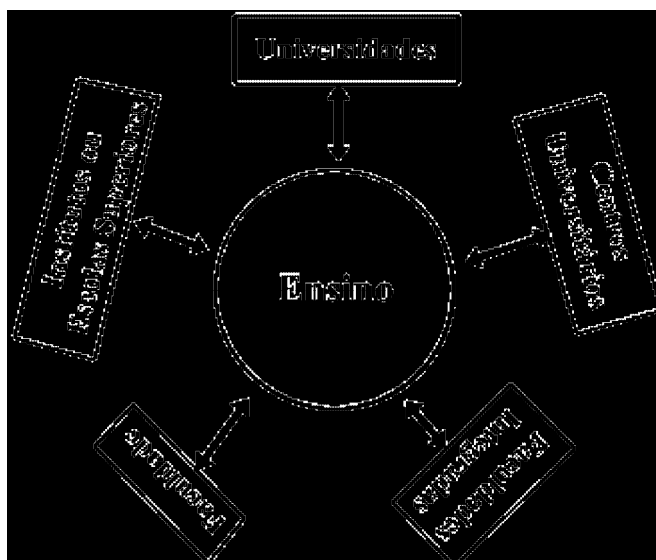
De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a Educação Superior é ministrada em instituições de educação superior (IES) públicas e privadas, e tem por finalidade precípua a formação de pessoas que possuam uma capacidade crítica e que possam atuar na sociedade de forma a voltá-la para o desenvolvimento, conforme estabelece o art.43 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB.

Silva (1997) afirma que durante muitos anos verificou-se um estímulo por parte do então Conselho Federal de Educação, no sentido de fomentar Instituições de Ensino Superior não -universitárias a formarem faculdades integradas, centros integrados e outras aglomerações do gênero. O principal objetivo desse esforço era o de evitar a duplicação de meios para fins iguais ou semelhantes. Na visão do autor, ao adotarem as medidas unificadoras, o que as instituições efetivamente desejavam, passa-se por uma espécie de “estágio probatório”, com o objetivo de

posteriormente se credenciarem como universidades. O autor ressalta, no entanto, que, na prática, o que era para ser situação excepcional tornou-se a prevalente, pois o ensino superior passou a ser ministrado majoritariamente em instituições não-universitárias, ou seja, instituições que não possuem a obrigatoriedade legal de promover a pesquisa, como pode ser visto na FIG. 3.

A Lei 9.394/96, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 45, dispõe sobre a estrutura organizacional das instituições de ensino superior e estabelece que a "[...] educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas e privadas, com variados graus de abrangência ou especialização [...]" (BRASIL, 1996, art. 45).

Na visão de Silva (1997), a legislação atual não privilegia a universidade como modelo organizacional a ser perseguido pelas entidades que ministram o ensino superior. O autor também questiona o que exatamente são os “variados graus de abrangência ou especialização” indicados na Lei 9.694/96. A resposta a essa indagação encontra-se no artigo quarto do Decreto 2.207/97. Esse artigo descreve a tipologia das instituições de ensino superior, regulamentando o disposto no artigo 45 da Lei 9.394/96 (FIG. 1).



**FIGURA 2 - Tipologia das instituições de ensino superior**  
**FONTE – SILVA, 1997.**

Nessa tipologia, surge pela primeira vez no cenário do ensino superior brasileiro a figura dos centros universitários. Esses centros são definidos na legislação como sendo:

[...] instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto para seu credenciamento (BRASIL, 1997, art. 6º).

No entanto, essa definição dada por esse artigo do Decreto 2.207/97, se analisada de uma forma isolada, não diferencia a função dos centros universitários e das universidades. Dessa forma, é necessário recorrer novamente à Lei 9.394/96, em seu artigo 52, que caracteriza a atividade das universidades. O texto desse artigo determina que "[...] as universidades são instituições pluridisciplinares de formação

dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...]."

O *caput* desse artigo determina a principal diferença entre as universidades e os centros universitários. Aquelas são obrigadas a fazerem pesquisa, ao passo que estas não possuem essa obrigatoriedade. A FIG. 3 é apresentada por Silva (1997) para ilustrar as principais características, apontando os pontos que são obrigatórios e facultativos para cada uma das instituições.

Características	Centros Universitários		Universidades	
	Obrigatório	Facultativo	Obrigatório	Facultativo
<b>Ensino</b>				
Graduação	x		x	
Pós-Graduação lato-sensu	x		x	
Pós-Graduação stricto-sensu		x	x	
<b>Corpo Docente</b>				
1/3 de mestre ou doutores		x	x	
1/3 em tempo integral		x	x	
Plano de carreira	x		x	
<b>Pesquisa</b>				
Iniciação científica	x		x	
Produção sistematizada de pesquisas		x	x	
<b>Extensão</b>				
Programas de extensão	x		x	

**FIGURA 3 - Características dos Centros Universitários e das Universidades**  
**FONTE: Adaptado de SILVA (1997)**

Os centros universitários têm a finalidade de ministrar o ensino superior de qualidade, sem que estejam obrigados a realizar pesquisas (principalmente a pesquisa que requer equipamentos e instalações de alto custo). Essa possibilidade de ministrar um ensino de qualidade dissociado da pesquisa é, segundo Barreto e Schwartzman (2001), constatação óbvia no contexto de outros países (principalmente os "colleges" nos Estados Unidos e as "écoles" na França). Havendo ensino de excelência, os centros universitários passam a usufruir

praticamente de todas as prerrogativas de uma universidade, tais como autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas, além da possibilidade de usufruir de outras atribuições de autonomia previstas para as universidades, sendo capazes até de registrar diplomas dos cursos que oferecem. É importante frisar que essa autonomia refere-se apenas aos cursos ministrados na sede da instituição, pois outra diferença existente entre os centros universitários e as universidades é que:

Para os centros universitários sobrou a proibição de criação de cursos fora de sede, mesmo em campus aprovados no credenciamento. Esses são exclusivos de universidades, com aprovação prévia do MEC, mas as universidades não podem exercer sua autonomia nesses campus. (FRAUCHES, 2001, p. 30).

De acordo com Barreto e Schwartzman (2001), esse modelo não proíbe os centros universitários de promoverem a pesquisa, somente não a tornam compulsória. No caso de ela existir, poderá ser na área tecnológica e de prestação de serviços, em que o financiamento pelo setor empresarial é mais possível. Também é possível que sejam realizadas em áreas que não demandam grandes recursos de infra-estrutura ou capital. Os centros universitários necessitarão manter uma atividade mínima de pesquisa para que possam oferecer aos alunos atividades como iniciação científica. Em função dessa não-obrigatoriedade da pesquisa, os autores afirmam que também deixa de ser obrigatória uma determinada porcentagem de mestres e doutores e de professores em tempo integral. Esse fato não implica necessariamente uma baixa qualidade de ensino, mas infere-se que, para atingir níveis de excelência, os centros universitários se concentrarão mais nas áreas profissionais e técnicas, nas quais é possível contar com a contribuição decisiva de docentes oriundos do setor produtivo.

Os autores concluem que os centros universitários são uma alternativa ao modelo tradicional e caro de ensino de qualidade vinculado à pesquisa. Além disso, mesmo que sejam vistos como instituições transitórias, que não podem ser classificadas como faculdades isoladas e nem como universidades, ainda são uma alternativa mais condizente com a realidade da maioria dos estabelecimentos particulares e uma boa saída para várias universidades públicas que têm lutado, com pouco sucesso mas a um custo elevado, para manter uma atividade significativa de pesquisa (FRAUCHES, 2001).

#### **4.2 Os centros universitários envolvidos na pesquisa**

A Fundação Mineira de Educação e Cultura - FUMEC, entidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, foi instituída a 30 de novembro de 1965 por meio de escritura pública passada no cartório Abílio Machado. Essa fundação foi criada por professores universitários e profissionais liberais de Belo Horizonte que acreditavam na possibilidade de renovação do ensino superior brasileiro, sem, contudo, desvincular-se do sistema legal vigente e de nossas tradições culturais. Em reunião realizada em 9 de novembro de 1965, deliberaram construir uma fundação que teria como finalidade criar e manter faculdades ou institutos que fossem criados por ela ou por ela incorporados. As atividades da Fundação Mineira de Educação e Cultura - FUMEC tiveram início em 1966, com o curso de Administração de Empresas. Hoje, a Fundação mantém o Centro Universitário. Atualmente, o centro



universitário FUMEC é constituído por três faculdades e oferece cerca de 21 cursos de graduação e seqüenciais, além de cursos de especialização e mestrado.

O UNI-BH, antiga FAFI-BH é uma instituição mantida pela Fundação Cultural de Belo Horizonte (Fundac-BH), que foi criada em 1964 e é uma instituição sem fins lucrativos. Atualmente possui cerca de 15.000 alunos distribuídos em 23 cursos de graduação, 13 cursos seqüenciais e cerca de 20 cursos de especialização. Além da educação, estimula criação artística, mantendo corais e grupos de danças – como o Grupo de Danças Guararás e o Grupo de Dança Afro –, a Instituição vem promovendo, desde o ano de 2000, o Festival de Inverno de Ouro Preto e Mariana, que movimenta essas cidades em julho, atraindo turistas e divisas para a região. A Fundac-BH também mantém a TV Uni-BH Inconfidentes, que cobre a região dos inconfidentes (Ouro Preto e Mariana), com uma programação cultural e de entretenimento diversificada, voltada para a comunidade local. Além disso, tem estabelecido parcerias com a comunidade e desenvolvido projetos que beneficiam especialmente a população carente, como por exemplo a Clínica-Escola (Fisioterapia), o Ambulatório Nutricional (Nutrição), o Camp Jr. (Matemática), o Núcleo de Práticas Jurídicas (Direito), Elementos de Informática (Ciência da Computação) e outros –, que prestam mensalmente milhares de atendimentos gratuitos à população.

A Newton Paiva iniciou suas atividades no ano de 1972, com a abertura dos cursos de Pedagogia, Matemática, Administração e Ciências Contábeis. Em 1993, as Faculdades mantidas pelo Instituto Cultural Newton Paiva Ferreira aprovaram um regimento interno único e passaram a se chamar Faculdades Integradas Newton Paiva. Atualmente a instituição possui cinco campi e oferece 23

cursos de graduação, 4 cursos seqüenciais, 27 cursos de especialização, além da Universidade Corporativa e um centro de ensino à distância.

## **5 AS AÇÕES COMUNS DESENVOLVIDAS PELOS COORDENADORES DE CURSO**

A existência de ações e práticas comuns entre os membros da comunidade estudada indica que esses membros desenvolvem uma prática social. Neste capítulo são apresentadas as práticas desenvolvidas pelos coordenadores de curso superior com o objetivo de organizar o sistema de educação superior em uma estrutura coerente com essas práticas são classificadas nos seguintes grupos: atendimento e orientação aos professores e alunos; exercício de funções de controle; questões burocráticas; gerenciamento do projeto pedagógico do curso; representação do curso interna e externamente; e gerenciamento de conflitos. Pela análise dessas práticas verifica-se que as práticas de gestão da coordenação de curso superior possui características de uma prática social.

De acordo com Reed (1997), o primeiro fator que caracteriza a prática de gestão da comunidade estudada como uma prática social é o fato de os componentes dessa comunidade desempenharem atividades comuns que têm por objetivo conjugar as práticas produtivas de forma que apresentem um grau aceitável de coerência estrutural. Por meio da análise das entrevistas, percebemos que o coordenador de curso é um profissional que, independentemente do curso que coordena, desenvolve algumas atividades que são consideradas inerentes à função, tais como o planejamento de atividades, o gerenciamento de conflitos e o exercício do controle.

Existem também atividades que são próprias a cada instituição, mas boa parte dessas atividades é composta pelo que pode ser denominado de cerne comum, fato que é corroborado por meio das entrevistas feitas com os diretores dos

centros universitários. Os diretores são as pessoas que ocupam a posição hierárquica acima dos coordenadores e, na maioria dos casos, ocuparam a coordenação antes de assumir a direção de seus departamentos ou faculdades. Na visão da diretoria, a atividade de coordenação de curso é balizada pelo desempenho de atividades rotineiras que são comuns a todos aqueles que exercem essa função.

*[...] se você for pensar no trabalho do dia a dia da coordenação, é um trabalho que é uma rotina. Apesar de as pessoas mudarem, as coisas mudarem, você mudar, o trabalho em si, ele é uma rotina. Então, se você tiver de definir hoje o que o coordenador faz, é muito fácil. Eu acho que dá para pontuar o que ele faz. Noventa por cento das coisas que o coordenador, você consegue pontuar. Obviamente, quando você vai trabalhando com pessoas, sempre existem casos pontuais, como em qualquer serviço. Mas a rotina, o dia-a-dia do coordenador é perfeitamente previsível. O coordenador, entra semestre e sai semestre, ele tem de contratar professores, tem de fazer orientações pedagógicas, tem as questões administrativas da secretaria, rotinas da secretaria, cumprir calendários e cronogramas da instituição, provas de segunda chamada, deferir ou indeferir pedidos de alunos. Quer dizer, o trabalho em si é uma rotina. Semestre a semestre você faz as mesmas coisas [...]. (entrevista D1).*

Pela análise quantitativa e temática das entrevistas dos coordenadores de curso e dos diretores dos centros universitários pesquisados, percebe-se que o núcleo comum da atividade de coordenação é composto pelas seguintes atividades:

- a) atendimento e orientação aos professores e alunos;
- b) exercício de funções de controle;
- c) questões burocráticas;
- d) gerenciamento do projeto pedagógico do curso;
- e) representação do curso interna e externamente;
- f) gerenciamento de conflitos, como demonstrado na TAB. 3.

**TABELA 3 - Atividades desempenhadas no dia-a-dia de trabalho da coordenação**

<b>Atividades</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>%</b>
Atender e orientar os alunos e professores	23	92,00
Verificar se os professores estão na sala de aula inspecionar e as instalações do curso	12	48,00
Resolver problemas pessoais dos alunos	10	40,00
Desempenhar atividades burocráticas	10	40,00
Gerenciar o curso / cuidar da rotina do curso	10	40,00
Pensar o curso e o projeto pedagógico	8	32,00
Verificar se os professores estão cumprindo os programas e o projeto pedagógico do curso	7	28,00
Contratar e demitir professores	5	20,00
Elaborar atividades extracurriculares / extensão	5	20,00
Representar o curso na comunidade interna e externa e buscar relacionamento com outras instituições	5	20,00
Atender à diretoria	4	16,00
Gerenciar conflitos	3	12,00
Conciliar as necessidades da instituição, dos professores e dos alunos	2	8,00
Fazer o planejamento semestral do curso	2	8,00
Reunir com os professores e com a diretoria	2	8,00
Ser o animador do curso	1	4,00
Verificar se as aulas estão correndo normalmente	1	4,00
Atender ao cliente	1	4,00
Conduzir o curso no tripé ensino, pesquisa e extensão	1	4,00
Estabelecer a carga horária dos professores	1	4,00
Orientar os alunos e o curso para o mercado	1	4,00
Organizar a revista do curso	1	4,00
Acompanhar a adequação do curso em relação aos órgãos fiscalizadores	1	4,00
Acompanhamento do desempenho dos alunos nos exames de avaliação do curso	1	4,00

**FONTE - Entrevistas com os coordenadores**

**Obs.: O somatório da porcentagem excede 100% por ter sido permitido aos coordenadores darem mais de uma resposta.**

## 5.1 A orientação

O atendimento e orientação aos alunos e professores é uma das atividades consideradas como principais pelos coordenadores de curso entrevistados, fato também constatado na pesquisa de Piazza (1997, p. 48), na qual a autora afirma que parte significativa dos coordenadores por ela entrevistados também assumem essa função. O atendimento diário às mais diversas questões, principalmente dos discentes, é para muitos a função que define o papel do coordenador. No entanto, mesmo que essa seja uma atividade apontada em quase 100% das respostas dos entrevistados, não houve a mesma unanimidade em relação à percepção dos coordenadores quanto à necessidade de desempenhá-la. Concomitante ao fato de poder ser vista como uma atividade enriquecedora, que traz ganhos para aqueles que exercem a função de coordenação, ela também pode ser vista como um empecilho ao desenvolvimento de outras tarefas que os coordenadores julgam mais importantes. Os extratos de entrevista a seguir mostram duas diferentes percepções dos coordenadores de curso a respeito dessa atividade.

*Na [IES], especificamente, é esse atendimento. Nós temos de estar muito próximos da realidade do aluno. Então, nós estamos dentro de sala de aula, nós estamos no corredor, nós estamos dentro da biblioteca, nós estamos dentro da sala de coordenação, e por isso ela é pequena, ela não tem motivo para ser grande, porque ela não é sala de visita. Então você tem de estar muito próximo da pessoa que você vai atender, à atividade fim. Então você não pode se furtar a isso. Então, isso é bem típico da [IES]. Então, a solicitação que a gente recebe é: o atendimento ao aluno, o atendimento ao professor, a condução melhor dessa interação entre o aluno e o professor e sala de aula (entrevista C 22).*

*E tem a atividade de atendimento, a mais terrível, é o atendimento cotidiano, de coisas menores, é o varejo. Eu tenho de atender alunos em mil reclamações: ah, porque o professor não deu nota. Ah, porque o professor deu nota. Porque o professor não fez chamada. Porque o professor fez chamada. É um inferno em vida” (entrevista C1).*

Independente da forma como percebem a atividade de atendimento, os entrevistados são unânimes em afirmar que essa atividade é aquela que eles mais exercem no dia-a-dia de seu trabalho. As solicitações do corpo docente, e principalmente do corpo discente, são muitas e o não-exercício da mesma seria uma descaracterização da atividade de coordenação. Dessa forma, essa é a primeira das atividades que constituem uma prática comum entre os componentes da comunidade de coordenadores de curso superior.

## **5.2 O controle**

No que tange ao exercício das funções de controle, Reed (1997) afirma que as formas de controle desempenham um papel de fundamental importância no processo de gestão, embora existam diferenças marcantes sobre como cada uma das perspectivas teóricas por ele descritas interpretam esse conceito. Para a perspectiva técnica, o controle é uma forma de garantir que a organização se adapte de forma adequada em face do desequilíbrio provocado pelo meio no qual está inserida, propiciando situações que promovam a superação das diversas questões de ordem racional, como por exemplo, algumas exigências conflitantes entre diferentes departamentos. Dessa forma, o processo de controle se divide em uma gama de mecanismos ou procedimentos que se relacionam entre si e permitem que os órgãos de gestão reestruturem a organização, de modo a satisfazer as exigências do meio no qual estão envolvidos.

Os coordenadores que exercem o controle com base nessa perspectiva utilizam procedimentos predominantemente instrumentais, concentrando o processo de gestão nos meios e não nos fins, de acordo com o que foi afirmado por Reed (1997). Um exemplo desse tipo de controle é o que podemos ver no extrato de entrevista a seguir.

*Mas a minha atividade principal, a primeira coisa que se faz como coordenador é ver o ponto. Ver se a casa está cheia, então eu vejo se ele está faltando, o professor, caso esteja faltando, você vai às salas de aula, conversa com os alunos para que não haja um descompasso relativo ao tempo perdido. Essa é uma das atividades, é o dia-a-dia, você ver o ponto e ver se a casa está completa (entrevista C 23).*

Fiscalizar a presença dos professores nas salas de aula, sob essa perspectiva, é uma forma de exercer controle. A ausência de um professor em sala de aula exige do coordenador a tomada de atitudes no sentido de manter a ordem dos alunos e de reajustar o programa das disciplinas de forma que não seja prejudicado em função dessa ausência. A fiscalização do ponto dos professores é uma função que dá ao coordenador a capacidade de exercer o controle sobre o corpo docente do curso que coordena, mas esse controle é essencialmente instrumental, ou seja, é apenas uma forma de saber se as aulas estão sendo dadas, mas não possibilita ao coordenador saber o que efetivamente está acontecendo dentro da sala de aula, se a ementa está sendo respeitada e se o cronograma do curso está sendo cumprido.

A perspectiva política por sua vez, “[...] identifica a questão do controle com a necessidade de regular, com capacidade e flexibilidade suficientes para permitir a negociação e a renegociação da ordem organizacional, o conflito de grupos de interesse [...]” (REED, 1997, p. 36). O autor considera que esse processo



de regulação é necessário pelo fato de existir uma tendência de fragmentação e dissolução das combinações organizacionais, em face dos complexos processos de desenvolvimento que lentamente corroem a integridade, viabilidade e estabilidade dos dispositivos formais de controle. Isso acarreta uma dificuldade para que os gestores demonstrem capacidade suficiente em conciliar as solicitações e as prioridades que se antagonizam no desenvolvimento da organização do trabalho, de forma que a sua viabilidade operacional e a sua identidade institucional possam ser preservadas e defendidas.

A análise da função do coordenador sob essa perspectiva o percebe como um agente individual, que conhece o ambiente no qual atua e opera em situações dinâmicas, com a capacidade de dar forma tanto aos meios quanto aos resultados organizacionais. O controle é percebido como uma das formas existentes e possíveis dentre diversas outras, como, por exemplo, as negociações, que passa por constantes renegociações por meio das ações rotineiras de todos os elementos envolvidos no processo.

*Porque, depois que o professor entra dentro de sala de aula, se você pegar na autonomia docente, ele é o senhor dali, né? Mas o coordenador faz um papel espetacular, que é o de coordenar essa autonomia do professor. porque, às vezes, o professor tem de vencer um programa, tem de dar um programa, mas ele vai dar do jeito que ele gosta. E não dá para você poder, dentro de uma orquestra, ter um violinista que está tocando o que ele gosta. Ele tem de estar tocando como a orquestra e como aquela partitura será tocada. Então, esse ajustamento, esse controle, eu não gosto de chamar de controle, mas vamos dizer assim, esse olhar, esse cuidado, é de suma importância para o sucesso do curso (entrevista C2).*

A perspectiva crítica trata o controle como uma forma de assegurar e mistificar, simultaneamente, as relações de exploração entre as classes dominantes e as dominadas, cujos interesses se encontram em uma situação de antagonismo estrutural. O controle atua, então, como uma forma de neutralizar os grupos

subordinados que podem desafiar as ordens dos grupos controladores, impondo-lhes uma forma de pensamento que é tida como correta. Submeter uma pessoa ou grupo a uma forma de pensamento é o que Galbraith (1984) denomina de exercício do poder condicionado e Pagès *et al* denominam de “evangelização”, à qual a pessoa ou grupo se submete por meio da crença nos valores dominantes.

A análise da função de coordenação sob essa perspectiva revelou formas de controle que visam a subjugar uma classe ao seu pensamento, ou às diretrizes do projeto pedagógico do curso. É importante ressaltar, no entanto, que esse tipo de dominação difere da dominação capitalista descrita por Reed (1997), pois visa a promover uma mudança em relação a uma forma de pensar, ao passo que a dominação capitalista visa à manutenção de um *status quo*, na qual a “mais valia” é um processo aceito como inerente ao desenvolvimento da sociedade. É necessário, no entanto, que haja critérios bem definidos ao subjugar um grupo a uma determinada forma de pensamento, pois esse pode ser um processo cujas conseqüências podem não ser exatamente as desejadas, caso a ideologia dominante possua furos ou falhas estruturais.

*Nosso projeto pedagógico é mudancista, inclusive no cotidiano, tem de mudar o aluno. Nós falamos com os alunos: nós sabemos mais do que vocês, com todas as letras, se eu não soubesse mais do que você, eu não seria o seu professor. Eu quero fazer a sua cabeça sim. Essa é a idéia. Deixar bem claro para o aluno, igual no inferno de Dante, você deixa a sua vaidade toda lá fora. Deixa a esperança, tudo o que você sabe, deixa lá fora, você está entrando no inferno. Alguns professores aí, é o que eu te digo, nem todos, eu gostaria de dizer para você que a maioria tem isso muito claro, mas ainda não tem. Eu tenho de virar os professores para esse projeto, para poder ganhar dos alunos, porque se eu não tenho o que ensinar, é claro que nós vamos ensinar em um processo de produção de conhecimento, ninguém vai abrir a cabeça dos outros, ninguém vai manipular ninguém. (entrevista C 1).*

Esse coordenador entrevistado afirma que o projeto pedagógico de seu curso tem por objetivo “quebrar a lógica da corrente da razão instrumental dominante” (entrevista C 1) e para isso, verifica-se a necessidade de fazer com que os professores adiram a uma filosofia educacional, de forma que possam modificar a forma como os alunos pensam. O controle, nesse caso, é exercido com o objetivo de “desconstruir ideologicamente, culturalmente, cientificamente” (entrevista C 21) a forma de pensamento do aluno, para que este possa “absorver” a educação que a escola se propõe a dar.

A perspectiva praxeológica procura reelaborar e reintegrar essas três interpretações acerca da gestão em uma concepção que entende o processo de controle como uma rede pouco estruturada de práticas de coordenação que visam à organização da atividade produtiva. Sob essa perspectiva, o controle não deve ser exercido sem que haja uma concepção mais sofisticada das complexidades do processo de trabalho. Caso essa concepção seja errônea, o exercício do controle induzirá o coordenador ao erro de limitar a atividade de coordenação pela simples identificação de sua função econômica ou de seus interesses autônomos (Willmott, 1987). No capítulo 8 discutiremos como os coordenadores de curso exercem o controle sob a perspectiva praxeológica da gestão, ao buscar o apoio dos próprios professores para que as ementas sejam cumpridas da forma como planejadas no projeto pedagógico do curso.

### 5.3 A burocracia

No que diz respeito à burocracia, os coordenadores de curso definiram como questões burocráticas aquelas atividades que não agregam valor específico à atividade de coordenação e que poderiam ser realizadas por pessoas com uma formação menos específica. Dentre essas atividades, podem ser citadas o contato com agências de viagem para organizar a vinda de palestrantes de fora do Estado, ou a confecção de relatórios cujos dados são de domínio da secretaria, ou de outro órgão da IE, como revelam os depoimentos a seguir.

*Essa parte burocrática ela está se sobrepondo às atividades acadêmicas. Porque a burocracia é tão grande, você tem de resolver tanto problema, físico, negócio da porta que estragou, é papel higiênico que está faltando. Acaba que é tanto problema burocrático e administrativo, que o acadêmico fica para depois. É impressionante! (entrevista 21).*

*Mas, por exemplo, eu fiz um, o sindicato dos jornalistas nos procurou para que a gente fizesse uma parceria. Eu fiz, mas sou eu que tenho de correr atrás de tudo. Tá certo, eu tenho de correr atrás de conseguir, mas tudo envolve pagar passagem para as pessoas, eu tenho de reservar passagens, verificar como é que paga e essas coisas. Se a gente tivesse uma secretária, seria muito mais fácil (entrevista C 10).*

*Algumas atividades administrativas, como digitar algumas coisas, porque as meninas estão lotadas, providenciar determinados papéis que poderiam estar em um arquivo geral mais bem gerenciados, coisas nesse sentido, que tomam tempo e não agregam valor (entrevista C 22).*

A pesquisa realizada por Mintzberg (1986, 1993) demonstra que os gerentes realizam muitas atividades que não estão de acordo com a visão de Fayol (1997), segundo a qual os gerentes devem planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar. O dia-a-dia da função gerencial, para Mintzberg (1986; 1993), é composto de uma gama de atividades rotineiras, tais como reuniões e confecções de

relatórios. O desenvolvimento desse tipo de atividades também foi constatado por Marra (2003) em seu estudo com professores que assumem o cargo de gerentes na Universidade Federal de Viçosa. Segundo a autora:

O trabalho burocrático também é considerado uma das principais atividades do gerente na universidade, de acordo com 53,33% dos entrevistados, compreendendo, na percepção dos entrevistados, as atividades relacionadas ao preenchimento de papéis, à elaboração de relatórios e ao cumprimento das normas internas da universidade e dos órgãos financiadores (MARRA, 2003, p. 86).

Desempenhar tarefas administrativas ou burocráticas é uma função comum aos gerentes de empresas, de IES públicas e privadas. Dessa forma, mesmo que lidar com normas e papéis seja uma atividade cujo valor agregado pode ser questionado por aqueles que a exercem, ela faz parte da atividade gerencial, o que nos permite dizer que o desempenho de atividades burocráticas é algo inerente à prática da gestão. É importante frisar que seria um sofisma afirmar que um gestor é aquele que desenvolve atividades burocráticas. No entanto, é possível dizer que a pessoa que exerce uma função gerencial não está isenta de também exercer atividades tidas como operacionais, ou, de acordo com Fayol (1987), o gerente deve possuir habilidades e conhecimentos técnicos, mesmo que não sejam tão profundos quanto os dos empregados que realizam essas funções.

#### **5.4 A gestão do projeto pedagógico**

Fayol (1987) afirma que o planejamento é uma das atividades específicas da gestão. Em empresas que não se enquadram no grupo das IES, tais como as

empresas industriais e comerciais, os gerentes e diretores necessitam fazer o planejamento estratégico, de forma que a empresa possa nortear suas atividades em um determinado período de tempo, a fim de obter um posicionamento diferente no mercado, ou para que possa planejar o lançamento de novos produtos ou serviços. Nas IES pesquisadas, os coordenadores de curso superior também necessitam planejar os cursos que coordenam, de forma que estes ofereçam diferenciais em relação aos concorrentes e para que esse curso acompanhe tendências do mercado e da educação. Assim sendo, um coordenador de curso pode ser comparado a um gerente de produto em uma empresa industrial, ou de serviços, e o planejamento estratégico de outras empresas poderia ser comparado ao projeto pedagógico no caso das IES. Os próprios coordenadores parecem ter consciência desse fato:

*Podemos dizer o seguinte: hoje, nós temos vários cursos aqui no centro universitário. Eu seria, se fosse fazer uma analogia com uma empresa, eu seria o gerente do produto, que chama-se curso de Administração. Meu produto é o curso de Administração e eu sou responsável pelo desempenho do meu curso, pela lucratividade, vamos dizer assim. (entrevista C 19).*

*O coordenador de curso hoje, eu acredito que ele seja um gestor do projeto pedagógico do curso. O projeto pedagógico é como se fosse o projeto de um negócio de uma empresa, e que ele deve zelar para que cada etapa desse projeto seja cumprida, e que tenha uma avaliação constante de cada processo. O importante é que, e o mais difícil, é você identificar os processos desse projeto. Porque é aí que eu acho que a coordenação de curso pode se perder e se perde geralmente. (entrevista C 2).*

É necessário ressaltar, no entanto, que o projeto pedagógico, como o próprio nome diz, não é igual ao planejamento estratégico, graças ao fato de envolver tanto a dimensão administrativa do curso, quanto a pedagógica, que não é foco desta pesquisa. O planejamento estratégico é a determinação de objetivos básicos de longo prazo e o processo gerencial de desenvolver e manter um ajuste

viável entre esses objetivos, as habilidades dos gestores e dos demais funcionários, bem como dos recursos de uma organização, visando as oportunidades de um mercado em contínua mudança. O objetivo do planejamento estratégico é dar forma aos negócios e produtos de uma empresa, de modo que eles possibilitem os lucros e o crescimento almejados.

Portanto, o gerenciamento do projeto pedagógico é um componente exclusivo da prática social dos gestores das instituições de ensino superior, comunidade da qual os coordenadores de curso são membros. Esse fato corrobora a afirmativa da terceira abordagem de análise proposta por Meyer Júnior. (2000), de acordo com a qual o autor afirma que a administração universitária possui pontos em comum com a administração de outras empresas, mas possui pontos específicos, que ocorrem apenas em instituições de ensino, principalmente nas de ensino superior.

Um dos objetivos do curso superior é o de formar profissionais que consigam se inserir no mercado de trabalho (PIAZZA, 1997). Para que isso seja possível, é necessário que a IES, de acordo com as exigências do MEC, ofereça condições adequadas para o desenvolvimento do aluno, possua um corpo docente capacitado e um projeto pedagógico atualizado, capaz de atender às demandas do mercado, percebendo as tendências das profissões e proporcionando ao aluno uma boa formação teórica e prática, quando possível.

## 5.5 A representação

Representar o curso constitui outra atividade comum aos coordenadores entrevistados, seja para a comunidade interna à IES, seja para a externa.

*Bom, é mais ou menos o que eu já havia falado, que é essa questão de estar sempre representando, inclusive [a instituição], seja para a comunidade acadêmica interna, externa. (entrevista C 5).*

*Você tem de administrar os recursos da instituição para que aquele curso tenha um bom andamento, você tem de representar a instituição em frente aos seus alunos, para que eles fiquem satisfeitos com a instituição e tenham um bom aproveitamento do curso” (entrevista C 16).*

O fato de representar o curso tanto para a comunidade interna, quanto para a comunidade externa pode ser visto como um dos fatores apontados por French e Raven (1956) como responsáveis por estabelecer uma relação de poder: a legitimação. É pelo fato de ocuparem o cargo mais elevado na estrutura de um curso superior que os coordenadores são considerados como legítimos representantes dos mesmos. Essa legitimação do coordenador como um cargo representativo do curso também confere a ele a capacidade de direcionar o curso da forma como julga ser a mais apropriada. Cabe ao coordenador, o legítimo representante do curso, analisar as tendências de mercado, como demonstrado no segmento de entrevista a seguir, de forma que possa fazer com que o curso atenda às necessidades da sociedade. Para que essas necessidades sejam atendidas, é necessário que o coordenador conjugue as diversas práticas educacionais em estruturas que possuem um determinado grau de coerência, utilizando-se de recursos físicos e simbólicos que possibilitem caracterizar as práticas de gestão da coordenação de curso como uma prática social.



*Mas, além disso, nós temos outras funções, que, a meu ver, são de competência do coordenador também, como: análises mercadológicas, abertura de mercado, prospecção de mercado, visualização de um novo mercado, novas parcerias, conchavos, oportunidades, também, no nosso caso aqui da [instituição], nós temos os centros, núcleos e agências que estão vinculados aos cursos. (entrevista C 20).*

Ao analisar a atividade gerencial, Mintzberg (1986, 1993) classifica as tarefas desenvolvidas pelos gerentes em três grupos: interpessoais, decisoriais e informacionais. Esse último grupo é constituído pelas atividades desempenhadas pelos gerentes quando eles necessitam captar informações de mercado de fontes externas, transmitir essas informações aos membros da organização e representar a organização interna e externamente. Dessa forma, o coordenador que assume o papel de representante do curso que coordena está assumindo um papel de cunho gerencial.

## **5.6 A gestão de conflitos**

Outra atividade que merece ser analisada é o gerenciamento de conflitos. Esses conflitos ocorrem entre os diversos grupos que compõem o contexto de uma IES. Ao coordenador de curso cabe a responsabilidade de gerenciar o conflito "[...] *entre professores e a administração, entre funcionários e a administração, entre os alunos e a administração, entre funcionários e funcionários e entre professores e alunos [...]*" (entrevista C 24).

Ao analisar a gestão do conflito, Reed (1997) afirma que ele possui duas fontes principais que são inerentes às relações de trabalho. A primeira delas é o fato

de essas serem relações de troca, nas quais o “[...] valor pelo qual se troca salário por trabalho depende de interesses e propriedades antagônicas [...]” (Reed, 1997, p. 97). A segunda fonte resulta do fato de as relações de trabalho exigirem a subordinação de uma das partes da relação, no caso os trabalhadores, à autoridade de uma outra parte, no caso, os empregadores. A coordenação de curso superior é uma função que se situa no centro da relação de quatro partes distintas: a direção da IES, o corpo docente, o corpo discente e os funcionários.

*A minha principal atividade é o que eu chamo de “efeito Big Mc<sup>5</sup>”, que você tem de conciliar as necessidades e orientações da instituição, as necessidades e orientação do corpo docente e as necessidades e orientações do corpo discente. Essas orientações, você pode estar colocando, não como demandas específicas, como necessidades específicas, mas são certas ponderações que devem ser levadas em conta na construção do curso diariamente. [Por que Big Mc?] Porque são aqueles dois bifés que ficam ali no meio daqueles três pães. Então, o coordenador está nessa posição estratégica, vamos dizer assim. (entrevista C2).*

Essa “posição estratégica” convive simultaneamente com as duas fontes do conflito descritas por Reed (1997), pois o coordenador deve gerenciar os conflitos dos professores com a instituição relacionados ao valor do trabalho que desenvolvem, fornecendo:

*[...] informações que os professores consideram que não estão sendo fornecidas de forma adequada pela instituição, informações a respeito de promoções, planos de cargos e salários e coisas assim. O coordenador fica entre a direção e os professores. Algumas vezes ele pode estar em uma posição conflitante [...] (entrevista C 24).*

<sup>5</sup> O entrevistado se refere a um sanduíche de uma cadeia de *fast food*, que possui sua sede nos Estados Unidos da América e possui filiais espalhadas por diversos países.

Existe também o conflito gerado pelo fato de uma das partes da relação não aceitar se sujeitar à vontade da outra, ou das outras partes envolvidas na relação, ou, em outras palavras, de uma das partes não se conformar com as regras impostas pela outra. No caso específico do coordenador de curso, existe a possibilidade dessa não-conformidade com as regras impostas ser proveniente de um grupo de alunos, em vez de um grupo de empregados. A relação dos alunos com a IES é diferente da relação dessa instituição com os empregados, mas ainda assim os alunos necessitam aceitar as condições impostas pelos professores.

*Os alunos, infelizmente, na maioria das vezes, eles vêm aqui na expectativa de que eu venha a resolver conflitos que não são da ordem do conflito de coordenação. Hoje mesmo, havia um aluno que queria que eu impusesse ao orientador dele novos prazos para que ele pudesse entregar a monografia, o que, definitivamente, não é a minha função. (entrevista C 17).*

De acordo com os entrevistados, o bem-estar de um curso depende muito do fato de o coordenador ser capaz de gerenciar as relações entre as diversas partes envolvidas, de forma que seja obtido um ambiente de relativa harmonia, que permita que a qualidade pretendida para o curso seja alcançada.

*Eu acho que a qualidade do curso depende do esforço e da dedicação do coordenador. Quanto melhor o desempenho do coordenador, maior a qualidade do curso, sem dúvida nenhuma. Principalmente com relação à essa aptidão para resolver os conflitos e fazer com que as atividades pedagógicas transcorram num clima favorável à aprendizagem. (entrevista C 13).*

Gerir conflitos é uma atividade que é apontada por Reed (1997), Mintzberg (1986 e 1993), Motta (1991) e Melo (1991, 1994 e 1997) como sendo uma das principais atividades gerenciais. Melo (1991) ressalta que uma das principais funções dos gerentes é a gestão dos recursos humanos da empresa, mantendo-os

em alinhamento com os objetivos da mesma e mantendo o conflito em um nível gerenciável.

Para corroborar sua afirmação, Melo (1997), analisa setenta e oito artigos sobre gerência publicados no Brasil e levantou trezentos e noventa e dois papéis atribuídos aos gerentes, dentre os quais se verificou a ocorrência maior de alguns itens, como a capacidade de negociar e resolver conflitos.

O primeiro passo da caracterização das práticas de gestão dos coordenadores de curso como um tipo específico de prática social mostra que os coordenadores possuem atividades comuns características dos gestores. O fato de existir uma atividade que é exercida pelos membros dessa comunidade e que não é exercida por outros gestores, como o gerenciamento do projeto pedagógico do curso, não implica a exclusão dessa comunidade da comunidade gerencial, mas sim, corrobora as conclusões de Meyer Júnior. (2000), Marra (2003) e Marra e Melo (2003) de que a administração universitária é uma atividade que possui também características comuns às demais organizações, mas que possui suas particularidades que não podem ser negligenciadas pelos seus administradores.

## 6 A INTERAÇÃO DOS MEMBROS POR MEIO DOS OBJETIVOS E PROBLEMAS COMUNS

Neste capítulo identificam-se os objetivos comuns dos coordenadores de curso e apontam-se os problemas que assolam essa comunidade. Vê-se que para atingir os objetivos e solucionar os problemas, a comunidade dos coordenadores de curso superior utiliza-se de práticas sociais que, de acordo com Reed (1997), podem ser classificadas como práticas de gestão.

O segundo ponto de análise para a caracterização das práticas de gestão dos coordenadores como uma prática social, de acordo com Reed (1997), é a existência de fatores, que na visão do autor, são os objetivos e problemas comuns, que promovam uma interação entre os membros da comunidade estudada. No caso dos coordenadores de curso superior, o objetivo comum é, como afirma Piazza (1997), o de formar profissionais capazes de compreenderem e de se relacionarem com a realidade social em que vivem, buscando fazer intervenções com a finalidade de transformá-la. Na visão dos próprios entrevistados, é necessário que haja uma interação entre os coordenadores de todos os cursos que compõem uma IES, pois a formação de um profissional capaz de efetuar mudanças significativas na sociedade extrapola a formação profissional que um curso é capaz de oferecer. É necessário que esse profissional seja capaz de promover uma interação entre os diversos campos do conhecimento.

*Por exemplo, não adianta o cara da farmácia falar a respeito de produtos que podem ser importados para confecção de remédios, se os alunos não têm a menor noção de como se dá esse processo. Bem como o comércio exterior, tem de saber buscar quais são as melhores alternativas para importação de produtos que podem beneficiar outros cursos e assim por diante. (entrevista C 22).*

A interação também é necessária para que se promova uma troca de experiências, de forma que um coordenador possa buscar ou oferecer soluções para os problemas enfrentados na condução do curso superior. A troca de experiências entre coordenadores de cursos diferentes é um indicador de que a coordenação, independente da área de conhecimento do curso, é uma prática social, que permite aos membros da comunidade dos coordenadores utilizarem a experiência de seus pares para solucionarem seus próprios problemas.

*O que eu mais gosto é justamente a questão de você estar, não vou dizer de estar num posto superior, mas essa questão de você ter uma visão de tudo. Então, você tem uma visão do curso inteiro. Então, você abre a sua cabeça e começa a se relacionar com os demais cursos, e vê as dificuldades dos outros, e aquele que pode agregar, que tem nos outros que podem agregar ao seu. (entrevista C 3).*

No entanto, se, por um lado, a formação dos alunos constitui o principal objetivo da coordenação de curso e é em função dela que eles procuram interações com os pares, objetivando uma troca de experiências enriquecedoras, por outro, é essa mesma formação dos alunos que constitui um dos principais problemas enfrentados pela comunidade dos coordenadores. Percebemos um discurso comum em relação à qualidade da educação recebida pelos alunos antes de ingressarem nos cursos superiores das IES pesquisadas. Na visão desses coordenadores, existem dois grupos de alunos bem distintos: o grupo dos alunos que se dedicam mais aos estudos e, em função disso, acaba sendo aprovado no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais, tendo a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como segunda opção; e o segundo grupo de alunos que não se dedicou efetivamente aos estudos e que se divide entre as demais IES localizadas em Belo Horizonte.

*Eu falei com você que o aluno que entra na faculdade particular hoje, então, a gente tem hoje em Belo Horizonte três grupos. A gente tem o grupo de alunos que entra na Federal, o grupo que chama PUC e o resto. Então, os perfis desses alunos são diferentes. Dentro desses outros, o perfil é mais ou menos o mesmo: é aquele que não se dedicou para entrar na Federal, é aquele que não optou, ou também não se dedicou para entrar na PUC, até pelo fato da concorrência, que também é grande, e eles se distribuem entre as escolas particulares. Então, se o aluno hoje, já sai do ensino médio com deficiências graves, com relação a ouvir, escrever, ler. (entrevista C12).*

*É uma luta, o parto está todo aí. O perfil do aluno que entra no curso de RP da [instituição], é um aluno que é novo, um pouco irreverente, um pouco irresponsável, que é meio a cara da Comunicação. No primeiro período, eles só querem conversar fiado. É um aluno que nem sempre teve uma boa formação no segundo grau, é um aluno que chega com muitas deficiências, porque o aluno que não tem deficiências vai para a Federal, né? E aí, nos ficamos com os demais, evidentemente. Chega com muitas deficiências, muito novo, e muito imaturo. Até algum tempo nós podíamos separar que os primeiros que iam para Federal, os segundos iam para a PUC e os demais se misturavam em um bolo. (entrevista C 16).*

Com a intenção de corrigir as falhas da formação básica dos alunos que ingressam nos cursos da área de ciências sociais aplicadas dos centros universitários pesquisados, os coordenadores concentram seus esforços no sentido de elaborar um projeto pedagógico que seja capaz de nivelar os alunos e proporcionar uma formação única e consistente; e de conscientizar os professores dos objetivos desse projeto pedagógico. No entanto, para que seja possível promover essa formação consistente, é necessário que o projeto pedagógico seja estruturado de forma a suprir falhas que ocorreram tanto no ensino infantil, quanto no ensino médio. As IES deveriam, de acordo com Piazza (1997) formar profissionais capazes de compreender a realidade e de se relacionarem com ela, buscando oferecer soluções novas ou melhores para os problemas com os quais as pessoas se defrontam. Contrariamente a esse fato, o tempo destinado ao curso superior é dividido entre a recuperação das falhas ocorridas no processo de educação infantil e básica e essa formação de uma massa crítica com a capacidade de promover o desenvolvimento social.

*Então, o nosso curso é um pouco diferente dos demais, porque a maioria dos cursos de Ciências contábeis, por exemplo, tem uma disciplina de Matemática. Nós temos duas, a primeira com noventa e seis horas e a segunda com sessenta e seis horas, justamente para desenvolver o raciocínio lógico nos primeiros semestres. Temos de colocar matérias de Português também para melhorar o desempenho dos alunos. Então, o perfil dos nossos alunos é heterogêneo, com formações das mais diversas, alunos de diversas escolas, algumas às vezes, um pouco fracas e alunos que estão sem estudar há muito tempo, então, isso requer um trabalho maior de nivelamento nos quatro primeiros períodos. Muito bem, outra coisa que nós fazemos é colocar uma matéria de conteúdo quantitativo em cada período, porque senão sobrecarrega muito o aluno, a gente vai dosando a carga de disciplinas por cada período, para ampliar a capacidade cognitiva, o raciocínio lógico e tal, exercitar melhor o texto, para que no quinto período, ele chegue e possa deslanchar na área profissional com mais ênfase. É claro que em cada período ele tem uma formação profissional também. Mas ele chega no final do curso nivelado, tem sido aprovado nos exames de proficiência [...]. (entrevista C 4).*

*Então, como é que eu preparo esse aluno? Tem uma grade, direcionada para esse sentido, mostrando para o professor que o projeto pedagógico é assim, e mais importante, mostrando para os alunos que o projeto pedagógico é assim. Então, eu tenho encontro com os alunos, tenho encontros com os representantes de turma, a gente faz workshops sobre o projeto pedagógico, exatamente para que esse projeto não fique só um documento em cima da mesa do coordenador. (entrevista C 9).*

Outro problema apontado pelos entrevistados é o fato de o aluno ser considerado como um cliente da IES na qual está matriculado. Na abundante literatura a respeito de comportamento de clientes produzida pelos teóricos da administração, pode-se perceber que os clientes maximizam valor e criam uma expectativa de valor entregue e agem com base nessa expectativa para definir de qual empresa ou grupo de empresas comprarão os produtos ou serviços de que necessitam. O cliente é ativo apenas no processo de escolha do fornecedor e depois que concretiza a compra cabe ao fornecedor a responsabilidade de fazer com que sua necessidade seja satisfeita. Os extratos de entrevista a seguir mostram que o termo cliente está sendo utilizado para tratar dos alunos.

*Apesar daqui ser uma empresa, é uma coisa diferenciada, porque você lida com educação. Eu não gosto de dizer que isso é um serviço, porque eu não sou favorável à vertente clientelista da escola, eu acho que o aluno não é*



*um cliente, eu acho que o aluno é uma matéria prima e a escola é um processo de produção. Então, você cuida para você ter um produto competitivo lá no final dessa linha de produção. (entrevista C 12).*

*Os alunos, eles são muito exigentes. Solicitam tudo que você pode imaginar, desde o colo. Mas são coisas, é só aquela coisa do “venha a nós”. “O vosso reino”, nada. Eles se auto definem como clientes, eles não conseguem se ver como alunos, eles acham que isso aqui é uma empresa que só visa ao lucro, mas eles não dão a contrapartida. Eles são capazes de jogar o lixo no chão, de riscar uma carteira e essas coisas. Então, a gente tem algumas infantilidades, e por ser uma escola particular, isso muitas vezes vem mesmo da educação. (entrevista C 8).*

A grande diferença existente entre os alunos e os clientes é que os segundos são passivos no processo de finalização de um serviço. Por exemplo, uma pessoa que contrata um serviço de consultoria, ou um serviço de pintura em sua casa, espera o resultado do prestador do serviço. Muitas vezes, mesmo na consultoria, como a nossa experiência demonstrou, os processos que não ocorrem da forma planejada, são creditados a erros do cliente, pelo fato de esses não cumprirem os cronogramas traçados. O aluno também é um agente do seu processo de aprendizado, diferentemente do cliente, que é um paciente, ou passivo. Freire (1996, p. 47) destaca que “[...] ensinar não é transferir o conhecimento, mas criar as possibilidades para a própria produção, ou a sua construção [...]”. Se o aluno for tratado como cliente, ele estará transferindo para a IES que o formou, toda a responsabilidade da sua aquisição do conhecimento.

A aquisição do conhecimento não é um processo por meio do qual um professor tem a capacidade de imputar na cabeça do aluno todo o conteúdo de um determinado livro, caso o aluno não esteja disposto a aprender. Dessa forma, os alunos é que decidem a quantidade de conhecimento que estão dispostos a adquirir, com a sua postura diante dele. O aluno que não pesquisa e não troca idéias com os professores, que não passa por um processo de transformação da informação

passada em sala de aula para um processo de reflexão sobre essa informação, transformando-a em um conhecimento útil, não é capaz de realmente aprender (FREIRE, 1996). Por isso, o aluno não pode ser tratado como cliente, pois ele é o principal agente do processo de aprendizagem.

As escolas que tratam seus alunos como clientes estão solicitando que esses alunos assumam uma postura passiva em relação ao processo de aprendizagem. Pode-se concluir que essas escolas estão confundindo o seu próprio negócio, que seria a Educação, passando de Instituições de Ensino Superior, para Instituições de Informação, como uma agência de notícias, cuja missão é divulgar a informação, não fazer com que as pessoas que a recebem possuam uma postura crítica em relação à ela.

*O aluno é o sujeito, mas ele não é autodidata, ele é um aluno da escola, você não vai ser cínico, mentir para o aluno, nada disso, senão você “esculhamba” toda a relação. Mas tem gente aí, a maioria dos projetos, e eu digo isso sem medo de errar, que vai “puxar o saco” dos alunos, desculpe a expressão. Mas enfim, que são coniventes, que são coniventes e multiplicadores das precariedades intelectuais e existenciais que os alunos trazem, isso que é a verdade. (entrevista C 1).*

Tratar o aluno como cliente, passivo no seu processo de aprendizagem, é caminhar no sentido de formar um profissional com baixa qualidade e, por isso, com pouca aceitação no mercado, o que refletirá diretamente na procura pelo vestibular e, conseqüentemente, em um processo deficitário para a própria instituição, que redundará em uma incapacidade de manter-se funcionando e, conseqüentemente, no encerramento de suas atividades.

Este fato aponta para uma diferença entre a prática social de coordenadores de IES privadas e públicas pois, de acordo com Marra (2003), os

gerentes de IES públicas não percebem os alunos como uma das fontes principais de seus problemas. Segundo a autora,

O relacionamento com os alunos não é considerado problemático pelos entrevistados. Contudo, sabe-se que os discentes são um dos principais focos da prática gerencial nas universidades, tendo em vista o caráter de formação que adotam. Além do mais, os alunos formam o grupo de maior contingente populacional dentro da universidade. O esquecimento dos alunos como grupo de difícil relacionamento pode ser explicado por eles se encontrarem em posição de submissão na hierarquia do conhecimento. (MARRA, 2003, p. 102).

A má formação dos alunos que ingressam nos cursos superiores dos Centros Universitários de Belo Horizonte, aliada à classificação errônea do aluno como cliente, constituem um problema que dificulta a atuação de todos os coordenadores de curso da área de Ciências Sociais Aplicadas, entrevistados nesta pesquisa. Com a finalidade de solucionar os problemas que os afetam diretamente, os coordenadores de curso entrevistados utilizam-se de práticas que se enquadram na definição de Reed (1997) a respeito das práticas de gestão. A utilização dessas práticas e a busca de um objetivo comum promovem a interação entre os membros da comunidade dos coordenadores de curso, consolidando o segundo ponto da prática social desses gestores universitários.

## **7 A PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES EM RELAÇÃO À FUNÇÃO SOCIAL DAS PRÁTICAS QUE EXECUTAM**

Neste capítulo é feita uma análise da função da coordenação de curso descrita nos regimentos dos centros universitários pesquisados e da percepção dos coordenadores em relação a essa função. Os regimentos determinam que a coordenação de curso seja responsável pelo exercício do controle estudado na perspectiva técnica a respeito da gestão. A percepção dos entrevistados, no entanto, indica que a função dos coordenadores de curso é a de organizar um conjunto de práticas que proporcionem sua atuação como um agente transformador da sociedade. Fica evidente uma percepção comum dos coordenadores em relação à prática que executam e que essas práticas de gestão têm o objetivo de coordenar práticas sociais primárias em um processo que possui um determinado grau de coerência, o que as caracteriza a prática social secundária.

O terceiro fator a ser analisado para que possamos caracterizar a prática social dos coordenadores de curso é a forma como os resultados dessa função são percebidos pelas pessoas que a exercem. É necessário que exista uma convergência na percepção dos resultados das atividades desenvolvidas, para que a atuação de um grupo de pessoas possa ser caracterizada como uma prática social. A não-convergência dessas percepções descaracteriza a existência de um pensamento social, mesmo que os membros da comunidade desempenhem atividades semelhantes. Essa convergência nos significados dos resultados das atividades desempenhadas colabora na construção do ofício de coordenação, pois dá a ele uma função social. Com a finalidade de melhorar a compreensão do conceito de função, Piazza (1997) afirma que:

Mesmo sem remontar aos escritos dos antigos filósofos, é possível dizer que, para entender um 'fazer', uma atividade de alguém, é preciso ter claro o resultado (o fim a ser alcançado) produzido por esse fazer. É, de certa forma, o produto, o resultado ou a finalidade de um fazer que informa sobre a sua 'função'. O que alguém produz, busca ou quer conseguir com as atividades que desenvolve é o que define a 'função' do que está fazendo. Nomear ou listar atividades que alguém realiza ou deve realizar não deixa claro suas funções, na medida em que as expressões utilizadas podem não esclarecer, (e via de regra não o fazem), a 'razão de ser' dessas atividades. E essa é uma das dificuldades encontradas em deixar claro qual é a função de um cargo ou de um órgão em uma instituição. Trata-se de decidir, antes das atividades, a razão de ser dessas atividades. (PIAZZA, 1997, p. 159).

Dessa forma, a convergência das percepções dos membros da comunidade em relação ao resultado das atividades que desempenham é determinante para que essas assumam uma função definida na sociedade. A percepção dos entrevistados em relação aos resultados da atividade que desempenham aponta para dois temas que podem balizar a análise da atividade de coordenação: a função da atividade de coordenação de curso superior e a importância da função de coordenador para o desenvolvimento da educação.

Com a intenção de entender melhor a função do coordenador de curso, é necessário, em primeiro lugar, analisar a forma como as IES percebem essa função. Para que isso fosse possível, analisamos documentos que indicavam quais são as atribuições formais dos coordenadores, perguntamos aos coordenadores a respeito de como as instituições os solicitam e quais são os resultados esperados de um coordenador de curso e entrevistamos diretores dos departamentos e faculdades, aos quais os coordenadores entrevistados são subordinados, com a finalidade de perceber qual a tendência, ou para onde está caminhando a coordenação de curso. Os regimentos dos centros universitários pesquisados possuem uma convergência ao determinarem que a administração universitária é constituída de três níveis:

- a) superior, que é constituído pelos conselhos universitário, de ensino, de pesquisa e de extensão e pela reitoria;
- b) intermediário, que é constituído pelo conselho departamental, pelos departamentos e suas diretorias e pelas câmaras de ensino departamental;
- c) básico, que é formado pelos cursos, seus coordenadores e colegiados.

Nessas instituições, a função do coordenador de curso ocupa uma posição diferenciada da verificada por Marra (2003). Em sua pesquisa com professores gerentes da Universidade Federal de Viçosa, a autora conclui que os coordenadores de curso assumem a função de gerente intermediário. No entanto, independentemente do nível em que se encontra na administração universitária, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, os estatutos destas instituições determinam que a atividade de coordenação é uma atividade administrativa e gerencial de um curso de graduação.

Os regimentos determinam que os coordenadores devem ser responsáveis por convocar e presidir reuniões do colegiado do curso, executar e fazer com que se executem as decisões tomadas pela administração universitária, acompanhar e avaliar a execução dos projetos pedagógicos dos cursos, representar os cursos interna e externamente, indicar professores e constituir bancas para avaliações, participar de processos administrativos do curso, (e. g. matrículas dos alunos), transferências e análises de solicitações dos alunos, principalmente para aproveitamento de estudos, solicitações de reavaliação de notas e obtenção de novo título. Estes estatutos determinam que o coordenador deve ser um profissional que

se interpõe entre os segmentos que compõem a instituição de ensino: comunidade, corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo.

Analisando os regimentos dos centros universitários sob a perspectiva de Mintzberg (1986, 1993), é possível classificar as funções do coordenador nos três grupos identificados pelo autor. Assim como o gerente, o coordenador desempenha funções pertencentes ao grupo das funções:

- a) interpessoais, pelo fato de serem o elo entre os segmentos que compõem a instituição;
- b) informacionais, porque representam o curso interna e externamente, e buscam sempre as informações necessárias para que o projeto do curso seja um projeto realmente atualizado, condizente com as necessidades da comunidade; e
- c) decisórias, porque são os responsáveis pela análise das solicitações do corpo discente e docente, bem como pela atualização do projeto pedagógico do curso, pois essa atualização implica a tomada de decisões a respeito dos tópicos que devem ser alterados ou retirados, bem como daqueles que devem ser incluídos no projeto.

Percebemos, no entanto, que, mesmo que exista uma intenção de promover a participação do coordenador nos processos de tomada de decisão do curso superior, as instituições pesquisadas direcionam seus coordenadores, por meio de seus estatutos, para uma função de controle de processos, que pode ser percebida como condizente com a visão técnica proposta por Reed (1997). Os estatutos das IES não mencionam o fato de o coordenador ser o responsável pela

solução dos conflitos que ocorrem no ambiente de trabalho, nem mesmo indicam que o coordenador seria o responsável por assegurar que a ideologia capitalista seja repassada nas ementas das disciplinas.

A função do coordenador, analisando-se apenas os estatutos das IES, é a de exercer um controle essencialmente instrumental – como visto no exemplo do controle do ponto dos professores – do processo de educação superior, certificando-se de que os processos estão ocorrendo da forma como planejados. No entanto, analisar a visão institucional apenas por meio de seus estatutos pode acarretar uma análise enviesada, na qual apenas uma faceta da atividade foi estudada. Torna-se necessário, então, identificar a função do coordenador de curso pela visão das pessoas que exercem a coordenação.

Na visão dos coordenadores entrevistados, a função da coordenação é mais ampla do que o exercício do controle instrumental. O extrato de entrevista a seguir mostra que os coordenadores percebem a existência de um hiato entre as responsabilidades do coordenador que “estão no papel” e o que eles denominam de “responsabilidades de fato”.

*Bom, vamos dizer assim, de papel ou de fato? O que eu sinto? Que ele é o ponto de contato entre a reitoria e os alunos e entre a própria administração. Então, a nossa responsabilidade é muita. Quanto a gente pensa dói nos ombros. Porque a gente tem de ajudar a escola a funcionar para a administração, e também para o aluno, para ela caminhar, entendeu? Você tem ainda, como função, fazer um curso que responda às necessidades do aluno, do mercado. Mas eu acho que, no dia a dia, ela é mais ou menos isso mesmo, é fazer o meio de campo entre a administração e os alunos. (entrevista C 10).*

A existência desse hiato entre aquilo que está disposto nos regimentos e a realização diária da tarefa de coordenação também pode ser evidenciada pela análise dos dados da TAB. 4. Com base nesses dados, pode-se concluir que os



coordenadores percebem a função, ou a razão de ser, das atividades que realizam como uma missão, maneira de transformar a sociedade e mesmo um fator de interação entre as pessoas envolvidas no processo de ensino superior.

**TABELA 4 - A coordenação de curso na visão dos entrevistados**

<b>Respostas</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>%</b>
É gratificante.	13	52
É uma função estratégica.	8	32
É um cargo que te permite exercer uma série de prerrogativas: planejar, coordenar, implantar e avaliar.	6	24
É uma verdadeira missão. Não se pode estar preocupado apenas com o dinheiro.	5	20
É muito trabalhosa / cansativa / estressante.	4	16
É um veio da Administração dentro da educação.	4	16
É gerenciar conflitos permanentemente.	4	16
É um elo entre os alunos, os professores e a instituição.	2	8
É a constante preocupação com a educação e com a inserção do aluno no mercado.	2	8
É uma atividade ingrata.	1	4
É uma gerência de gestão transformadora.	1	4
É desaprender e aprender a todo momento.	1	4
É um crescimento profissional	1	4

**FONTE - Entrevistas com os coordenadores**

**Obs.: O somatório da porcentagem excede 100% graças ao fato de ter sido permitido aos coordenadores darem mais de uma resposta.**

Os coordenadores de curso percebem a coordenação como uma posição estratégica no ambiente das IES, pois têm contato direto com a direção da escola, com os professores, com os alunos e mesmo com os funcionários.

*Você tem a responsabilidade de manter uma interação com o corpo discente, na medida que você está sempre em contato com eles, mostrando as diversas necessidades que eles teriam de estar suprindo, para que o curso tenha efetivamente uma boa eficácia. Ver as demandas e tentar, de certa forma, contemporizar as demandas com o que a escola tem condições de oferecer, atento às diversas anomalias que surgem, que são muitas, muitas demandas. Junto ao corpo docente, um contato diário, efetivo diário, corpo a corpo, atendendo às demandas, observando como está indo o desempenho do curso, observando como está indo o desempenho do professor. Sempre fazendo uma avaliação efetiva do dia-a-dia. E, junto da diretoria, é esse feedback, que você está sempre levando para a diretoria e a mão inversa também: as determinações e demandas que, principalmente, a diretoria acadêmica determina. (entrevista C 11).*

A coordenação, que na visão institucional era vista como uma forma de exercer o controle instrumental, passa a ser encarada como um elo entre a instituição, o corpo docente, os alunos e os funcionários. Esta alteração da razão de ser da coordenação possibilita analisar os coordenadores como:

[...] profissionais de uma atividade cujo exercício exige a posse e a aplicação de saberes que os habilitam a lidar com as exigências contraditórias e as pressões impostas pela mobilização de recursos, as quais, obstinadamente, contrariam todos os esforços para manter aqueles profissionais dentro dos limites prescritos [...]. (REED, 1997, p. 31).

A “posição estratégica”, como classificado anteriormente por um dos entrevistados, pode ser analisada como uma posição de poder, de acordo com Galbraith (1984). Esse autor afirma que a organização é a principal fonte nos tempos atuais e que a posição ocupada dentro de uma organização define o poder que cabe ao seu ocupante. Dessa forma, um cargo que possui livre acesso a todos os grupos que integram uma organização é um cargo chave no processo de divulgação das informações e mesmo da tomada de decisões.

Também é estratégico em razão do fato de o coordenador, como visto no capítulo 5, ser considerado como um gerente de produto no ambiente de uma IES. O gerente de produto, é o profissional responsável por desenvolver um produto de acordo com as demandas do mercado e mantê-lo sempre atraente para o mesmo. Em se tratando de educação, o gerente de produto, ou coordenador de curso, é a pessoa que se responsabiliza por atender às demandas da sociedade e desenvolver um projeto pedagógico que forme profissionais capazes de se transformar em agentes de modificação dessa sociedade (PIAZZA, 1997). Os coordenadores que dão ao cargo de coordenador de curso um significado mais amplo e transpessoal acreditam que estão assumindo uma espécie de missão que promoverá uma

melhoria na condição de vida das pessoas direta ou indiretamente ligadas ao seu trabalho, como pode ser visto nos extratos de entrevista a seguir.

*A atividade de coordenador de curso é uma ação de gerência de gestão transformadora. Em todo momento você está repensando, aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver. É toda hora retomar o conhecimento. Eu acho que aí que está o processo mesmo do que o coordenador faz. É desaprender e aprender a todo momento. (entrevista 15).*

*O coordenador de curso não pode estar preocupado com o dinheiro, ele tem de estar preocupado com a missão, com o seu objetivo. Ele tem de ser uma pessoa exclusiva para isso, ele tem de estar pensando vinte e quatro horas no seu curso, e é por isso que eu abdiquei de muitas coisas na minha vida. (entrevista 20).*

Em relação à importância da função de coordenador para o desenvolvimento da educação um fato marcante nas respostas dos entrevistados é o aumento da demanda pela participação do coordenador de curso em diversos momentos do processo de decisão. Esse aumento da demanda pode ser explicado em parte pela importância que o MEC vem dando à função. O Manual Geral da Avaliação das Condições de Oferta (BRASIL, 2002) aponta a coordenação de curso como um dos pontos específicos dessa avaliação. Em razão dessa importância dada à função pelo MEC, as IES estão cada vez mais solicitando a participação dos coordenadores de curso nos projetos que visam a definir questões referentes aos seus posicionamentos em frente ao mercado educacional que está em constante evolução.

Esse aumento da participação dos coordenadores de curso na definição das estratégias a serem adotadas pelas IES reflete diretamente na visão que os próprios coordenadores possuem a respeito da função. De acordo com cem por cento das respostas dos entrevistados, como pode ser visto na TAB. 5, a

coordenação de curso é uma função essencial para que a educação oferecida pela IES seja de boa qualidade.

**TABELA 5 - A importância do coordenador para que a educação superior seja de boa qualidade**

Respostas	Ocorrências	%
É fundamental.	25	100
É necessário entender de educação, da legislação educacional e da área de atuação profissional, para elaborar um curso que atenda às necessidades do mercado.	12	48
É responsável por manter a unidade do curso para que ele não seja um amontoado de disciplinas desconexas.	2	8
O coordenador promove a autonomia aos professores.	1	4

**FONTE - Entrevistas com os coordenadores**

**Obs.: O somatório da porcentagem excede 100% graças ao fato de ter sido permitido aos coordenadores darem mais de uma resposta.**

Essa importância dá-se ao fato de o coordenador ser a pessoa que possui a visão integral do curso e não apenas de uma disciplina, por ele ser uma pessoa que conhece e estuda o projeto pedagógico do curso e por ser o responsável por verificar as possíveis mudanças que podem ocorrer na legislação educacional. O aumento da participação nos processos decisórios, por sua vez, é evidenciado nos extratos de entrevista a seguir.

*Pois é, é fundamental, é como eu estou te falando: quem decide quem vai dar aulas sou eu, quem decide qual matéria que vai ser oferecida sou eu, quem decide se o curso vai ter reforma curricular ou não, sou eu. Então, você imagina, o curso está na minha mão. Por um lado, isso é uma grande autonomia, é ótimo para você trabalhar. Por outro lado, é uma grande responsabilidade também. Então, o coordenador, ele tem, pelo menos aqui na estrutura da [instituição], a grande responsabilidade sobre a educação que está sendo dada, sobre o profissional que está sendo formado. Porque se me der uma doida aqui, se eu não tiver a perícia necessária, eu posso colocar um professor que não é adequado, eu posso fazer uma reforma curricular, incluir disciplinas que não são necessárias e tirar as que são. Isso tudo eu posso fazer. Então, eu acho que é muito arriscado até. Eu acho que o papel do coordenador nisso aí, é fundamental. (entrevista C 16).*

*Veja bem, a gente não pode, como eu disse antes, a gente luta contra a corrente da razão instrumental dominante. O aluno entra querendo emprego, para tomar cachaça na Savassi, para ter um carro "doido", como*

*eles falam aí. Então, se você não tem um coordenador atento, que entenda o seu projeto, onde ele se situa, o macro e o micro do seu projeto, esse curso não vai para frente, ele é atropelado pela razão, por essa vaga dessa razão. É fundamental o coordenador, ele é o guarda noturno, eu costumava dizer, ele é o guarda noturno dessa coisa, senão, não vai. (entrevista C 1).*

*Olha, o coordenador é fundamental, porque ele é o sujeito capaz de perceber os aspectos da legislação, de perceber os aspectos gerais, que podem ou não resultar em uma formação de qualidade. Do ponto de vista, por exemplo, do curso de jornalismo, a gente tem de estar atento o tempo todo, né? Com a legislação, que diz: para um curso de Jornalismo, diferentemente de um curso de Administração, eu tenho de ter no máximo tantos alunos em sala de aula para uma aula prática. Então, quer dizer, a instituição, ela não sabe, a priori, dessas demandas e elas só podem ser atendidas se o coordenador de curso leva isso adiante. (entrevista C 17).*

Os extratos evidenciam a conclusão de Melo (1997), de que existe uma grande dificuldade para se evidenciar um papel para o gerente. Pode-se perceber que no primeiro extrato, o papel do coordenador é o do curador do projeto pedagógico, ao passo que no segundo, o coordenador possui o papel de polícia ou, nas palavras do entrevistado, de guarda noturno, sendo a pessoa que zela para que o projeto seja cumprido da forma como foi planejado. Já no terceiro extrato, o coordenador possui o papel do pesquisador e difusor dos aspectos legais que normalizam o ensino superior.

Os entrevistados percebem que a coordenação de curso é uma profissão que possui uma função social definida, que é a de dar coerência ao processo de formação de profissionais que serão os agentes de transformação da sociedade. Essa percepção comum em relação à atividade caracteriza a existência de uma prática social da coordenação de curso.

## **8 OS MEIOS E RECURSOS UTILIZADOS PARA ALCANÇAREM OS OBJETIVOS COMUNS**

Neste capítulo evidencia-se a existência de meios e recursos utilizados pelos coordenadores para que possam alcançar objetivos comuns. Esses meios e recursos utilizados pelos coordenadores são o gerenciamento do projeto pedagógico do curso e a formação da equipe, que são funções que se enquadram na análise da função gerencial e permitem concluir que as práticas de gestão dos coordenadores de curso são uma prática social, pois ajudam a compreender as estruturas pelas quais se mobiliza o poder e se efetua o controle nas instituições de ensino superior pesquisadas.

O quarto ponto de análise da prática social dos coordenadores de curso superior é a existência de meios e recursos comuns para que eles alcancem os objetivos traçados e realizem os projetos (REED, 1997). Analisando os dados coletados na pesquisa, percebemos que os coordenadores de curso se utilizam, principalmente, de dois meios comuns para que possam alcançar seus objetivos e realizar seus projetos: a) garantir que a ementa das disciplinas seja cumprida, e b) a formação de uma equipe de professores que possua afinidades ideológicas com o projeto pedagógico do curso.

## 8.1 Garantir o cumprimento das ementas

O projeto pedagógico do curso, de acordo com Baffi (2000), é um documento que possui o perfil do egresso desejado daquele curso, bem como o caminho a ser trilhado pelos os alunos que ingressam em um determinado curso para atingir esse perfil. Esse caminho é composto pelo arranjo lógico de uma série de disciplinas que possuem suas ementas previamente definidas, de forma que o conhecimento que se deseja trabalhar com o aluno não possua falhas estruturais, trabalhando conteúdos repetidamente, ou deixando de trabalhar conteúdos que seriam necessários para que uma determinada disciplina pudesse ser ministrada de forma satisfatória. Esse projeto pedagógico é então o principal meio de fazer com que os objetivos da direção e da coordenação sejam cumpridos.

*Na verdade é a concepção do projeto pedagógico. O projeto pedagógico traz para o professor as ementas das disciplinas e ele tem liberdade, dentro das ementas, de ministrar o conteúdo da forma que ele achar mais adequado, inclusive ampliando o conteúdo, se ele achar que a ementa não complementa todo o conteúdo. Inclusive é discutido entre os professores da mesma área, mas sempre levando em conta que existe um projeto pedagógico que foi concebido, não só pela coordenação, mas com a participação dos professores. Esse projeto pedagógico que nós apresentamos para o MEC, levou um ano e meio de gestão, de gestação mesmo, para que, hoje, ele estivesse concebido da forma como está, e ele está sempre sendo mudado, ele não é um documento estático. (entrevista C 9).*

No entanto, mesmo que as ementas das disciplinas sejam elaboradas de forma a garantir que cada disciplina trate de um conteúdo, ou de uma determinada visão acerca de um conteúdo, nem sempre essas disciplinas são ministradas da forma como foram planejadas. Casos há, nos quais os professores não seguem

exatamente o que foi estipulado, com o objetivo de passar para os alunos os conteúdos sobre os quais possui maior domínio.

*Nisso, às vezes a gente tem um problema, porque os próprios professores, a gente acompanha, às vezes, os próprios alunos. Os professores de outras matérias chegam e dizem: olha, eu estou trabalhando isso e os alunos estão dizendo que outro professor já trabalhou isso. E isso é um problema, eu acho, porque o professor, geralmente ele tem a tendência de não dar aquilo que está no plano de ensino, mas dá aquilo que ele sabe. Então, isso é uma tendência impressionante, às vezes a gente muda os objetivos, muda o roteiro da disciplina, mas é a mesma coisa que não tivesse mudado, porque o professor continua dando aquilo que ele domina bem. E a gente tem esses problemas aqui sim. É claro que, por mais que a gente tente fazer as coisas diferentes, sempre tem aqueles que são 'imexíveis', então, a gente tem esse tipo de problema sim. (entrevista C 5).*

*Muitas vezes o professor está fazendo um mestrado e traz para dentro de sala de aula aquilo que ele está estudando. Mas muitas vezes, essa tendência que ele está estudando não está dentro da ementa da disciplina, aquele momento de sala de aula não é adequado para discutir essa tendência. É a coisa mais natural do mundo o professor trazer para sala de aula aquilo que ele está estudando, mas isso pode não estar relacionado com o projeto do curso. (entrevista C 22).*

Torna-se necessário, então, que os coordenadores de curso concentrem seus esforços em uma forma de fazer com que os professores obedeçam às ementas que foram previamente estipuladas, de maneira que a construção do conhecimento com o aluno obedeça ao plano determinado no projeto pedagógico. Em outras palavras, um dos meios utilizados pelos coordenadores de curso para que seus objetivos sejam cumpridos é o exercício do controle sobre o cumprimento das ementas das disciplinas. Analisando esse exercício do controle, percebemos que ele não é o tipo de controle descrito pela perspectiva técnica (REED, 1997), segundo a qual a gestão é um processo puramente instrumental, concentrada mais nos meios que nos fins. Também pode-se dizer que esse controle não corresponde àquele preconizado pela perspectiva política, pois não é uma forma de regular necessidades específicas de grupos antagônicos dentro das IES. Tampouco é o tipo



de controle estabelecido pela perspectiva crítica, na qual cabe ao gestor afirmar a ideologia de um grupo dominante sobre um outro grupo dominado.

Dessa forma, ao exercer o controle sobre o cumprimento das ementas como meio para alcançar seus objetivos, o coordenador de curso o está exercendo sob a perspectiva praxeológica da gestão (REED, 1997), na qual o processo de controle é entendido como uma rede pouco estruturada de práticas de coordenação que visam à organização da atividade docente, de acordo com as orientações estabelecidas pelo projeto pedagógico do curso. Esse tipo de controle diferencia-se daqueles evidenciados pelas outras perspectivas de análise da gestão, principalmente, pelo fato de ser exercido em conjunto com aqueles que são controlados. O coordenador de curso exerce o controle a respeito do cumprimento das ementas com os próprios professores, possibilitando que estes expressem suas opiniões a respeito delas, pois os professores são as pessoas mais indicadas para saber se a ementa de uma disciplina deve ou não ser mudada, por ser a pessoa que mais entende acerca daquela disciplina. O exercício desse controle ocorre por meio de práticas de negociação que envolvem, de um lado o coordenador de curso, cuja fonte de poder é a organização que o apóia (GALBRAITH, 1984) e do outro, o professor, cujo poder se baseia na experiência, ou no conhecimento que detém a respeito da disciplina (FRENCH; RAVEN, 1956).

*Quando o professor é convidado a vir, nós sentamos, conversamos, se ele acha que deve incluir algumas coisas, a gente discute isso, e entra em um acordo. Aí, ele faz o plano de curso, que eu normalmente examino e, se tiver alguma coisa que a gente acha que deve voltar a uma nova discussão, a gente volta e faz um consenso a respeito da ementa que foi proposta para formar aquele profissional que a instituição deseja, que a coordenação do curso deseja, e também, que o professor deseja dentro da disciplina. Porque o professor é o especialista, então, ele vai defender, com muito mais propriedade, determinados pontos da disciplina. (entrevista C 14).*

*Logicamente, o professor senta com a gente, nós discutimos né? A ementa, a finalidade, as unidades, né? Sentamos sempre com os professores do mesmo período, tá? É aquilo que eu falei antes, nós não ficamos esperando os professores nas salas de aula, nós buscamos estar com eles, ou em sala, ou nas horas do intervalo, ou em horários em que eles estejam disponíveis, para nós conversarmos, como você viu agora há pouco. Então, não tem esse aspecto. Então, se é importante para o conteúdo dele, se ele julgue que é necessário, vamos aplicar aquilo, sem perder a visão da ementa. Porém, a figura do coordenador é para ver se aquele tipo de conteúdo não poderá bater com o conteúdo de outra disciplina. Então, é essa a condução, mas quem determina é o professor. (entrevista C 18).*

Para que o projeto pedagógico do curso seja cumprido como o planejado, é necessário que os professores respeitem as ementas das disciplinas. Se esse planejamento não for cumprido de forma adequada, o aluno formado poderá ter um perfil diferente daquele esperado do egresso do curso, evidenciando a existência de um hiato entre o discurso da formação e a prática. O controle sobre o cumprimento das ementas das disciplinas é, portanto, um meio comum utilizado pelos coordenadores de curso para que possam atingir seus objetivos. Esse controle, por sua vez, em função também da diferença existente entre um professor e um funcionário de uma empresa que não tem a educação por objetivo, é um controle típico da perspectiva praxelógica da gestão, pois é um processo que não possui práticas estruturadas, mas visa à organização da atividade docente em conjunto com o próprio docente. O exercício desse controle corrobora a visão de que as práticas de gestão dos coordenadores de curso da área de ciências sociais aplicadas dos centros universitários de Belo Horizonte constituem um tipo específico de prática social secundária.

## 8.2 A formação da equipe

Constituir uma equipe de professores que sejam vistos como parceiros é um outro meio comum utilizado pelos coordenadores de curso para alcançarem seus objetivos.

*Entre as responsabilidades do coordenador, estão: a escolha dos professores do curso, a formulação da grade e dos horários de cada semestre, o atendimento, em geral, a professores e aos alunos. (entrevista C 13).*

*Aqui na FACE / [instituição], seria escolha dos professores, acompanhamento de cada professor, justamente, dentro desse acompanhamento, se ele está cumprindo o conteúdo programático, se a bibliografia indicada básica está sendo adotada, se os alunos estão consultando a biblioteca. (entrevista C 19).*

A formação da equipe é um fato que merece ser destacado, pois como já visto, é considerada uma das principais atividades gerenciais. Bennis (1999) afirma que a principal tarefa do gerente na atualidade é a de encontrar os melhores profissionais possíveis e mantê-los motivados para que possam desempenhar suas funções ao seu próprio modo. O autor afirma que a imposição de uma metodologia de ação pode desanimar os profissionais e isso tornaria a tarefa gerencial mais complicada. Os coordenadores de curso que exercem essa atividade estão, dessa forma, assumindo parte do papel de gestores de recursos humanos, o que corrobora as afirmações de Melo (1996), podendo selecionar os professores que farão parte de seus corpos docentes.

*O que eu mais gosto é da gestão de recursos humanos. Isso me dá a oportunidade de montar uma boa equipe e faz da função de coordenador de curso uma função estratégica para a instituição, porque ele é que monta a*

*equipe que realmente faz o curso acontecer. A atuação do coordenador é muito multiplicada, pois ele atua na estrutura do curso. Ele pode corrigir as distorções. (entrevista C 24).*

Novamente a coordenação é vista como uma função estratégica no ambiente das IES, pois os coordenadores de curso não apenas possuem uma relativa proximidade com o corpo docente da instituição, mas também são as pessoas responsáveis pela constituição desse corpo. No entanto, existem diferenças entre a contratação de profissionais feita por um gerente de uma empresa e pelo coordenador de um curso superior. Nossa experiência mostra que, em primeiro lugar, o profissional contratado pela empresa sem missão educadora, é escolhido, geralmente, em função de suas habilidades técnicas e de relacionamento interpessoal. A contratação de um professor, por sua vez, é um processo que envolve não só a avaliação da capacidade técnica, quanto também da didática. Bons profissionais do mercado de trabalho nem sempre se revelam bons professores.

*Professor, hoje, devido a esse perfil muito agressivo dos alunos, quer dizer, os alunos têm muita informação e aquilo lá pulula na cabeça deles o tempo todo. Como eles não sabem o que utilizam, então a gente tem um perfil de inquietude muito grande. Então, hoje, o que eu mais tenho dos professores é: o que fazer com a turma X? Por incrível que pareça, a gente esperava que o professor tivesse esse perfil de educador muito claro na cabeça dele. Isso não é verdade, eles não estão preparados. Até porque, pelo próprio perfil do curso, você tem muito mais profissionais do que educadores. Você não consegue, por exemplo, encontrar um professor da área técnica do comércio exterior, com mestrado e doutorado. Não tem. Eles estão agora, de dois ou três anos para cá, é que você começa a ter uma formação mais qualificada. Geralmente é o pessoal de despachante aduaneiro, bancos, fiscal de receita, que são pessoas com uma capacidade técnica muito grande, mas um nível de manejo de sala de aula muito comprometido, então você tem de acompanhar. (entrevista C 22).*

*Eu acho assim, aqui a gente tem professores muito compromissados e ele, o professor, tem de ter uma visão de educador. E de educador, é um papel transformador, se você pegar na visão paulofreireana. Eu acho que é essa a visão que se tem de ter, mesmo que eu leia pouco da área. O que eu aprendi nesse um ano e meio, é que, nem sempre, o bom jornalista é aquele que tem de estar em sala de aula, porque nem sempre, ele tem essa visão de educador. Sabe, aquele colega meu profissional que eu respeito, nem sempre dá certo em sala de aula, porque ele nem sempre tem essa*

*visão de educador. Porque o professor é mais do que ser um bom técnico. (entrevista C 10).*

Outra diferença verificada na relação de trabalho do professor e dos demais funcionários é o fato de esses funcionários contratados pelas empresas, salvo os contratos de trabalho diferenciados, permanecerem durante as quarenta, ou quarenta e quatro horas previstas no contrato de trabalho sob o comando do gerente. Os funcionários dedicam um terço das horas do dia para a execução das tarefas a ele delegadas pela empresa e, dependendo da forma como a empresa for estruturada, podem ficar durante todas essas horas sob a vigilância do gerente. Também existe a possibilidade de que esses funcionários sejam submetidos a cursos e treinamentos durante seu horário de trabalho (Da SILVA, 2004), ou mesmo fora dele, como acontece em alguns casos, e isso faz com que ele absorva gradativamente a cultura empresarial. É o que Pagès, *et al* (1993) denominam de “evangelização”, ou seja, o fato de a organização conseguir fazer com que todos os funcionários trabalhem de acordo com os objetivos institucionais, abdicando dos objetivos pessoais.

Os professores são profissionais que, pelo fato de se dedicarem ao estudo e à pesquisa, resistem a ser comandados, pensam por si mesmos e têm orgulho de sua autonomia de pensamento (MEZEY, 2000). Esse fato torna o processo de evangelização mais difícil, pois os professores não abdicam de seus objetivos pessoais em função dos objetivos das IES onde trabalham. Além desse fato que diferencia os professores dos demais profissionais, existe outra diferença marcante na contratação de professores: o coordenador de curso é, em muitos casos, um professor do curso que coordena, como os demais professores. Ou seja, as relações entre os professores e os coordenadores que também lecionam

acontecem na forma vertical – partindo de degraus diferentes na hierarquia da IES – e na horizontal, pois em determinados momentos tanto o coordenador, quanto os demais professores são vistos como docentes da instituição.

*É bom que seja [professor do curso], mas não é necessário que seja. É bom, porque você sendo professor, você consegue ir na sala dos professores mais facilmente, você não vai lá porque tem de ir na sala dos professores, você vai lá porque ela também é a sua sala, então, eu discuto problemas dos professores também como professor. Então, as dificuldades que eles sentem, eu também sinto. Então, eu acho que, também sendo professor, você percebe as dificuldades que os professores vivem, você vive a mesma realidade deles, não está fora das salas. (entrevista C 4).*

O fato de ocorrerem relações entre os professores e os coordenadores tanto no sentido vertical, quanto no sentido horizontal, torna as relações de poder entre os coordenadores de curso e os professores mais complexas. Segundo Crozier (1983) e Crozier e Friedberg (1990), as relações de poder entre os atores organizacionais é recíproca, porém desequilibrada, pois tende a favorecer mais um dos lados que o outro. No caso específico da coordenação, essa relação é desequilibrada, no momento em que é uma relação vertical e equilibrada, quando o coordenador assume o papel de professor, o que reforça a visão de que o poder é uma prática social que existe apenas no contexto das relações sociais e que varia de acordo com as contingências desse contexto.

A contratação de professores é um processo que deve ser norteado não só pela análise das habilidades técnicas e didáticas do professor, mas também, pelo seu posicionamento político diante do projeto pedagógico e das relações de poder que existem nas IES. Esse posicionamento é uma forma de se manter o equilíbrio da relação de poder, uma vez que os professores passarão a adquirir direito de votar na diretoria e na coordenação de curso depois de contratados. Dessa forma, o coordenador de curso deve procurar formar sua equipe com profissionais

que possuem um posicionamento semelhante ao seu. Caso contrário, enfrentarão dificuldades de se manter no cargo de coordenação, ou mesmo de demitir esses professores, principalmente, se eles adotarem uma postura política partidária de grupos que se antagonizam na disputa pelo poder.

*Indicações de contratações e demissões de professores, essas indicações e contratação são mais facilmente acatadas pela diretoria do que as de demissão. A demissão de professores é um processo político, pois esses professores votam na diretoria, então, demitir um professor é um processo mais complicado, pois o jogo político é muito forte. (entrevista C 24).*

A coordenação de curso é um cargo responsável pela constituição da equipe de professores e, dessa forma, possui a capacidade de desequilibrar as relações de poder dentro das IES, de acordo com Crozier (1983) e Crozier e Friedberg (1990). No entanto, os entrevistados, ao questionarmos a razão pela qual eles assumiram o cargo de coordenação, não indicaram em suas respostas essa capacidade nas organizações para as quais trabalham. Os entrevistados assumem a postura de não comentar a respeito das relações de poder, preferindo afirmar que exercem o cargo em função de um convite ou do apelo dos pares.

*Eu acho que eu sempre gostei de gente e sempre gostei de lecionar. Meus alunos, eu sempre tive muito boa relação com eles. E com a experiência que eu fui acumulando, de uma forma ou de outra, sempre lá na [outra instituição] me convidaram para implantar. Eu implantei o curso de secretariado e coordenei o de turismo muito tempo. E aqui, para [esta instituição], eu fui chamada. Mas, eu vou dizer que até pela minha idade, eu já estava aposentada, como secretária adjunta de Turismo, e sem nenhuma intenção de trabalhar com horários fixos. E, de repente, não resisti ao convite e, acaba que eu estou aqui apaixonada pelos alunos e pelo meu corpo de professores. (entrevista C 14).*

*Na verdade, eu comecei aqui há vinte e dois anos como professora e eu gosto muito da área acadêmica. Só que existem, dentro da universidade, muitas oportunidades de trabalho. E aí, eu fui começando a fazer uma carreira, por indicação, porque hoje nós somos eleitos, mas antes, quando era por indicação, eu sempre tive cargos de administração na casa. E quando o curso que tinha um coordenador só e aí, a reitoria decidiu dividir*

*por habilitação, então eu resolvi aceitar o convite, porque na época não teve eleição. Depois teve uma eleição e os pares decidiram que eu seria a melhor opção para continuar na coordenação. (entrevista C 5).*

Esse fato também foi verificado nas pesquisas realizadas por Marra (2003) e Junquilha (2000). Os autores constataram que os entrevistados afirmavam que exerciam o cargo de gerente em função de um convite que lhes foi feito. Esses gerentes transferiam para terceiros a responsabilidade por estarem ocupando esses cargos, em razão do fato de se protegerem contra o fato de se buscar o poder ser visto como algo negativo na nossa sociedade.

Os motivos apresentados pelos entrevistados para se transformarem de docentes em gerentes não deixam clara a vontade própria dos mesmos. [...] A não-verbalização da intenção de ocupar um cargo gerencial pela maioria dos entrevistados, sinalizando até para uma impossibilidade de recusa para o 'pedido', também foi abordada por Junquilha (2000). Segundo o autor, existe uma tendência entre os gerentes da administração pública em negar a vontade explícita para a ocupação do cargo. Dessa forma, eles criam uma proteção ao seu desejo pelo cargo, ou seja, de que apenas aceitaram o cargo porque foram convocados por seus pares e com o principal objetivo de contribuir para o departamento/curso, pois o desejo pelo poder é visto como algo negativo em nossa sociedade. (MARRA, 2003, p. 111).

Mesmo que não fique evidente pelas respostas dos entrevistados que a coordenação de curso é um cargo que pode influenciar as relações de poder dentro de uma IES, isso não pode ser negado. Uma das formas de se exercer essa influência, ou, nos dizeres de Reed (1997), um dos meios encontrados pelos coordenadores de curso para alcançarem seus objetivos e realizarem seus projetos, é contratando professores que assumam um posicionamento político congruente com o seu. Esse fato favorece a análise da coordenação de curso sob a perspectiva política descrita por Reed (1997), na qual o processo de gestão passa a considerar tanto a existência de diversos grupos antagônicos entre si, quanto a existência de alianças que podem entrar em conflito em função das decisões que determinam as



configurações das organizações, resolvendo seus desacordos por meio do exercício do poder.

No caso da caracterização da prática social dos coordenadores de curso, um dos meios que essa comunidade adota para que possa alcançar seus objetivos e realizar seus projetos é a contratação de professores. A contratação deve ser balizada não só pelo conjunto das habilidades do professor, tanto as técnicas quanto as didáticas, mas também pela orientação política que o professor assume diante das relações de poder existentes no ambiente da IES. Outro meio encontrado pelos coordenadores é o controle sobre o cumprimento das ementas. Em ambos os casos, verifica-se que os coordenadores utilizam como instrumentos de gestão a formação de suas equipes e o exercício do controle, para que possam atingir seus objetivos e realizar seus projetos, o que corrobora a visão de que a prática gerencial dos coordenadores de curso superior da área de ciências sociais aplicadas dos centros universitários de Belo Horizonte é uma prática social.

## 9 AS CONDIÇÕES DE SUCESSO E INSUCESSO

Neste capítulo é analisado o quinto fator determinante da prática social dos coordenadores de curso. Conclui-se que as condições de sucesso e insucesso na atividade da coordenação podem ser classificadas como intrínsecas, que são a forma como os coordenadores se legitimam diante do corpo docente e o conhecimento que os mesmos possuem em relação ao objeto do curso, e as extrínsecas, que pode ser vista como o desempenho dos egressos no mercado de trabalho.

Com o objetivo de caracterizar a prática social dos coordenadores de curso, analisamos e identificamos as ações comuns praticadas pelos coordenadores, relacionamos os objetivos e problemas comuns que causam a interação dos membros da comunidade estudada, caracterizamos a função social da coordenação de curso e analisamos os meios utilizados pelos coordenadores para alcançarem os objetivos e realizarem projetos. O quinto e último fator de análise da prática social proposto por Reed (1997) é a existência de condições de sucesso e insucesso que determinam a atuação e a utilização dos recursos pelos membros da comunidade estudada. Com base na análise dos dados coletados nas entrevistas, podemos classificar essas condições em dois grupos: as condições intrínsecas à coordenação de curso e as extrínsecas.

## 9.1 As condições intrínsecas

No grupo das condições intrínsecas à coordenação, um dos principais fatores de sucesso ou insucesso dos coordenadores de curso é a sua legitimação perante o corpo docente. Verificamos anteriormente que esse coordenador é o responsável pela indicação dos profissionais que formarão o corpo docente do curso. Essa indicação é balizada tanto pela habilidade profissional do candidato, que como analisado, não basta ser uma habilidade essencialmente técnica, quanto pelo posicionamento político que esse professor adota no contexto das relações de poder existentes no ambiente da IES. No entanto, uma vez que o professor é admitido no corpo docente, ele passa a ter direito de voto tanto nas eleições para coordenadores, quanto para diretores, nos casos das IES que adotam esses procedimentos. Dessa forma, o coordenador de curso necessita do apoio dos professores para que possa adotar as medidas necessárias para a condução do curso.

Como visto anteriormente, Mezey (2000) afirma que o corpo docente é constituído por pessoas que, na condição de intelectuais, resistem às relações de comando, pensam por si mesmas, têm orgulho dessa autonomia de pensamento e gostam de trabalhar em um ambiente onde a administração é compartilhada. Assim sendo, para que o coordenador possa se legitimar em seu cargo diante dos seus pares, é necessário que os envolva na tomada de decisões, ou que os conscientize de que as decisões não são tomadas para promover questões pessoais mas sim, tendo como base o projeto pedagógico do curso.

*Eu tenho alguns problemas. Agora, os professores com os quais eu tenho problemas, compõem um número bem pequeno, mas existem. [...]. Dentro da minha visão do projeto pedagógico, ele não está fazendo bem aos alunos, eu tenho esse parâmetro, e aí entra a segunda parte da resposta. Na medida que o professor fecha com o projeto pedagógico, que eu o convenço, a partir de uma discussão da justeza daqueles objetivos, da factibilidade daquelas metas, dentro de uma linha de comportamento, eu não vou ter problemas. Eu falo para a gente ir para uma linha e a coisa flui. A relação não é formal. Agora, pelo menos dos trinta e cinco professores que elaboraram esse projeto, tem aí, pelo menos uns trinta ainda, então eu não tenho problemas. (entrevista C 1).*

*Eu tenho uma forma de administração muito tranqüila, sabe? Eu sempre escuto, principalmente os professores que têm quarenta horas, a gente escuta muito, não tem aquele tipo de imposição. Então, não tem problema nenhum, porque nós somos eleitos e os professores sabem que o que nós estamos fazendo é para o bem do curso. Não tem problema nenhum para isso. (entrevista C 5).*

Outra forma de se legitimar no cargo de coordenação de curso é por meio do exemplo. Verificamos que os coordenadores acreditam que se assumirem uma postura que faça com que os professores do curso o percebam como uma pessoa comprometida e idônea, aceitam melhor o fato de outro professor assumir um cargo que poderia ser seu.

*Primeiro como coordenador, eu tenho de dar exemplo para os professores. Se eu trabalhar corretamente, com uma filosofia de fazer um bom curso, atualizar esse curso e tudo e continuamente estar mostrando para eles isso, e respeitando a profissão, aquilo que é o foco do curso, sempre dizendo para os alunos que é importante que eles se tornem bons profissionais, que a profissão seja respeitada. Que é a nossa função incutir isso nos nossos alunos, que eles não podem formar sem uma boa base, porque pode denegrir a função futuramente, e nós não queremos isso de jeito nenhum, porque isso é ruim para eles e para todos nós. Então, os professores percebem o nosso empenho em querer fazer um bom curso, que os nossos alunos possam usufruir desse curso da melhor maneira possível, dentro das limitações, evidentemente. Então, quando os professores percebem que o coordenador quer fazer um bom trabalho, eles automaticamente se alinham com o coordenador. Então, é dando exemplo de trabalho. (entrevista C 4).*

*É fundamental, porque ele deve ter bom trânsito entre os professores e os alunos. Além disso, é preciso que ele seja um bom professor. Um professor respeitado dentro do curso, para que possa dar o exemplo para os outros professores. Assim ele ganha o respeito da equipe e dos alunos” (entrevista C 24).*

Verificamos que os coordenadores de curso optam pela não-utilização de sua autoridade formal para que possam realizar seus objetivos, pois isso poderia resultar na perda de apoio por parte do corpo docente, o que redundaria em uma condição de insucesso da coordenação. Essa opção por não adotar uma postura mais autoritária, também foi verificada por Marra (2003) em sua pesquisa realizada com os professores gerentes da Universidade Federal de Viçosa. A autora constata que naquela universidade,

O exercício da autoridade não se mostrou tarefa fácil para os gerentes entrevistados. A autoridade na universidade é reconhecida em função do desempenho acadêmico e científico do docente. E o docente, quando se transforma em gerente, tem a difícil tarefa de administrar seus pares, que já foram e/ou ainda poderão ser seus chefes. Além disso, eles não estão acostumados à autoridade conferida por um cargo de gerência e não aprenderam a utilizá-la. Desse modo, a estratégia mais utilizada é aquela que privilegia uma postura de transigência. (MARRA, 2003, p. 127).

Uma condição de sucesso intrínseca à coordenação de curso é a sua legitimação perante o corpo docente, de forma que permita que as decisões tomadas tanto pela diretoria quanto pela própria coordenação possam ser implantadas sem maiores entraves. Essa legitimação é conseguida por meio de envolvimento dos professores no processo de decisão e pela conscientização do corpo docente a respeito dos objetivos do projeto pedagógico do curso. A imposição de regras é um fato que enfraquece os relacionamentos políticos dos coordenadores de curso, fato que resulta em uma incapacidade de alcançar a coesão do grupo, ou seja, ao assumir uma postura impositiva, o coordenador de curso perde a sua capacidade de influenciar nas relações de poder que ocorrem no âmbito interno da IES. Essa necessidade de assumir uma postura colegiada torna as IES organizações diferenciadas das demais, o que corrobora a visão da terceira perspectiva de análise da administração universitária proposta por Meyer Jr. (2000),

que determina que a Administração Universitária possui características comuns à administração de empresas, mas, por outro lado, possui características próprias que não podem ser negligenciadas pelos profissionais que assumem cargos administrativos em IES.

Outro ponto a ser considerado no grupo das condições intrínsecas seria o conhecimento a respeito do objeto do curso, ou seja, da profissão para a qual se está formando profissionais. Esse conhecimento é importante, em virtude do fato de o coordenador ser o responsável pela tarefa de manter atualizado o projeto pedagógico do curso, que é o documento que formaliza o perfil do profissional que se quer formar no curso superior (BAFFI, 2002). Sem o conhecimento das nuances e das tendências da profissão, o coordenador não seria capaz de atualizar o projeto pedagógico de acordo com as reais necessidades da sociedade e do mercado de trabalho daquela profissão. Isto redundaria em um projeto de curso que prepara alunos que não são capazes de se desenvolver na profissão que escolheram. Dessa forma, o conhecimento prático da profissão é visto pelos coordenadores como sendo de grande importância para que esse profissional seja capaz de ler as tendências do mercado e direcionar o curso para o melhor atendimento a essas tendências.

*Ele tem de ter liderança. Ele tem de ter conhecimento teórico e prático do objeto da sua ação, ou seja, do curso. Ele tem de ter esse conhecimento. E ele tem de ser organizado. Modéstia à parte, eu tenho os dois primeiros, mas esse terceiro eu fico a dever. Eu não sei, mas eu acho que tem um problema aí. (entrevista C 1).*

*Eu acho importante que ele tenha experiência gerencial, mas o que determina realmente é a profissão mesmo. Porque aí você consegue, eu acho que você tem de trabalhar para preparar aquele aluno para que ele possa enfrentar mesmo tudo o que está após a universidade. Então, se você conhece da profissão, eu acho que é muito mais importante, porque você consegue dar uma visão completa, para pessoa que está entrando no mercado de trabalho. Por exemplo, eu como contadora gerenciando um curso de biologia, não conseguiria dar para esses alunos uma idéia da profissão, eu teria muito mais dificuldade. (entrevista C 7).*

Em relação às tendências do mercado de trabalho, percebemos a existência de um discurso que afirma que somente as pessoas que possuem formação prática são capazes de perceber efetivamente os rumos que o mercado está tomando (PIAZZA, 1997). Pela análise do extrato de entrevista a seguir percebemos que os coordenadores acreditam que corpo de professores que possui uma formação essencialmente teórica, não é capacitado para ler corretamente os cenários e as tendências da profissão, dessa forma, não encontraria condições de sucesso como coordenador de curso.

*Agora, estrategicamente, é você, eu já falei isso algumas vezes, eu acho que é você tentar ver assim: no semestre que vem, o que a gente vai estar fazendo? No ano que vem, o que a gente vai estar fazendo? Daqui a quatro anos, como é que vai estar esse curso? Para que lado a legislação está indo. Isso é uma coisa complicada. Eu não tenho passado em escolas, eu venho de empresas. Essas empresas têm um concorrente no calcanhar, ela não pode parar de pensar competitivamente nem um instante. Agora, a escola, ela tem uma dificuldade de pensar competitivamente, ela não pensa na competitividade, e principalmente o corpo docente. A direção sim, ela pensa, mas o corpo docente não. Então, para você passar isso para os professores, essa necessidade de buscar a competitividade, não é uma coisa fácil, você quase quebra um paradigma, você quase quebra uma cultura mesmo. (entrevista C 12).*

O fato de o coordenador possuir um conhecimento prático a respeito do objeto do curso que coordena, ou seja, da profissão para a qual está preparando novos profissionais é tido como outra condição de sucesso intrínseca da coordenação. Esse conhecimento prático habilita o coordenador a fazer melhores leituras a respeito das tendências da sociedade e do mercado de trabalho específico do curso que coordena. Na visão dos coordenadores, a falta dessa experiência faz com que o professor possua uma visão mais fechada em relação a ela, fato que seria visto como dificultador, caso esse professor fosse incumbido de atualizar o projeto pedagógico do curso.

Ressaltamos apenas que entre os aspectos de avaliação da coordenação propostos pelo MEC, a experiência profissional não-acadêmica e administrativa do coordenador do curso, é um dos quesitos que possuem o menor peso, ou seja, possui peso cinco, ao passo que o quesito que possui maior relevância, possui peso vinte nessa avaliação. Isso indica que a necessidade da experiência profissional é vista sob ângulos diferentes pelos coordenadores de curso superior da área de ciências sociais aplicadas dos centros universitários de Belo Horizonte e pelo Ministério da Educação e Cultura. Acreditamos que a avaliação das condições de oferta dos cursos superior é um mecanismo utilizado pela Secretaria de Ensino Superior, com a finalidade de garantir que as IES ofereçam boas condições de ensino para seus alunos. Dessa forma, apontamos a existência dessa diferença de percepção como uma sugestão de reformulação dos critérios de avaliação da dimensão número um, de modo a contribuir para a melhoria da compreensão da atividade de coordenação de curso pelos órgãos avaliadores.

## **9.2 As condições extrínsecas**

Como condições extrínsecas para o sucesso dos coordenadores de curso, ressaltamos o desempenho dos egressos do curso nos exames de avaliação e mesmo na sua inserção no mercado de trabalho. Afirmamos anteriormente que a formação do aluno se constitui no principal objetivo da coordenação de curso, sendo a razão de muitas das interações que ocorrem entre os coordenadores. Dessa



forma, a boa aceitação desses alunos pelo mercado é o fator que indica a qualidade do curso.

*O resultado esperado é que o nosso curso traga possibilidades para que o nosso aluno tenha sucesso no mercado de trabalho. O nosso maior compromisso é, nós queremos que o nosso aluno tenha A no provão, mas também queremos que ele tenha A na vida, que ele tenha sucesso pelo curso que ele fez aqui. O curso não tem de ser algo passageiro na vida dele não, nós queremos fazer parte da vida dele para o resto da vida. O sobrenome acadêmico dele vai ser [instituição] e nós queremos que ele tenha honra, satisfação por ter esse nome com ele, que ele carregue esse nome com satisfação e que isso traga benefícios para ele futuramente. (entrevista C 4).*

O sucesso no mercado de trabalho e nos exames de avaliação do curso são fatores que resultam na maior procura do curso pelos alunos que pretendem ingressar na faculdade. Dessa forma, outro índice que mede o sucesso de um curso, ou outra condição de medida de sucesso compartilhada pelos coordenadores de curso em sua prática social é o nível da procura do curso, ou o número de candidatos por vaga que o curso atinge no vestibular da IES. Quanto maior essa relação, mais forte será o indicador de sucesso do curso e, conseqüentemente, de sucesso da coordenação do curso.

*Os resultados, se eu pudesse elencar, seriam os seguintes: uma alta procura no vestibular, um volume alto de matrículas, ou seja, um crescimento expressivo de matrículas, um corpo docente satisfeito, baixa rotatividade, um corpo discente equilibrado, estável, ou seja, que não tivesse variação entre o número de alunos que entram, os que permanecem e os que saem, e mídia, através dos projetos que são executados, das parcerias, dos convênios, estar sempre na mídia. (entrevista C 12).*

*Sim, nós fazemos [a pesquisa da razão pela qual os alunos procuram este curso] na questão do vestibular, a ficha tem uma razão por que eles procuram. Pela qualidade do curso, se foi pai ou amigo que indicou e tudo mais. E me surpreendeu o seguinte: no provão de 2002, nós tivemos oito As, e o Direito, a primeira turma foi A. E eu comparei esse dado com os anos anteriores. A qualidade do curso mais ou menos, a escolha estava batendo em uma média 45% a 56% por cento nos semestres anteriores. Quando foi nesses dois semestres agora, o segundo de 2003, onde saiu essa notícia do provão, esse índice foi para 78%. Então quer dizer que essa*

*referência que o provão deu de atestar a qualidade, influenciou realmente na decisão dos alunos. (entrevista C 2).*

Verificamos a existência de condições de sucesso comuns aos coordenadores de curso que podem ser consideradas como intrínsecas à função de coordenação, e também aquelas que podem ser consideradas extrínsecas. O fator mais importante a ser ressaltado no grupo das condições extrínsecas é o bom desempenho dos alunos nos exames de avaliação e no mercado de trabalho. Os alunos tornam-se, dessa forma, um componente importante da prática social dos coordenadores de curso, pois constituem-se em um dos fatores que causam a interação entre os membros da comunidade estudada, pois, ao mesmo tempo em que se constituem em um dos objetivos da coordenação, também podem configurar-se como um problema comum destes. Além desse fato, o sucesso dos alunos no mercado de trabalho determina o sucesso ou o insucesso da coordenação. Concluímos, portanto, que a prática social dos coordenadores de curso superior não se caracteriza na condição de ausência do corpo discente, fato que a diferencia da prática social de outros gerentes. Esse fato apenas corrobora a necessidade de se estudar a administração universitária levando-se em consideração que ela possui características próprias, que a diferenciam da administração empresarial (Meyer Jr., 2000).

*Então, falta, na área da administração acadêmica, um conteúdo maior uma disciplina, um conteúdo maior que seja, de coordenador de curso. Porque tem as suas especificidade, eu não tenho condição de coordenador um curso de Direito. Então, não é uma coisa formal. Eu tenho de saber o que é propaganda e publicidade, porque, mesmo que eu seja formado em jornalismo, eu coordeno o curso de comunicação. Então, não tem, aliás, na área da administração universitária no Brasil, existe um buraco. Ela é exercida por administradores de empresa, numa suposição profundamente equivocada, nefasta, de que o estudo é uma carga de abóboras, o saber é uma carga de abóboras a ser vendida. (entrevista C 1).*

Caracterizar as práticas de gestão dos coordenadores de curso é como prática social, dessa forma, um estudo que contribui para a construção teórica do ofício de coordenador (RANGEL, 2001), e que atende à necessidade levantada pelo entrevistado, acerca de um conteúdo que colabora com a formação do coordenador de curso pela academia da Administração.

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os centros universitários são organizações que se enquadram no grupo das Instituições de Ensino Superior – IES e que têm por objetivo principal a oferta de cursos superiores para seus alunos matriculados. Esse curso superior é um processo que envolve não só o ambiente de sala de aula, mas toda a estrutura da IES, pois é necessário que sejam contratados professores para ministrar as disciplinas, existem obrigações legais que devem ser observadas, os alunos devem ser orientados de forma que possam se matricular nas disciplinas corretamente, as disciplinas devem ser ordenadas de forma que a formação do profissional seja feita de forma adequada e outras demandas próprias do ambiente de uma IES. Em função do grande número de processos que compõem um curso superior, é necessário que exista uma entidade capaz de centralizar o processo de tomada de decisões, de forma que haja uma orientação desses processos. O coordenador de curso é o profissional que possui a responsabilidade de fazer com que esses processos sejam agrupados em estruturas coerentes, que organizem as práticas do ensino superior.

O MEC vem avaliando os cursos superiores por meio do exame nacional de cursos e por meio da avaliação das condições de ensino. A coordenação de curso é um quesito importante nessa avaliação e, por isso, deve ser exercida por profissionais preparados para atenderem às demandas pedagógicas e administrativas dos cursos que coordenam. O problema que motivou essa pesquisa reside no atendimento das demandas administrativas da coordenação de curso. O MEC estipula que o coordenador de curso seja uma pessoa que possua uma

formação superior e um título de pós-graduação seja ele de mestrado ou de doutorado, na área do curso que coordena. Para que a pontuação do coordenador seja elevada, é necessário que ele seja um profissional com formação acadêmica equivalente à do curso que coordena, ou que possua uma pós-graduação na área, sendo considerada excelente a formação e a pós-graduação na mesma área do curso. Esses coordenadores de curso são, dessa forma, egressos de cursos de mestrado ou de doutorado, sendo muitas das vezes (é necessário observar que esse não é um quesito obrigatório), um membro do corpo docente do curso. O coordenador é, então, uma pessoa que possui estudos mais aprofundados na área do curso que coordena. Os programas de mestrado e doutorado formam pesquisadores nas mais diversas áreas do conhecimento e esses pesquisadores são as pessoas responsáveis pela geração do conhecimento nas suas áreas do saber.

Formar profissionais é um processo que implica fazer com que um aluno adquira um corpo de conhecimento específico para que possa ser utilizado na profissão por ele escolhida. A formação de um pesquisador implica fazer com que esse formando aprenda a diferenciar problemas científicos de problemas de senso comum que ele saiba desenvolver um projeto de pesquisa, que ele possa identificar quais métodos de coleta de dados deverão ser utilizados para que ele possa solucionar o problema que possui em mente, que ele saiba procurar na literatura especializada conceitos que facilitem a análise dos dados que levantar.

Essa formação é uma formação específica, bem como a formação dos mais diversos profissionais. Em linhas gerais, o médico deve ser capaz de identificar processos que causam doenças, o advogado deve ser formado para que possa conhecer o arcabouço das leis que regulamentam uma sociedade, bem como os

processos pelos quais elas se aplicam, e o administrador deve ser capaz de planejar e executar procedimentos que promovam o bom funcionamento das empresas. Uma análise dos programas de pós-graduação nos mostra que esses programas são direcionados para a formação de pesquisadores, no entanto é o egresso desses programas que vai coordenar o processo de um curso superior, atendendo às demandas administrativas e pedagógicas da função. O fato que verificamos, com base em uma análise das grades curriculares dos programas de pós-graduação, é que esses programas, tendo como exemplo principal, o próprio programa de pós-graduação em Administração do Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração – CEPEAD, da Universidade Federal de Minas Gerais, não possuem disciplinas que habilitem seus egressos a exercerem a função de gestores de um curso superior.

A verificação desse fato gerou a inquietação inicial que resultou em nosso objetivo de pesquisa: analisar as atividades dos coordenadores de curso superior da área de ciências sociais dos centros universitários de Belo Horizonte e caracterizá-las como uma prática social de gestão. Acreditamos que caracterizar a coordenação de curso como uma prática social de gestão implica dizer que o coordenador de curso necessita não só de conhecimentos técnicos, mas também de conhecimentos gerenciais e sociais. Mesmo que o coordenador possua grandes conhecimentos na área específica de atuação do curso, é necessário que ele seja capaz de lidar com pessoas e que entenda quais são as suas responsabilidades. Ao perceber-se como membro de uma comunidade cujos membros possuem objetivos próprios, meios específicos para alcançar esses objetivos, fatores responsáveis pelas condições de sucesso e de insucesso, uma função específica para a sociedade na qual está inserida e desempenham ações comuns, o coordenador de curso sentir-se-á

amparado para que possa desempenhar cada vez melhor o seu papel e isso será importante para que a educação superior brasileira seja melhorada dia após dia.

Para alcançar o nosso objetivo, analisamos as práticas de gestão dos coordenadores de curso da área de ciências sociais aplicadas dos centros universitários de Belo Horizonte, à luz dos cinco pontos que caracterizam a perspectiva praxeológica da gestão. Verificamos, então, que esses coordenadores de curso possuem um conjunto de ações que são comuns a todos, independentemente do curso que coordena. Observamos que essa comunidade de coordenadores também possui objetivos e problemas comuns que facilitam a interação recíproca. Os coordenadores também convergem quanto à sua percepção em relação à função social da coordenação de curso e utilizam-se de recursos comuns para que possam alcançar os objetivos da comunidade da qual fazem parte. Soma-se a isso o fato de existir em condições de sucesso e insucesso comuns que determinam a atuação profissional e a utilização dos recursos disponíveis.

As ações comuns são: o atendimento, o exercício do controle, o desempenho de funções burocráticas, o gerenciamento do projeto pedagógico, a representação e o gerenciamento de conflitos. Esse conjunto de ações legitima a coordenação como uma função capaz de influenciar nas relações de poder existentes no ambiente interno, e mesmo externo, da IES e esse fato faz da coordenação de curso um posto disputado pelos membros do corpo docente, mesmo que isso não seja assumido pelos professores. Ao contrário do que se quis evidenciar com o discurso, a ser coordenador é uma possibilidade de realizar planos pessoais de ascensão pessoal e profissional, pois coloca em destaque aquele que assume o cargo. No entanto, essa realização passa, obrigatoriamente, pela boa atuação profissional e para que isso ocorra, é necessário que o coordenador de

curso amplie sua percepção a respeito da prática social de gestão que irá desenvolver.

A interação dos membros por meio dos objetivos e problemas comuns coloca o aluno como centro das atenções. Ao mesmo tempo que a boa formação do aluno é um objetivo, a má qualidade da educação infantil e do ensino médio é um problema comum aos coordenadores de curso das instituições privadas. Soma-se a esse problema o fato de o faturamento principal das IES particulares ser obtido em função do pagamento das mensalidades por parte dos alunos. Esse fator faz com que o mesmo se veja como cliente, desvirtuado seu papel como participante ativo no processo educacional. Os coordenadores de curso estão cientes dos problemas dessa alteração de posições entre os clientes e os alunos, mas também estão cientes do fato de as IES estarem enfrentando um ambiente altamente competitivo, talvez mais competitivo do que outros setores tradicionais da economia e transparecem perceber que estão “entre a cruz e a espada”. Felizmente, as IES pesquisadas estão optando pelo caminho da qualidade da formação em vez de tratar os alunos como “reis”.

Essa opção pelo caminho da qualidade educacional realça nos coordenadores pesquisados o sentimento de que desempenham uma função estratégica para o crescimento do país, pois estão formando uma massa de profissionais que possuem olhares críticos acerca da sociedade. Esses centros universitários estão preparando os agentes de mudança na sociedade na qual estão inseridos. Essa percepção também corrobora o sentimento de poder que os coordenadores possuem em relação à função de coordenação, contribuindo, também, para a auto-realização pessoal e profissional das pessoas que assumem o cargo de coordenador de curso.



Podemos dizer, então, que as práticas de gestão dos coordenadores de curso da área de Ciências Sociais Aplicadas dos centros universitários de Belo Horizonte são constituídas por um conjunto de atividades inter-relacionadas e de mecanismos que organizam e regulam a atividade da educação superior. Essas práticas utilizam recursos físicos e simbólicos que permitem regular o conflito e buscam conjugar as práticas educacionais em estruturas coerentes, o que as caracteriza como uma prática social de gestão.

Esse trabalho traz uma nova abordagem de análise da coordenação de curso e essa abordagem proporciona um quadro teórico integrado que torna possível a relação entre os níveis de análise organizacional, institucional e comportamental, esquivando-se da análise funcionalista-determinista, para a qual as perspectivas técnica, política e crítica parecem tender, quando confrontadas com a complexidade inerente aos processos de gestão. Assim sendo, o desenvolvimento de perspectivas alternativas que visualizem a coordenação de curso superior como um conjunto de práticas sociais relacionadas, tornará possível a resolução de parte dos problemas que essa comunidade particular enfrenta no seu dia-a-dia de trabalho. Ao caracterizarmos as atividades da coordenação como uma prática social de gestão, contribuimos para que a administração universitária seja beneficiada com os estudos produzidos no campo da administração, bem como para a construção do ofício da coordenação.

Visando a dar continuidade à construção do ofício de coordenador de curso e, contribuindo indiretamente para a melhoria da educação superior, uma vez que o coordenador de curso é uma peça chave desse processo, sugerimos que novos estudos sejam feitos.

- a) estudar as práticas de gestão de coordenadores de curso de outras áreas e de outras instituições com a finalidade de verificar se essa comunidade possui uma prática social definida visando a criar um conjunto de teorias que sejam aplicadas a toda a comunidade de coordenadores de curso;
- b) estudar como se dá o processo de aprendizagem gerencial dos coordenadores de curso, bem como as suas principais necessidades, com o intuito de desenvolver metodologias de ensino apropriadas para as pessoas que exercem essa função;
- c) investigar as práticas de gestão contemplando os outros níveis gerenciais da universidade e, também, estudos em outras instituições de ensino superior, de natureza pública e privada, buscando expandir os conhecimentos acerca da Administração Universitária;
- d) relacionar as dimensões subjetiva e simbólica com a abordagem praxeológica, ampliando, dessa forma, o escopo de análise proposto por Reed (1997); e,
- e) analisar as práticas pedagógicas dos coordenadores de curso superior com o intuito de entender essa função também sob a ótica educacional, contribuindo ainda mais para a construção do ofício de coordenador.

Esses estudos, dentre outros, contribuiriam para modificar a sensação de desamparo que os coordenadores de curso superior possuem, pois como disse um dos entrevistados,

*[...] sinceramente falando, quando você assume uma coordenação, você não imagina o que é uma coordenação de curso. Sabe por quê? Porque não existe ninguém que te prepare para ser um coordenador de curso, a não ser a vida. Isso que você está fazendo, é absolutamente fantástico, sabe por quê? Porque só a vida te dá essa experiência e essa cancha. Porque você começa na coordenação, você assume a coordenação todo empolgado: ah, porque eu vou fazer isso, eu vou mudar aquilo, estando na coordenação, eu vou fazer isso bem [...]. Você tem todo um trabalho burocrático por trás, que é desenvolver um projeto pedagógico, é saber o que é um projeto pedagógico, saber o que é um plano de ações corretivas, saber o que é uma pesquisa com egressos, saber o que [...] Então, cara, você começa a ficar alucinado com o tanto de coisa, com o tanto de departamentos, com o tanto de horas que você é solicitado e o tanto de coisas que você tem para fazer, e você não tem uma preparação adequada. Por quê? Porque ninguém vai te explicar o que é ser um coordenador de curso. (entrevista 20).*

## REFERÊNCIAS

- AHMAD, Z. A. *Chief academic officers as learners: adult learning patterns within an organizational context*. Dissertation; Department of Leadership and Educational Policy Studies, Northern Illinois University, 1994.
- AKTOUF, Omar. A administração da excelência: da deificação do dirigente à reificação do empregado (Ou os prejuízos do dilema do Rei Lear nas organizações). *Organização & Sociedade*. Salvador, v. 3, n. 4. 1995.
- BAFFI, Maria Adelia Teixeira. Projeto Pedagógico: um estudo introdutório. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. *Pedagogia em Foco*, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acessado em: 18/12/2003.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979. 229p
- BARRETO, Francisco C. de S., SCHWARTZMAN, Jacques *Ensino superior no Brasil: crescimento e alternativas*. Setembro de 2001. disponível em <http://www.pessoalsus.inf.br/Temas/>, acessado em 29 de maio de 2003.
- BARNARD, Chester I. *As funções do executivo*. São Paulo: Atlas. 1971.
- BENNIS, Warren G. *A formação do líder*. São Paulo: Atlas. 1996.
- BENNIS, Warren G. (Org.). *Líderes e lideranças*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, 277 p.
- BRASIL. Lei Nº 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada na Câmara Federal em 7/12/96 e sancionada pelo Presidente da República em 20/12/96, Brasília, 1996.
- BRASIL. Decreto nº 2.207/97 – Regulamenta o sistema federal de ensino. Sancionado em 15/04/97
- BRASIL. MEC. Manual geral de avaliação das condições de ensino. Brasília: MEC/DAES, 2002. 83p.
- BRASIL, RESOLUÇÃO CP N.º 1, DE 30 DE SETEMBRO DE 1999, Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.
- BRASIL, MEC/INEP/SEEC. Sinopse estatística do ensino superior 1999 a 2002. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acessado em 05/06/2003.
- BRAVERMAN, Hary. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1987, 3ª ed. 379 p.

CROZIER, M. *A sociedade bloqueada*. Brasília: Editora UnB, 1983.

CROZIER, M; FRIEDBERG, E. *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza Editorial Mexicana, 1990. 392p.

DA SILVA, Avelino A. R. da, *Relações entre valores organizacionais e treinamento gerencial: um estudo de caso*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais - CEPEAD. Dissertação de mestrado, 2004, 136 p.

FAYOL, Henry. *Administração industrial geral*. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 1987. 149 p.

FRANCO, Édson. Funções do coordenador de curso: como “construir” o coordenador ideal. Brasília: ABMS, 2002. 113 p.

FRAUCHES, Celso da C. Universidades e centros universitários. In: *Revistas Estudos*. Brasília: ABMES, ano 19, nº 29, julho/2001.129 p.

FEIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (Coleção leitura). 1996. 146 p.

FRENCH, J. R. P., Jr. e RAVEN, B. The bases of social power. Em D. Cartwright (Edição), *Studies in social power* (páginas 150-167). Ann Arbor, Michigan: Institute for Social Research.

GALBRAITH, J. Kenneth. *Anatomia do Poder*. São Paulo: Pioneira, 1984.

GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON Benjamin. *O inquérito*. Oeiras: Celta. 2001. 336 p.

GIL, Antonio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas. 1996.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HAGUETTE, Tereza M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HARRIS, C. C. *Fundamental Concepts and the Sociological Enterprise*, Croom Helm, Londres, 1981.

HILL, Linda. *Novos gerentes*. São Paulo: Makron Books, 1993. 296 p.

JUNQUILHO, Gelson, S. *Ação gerencial na administração pública: a re/produção de “raízes” brasileiras*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: CEPEAD / UFMG. 2000. 334 p.

KATZ, DANIEL; KAHN, ROBERT. *Psicologia social das organizações*. São Paulo: Atlas, 1970.

LIKERT, Rensis. *Novos padrões de administração*. São Paulo: Pioneira, 1979.

MARRA, Adriana V. O Cotidiano do Gerente na Universidade Federal de Viçosa: Um Estudo de Caso sobre Professores Universitários com Cargos de Chefia Intermediária. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais - CEPEAD. Dissertação de mestrado, 2003, 199 p.

MARRA, Adriana V.; MELO, Marlene C. O. L. *Docente-gerente: O Cotidiano de Chefes de Departamento e Coordenadores em uma Universidade Federal*. In: XXVII ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 2003, Atibaia. **Anais...** ANPAD. 2003.

McGREGOR, D. *O lado humano da empresa*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MELO, Marlene. C. O. L. Participação como meio não institucionalizado de regulação de conflitos. In: FLEURY, M. T. L. e FISCHER, R. M. (coord.). *Processo e Relações do Trabalho no Brasil*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 161-178.

MELO, Marlene C. O. L. *Estratégias do trabalhador Informático nas Relações de Trabalho*. Belo Horizonte, 1991 (Tese como requisito parcial ao concurso de Professor Titular – UFMG).

MELO, Marlene C. O. L. Dificuldades de implementação de uma nova função gerencial: alguns resultados e reflexões. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 18. **Anais...**: ANPAD, 1994. P. 347-359.

MELO, Marlene C. O. L. O exercício da função gerencial em tempos de novas tecnologias organizacionais: da gestão profissional à gestão compartilhada. In: XX ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 20, 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 1996.

MELO, Marlene C. O. L. Revisão ou reconstrução do processo de gestão da força de trabalho nas organizações: da ARH à gestão de pessoas. In XXI ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 21, 1997, Rio das Pedras. **Anais...** Rio das Pedras: ANPAD, 1997.

MELO, Marlene C. O. L. Gestão das pessoas nas organizações: um aprendizado para gerentes e profissionais da área. In: PIMENTA, Solange M. (org.) *Recursos humanos uma dimensão estratégica*. Belo Horizonte: UFMG/FACE/CEPEAD, 1999. 199 p.

MELO, Marlene C. O. L. Gerência e gerente na encruzilhada das ciências sociais: olhares para o caso brasileiro. *MELO, M. C. O. L* In: Anais do Colloque International 'L'analyse des organisations et le management stratégique: perspectives latines'. Zacatecas – México: 11 a 14 de julho de 2000.

MEYER Jr. V., MURPHY, P. (Org). *Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária. Um diálogo Brasil e EUA*. Florianópolis: Insular, 2000.

MEYER Jr. V. Novo Contexto e as habilidades do administrador universitário. In: MEYER Jr. V., MURPHY, P. (Org). *Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária. Um diálogo Brasil e EUA*. Florianópolis: Insular, 2000.

MEZEY, Michael. Arte e ciência na administração do corpo docente. In: MEYER Jr. V., MURPHY, P. (Org). *Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária. Um diálogo Brasil e EUA*. Florianópolis: Insular, 2000.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. 269p.

MINTZBERG, Henry. *Trabalho do executivo: o folclore e o fato*. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MINTZBERG, Henry, *The nature of managerial work*. New York: Harper & Row, 1993, 298 p.

MOTTA, Paulo. R. *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente*. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 1991, 256p.

PELLEGRINI, Denise. Avaliar para ensinar melhor. In: *Nova Escola: a revista do professor*. São Paulo. janeiro/fevereiro 2003. P. 26-33.

PAGÈS, Max, BONETTI, Michel, GAULEJAC, Vincent de, DESCENDRE, Daniel. *O poder das organizações*. São Paulo: Atlas, 1993. 234 p.

PIAZZA, Maria E. *O Papel das Coordenações de Cursos de Graduação Segundo a Percepção de Coordenadores em Exercício da Função*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997.213 p. Dissertação ( mestrado em educação).

RANGEL, Mary. Coordenação para qualidade dos cursos: repensando conceitos e competências. In: *Revista Olho Mágico - Vol. 8 - Nº 3 set./dez. 2001*, disponível em <http://www.ccs.br/olhomagico/v8n3/especial.htm>, acessado em 26/03/2003.

REED, Mike, Management as a social practice. *Journal of Management Studies*, v. 21, n. 3, p. 273-285, 1984.

REED, Mike, *Sociologia da Gestão*, Oeiras: Celta, 1997. 167 p.

REESOR, Loretta M. *Becomeing a academic administrator: a case study aproach*. USA, 1995, Dissertation – University of Winsconsin –Whitewater. 1995.

ROLIM, Alexandre F., MELO Marlene C. O. L. A evolução do papel do gestor na história da Administração. In: XXXVII ASSEMBLÉIA DO CONSELHO LATINO-AMERICANO DE ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO – CLADEA, 37, 2002, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CLADEA 2002.

SILVA, Eurides B da. Centros universitários: aspectos legais, pedagógicos e administrativos. In. *Revista estudos número 20*. Brasília: AMBES. 1997.

SILVA, Maria A. *A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias*, 2000. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção e Sistemas) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SILVA, Maria A. O que os professores aprendem para dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPAD, 2001.

TAYLOR, Frederick W. *Princípios de administração científica*. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A.N. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992. 176p.

VERGARA, Sylvia, C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 3ª Ed. São Paulo:Atlas, 2000. 92 p.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

WILLMOTT, H. C. Images and ideals of managerial work: a critical examination of conceptual and empirical accounts. *Journal of Management Studies*, v. 21, n. 3, p. 349-368, 1984.

WILLMOTT, H. C. Studying managerial work: a critique and a proposal. *Journal of Management Studies*, v. 24, n. 3, p. 249-269, 1987.

YIN, R. K. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. (2ª ed.) Porto Alegre: Bookman, 2001.



## 11 APÊNDICE A

### Roteiro de entrevistas

Nome: Instituição:  
Idade: Função:  
Formação: Tempo que exerce a função de coordenador:

- 1) Quais as principais atividades que você desempenha no seu dia-a-dia de trabalho?
- 2) Quais são as responsabilidades do coordenador de curso?
- 3) Que solicitações o coordenador de curso recebe da instituição? Quais são as mais frequentes?
- 4) Que solicitações o coordenador de curso recebe dos professores? Quais são as mais frequentes?
- 5) Que solicitações o coordenador de curso recebe dos alunos? Quais são as mais frequentes?
- 6) Você exerce alguma atividade que considera não fazer parte do escopo de tarefas específicas da coordenação de curso? Qual?
- 7) Quais são os resultados esperados de um coordenador de curso?
- 8) Quais são as características de um bom coordenador de curso?
- 9) Fale sobre a atividade de coordenação de curso.
- 10) Para você, qual a importância do coordenador de curso para que a educação superior oferecida por essa instituição seja de boa qualidade?
- 11) Por que você exerce a atividade de coordenação de curso?
- 12) Você pretende deixar voluntariamente a função de coordenador de curso e se dedicar exclusivamente à docência, ou à outra atividade profissional?
- 13) Você conhece a missão dessa instituição de Ensino? O que você acha dela?
- 14) Você acha que o coordenador de curso também deve ser um professor do curso que coordena?
- 15) Você também leciona no curso que coordena? Caso lecione, como você concilia as atividades de coordenação e docência?

- 16) Do que você mais gosta na atividade de coordenação de curso? E do que você menos gosta?
- 17) Como você faz para que um professor, que também é seu par, obedeça às suas solicitações e determinações?
- 18) Você toma decisões referentes ao curso sozinho ou em assembléia com os professores?
- 19) Quem decide o que deve ser ministrado pelo professor na sala de aula?
- 20) Quais são os principais incômodos da atividade de coordenação de curso?
- 21) Você avalia o desempenho dos professores do curso? Como é feita essa avaliação?
- 22) O que é feito com o resultado dessa avaliação?
- 23) Você verifica se os professores estão cumprindo a ementa do curso? Como?
- 24) Você sabe como os professores avaliam os alunos?
- 25) Qual o perfil do corpo discente dessa instituição? Como esse corpo discente é preparado para atingir o perfil que a instituição espera dos egressos do curso?
- 26) Você sabe a razão pela qual os alunos se matriculam nesse curso?
- 27) Você possui autonomia para tomar decisões em relação ao curso?
- 28) Você se considera um gerente do curso que coordena?
- 29) Você possui alguma formação gerencial?
- 30) Você já exerceu atividades gerenciais antes de ser coordenador de curso?
- 31) Você considera importante que os coordenadores de curso possuam algum tipo de formação gerencial, ou experiência gerencial prévia, para o exercício da função de coordenação?
- 32) Que outras perguntas você acha que deveriam ser feitas para que essa entrevista fique mais completa?