

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

SILVANA REGINA AMPESSAN MARCON

**COMPORTAMENTOS QUE CONSTITUEM O TRABALHO
DE UM GESTOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO**

FLORIANÓPOLIS

2008

SILVANA REGINA AMPESSAN MARCON

**COMPORTAMENTOS QUE CONSTITUEM O TRABALHO
DE UM GESTOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Área 1, Aprendizagem, Processos Organizacionais e Trabalho, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora, sob orientação do prof. Dr. Silvio Paulo Botomé.

FLORIANÓPOLIS

2008

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Ricardo pelo seu amor, compreensão e apoio durante todo o tempo do doutorado. Você é muito especial!

Aos meus filhos Leonardo e Eduardo que entenderam as minhas ausências ocorridas durante o tempo de dedicação aos estudos, o que facilitou chegar ao final.

Aos colegas de turma, em especial às colegas Regina e Lilia pelas horas de estudo, apoio e também de descontração durante todo o doutorado.

Ao professor Silvio pela sabedoria na condução de todo o processo de doutoramento, pela paciência e pelas orientações incansáveis, da qual resultou essa produção e um crescimento pessoal e profissional muito grande.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, pelas oportunidades de aprendizagens e orientações dadas desde o início do processo de doutoramento.

A todos familiares, amigos e colegas de trabalho que, de uma forma ou outra, contribuíram para que eu chegasse a essa etapa do doutorado.

SUMÁRIO

RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	xii
RESUMÉ.....	xiii
APRESENTAÇÃO.....	xv
1 – COMPORTAMENTOS QUE CONSTITUEM O TRABALHO DE UM COORDENADOR DE CURSO.....	1
A. As funções e atividades das organizações universitárias como elementos importantes para a definição do papel dos gestores	2
B. Características do ensino de nível superior delimitam os comportamentos dos coordenadores dos cursos de graduação.....	5
C. Coordenador de curso de graduação como agente pertencente a um nível intermediário de gestão de organizações de Ensino Superior.....	11
D. Atribuições, competências, habilidades e comportamentos: palavras utilizadas para se referir a que fenômeno?.....	18
E. O processo de aprendizagem de coordenar curso de graduação.....	23
2- MÉTODO: O PROCESSO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE COMPORTAMENTOS DE COORDENADORES DE CURSO.....	30
A. Caracterização da organização.....	30
B. Sujeitos.....	31
C. Fontes de informação.....	32
D. Ambientes e Situações	33
a) Para a observação dos documentos.....	33
b) Para a realização das entrevistas.....	33
E. Equipamentos e materiais.....	33
F. Procedimentos.....	34

a)	De elaboração dos roteiros de entrevista.....	34
b)	De contato inicial com a organização para obtenção de autorização para a pesquisa	34
c)	De contato inicial com os participantes para obtenção de autorização para participarem da pesquisa.....	35
d)	De obtenção dos depoimentos.....	35
e)	Procedimento de registro	35
f)	De obtenção dos documentos.....	36
g)	De planejamento da organização dos dados	36
h)	De organização e análise dos dados.....	36
3.	ATIVIDADES DE ROTINA SEMANAL DESENVOLVIDAS POR COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO.....	38
A.	Classes gerais de atividades de rotina semanal realizadas por coordenadores de cursos de graduação.....	39
B.	Classes gerais de atividades de rotina semanal realizadas por coordenadores de cursos de graduação indicam limitações na qualidade do exercício dessa função.....	43
a)	Classes de maior ocorrência indicadas no exercício da coordenação de curso referem-se a atividades-meio e a atividades burocráticas.....	44
b)	“Atender alunos”, uma atividade fim é apresentada de forma genérica e ocorre em terceiro lugar na ordem de ocorrência das atividades dos coordenadores de curso.....	45
c)	“Atender professores”, “realizar visitas” e “atender profissionais” têm a mesma quantidade de indicações que “atender alunos”, indicando uma ocorrência de atividades-meio e atividades-fim com densidades muito próximas.....	50
d)	“Supervisionar aulas e professores” e “Elaborar Projeto de curso” foram atividades pouco indicadas por coordenadores.....	53
e)	Atividades de rotina semanal dos coordenadores de curso não delimitam o exercício da função de coordenador, afastando-se dos comportamentos que constituem esse tipo de trabalho profissional....	55
f)	A natureza das classes mais indicadas como rotina semanal no trabalho de coordenadores não parece constituir uma boa delimitação do trabalho de coordenadores de cursos de graduação.....	57

C. Consumo do tempo de trabalho para coordenação de cursos de graduação na realização de atividades diversas.....	58
D. Atividades que consomem mais tempo de trabalho dos coordenadores são variadas de um coordenador para outro.....	62
E. Indicações dos coordenadores de cursos de graduação a respeito das atividades de rotina semanal que consomem menos tempo de trabalho.....	64
F. O tipo de atividade de rotina semanal que consome menos tempo do coordenador na realização, paradoxalmente, coincide com as indicações que consome mais tempo.....	66
G. Comportamentos de coordenadores de curso de graduação diante das solicitações de atividades de rotina semanal no exercício da função.....	68
4. CONDIÇÕES ENCONTRADAS PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO DE COORDENAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO.....	72
A. Condições facilitadoras para a realização das atividades de rotina da coordenação de cursos de graduação.....	74
B. Condições identificadas como “Relacionamento interpessoal”, “Meios de comunicação” e “Projeto de curso” são as principais condições facilitadoras do trabalho dos coordenadores de curso de graduação.....	77
C. O que coordenadores consideram como condições dificultadoras para a realização das atividades de rotina da coordenação de cursos de graduação.....	80
D. Condições dificultadoras no exercício da coordenação de um curso de graduação são, na maioria das vezes, parte da rotina a ser administrada.....	83
E. Relação entre a experiência dos coordenadores em cargos de gestão e as atividades de rotina semanal realizadas por eles.....	86
F. Grau de experiência de coordenadores de cursos de graduação em cargos de gestão influencia na natureza das atividades que realizam, naturalizando atividades de rotina como definidoras da função.....	88
5. ATIVIDADES PERIÓDICAS REALIZADAS POR COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO.....	91
A. Classes gerais de atividades de rotina periódica realizadas por coordenadores de cursos de graduação.....	92
B. Classes gerais de atividades de rotina periódica realizadas por coordenadores de curso de graduação configuram limitações no exercício da função.....	95

a) As classes de atividades de rotina periódica de maior quantidade de ocorrência indicadas referem-se a atividades-meio.....	95
b) “Elaborar Projeto de curso”, atividade-fim indicada por apenas um coordenador, ocorre em sexto lugar na ordem de ocorrência das atividades periódicas realizadas por coordenadores de curso.....	98
c) É evidenciada uma dispersão nas verbalizações dos coordenadores quanto à natureza das atividades de rotina periódica que realizam.....	100
C. Consumo do tempo de trabalho para coordenadores de cursos de graduação na realização de atividades consideradas de rotina periódica.	101
D. Os tipos de atividades que os coordenadores indicam como as que lhes ocupam mais tempo a sua realização estão relacionadas a ações de natureza burocrática.....	103
a) Classes de atividades “fazer reuniões” e “realizar atividades burocráticas” predominam nas indicações das atividades periódicas que consomem mais tempo de trabalho na realização.....	104
b) “Estabelecer estratégias de trabalho” é uma atividade realizada por coordenador de curso, considerada como a que consome menos tempo de trabalho à sua execução.....	106
E. Condições facilitadoras e condições dificultadoras para a realização das atividades de rotina periódicas, indicadas pelos coordenadores de curso de graduação.....	108
F. Indicações dos coordenadores referentes às condições facilitadoras para a realização das atividades de rotina periódicas estão relacionadas às suas próprias ações.....	110
G. Condições dificultadoras para a realização das atividades de rotina periódicas indicadas por coordenadores.....	113
H. “Carga horária” e “Funcionamento da organização” são condições consideradas dificultadoras para a realização das atividades da maioria dos gestores.....	114
6 - CLASSES DE ATIVIDADES QUE COORDENADORES CONSIDERAM QUE DEVERIAM REALIZAR ALÉM DAS INDICADAS POR ELES.....	117
A. Indicações de coordenadores de curso a respeito de atividades que deveriam realizar além daquelas indicadas por eles.....	117
B. Indicações de atividades que poderiam realizar além daquelas que já realizam não apresentam homogeneidade entre os coordenadores.....	119

C. Indicações das classes gerais de condições impeditivas para a realização das atividades que os coordenadores consideram que deveriam realizar.....	121
D. “Carga horária”, “Estrutura da organização” e “Gestão universitária” são tipos de condições indicadas como impeditivos para a realização de outras atividades.....	122
E. Comportamentos dos coordenadores referentes às atividades periódicas indicam predominância de pouca preparação para a gestão do ensino superior.....	124
7. DIFICULDADES ENCONTRADAS POR COORDENADORES DE CURSO AO REALIZAR SEU TRABALHO EXIGEM O DESENVOLVIMENTO DE DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO GERENCIAL.....	126
A. Procedimentos utilizados por coordenadores de curso de graduação frente às dificuldades encontradas na realização do trabalho de coordenador.....	128
B. Procedimentos adotados por coordenadores no enfrentamento das dificuldades tendem a ser de ordem prática, relacionados a soluções de rotinas.....	131
a) “Trabalhar mais do que as horas normais” e “Fazer o trabalho de maneira pessoal” são procedimentos utilizados frente às dificuldades.....	131
b) Indicações dos coordenadores de curso de graduação evidenciam a não uniformidade de procedimentos utilizados diante de dificuldades.....	133
C. Quando necessitam de informações para a realização do seu trabalho, os coordenadores afirmam procurar pessoas pelos cargos que elas ocupam na organização.....	136
D. Fatores que interferem na escolha das pessoas procuradas por coordenadores ao enfrentarem dificuldades.....	138
a) Indicações dos coordenadores referentes às pessoas que procuraram para obter informações estão relacionadas à ocupação de cargos superiores e coordenações anteriores.....	139
b) Classes “Outros coordenadores”, “as pessoas chaves dos setores” e “órgãos de apoio” indicam que a escolha das pessoas para auxiliar em situações com dificuldades é voltada para a solução de rotinas.....	142
c) Pessoas procuradas por coordenadores ao enfrentarem dificuldades na execução das atividades de gestão.....	144
8. APRENDIZAGENS E OPORTUNIDADES RELACIONADAS À REALIZAÇÃO DO TRABALHO DE COORDENADOR DE CURSO.....	148
A. O que os coordenadores tiveram que aprender para realizar o trabalho de	153

coordenador de curso de graduação.....	
B. Aprendizagens indicadas informam apenas alguns comportamentos que poderiam ser apresentados por coordenadores.....	156
a) Aprendizagens das classes de informações “questões administrativas” e “relacionamento interpessoal” predominaram nas indicações dos coordenadores de curso de graduação.	157
b) Coordenadores afirmam que tiveram que desenvolver aprendizagens referentes ao processo de gestão para a realização do trabalho de gestores de cursos.....	164
c) Avaliar e administrar o “Projeto de curso” como aprendizagens necessárias para a gestão de um curso de graduação.....	166
d) Aprendizagens necessárias para o desempenho de um cargo de coordenador de curso de graduação indicadas estão relacionadas a facilitar a realização das atividades de rotina de natureza burocrática.....	169
C. Oportunidades referidas por coordenadores como contribuições para a realização do seu trabalho.....	172
D. Coordenadores indicam que as oportunidades que tiveram no início do período da gestão acadêmica favoreceram o desenvolvimento de aprendizagens específicas.....	174
E. Preparação profissional para docentes assumirem cargo de gestão na organização é precária.....	178
F. Especificação da contribuição das aprendizagens proporcionadas pela organização indicadas por coordenadores.....	181
9. A CARACTERIZAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS QUE COORDENADORES DE CURSO APRESENTAM INDICAM A NECESSIDADE - E URGÊNCIA – DE DELIMITAR QUAIS COMPORTAMENTOS DELIMITAM APROPRIADAMENTE O EXERCÍCIO DESSA FUNÇÃO OU DESEMPENHO DESSE PAPEL PROFISSIONAL.....	185
10. REFERÊNCIAS.....	201
LISTA DE FIGURAS.....	211
LISTA DE TABELAS.....	212
LISTA DE ANEXOS.....	214
LISTA DE APÊNDICES.....	215

RESUMO

As organizações de Ensino Superior apresentam características estruturais que compreendem Órgãos de Deliberação Superior, Órgãos de Administração Superior, Órgãos Fundamentais e Órgãos Suplementares, que são constituídos, em sua maioria, por docentes eleitos por seus pares e com mandato de dois anos. Os Órgãos Fundamentais compreendem as unidades nomeadas de centros (ou institutos, ou faculdades), com a função de coordenar departamentos e cursos de graduação para a realização das suas atribuições. As pessoas responsáveis pelas unidades (centros, departamentos, cursos, institutos) e aquelas que ocupam cargos de reitor, pró-reitor, ou outros nomes de acordo com a organização, são chamados gestores. Esses gestores são alguns dos principais responsáveis pelas respostas aos desafios impostos às organizações de Ensino Superior e também, pela coordenação nas dimensões acadêmica, pedagógica, científica e administrativa. Em parte da literatura pesquisada, os gestores são docentes universitários, quase sempre sem, ou com pouca, experiência gerencial, considerados “amadores”. Aprendem na prática diária, com ensaios e erros, a agirem como gestores. Dentre eles está o coordenador de curso de graduação, que tem a responsabilidade de coordenar os processos referentes ao projeto de curso que é oferecido à sociedade e garantir a qualidade do mesmo. A ele é dada a responsabilidade de desenvolver ações para: planejar, coordenar, dirigir, controlar e avaliar os processos necessários à capacitação de profissionais, para intervirem sobre a realidade adequadamente. Além de atribuições dadas ao cargo, pouco é conhecido sobre a função de coordenar um curso e o trabalho de coordenador. Com base nesses aspectos, é relevante conhecer “quais comportamentos constituem o trabalho de um gestor de curso de graduação”. Para identificar os comportamentos que constituem o trabalho de um gestor, foram realizadas entrevistas com coordenadores de curso de graduação do Centro de Ciências Humanas e Comunicação de uma organização de Ensino Superior da Região Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul. Os dados obtidos a partir das entrevistas permitiram identificar que as atividades que são desenvolvidas por coordenadores de curso de graduação (componentes do comportamento) caracterizam-se por atividades de natureza burocrática, originadas das demandas imediatas, visando à produtividade do fazer, e não atenta para as relações que as pessoas estão estabelecendo com os resultados desse fazer. A experiência adquirida no exercício das atribuições está relacionada às práticas das rotinas, que resulta em um profissional experiente em práticas de rotinas burocráticas. Práticas essas que demandam tempo de seu trabalho, de maneira que não dispõem de tempo para as atividades de natureza gerencial como planejar processos referentes ao funcionamento do curso. Os coordenadores indicam que quando enfrentam dificuldades para intervir ou decidir o que fazer diante de demandas, demonstram que buscam ajuda em pessoas pelos cargos que ocupam, dentro da estrutura atual da organização e em gestores anteriores, tendendo a repetir o que os outros fizeram relacionado às rotinas. Os atuais gestores aprenderam a gerir no dia-a-dia de trabalho e não tiveram formação específica para a gestão de cursos de graduação. Existem vários desafios que deveriam ser enfrentados e resolvidos pelas organizações de Ensino Superior e pelos seus gestores para cumprirem seu papel na sociedade. Esses desafios referem-se ao desenvolvimento da capacidade de gerir em docentes; de sair do “experientialismo”, que predomina nas práticas dos gestores; de aprofundar questões conceituais relacionadas à estrutura e ao funcionamento da organização; de rever o processo de eleição e de sucessão gerencial nas organizações universitárias.

Palavras-chave: Organizações Universitárias, Coordenação de Cursos de Graduação e Comportamentos dos Gestores.

ABSTRACT

Higher Education Organizations have structural characteristics that correlate Superior Decision Sectors, Superior Management Sectors, Fundamental Sectors, and Supplementary Sectors. Professors who were elected by colleagues constitute most of these sectors and they have two years of work after the elections. Fundamental Sectors are units named centers (or institutes, or colleges), with the objective of coordinating departments and graduation courses so their attributions are fulfilled. People responsible for these units (centers, departments, courses, institutes) and those who play the roles of rector, vice-rector, or any other name these positions may have in an organization, are called managers. These managers are some of the main responsible for the answers facing challenges imposed to the Higher Education Organizations, as well as they are responsible for coordinating the academic, pedagogical, scientific and administrative dimensions. Part of the researched literature mentions that managers are university professors, who mostly have no or few management experience, and they are called “amateurs”. They learn from day to day work, trying and mistaking, how to act as managers. Among them is the graduation course coordinator, who is responsible for coordinating the processes that refer to the course project that is offered to the society and for guarantying this course’s quality. This manager has the responsibility to develop actions of: planning, coordinating, managing, controlling, and evaluating the necessary processes to train professionals in order to adequately interfere over reality. Besides these attributions related to their job, not much is known about the function of coordinating a course and about the work of a coordinator. Based on these aspects, it is relevant to know “which behaviors constitute the work of a graduation course’s manager”. In order to identify these behaviors, interviews were carried out with graduation course’s coordinators at the Human Sciences and Communication Center of a Higher Education Organization placed in the Northeast Region of Rio Grande do Sul (South of Brazil). Data allowed identifying that the activities carried out by graduation course’s coordinators (behavior’s components) are activities of bureaucratic nature originated in immediate demand aiming the productivity of “doing it”, and this nature does not attempt to the relationships these people are establishing with the results of this act of “doing it”. The acquired experience while executing the attributions is related to the practices of routines, which will result in a professional who is experienced in practices of bureaucratic routines. These practices demand time from work; in such a way managers do not have available time for the activities of managing nature, such as planning processes referred to the course’s functioning. Coordinators indicate that, when they face difficulties to interfere or decide what to do for the demands, they look for help of people according to their jobs in the current structure of the organization and of former managers, and they tend to repeat what others did related to the routines. Current managers have learned how to manage their day-to-day work and they had no specific formation to manage graduation courses. There are several challenges to be faced and solved by Higher Education Organizations and by its managers, in order to accomplish their role in the society. These challenges refer to the development of the capacity to manage professors; refer to abandoning the “experimentalism”, which is predominant in managers’ practices; refer to deepen conceptual questions related to the structure and the functioning of the organization; refer to reviewing the process of management election and succession in Universitarian organizations.

Key words: Universitarian Organization; Graduation Course’s Coordination; and Management Behaviors.

RESUME

Les organisations d'enseignement supérieur présentent des caractéristiques structurels où il y a des Organes de Délibération Supérieure, Organes d'Administration Supérieure, Organes Fondamentaux et Organes Supplémentaires, dont la plupart est constituée par des professeurs élus par leurs collègues avec un mandat de deux ans. Les Organes Fondamentaux comprennent des unités nomées Centres (ou instituts, ou facultés), dont la fonction est celle de coordonner Départements et Cours de Licence Universitaire pour la réalisation de leurs attributions. Les responsables des unités (Centres, Départements, Cours, Instituts) et ceux qui occupent des charges de Recteur, Pro-Recteur, ou n'importe quel soit le nom, selon l'organisation, sont appelés les chargés de gestion. Ces chargés de gestion sont entre les principaux responsables pour donner des réponses aux défis imposés aux organisations d'Enseignement Supérieur et aussi pour la coordination dans les domaines académique, pédagogique, scientifique et administratif. Dans la littérature recherchée, les chargés de gestion sont presque toujours des enseignants universitaires, dont la plupart n'a pas eu ou a peu d'expérience de gestion, considérés « des amateurs ». Ils apprennent à faire de la gestion dans la pratique quotidienne, avec des essais et des erreurs. Parmi eux il y a le coordinateur du Cours de Licence Universitaire, qui a la responsabilité de coordonner les processus concernés au projet de Cours offert à la société et d'assurer sa qualité. C'est à lui la responsabilité des actions pour planifier, coordonner, diriger, contrôler et évaluer les processus nécessaires à capaciter les professionnels à intervenir sur la réalité de façon adéquate. Au delà des attributions du charge, peu est connu de la fonction de coordonner un Cours et du travail d'un coordinateur. Considérés ces aspects, il devient important connaître « quels comportements constituent le travail d'un administrateur de Cours de Licence Universitaire ». Pour identifier les comportements qui constituent le travail de ce chargé de gestion, on a fait d'entrevues avec des coordinateurs de Cours de Licence du Centre de Sciences Humaines et Communication d'une organisation d'Enseignement Supérieur de la Région Nord-Est de l'État du Rio Grande do Sul. Les données obtenues à partir des entrevues ont permis d'identifier que les activités développées par des coordinateurs de Cours de Licence (composants du comportement) sont caractérisées comme des activités de nature bureaucratique, originées des demandes immédiates, en ayant par but la productivité du faire, et ne font pas d'attention aux relations des personnes avec les résultats de ce faire. L'expérience acquise pendant l'exercice des attributions est liée aux pratiques des démarches routinières, ce qui résulte un professionnel expert en pratiques quotidiennes bureaucratiques. Ces pratiques occupent son temps de travail, en tel façon qu'il ne lui reste pas du temps pour les activités de nature gestionnaire, comme celle de planifier des processus concernant au fonctionnement du Cours. Les coordinateurs affirment que, en ayant des difficultés pour intervenir ou pour décider ce qui faire face les demandes, ils cherchent de l'aide chez les personnes en fonction des charges qu'elles occupent, dans l'structure actuelle de l'organisation et aussi chez les chargés de gestion précédents, dont la tendance c'est de répéter ce que a été toujours fait par rapport les routines. Les actuels chargés de gestion ont appris à gérer dans le quotidien de son travail et ils n'ont pas eu une formation spécifique pour la gestion d'un Cours de Licence Universitaire. Il y a de plusieurs défis qui devraient être affrontés et décidés par les organisations d'Enseignement Supérieur et par leurs chargés de gestion, pour répondre à son rôle dans la société. Ces défis concernent le développement de la capacité de gestion parmi les enseignants, pour abandonner « l'experimentalisme », qui prédomine dans les pratiques des directeurs ; et

pour approfondir des questions conceptuels par rapport l'estructure et le fonctionnement de l'organisation; de revoir les processus d'élécion et de sucesion gestionnaire dans les organisations universitaires.

Mots-clés: Organisation Universitaire ; Coordination du Cours de Licence Universitaire ; Conduites de gestion

APRESENTAÇÃO

Há um conhecimento que pode ser considerado como algo sempre “em aberto”: quais comportamentos caracterizam o que uma pessoa faz quando exerce um cargo que tem função de gestão? Ainda parece ser pouco compreendido nas organizações tanto esse problema de desconhecimento, quanto a conceituação e metodologia científicas envolvidas com a produção de conhecimento para responder a essa pergunta. Nas organizações empresariais comuns, na iniciativa privada isso está associado, inclusive ao desconhecimento do papel que a Ciência (com “C” maiúsculo) tem como contribuição para o desenvolvimento de tecnologias, sejam elas materiais, físicas, sociais, de procedimentos ou de organização ambiental. O desconhecimento desse aspecto é fortemente associado à própria auto-sustentabilidade de cada empresa. Há múltiplos aspectos que determinam a sobrevivência de uma empresa. Entre eles a produção de um importante insumo para qualquer empresa: o lucro que possibilita aperfeiçoamento, investimento, ampliação etc. Mas também há outros fatores, a maioria deles já conhecidos, embora insuficientemente ainda, que determinam a sobrevivência e a auto-sustentabilidade de qualquer empresa. Entre eles os procedimentos dos que atuam para constituir o sistema de relações entre os comportamentos que delimitam o que, efetivamente, constitui a empresa. Em particular, o conhecimento sobre os processos comportamentais que constituem bons procedimentos de gestão da empresa, em cada uma de suas partes ou como um conjunto único, parece ser ainda um desafio de conhecimento a ser produzido, avaliado, aprofundado ou de tecnologia para produzir esse conhecimento. Talvez um dos insumos mais importantes para a existência de uma organização.

Se isso é algo necessário em qualquer empresa, o que dizer da organização denominada “Universidade” que tem como um dos produtos importantes para configurar sua definição o conhecimento relevante para a vida na sociedade, tanto restrita quanto mais ampla? Entre esses conhecimentos há os que são básicos, aqueles que já se voltam para soluções imediatas (“práticos”, “aplicados”...) e outros que criam um conhecimento (“básico”, “fundamental”) que servirá de base ou de meio para outros conhecimentos mais próximos às soluções mais prementes e imediatas ou urgentes para a organização e para a sociedade. Será sempre importante haver integração entre todos os graus ou tipos de pesquisa que levam até as mais próximas ou imediatas para a consecução de soluções para os problemas com que as pessoas da organização ou da sociedade se defrontam. Na Universidade, ignorar isso é construir uma forte incoerência com a natureza da própria instituição.

Produzir conhecimento sobre os processos de gestão da própria Universidade é também algo importante por ampliar os processos de investigação e de estudo da própria área da Psicologia que estuda os processos de interação (os comportamentos) entre as pessoas e seu ambiente ou “mundo”, exatamente o que constitui os “procedimentos” de realização de qualquer organização. O comportamento humano é exatamente isso, sejam as ações chamadas mecânicas, sejam as que recebem o nome de sentimento, de pensamento, de emoção ou de atuação de qualquer tipo, inclusive fantasias, superstições e outras modalidades de interação de qualquer pessoa – e mesmo organismo vivo – com seu meio (ou “mundo”). No caso da gestão de uma organização, da Universidade neste caso, há muitos aspectos a conhecer.

Há necessidade de estudos básicos (por exemplo, que comportamentos estão sendo apresentados pelos gestores?) e há outros que exigem esse conhecimento como “ponto de partida” (ou “insumo”), sendo mais voltados para aproximações de possíveis “soluções” dos processos de gestão (por exemplo, que comportamentos seriam necessários ou importantes para constituir o papel de algum dos gestores da organização?). Outros tipos de conhecimento ainda diriam respeito a modalidades ainda mais “aplicadas” a soluções dos problemas de uma organização (por exemplo, quais tipos ou classes de comportamentos são os mais efetivos ou eficazes para a realização do trabalho de gestão de qualquer unidade da organização?). A variedade e o gradiente de estudos e investigações são grandes e complexos e parece ser enriquecedor ser capaz de trabalhar em qualquer desses âmbitos de pesquisa, de respeitar outros âmbitos que não apenas os conhecidos ou familiares, derivar conhecimento ou problemas de pesquisa novos a partir de estudos já realizados em qualquer dos âmbitos possíveis, etc. Para vários tipos de parcelas da organização universitária parece ser necessário produzir algum conhecimento de qualquer desses âmbitos para orientar melhor a definição do que constitui o trabalho de cada gestor, de cada cargo, de cada papel ou função na organização.

Algumas perguntas podem orientar estudos nessa direção. Mais particularmente, para a gestão de cursos de graduação, uma das atividades – e tipo de parcela – da organização universitária mais difundida nesse tipo de organização (a pesquisa ainda aparece, principalmente nas instituições privadas ou novas, mais como problema ou algo “de luxo”, do que objetivo ou responsabilidade central da organização). Talvez, ainda, não estejam claras também as razões para descobrir quais comportamentos constituem o trabalho de um gestor de Curso de Graduação. Ou mesmo, não há clareza sobre “a quem compete estudar os comportamentos de gestores universitários”. Muitas vezes isso é considerado um problema de “avaliação julgadora” para tomar decisões sobre a manutenção de gestores e não como um

problema de conhecimento para orientar procedimentos, treinamento, desenvolvimento, aperfeiçoamento, definições de papéis, de cargos etc.

Na maioria das vezes, o fenômeno “gestão” têm sido objeto (e até “tema”) de pesquisas principalmente no campo da Administração. Um pouco menos na Educação ou Desenvolvimento de Recursos Humanos. As pesquisas, particularmente as teses e dissertações, têm sido mais freqüentes em Programas de Pós-Graduação em Administração ou Educação, especialmente em dissertações de mestrado. Parece ainda ser importante, ou pelo menos complementar, investigar esse fenômeno (gestão de cursos de graduação) como um processo psicológico (gerir cursos de graduação). Esse fenômeno, gerir, que recebe o nome de “gestão” é um processo comportamental na sua base e constituição e, nesse sentido, estudos de natureza psicológica (sobre os processos comportamentais que o constituem) podem ser uma base importante para entender, caracterizar, explicar e delimitar o trabalho de gestão em qualquer instância de uma organização.

Nesse sentido, os comportamentos que constituem o trabalho dos gestores de cursos de graduação podem ser estudados como fenômenos da área de conhecimento da Psicologia e, mais especificamente, de acordo com um tipo de conhecimento que caracteriza uma contribuição típica para entender tais processos como é a Análise do Comportamento. Em um Programa de Pós-Graduação em Psicologia, na Área de Estudos sobre Organizações, Processos de Trabalho e Aprendizagem, o problema de pesquisa, desse ponto de vista, parece ser pertinente. Parece ser um importante conhecimento básico a identificação da classe de comportamentos dos coordenadores de cursos que constitui o trabalho de “gestão de um curso de graduação”, o que contribui para prosseguir na produção de conhecimento acerca de como esses profissionais poderiam realizar melhor o trabalho e utilizar o tempo e as demais condições em qualquer tipo de organização de ensino superior.

Um estudo básico, apenas de caracterização inicial, de como está ocorrendo o trabalho de coordenação de cursos de graduação, do ponto de vista dos comportamentos que os estão constituindo, contribuirá até para orientar quem exerce esse tipo de função (que ocupa esse tipo de cargo), quem pretende ocupar esse cargo ou quem “escolhe” os que vão exercer a função de dirigir ou coordenar um curso de graduação. Além de, principalmente, servir de base para delimitar programas de treinamento, de desenvolvimento, de aperfeiçoamento e até de especialização em processos de gestão de cursos de graduação. Isso tem um fundamento em uma reiterada constatação obtida por meio de variados estudos de caracterização do trabalho de gestão de cursos de graduação: é muito freqüente pessoas assumirem, por

designação ou por própria escolha, a coordenação de um curso superior sem estar efetivamente preparadas para isso.

Só repetir esse tipo de constatação, no entanto, não é mais suficiente! É preciso ir adiante e identificar o que fazer, tendo em vista que tal situação dificilmente será modificada em prazo imediato ou mesmo em pouco tempo. Prosseguir a produção de conhecimento sobre esse tipo de processo significa dar o devido destaque à necessidade de estudo das aprendizagens necessárias para o exercício dessa função e como organizar projetos de preparação para gestores de cursos, alicerçados sempre em um conhecimento muito claro e completo sobre o que pode constituir tal tipo de trabalho (cargo ou função) organizacional na Universidade. Tais estudos possibilitam aumentar a clareza sobre as aprendizagens que serão constituídas e derivadas dos comportamentos que delimitam, com segurança, o que cabe a um gestor de curso de graduação realizar como atribuição dessa função ou como exigência para a efetiva “realização” do que é próprio do “cargo” de coordenador desse tipo de curso. Essas aprendizagens não são apenas “temas” ou “conteúdos” ou “classes de informações” a apresentar aos que exercem ou vão exercer tais funções. Trata-se de capacitá-los, de fato, a apresentar os comportamentos que vão constituir o exercício dessas funções e isso exige, por coerência, clareza sobre quais são os comportamentos que constituem tal tipo de “cargo” ou “função”. Ou serão mantidos as crenças e os procedimentos pertinentes aos costumes e rotinas de “apresentar informações” e “prescrever adesão a elas”, o que geralmente acontece apenas em um universo verbal, reduzindo muito o que pode ser o trabalho de ensino, treinamento, formação, capacitação, desenvolvimento, preparação ou qualquer outro nome que possa ser dado a esse tipo de trabalho voltado à preparação de pessoas para realizar papéis sociais importantes em qualquer âmbito, inclusive no de papéis de gestores de uma organização.

Nas organizações universitárias em que os docentes foram indicados ou escolhidos para exercer a função de professor, passam a atuar como gestores, essa descoberta é mais importante ainda, para demonstrar o que acontece no âmbito de um trabalho de gestão de cursos e não apenas o que é feito (como atividades) pelos gestores. Examinar o que acontece, envolve, não apenas olhar as condições e materiais ou procedimentos e regras existentes, mas também a natureza e características dos problemas que precisam ser resolvidos no âmbito de uma organização social que recebe o nome de curso de graduação. Assim como envolve também o exame das decorrências ou conseqüências que acontecem ou precisam acontecer a partir do trabalho de gestão de tal tipo de organização social (e empresarial, não vale a pena minimizar isso). Isso envolve, mais ainda, prestar atenção aos processos (e aos procedimentos) de avaliação, de planejamento e execução de programas de ensino ou de

aprendizagem, que precisam ser realizados de acordo com as peculiaridades de cada organização, cada tipo de curso de graduação, conforme o campo de atuação profissional do qual é responsável por capacitar agente de trabalho. Isso significa investigar aspectos que nem sequer são considerados ou que não fazem parte das atividades de rotinas dos coordenadores em exercício da função.

Um estudo das atividades de rotinas semanais e periódicas realizadas por coordenadores pode revelar comportamentos deles que existem ou poderiam ser apresentados o que exige um tipo de investigação completa. Um estudo que vá além de uma mera constatação, descrição ou coleção de dados. O método de investigação utilizado, nesta pesquisa, contribui para categorizar classes de comportamentos a partir de percepções dos dirigentes sobre o seu trabalho, como também ajuda a identificar situações que antecedem às suas ações e possíveis resultados decorrentes que exigem outros comportamentos como parte do trabalho de gestão desse tipo de curso. A tecnologia de investigação pode ser aplicada a novos estudos para produzir mais conhecimentos, com graus de aperfeiçoamento para conhecer detalhadamente o trabalho de coordenadores de cursos ou, por analogia, de qualquer outro tipo de trabalho. Isso deverá constituir uma base empírica para viabilizar um exame e sistematização progressiva do que precisa ser feito para conhecer com mais detalhes o trabalho denominado pela expressão “coordenar um curso de graduação”. Tal base de conhecimento, empírica, por sua vez, possibilita derivar os tipos de atribuições que constituem a função de dirigir um curso de graduação e a tecnologia apropriada para desenvolvimento das aprendizagens dos comportamentos que constituirão as atribuições desse tipo de função ou “competências do cargo” (o que compete a quem ocupar o cargo ou exercer a função).

A investigação possibilitou descobrir graus de aprofundamento nem sequer imaginados na fase de planejamento da pesquisa. Houve a necessária decisão de selecionar parte dos dados coletados, de forma que representassem um conjunto de informações úteis e de interpretações pertinentes que pudessem, mesmo que parcialmente, constituir um estudo de comportamentos de dirigentes de cursos de graduação que possibilitasse a derivação de comportamentos definidores do exercício da função de coordenador ou diretor de um curso de graduação.

As pesquisas realizadas demonstram que as pessoas que assumem cargos de gestão nas universidades não foram preparadas para desempenharem as funções pertinentes a um gestor e por esse motivo são chamadas de “amadoras”. Não há adequação entre a formação técnica do professor e as práticas gerenciais. A definição clara e precisa das funções existentes nas

organizações universitárias também ainda não está disponível. Nas organizações universitárias, nas quais os docentes preparados, ou mesmo apenas escolhidos, para exercer a função de professor, passam a ser gestores, essa descoberta é mais importante ainda, para orientar o que deve ser feito para garantir que os resultados do trabalho desse professor-gestor sejam de qualidade. As bases empíricas são uma condição muito rica para, a partir delas, construir um raciocínio, com uma linguagem cuidadosa, que caracterize o que pode ser feito para aperfeiçoar o que foi observado, examinado e descoberto sobre o exercício desse tipo de trabalho.

Vários trabalhos foram desenvolvidos, na última década, no sentido de auxiliar no entendimento do fenômeno “gestão” nas organizações universitárias que produziram descobertas sobre a importância do trabalho do gestor, sobre o processo de aprendizagem da gestão, contribuindo para alertar a comunidade científica da necessidade de produção de conhecimento sobre esse fenômeno. A descoberta de como ocorre o processo de aprendizagem dos gestores demonstra a necessidade de conhecer quais comportamentos constituem o trabalho dos gestores para poder ser aprendidos (e ensinados) nos trabalhos de desenvolvimento dos docentes que assumirão cargos de gestão e que têm uma responsabilidade pelo planejamento da formação profissional de um determinado curso.

Maria Elena Piazza, em 1997, fez um estudo similar, para “descobrir” (revelar melhor) o papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função, em uma grande universidade do Rio Grande do sul, como parte do trabalho de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de São Carlos. Regina Celina Cruz, em 2008, também fez um estudo de tipos de atividades que constituem as rotinas do trabalho de diretores de cursos de graduação de uma universidade e aprendizagens para o exercício da função em uma universidade do Paraná, observando atividades de diretores (o nome utilizado para denominar a função naquela universidade) de vários Centros, como tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Em ambas as investigações foram feitas descobertas muito similares às que o leitor encontrará neste trabalho, o que indica que, mesmo com características próprias (de região, organização, ou curso) o exercício da função de coordenador ou diretor de curso de graduação pode apresentar situações e características comparáveis entre si no exercício dessa função em diferentes organizações de ensino superior, ou em diferentes momentos da história dessas organizações, tanto quanto ao que é feito, quanto às suas limitações, ou quanto às necessidades de mudança no que está sendo feito, entendido e administrado como exercício da função de coordenar (ou “dirigir”) um curso de

graduação. O trabalho de gerir um curso pode ser muito parecido. Porém, mais do que descobrir similaridades ou diferenças, é importante descobrir formas de estudar e conhecer como o trabalho é feito, as condições em que é feito e os resultados, especialmente se esses resultados atendem aos objetivos de uma Universidade e de um Curso de Graduação no Ensino Superior. Principalmente como precisa ou deve ser feito tal tipo de trabalho para garantir os resultados que importam para a qualidade de vida da sociedade e, em particular, dos clientes imediatos desses cursos, os clientes dos profissionais em que se tornarão os atuais alunos desses cursos.

Fazer a gestão de um curso é muito mais do que apenas administrar as atividades que devem ser realizadas para que alguém obtenha uma formação profissional. É planejar, coordenar, orientar, controlar, avaliar e criar condições de aperfeiçoamento quanto a todas as atividades relacionadas à formação, atividades desenvolvidas por docentes, por funcionários-técnicos administrativos e discentes no âmbito da organização denominada de “curso de graduação”. Estar atento aos resultados que os seus comportamentos estão produzindo no ambiente, especificamente, em termos de formação profissional que é oferecida à sociedade, ainda é um desafio a ser enfrentado. O gestor influencia nos rumos da organização e, como consequência, também na transformação da sociedade. Esse aspecto demonstra a relevância de produzir conhecimento sobre o fenômeno que recebe a denominação “gestão de cursos de graduação”. Talvez não seja qualquer fenômeno, ou conjunto de fenômenos, que mereça receber tal nome.

O trabalho científico tem uma primeira etapa que envolve caracterizar os fenômenos tais como acontecem. Mas também tem outras etapas que se referem a derivar procedimentos para otimizar as relações dos processos entre si, especialmente os comportamentos humanos e as transformações ou decorrências que eles produzem no ambiente em que são apresentados e que constituirão condições para novos comportamentos tanto dos próprios agentes como os de outras pessoas que também sofrerão as consequências desses comportamentos ditos de “gestão de curso de graduação”. A pesquisa tecnológica também é um processo de produção de conhecimento que pode ser feito com o mesmo rigor que a pesquisa básica. No intervalo do contínuo de tipos de conhecimento a produzir existente entre elas há muito por fazer. Esta pesquisa pretende ser uma parte desse trabalho sobre a elucidação ou explicitação dos comportamentos que podem constituir uma excelente definição da função de “gerir ou administrar cursos de graduação”. Tomara que esta etapa de trabalho seja uma efetiva contribuição para a ocorrência de outras melhores e mais próximas para poder constituir essa

delimitação de forma significativa e relevante para o papel da universidade na sociedade e, com isso, para a própria sociedade.

COMPORTAMENTOS QUE CONSTITUEM O TRABALHO DE UM COORDENADOR DE CURSO

O que acontecerá com um profissional que realizou estudos de nível superior para intervir num determinado campo de atuação e que a programação e a administração das atividades necessárias para tal capacitação foram planejadas inadequadamente? O que acontecerá com um profissional que não teve a oportunidade de desenvolver as aprendizagens necessárias para intervir na realidade devido à existência de falhas na coordenação e no planejamento dos processos do projeto de curso? Quem realiza estudos de nível superior pode estar inserido num determinado curso que é coordenado por um docente-gestor sem o preparo necessário para coordenar os processos de capacitação dos profissionais. O coordenador de um curso de graduação, juntamente com ocupantes de cargos dos níveis superiores da organização, docentes do curso e órgãos auxiliares, é um dos principais responsáveis pela formação do curso que está coordenando e, também, tem relação direta com o futuro das intervenções profissionais. Pouco é conhecido a respeito de quais são os comportamentos de um coordenador de curso no exercício de sua função e pouca atenção tem sido dada ao preparo de um docente para assumir o cargo de coordenador de curso e para as conseqüências do trabalho do coordenador. A situação apresentada conduziu à pergunta: “que comportamentos constituem o trabalho de um coordenador de curso?”

A coordenação de um curso de graduação é uma função administrativa com dimensões acadêmicas, pedagógicas e científicas no campo profissional correspondente ao curso. Coordenar um curso de graduação¹ numa organização de Ensino Superior exige do coordenador comportamentos apropriados à administração do sistema de relações pelo qual responde no cargo que ocupa, ao acompanhamento da produção do conhecimento existente e das tendências da atuação profissional. Conforme Botomé e Kubo (2002), as ações de administrar e de dirigir organizações de Ensino Superior não podem ser confundidas com atividades típicas de despachantes da burocracia acadêmica. Conhecer quais são os comportamentos que constituem o trabalho dos docentes que ocupam cargo de coordenador poderá contribuir para identificar a necessidade de capacitação apropriada a esses agentes, para que desempenhem com êxito suas atribuições. Compete também ao coordenador

¹ A responsabilidade dos cursos de graduação é preparar pessoas com capacidade para transformar o conhecimento científico em condutas profissionais e pessoais na sociedade, relativas aos problemas e às necessidades dessa sociedade. (Botomé; Kubo, 2002, p. 93).

desempenhar suas atribuições para a efetivação de um ensino de nível superior com qualidade.

Muitos gestores, nas organizações de Ensino Superior, são docentes que ingressaram nela para exercer a função de professor e foram conduzidos a funções administrativas, por eleição de seus pares ou por indicação. A ausência de preparo específico, para que um docente assuma o cargo de coordenador de curso, tem sido uma prática muito frequente. Botomé e Kubo (2002), ao analisarem os objetivos e as responsabilidades específicas da universidade, destacam que seus profissionais e dirigentes são mais decretados do que preparados para realizar suas atribuições. Meyer (1998), ao investigar o trabalho dos coordenadores no exercício de sua função em universidades brasileiras públicas, constatou que as organizações estão cultuando o gestor amador. O termo “amador” qualifica gestores que não possuem preparação ou treinamento específico para exercer funções gerenciais. Se isso for verdade, há implicações na condução do processo de formação de profissionais, uma vez que coordenar um curso de graduação, portanto de nível superior, é uma responsabilidade assumida não só com a organização, como também com a sociedade no que se refere ao processo de formação de profissionais. Caracterizar as funções de uma organização de Ensino Superior, demonstrar como é entendido esse ensino de nível superior e como as organizações de Ensino Superior estão estruturadas, especificando os termos envolvidos, o que constitui a função de coordenador de curso, entre outras, são informações necessárias para qualquer docente que almeja ser gestor e pode servir de subsídio para o planejamento de um processo de aprendizagem dos coordenadores.

A. As funções e atividades das organizações universitárias como elementos importantes para a definição do papel dos gestores

A partir da Reforma Universitária, baseada na Lei 5.540, de 23/11/68, três funções da universidade são evidenciadas: o ensino, a pesquisa e a extensão. Embora houvesse evolução quanto às funções da universidade, permanece o que está exposto em forma de lei. Botomé (1992 e 1996) salienta que o nome do que é apresentado como funções (ensino, pesquisa e extensão), são atividades e não revelam a função e o papel da universidade. A função básica da universidade é produzir o conhecimento que seja útil para a sociedade, e disponibilizar o conhecimento construído para a sociedade. A maneira como isso acontece é por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O ensino, dentre as três atividades, tem sido tradicionalmente enfatizado desde os primórdios da universidade, pois sempre foi tratado como sendo algo de responsabilidade da Universidade (Ribeiro, 1978) e sempre constituiu função essencial da universidade. Quer com o objetivo de transmitir conhecimentos acumulados, com vistas a um enriquecimento pessoal, quer com o objetivo de preparar para uma formação profissional ou, ainda, com o objetivo de preparar pessoas para a investigação científica, as três atividades mantinham-se como o tripé da função da universidade. O ensino, especialmente o de graduação, é a atividade de maior visibilidade para a população, por formar a geração para o trabalho, por capacitar as pessoas para intervirem na sociedade e também capacitá-los para atuarem no processo de mudança social e de desenvolvimento do país. Ao mesmo tempo, atende às necessidades de desenvolvimento pessoal. A pesquisa na universidade é entendida em dois níveis: pesquisa-meio (ocorre nos cursos de graduação, e é utilizada como recurso didático) e pesquisa-fim que faz parte das funções da universidade e tem o objetivo de, a partir da investigação metódica e sistemática dos cientistas, acrescentar novos fatos, idéias e sistematizar conhecimentos novos que serão disponibilizados para a sociedade. A extensão, como outra atividade da universidade, é originada da concepção de que uma organização de Ensino Superior deve servir à comunidade da qual faz parte, sob forma de cursos específicos, serviços especiais, educação continuada, dentre algumas formas. É por meio da extensão que a universidade concretiza sua missão de integração direta com o meio, cumprindo seu papel na formação continuada, no atendimento às necessidades de atualização profissional. As funções, de acordo com o que foi exposto na Reforma Universitária de 1968, hoje transcritas em forma de atividades, que as universidades passaram a assumir, são decorrências do desenvolvimento da sociedade.

As atividades das universidades tem sido motivo de estudo devido ao envolvimento desse tipo de organização na sociedade. Baldrige (1971) esclarece que organizações do tipo universidade têm variações significativas quanto a clientes, tecnologia, habilidades dos trabalhadores, estrutura e estilo de coordenação e relacionamento com seu ambiente externo. O autor apresenta cinco características específicas como: (a) objetivos ambíguos (a universidade presta muitos tipos de serviços: ensino, extensão, pesquisa, relacionamento com a comunidade, administração da estrutura física, apoio a cultura e a pergunta: qual o objetivo da universidade? apresenta, muitas vezes, respostas não consensuais dentro da própria universidade); (b) serviços ao cliente (as pessoas que entram na organização como clientes – alunos - passam por um processo de formação profissional dentro da universidade, que depois os devolve à sociedade, e como na educação superior, os clientes são completamente capazes

de falar por si mesmos, buscando ter voz e vez no processo decisório da universidade, a tomada de decisão fica mais complexa e menos sujeita a uma lógica racional); (c) tecnologia (as universidades lidam com pessoas e fica difícil estabelecer uma tecnologia simples para esse tipo de organização, pois se, às vezes, as faculdades e universidades não sabem claramente o que estão fazendo, elas, freqüentemente, não sabem como fazê-lo); (d) profissionalismo (ao tentar lidar com objetivos ambíguos e tecnologia complexa, são empregados profissionais altamente qualificados, no caso os professores, que precisam usar um amplo repertório para lidar com seus “clientes”); (e) vulnerabilidade ambiental (o ambiente externo afeta as universidades no seu grau de autonomia, ou seja, quando as organizações estão separadas do seu ambiente externo, os valores e as normas exercem um papel dominante para moldar o caráter e a gestão da organização, por outro lado, quando há fortes pressões externas, a autonomia operacional é seriamente reduzida, mudando significativamente os padrões de gestão).

As preferências das pessoas nas organizações universitárias são descobertas e emergem mais pela ação do que pelo modo planejado: seus processos de trabalho não são muito compreendidos, o que leva suas operações a serem realizadas na base da tentativa e erro. Cohen, March e Olsen (1972) descrevem as universidades como organizações muito mal definidas que utilizam tecnologias imprecisas e referem que a participação das pessoas é fluída facilitando a ocorrência de ativismo. Essas características das organizações universitárias, apresentadas por Baldrige (1971) e por Cohen, March e Olsen (1972), assim como as características do ensino de nível superior, são responsáveis, de certa maneira, pelas exigências que são realizadas, atualmente, em termos de comportamento dos seus gestores. É importante considerar que esses estudos foram realizados há mais de trinta anos passados e podem ser utilizados, em grande parte, para compreender as organizações universitárias atuais, indicando que houve pouca evolução em termos de profissionalização da gestão nesse tipo de organização.

O nível de intervenção de um gestor numa determinada situação, ou diante de um determinado problema, que requer uma ação para ser resolvido, pode variar. Ele pode simplesmente intervir para resolver um determinado problema que já ocorreu ou pode intervir para prevenir a ocorrência de um problema. Do ponto de vista do compromisso social que as organizações universitárias assumem com a sociedade, a prioridade de atuação de um gestor deveria ser voltada para impedir a ocorrência de qualquer dano na execução do plano de formação profissional, ou manter as atividades planejadas em execução e, ainda, em nível superior de prioridade, melhorar o planejamento, a execução, a coordenação, o controle e a

avaliação das atividades necessárias para que ocorra o processo de formação profissional. Para que os gestores façam intervenções em nível de prevenção, como seria considerado o ideal, é possível considerar que existe a necessidade de aperfeiçoamentos no grau de capacidade de intervenção dos gestores, para que consigam atender grande parte das exigências ou necessidades da organização. Aperfeiçoamento esse que requer aprofundamentos sobre o ensino superior, a função dos gestores e conhecimento de estrutura organizacional.

B. As características do ensino de nível superior delimitam os comportamentos dos coordenadores dos cursos de graduação

Para caracterizar um ensino de nível superior, é preciso esclarecer o que é entendido por ensino. Paviani e Botomé (1993) assinalam que o ensino pode ser definido como um processo de transformação do conhecimento do aprendiz em capacidade de agir perante as situações, problemas e aspectos da realidade com os quais as pessoas se defrontam em sua vida. Esse ensino pode ocorrer em qualquer situação quando observada a transformação de algo que foi conhecido em capacidade de ação. A expressão “ensino de nível superior” é confundida com a idéia de ensino que ocorre nos cursos de graduação, com sentido de profissionalização. Um ensino de nível superior sugere que as necessidades sociais de aprendizagem são muito superiores do que aquele ensino que visa apenas um diploma universitário autorizando o egresso a exercer uma profissão. Paviani (1986) caracteriza o Ensino Superior como o ensino que objetiva capacitar o aluno para perceber a realidade, em sua dinâmica e complexidade, para compreendê-la em suas diferentes dimensões (social, política, econômica, cultural, histórica.), para reconhecer, nas várias formas de representação dessa mesma realidade, formas de conhecimento que se complementam, na tentativa de explicitar o real. Planejar o ensino de nível superior é uma tarefa que requer reflexões sobre o papel do ensino e da universidade em relação ao futuro de uma profissão. Para que o processo de ensino seja concretizado, é necessário alguém para realizar o planejamento, a administração, e essa responsabilidade é atribuição do coordenador de curso.

A criação da coordenação de curso se efetivou na Reforma Universitária de 1968, embora, anterior à reforma, fora tema de outros decretos, com denominações diferentes. A reforma apresenta a criação de dois órgãos: o Departamento e o Colegiado de Curso, com o objetivo de corrigir o isolamento das unidades das universidades e o caráter exclusivamente

profissionalizante que caracterizava as organizações daquela época. Os colegiados passaram a assumir a função de favorecer a formação profissional, tendo como objetivo o aluno. Ao Departamento coube a função de promover o desenvolvimento da ciência, tendo como objetivo a produção e divulgação do conhecimento.

Para favorecer uma formação (capacitação parece ser um termo mais abrangente, pois realmente define o processo que vai ocorrer com o estudante), é necessário que seja realizado um planejamento cuidadoso de todas as etapas do processo. Esse planejamento deve ter como objetivo capacitar as pessoas para intervirem na sociedade da melhor maneira possível. O planejamento do ensino é uma das atividades atribuída aos coordenadores de curso de graduação e demais membros do colegiado, de acordo com Santos e Perazzolo (2003). Cabe ao coordenador saber quais comportamentos de professores, alunos e demais agentes da organização (e dos externos à organização, envolvidos nesse processo) são necessários para viabilizar a transformação dos comportamentos dos estudantes em comportamentos ditos profissionais. Esses comportamentos permitem a suposição de que indivíduos com formação de nível superior, são capazes de produzirem resultados significativos na sociedade e isso contribui para o aumento da qualidade de vida das pessoas. Conhecer os comportamentos dos coordenadores, no processo de planejar o ensino, é relevante para identificar necessidades de aperfeiçoamento nos comportamentos dos coordenadores uma vez que eles são um dos responsáveis pelo resultado produzido a partir dessas transformações de comportamentos promovidas pelo ensino.

O Ensino Superior está inserido num contexto caracterizado por mudanças rápidas, que produzem impactos sobre as organizações e as pessoas que dela fazem parte. A globalização é uma característica da economia, e impõe às organizações, adaptação às novas formas de produção e, por sua vez, exigem das pessoas novos conhecimentos e comportamentos que até então eram pouco exigidos. O surgimento de concorrentes prestando serviços, como os da organização de Ensino Superior, é uma mudança que ocorreu e exige decisões profissionais dos gestores referentes ao cumprimento de suas atribuições. As organizações de Ensino Superior são pressionadas pela sociedade a se adaptarem às mudanças, para que ofereçam maior eficiência no uso dos recursos, maior qualidade dos serviços educacionais prestados e maior capacidade de resposta às necessidades da sociedade. Uma das características da atualidade é a rapidez com que novos conhecimentos são criados, e provoca a necessidade de se rever continuamente o que já é conhecido, sobretudo nas áreas científicas, reorganizando em novas bases o conhecimento produzido. Os gestores das universidades são desafiados a enfrentar as mudanças que ocorrem na sociedade e, devido às

pressões existentes, planejar serviços educacionais não é uma tarefa simples e requer o desenvolvimento de comportamentos específicos. Meyer (1998) estabelece uma relação entre o sucesso de uma organização e o desempenho de sua gerência. É esperado que melhorias na gestão repercutam positivamente no desempenho organizacional. Assim sendo, investir no estudo dos comportamentos dos gestores poderá repercutir em melhorias na gestão e provocar consequência no desempenho da organização.

As organizações de Ensino Superior estão estruturadas, assim como outras organizações, em níveis distintos por grau de abrangência de autoridade. A universidade, por ser uma organização que apresenta grau de formalização elevada, tem organização e funcionamento estabelecidos e regulados em instrumentos formais; dispõe de uma estrutura para realizar suas atribuições; congrega pessoas em torno dos interesses e de objetivos definidos e socialmente reconhecidos; assume formas e desempenha funções diferenciadas, segundo a época, a localização e o contexto social em que está inserida (Piazza, 1997). De maneira geral, os cargos nas universidades estão estruturados em três níveis hierárquicos: o nível estratégico, o nível intermediário ou tático e o nível operacional. Os cargos de reitor e pró-reitor pertencem ao nível estratégico, que tem a função de definir políticas e objetivos institucionais à longo prazo. Os cargos de coordenador, de chefe de Departamento e diretor de Centro estão no nível intermediário (tático), que tem a função de estabelecer a integração entre os níveis estratégico e operacional.

O coordenador de curso tem como atribuição, planejar o processo de ensino e aprendizagem, no plano da infra-estrutura acadêmica (em algumas organizações essa função é do chefe do departamento), no plano de melhoria da qualidade, no controle das atividades de ensino, pesquisa e extensão, dentre outras atividades. Esse coordenador influencia todos os níveis da organização, enquanto os cargos de professor e os cargos administrativos de secretaria estão no nível operacional, que tem a função de fazer a ação acontecer. Após a elaboração das políticas e dos objetivos à longo prazo, e das estratégias para atingir esses objetivos, será definido *quem* vai fazer o *que* (Cardoso, 2004). Assim, a posição do cargo na hierarquia da organização e as atribuições do cargo definem a função a ser desenvolvida e a responsabilidade de decisões a ele atribuídas de acordo com a estrutura formal da organização. O funcionamento de uma estrutura desenhada dessa maneira pode apresentar problemas relacionados à resistência de alguns docentes em seguir os superiores, uma vez que são eleitos ou escolhidos periodicamente. Não existe muito espaço para discussões referentes aos cargos e às funções dos mesmos. Em algumas situações, o organograma que seria um

instrumento facilitador para as pessoas entenderem as funções dos cargos, não passa de uma hierarquia de cargos e autoridade conferida a cada um (Botomé, 2007).

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

A estrutura das organizações de nível superior, normalmente materializada no organograma ou arquitetura organizacional, pode diferir entre si. Cada universidade tem modos legítimos de estruturação de cargos, de planejamento e de atuação; expectativas em relação à ação dos outros e aos modos de relações aceitáveis, formas de ter acesso ao poder e lidar com ele: relações de influência; relações com o Exterior; defesa de imagem, que caracterizam sua cultura de modo distinto de outras organizações (Zabalza, 2004). Algumas estão estruturadas em Centros e Departamentos, enquanto outras em Institutos e, independente da estrutura, necessitam de alguém para administrá-la, dirigi-la, coordená-la. Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), não há a exigência legal de existirem Departamentos no âmbito das organizações de Ensino Superior. Muitas delas extinguiram os Departamentos de suas estruturas organizacionais, preferindo acolher a idéia de coordenador de Curso e atribuindo ao novo setor a responsabilidade pela direção e pelo sucesso dos cursos superiores. A coordenação de curso ou a direção de curso acaba sendo o agente responsável pela gestão e pela qualidade do curso, no seu mais amplo sentido. (ABMES, 2002).

É necessário salientar que existe diferença entre as atribuições de um diretor de curso e as atribuições de um coordenador de curso. Em algumas organizações, em que existem cargos de diretor e de coordenador, é necessário fazer a distinção das devidas funções. Enquanto do diretor de curso é esperado que oriente as pessoas para uma determinada direção, indicando os rumos a serem seguidos, o coordenador de curso tem que articular as várias atividades em relação às funções da unidade que coordena. Como coordenador, ele é responsável por coordenar os esforços dos docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos envolvidos no processo de capacitação profissional, para atingirem os objetivos dessa coordenadoria. É importante ter clareza do que significa dirigir e o que significa coordenar, pois, não havendo clareza quanto a isso, é possível que haja sobreposição de funções.

Para a Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) a titulação, o comando, a dedicação ao curso e o espírito gerencial são requisitos básicos para a contratação de um dirigente de curso. O coordenador de curso de graduação é um dos principais gestores da educação na estrutura das Instituições de Ensino Superior. No Manual das Condições de Ensino, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), a análise do desempenho do coordenador de curso é um dos aspectos avaliados. Na dimensão 1 desse manual, relativamente à Organização Didático-Pedagógica do Curso, existem orientações para investigar a atuação do coordenador de curso e sua participação nos colegiados acadêmicos, no comando dos colegiados, na titulação e na experiência do coordenador, no seu regime de trabalho, na experiência não-acadêmica, docente e administrativa. Assim, alguns ocupantes de cargos de gestão, pertencentes à estrutura das organizações universitárias, são avaliados, em termos de desempenho profissional, por órgãos governamentais e, também, de seu desempenho depende o rumo a ser dado para o curso em questão.

Existe o desafio, para os gestores das organizações universitárias, de melhoria da qualidade do processo de ensinar e aprender, por meio da qualificação docente e da organização didático-pedagógica, que parece ter sido motivo para implementação de algumas políticas de avaliação dos cursos, em nível nacional. Existe também o desafio do aumento da demanda e da concorrência, e a diminuição das margens de lucro, para os gestores. Daí a necessidade de diminuir custos, manter, melhorar e ampliar a participação no mercado. (Tachizawa; Andrade, 2001). Sabendo que a responsabilidade de responder aos desafios impostos às organizações de Ensino Superior é dada aos gestores, é necessário conhecer quais são seus comportamentos e se atendem a esses desafios que se apresentam, na rotina, no dia-a-dia de trabalho, e também para poder servir de levantamento de necessidades de desenvolvimento para subsidiar o planejamento de um processo de capacitação desses docentes.

As organizações necessitam de uma estrutura capaz de organizar os comportamentos das pessoas responsáveis pela realização de suas atribuições, pela produção ou viabilização dos resultados que constituem o compromisso com a sociedade. Nesse sentido, é importante que essas pessoas conheçam, no mínimo, quais são as atribuições da organização em que estão inseridas profissionalmente. Botomé (1986) explicita 14 atribuições para a Organização de Nível Superior, que são: 1) produzir conhecimento novo e necessário sobre qualquer objeto, assunto ou área e sobre a aplicação desse conhecimento; 2) sistematizar o conhecimento existente; 3) examinar e criticar o conhecimento existente; 4) proteger,

preservar e conservar o conhecimento existente; 5) integrar dados de diferentes naturezas e conhecimentos para o avanço do conhecimento; 6) divulgar o conhecimento produzido; 7) difundir o conhecimento produzido; 8) prestar serviços de assessoria e apoio à comunidade na aplicação do conhecimento; 9) ensinar diversos profissionais estudantes de diferentes campos de atuação profissional a lidar com qualquer tipo de problema ou assunto, incluindo produzir conhecimento sobre esses problemas ou assuntos; 10) especializar a formação de diferentes profissionais em relação a tópicos de interesse ou de necessidade da população à qual a universidade deve servir; 11) aperfeiçoar a formação de diferentes profissionais em relação a atividade de interesse ou às necessidade da população; 12) atualizar a formação de diferentes profissionais quanto a assuntos, temas, áreas ou tópicos em relação aos quais tenha havido desenvolvimento de conhecimento e que pode ser útil para o melhor desempenho desses profissionais em suas atividades, na comunidade na qual se inserem; 13) complementar ou suplementar a formação de diferentes profissionais ou outros interessados em relação a tópicos, assuntos ou problemas de interesse ou da população; 14) formar pesquisadores para produzir conhecimento sobre qualquer área, tema, assunto ou problema e sobre os processos de produção desse conhecimento em todos os níveis ou tipos de conhecimento. São muitas as atribuições da universidade e, para bem cumpri-las, estão distribuídas em diferentes cargos. É preciso conhecer a estrutura, a dinâmica institucional da universidade e a distribuição de suas atribuições, pois servem de parâmetros para o planejamento das atividades dos diferentes cargos existentes numa organização e também de um coordenador e que interferirão no comportamento desse coordenador.

Uma das atribuições do coordenador de curso é organizar e coordenar o trabalho dos docentes e do pessoal que ocupa cargos administrativos, para que se ajustem às orientações da organização e à realização de seus objetivos. Por ser representante de seus colegas frente à organização, o ocupante de cargo intermediário tem o papel de estabelecer uma identidade compartilhada no grupo de professores e de funcionários; criar e estimular inovações e planos de ação alicerçados no desenvolvimento dos indivíduos e do próprio departamento (Zabalza, 2004). As atribuições definidas aos cargos intermediários, entre eles o de coordenador de curso são conhecidas, embora ainda não se tenha chegado a um denominador comum quanto às funções, às responsabilidades e aos seus encargos acadêmicos. O que ainda é desconhecido são os comportamentos específicos requeridos no desempenho dessas atribuições, os quais poderão fazer diferença no ensino promovido pela organização.

A especificação das atribuições dos cargos existentes nas organizações normalmente já foi realizada, e o que é questionável é o quanto dessas atribuições é realizado. Santos e

Perazzolo (2003) apresentam as atribuições do coordenador de curso, considerando como sua atribuição acompanhar a produção do conhecimento na área técnica afeta ao curso, bem como as tendências da atuação profissional, considerando as transformações da sociedade, as necessidades sociais dela decorrentes e as perspectivas do mercado de trabalho. Walter, Witte, Domingues e Tontini (2005), ao analisarem as atividades dos gestores das organizações do sistema ACADE de Santa Catarina, diferentemente do que é apresentado por Santos e Perazzolo (2003), descobriram que a maior frequência das atividades dos gestores foi ordenada da seguinte maneira: atividades focadas nos alunos, nos professores, nas reuniões, nas atividades de Projeto Político-Pedagógico, na capacitação docente, na pesquisa, na extensão e no mercado. Ao serem questionados sobre as ações mais importantes na visão dos gestores, a ordem é: ações focadas nos alunos, focadas nos professores, voltadas ao mercado; atividades do Projeto Político-Pedagógico; grade curricular, pesquisa e extensão; capacitação docente; avaliações do curso, etc. Esses autores constatam que as ações dos gestores apresentam-se, em sua maioria, dirigidas para ações internas à organização. No entanto, os gestores envolvidos no estudo, consideram necessária uma atuação mais direcionada ao mercado externo, o que evidencia uma tensão entre as atividades desempenhadas e as desejadas. Foi observado também que as atividades de planejamento do Projeto Político-Pedagógico poderiam ter maior prioridade; no entanto, a baixa carga horária de dedicação à coordenação não permite que essa atividade seja elaborada de maneira adequada. Assim, algumas questões, como a conciliação entre a carga horária de trabalho de ensino e de trabalho de gestão, ainda precisam ser aperfeiçoadas para atingir melhores níveis de profissionalização na gestão universitária e, talvez, para atingir a realização de todas as atribuições pertinentes ao cargo.

C. Coordenador de curso de graduação como agente de um nível intermediário de gestão de organizações de Ensino Superior

Coordenador de curso é um cargo que, dentro da estrutura da organização de Ensino Superior, pertence ao nível intermediário. De acordo com Meyer (2000) e Zabalza (2004), uma das suas responsabilidades é trabalhar para a realização das atribuições da organização pertencentes a esse nível. A maneira como tem sido realizada a coordenação das pessoas e a alocação dos recursos necessários, para atingir os resultados esperados pelas pessoas que fazem parte dos níveis estratégicos e intermediários das universidades, tem despertado o

interesse de estudo de Meyer (2000). O autor declara que insistir em velhas abordagens administrativas poderá significar o comprometimento da qualidade do trabalho desenvolvido, no caso da universidade; a prática do ensino e o futuro da organização. Afirma que é necessário realizar um reexame das práticas atuais e o domínio de novas habilidades necessárias, para que os administradores universitários possam enfrentar os desafios impostos pelas mudanças que estão ocorrendo na sociedade e, assim, atender aos objetivos organizacionais. Repensar o trabalho desses gestores é possível a partir do conhecimento das práticas atuais ou, em outras palavras, do conhecimento dos comportamentos do coordenador no exercício de suas funções. Quais são os comportamentos dos coordenadores de curso necessários para enfrentarem os desafios impostos às organizações de Ensino Superior? Quais são os comportamentos necessários para enfrentar novos desafios? Qual a percepção dos próprios coordenadores de curso a respeito do que constitui seu papel na organização? Essas são algumas das questões que, se respondidas, contribuirão para a produção de conhecimentos sobre os comportamentos dos coordenadores de curso de graduação em organização de Ensino Superior, para que surjam subsídios para repensar o processo de gestão no âmbito da coordenação de cursos.

O desempenho da função de coordenador requer um conjunto de atribuições que são da responsabilidade do ocupante do cargo e indicam apenas ações e não a maneira como devem ser realizadas, não sendo suficientes para definir o que constitui o trabalho de um coordenador. Sabendo que o coordenador é, em primeiro lugar, um professor que foi escolhido para coordenar o curso, o que o diferencia dos demais docentes são as atribuições e responsabilidades que assume. De acordo com Franco (2006), existem quatro requisitos básicos para o exercício das funções de coordenador de curso. Primeiro que o docente possua mestrado ou doutorado, para que possa “comandar” os docentes com similar titulação; segundo, que o docente tenha regime de trabalho de 40 horas semanais; terceiro, que o docente ministre aulas para os alunos do curso que dirige em pelo menos duas turmas e, quarto, que tenha eficaz competência gerencial para fazer com que o curso seja bem e efetivamente administrado. Os três primeiros requisitos são mais fáceis de encontrarem um docente que os atenda. O que tem sido difícil é encontrar um docente que tenha a competência gerencial adequada para administrar o curso. Ser competente gerencialmente significa apresentar um grau de perfeição na atuação profissional que apresente resultados significativos no ambiente em que ocorre o processo de gestão, que seja superior a um simples fazer gerencial sem preocupação com o resultado que obtém no ambiente, e que normalmente está mais direcionado para realizar ações burocráticas.

Motta (1999) constata que não existe uma definição exata das atribuições e dos comportamentos gerenciais, pois a função gerencial tem um lado racional de previsão e antecipação de ações e um outro lado irracional e intuitivo, decorrente da imprevisibilidade e do imediatismo, que fazem parte do cotidiano gerencial. E afirma que há dificuldade em estabelecer com exatidão os limites da atuação profissional de um gestor, as atribuições, as competências e os comportamentos para o nível gerencial (aqui é incluído o coordenador de curso). O que existe são descrições gerais de atividades que o gerente deve desempenhar, não especificando quando realizar o que, quais comportamentos necessários para realizar o que lhe é atribuído e, principalmente, qual a função das atividades que deve desempenhar. O fato de existirem especificações das atribuições dos ocupantes dos cargos e não das funções deles, possibilita que o gestor utilize seu tempo executando as atividades de natureza burocrática, para atender às demandas do cargo. A função de um cargo é a razão de ser desse cargo que é diferente das atividades que constituem o fazer de um ocupante do cargo. Executar as atividades de natureza burocrática limita o gestor a usar sua capacidade de compreensão e atuação de gestor em nível inferior, de acordo com os “tetos” apresentados por Matus (1997).

A Figura 1 apresenta a especificação de limites (ou “tetos”) de percepção, compreensão e atuação em função do capital intelectual de um profissional ou dirigente de uma organização, retomada por Botomé e Kubo (2002), a partir do que Matus (1997) considera “tetos” ou limites de compreensão de um dirigente. O nível inferior da Figura 1 refere-se a um grau mais simples de entendimento do que o dirigente percebe ser sua função. Botomé e Kubo (2002) constatam que é algo que costuma acontecer com pessoas com pouco capital intelectual ou, consideradas “amadoras” a respeito de um trabalho. Tendem a reproduzir aquilo que viram que foi feito, o que estão acostumados, o que sempre viram ser feito, a fazer o que é familiar, sem elaborar ou projetar o futuro.

Um segundo nível de compreensão e de entendimento, em um processo de administração, permite alguma inovação e mudança, desde que não ameace ou crie inseguranças com inovações. Permanece a orientação para a ação, e um direcionamento para o que existe e é conhecido, mas já envolve pessoas que conseguem trabalhar com informações e técnicas diferentes das familiares. No terceiro nível de limite ou “teto” de compreensão, indicado na Figura 1, já são incluídos aspectos relacionados ao atendimento de demandas e solicitações. Botomé e Kubo (2002) consideram que é o raciocínio próprio do “mercado” o critério para a atuação. Nesse nível de compreensão, predominam comportamentos reativos como “impulsionadores” para a ação do dirigente. No quarto nível de compreensão e atuação de um dirigente, ilustrado na Figura 1, é possível verificar uma preocupação em superar as

perspectivas e os limites e desenvolver a atuação em um âmbito mais complexo: o que configura ou caracteriza o problema que precisa ser resolvido no sistema de relações em que ocorre (Botomé; Kubo, 2002). As características e a natureza dos problemas passam a orientar a ação do dirigente para resolver esse problema de uma maneira mais abrangente, do que simplesmente um episódio urgente. “Gerenciar práticas”, a “prática” e manter rotinas ou seguir regras predefinidas não são ações suficientes nesse nível de compreensão. Para compreender e atuar nesse nível, é necessário que o dirigente tenha uma linguagem, um raciocínio e uma capacidade de atuação diferenciados e específicos e que precisam ser aprendidos e desenvolvidos.

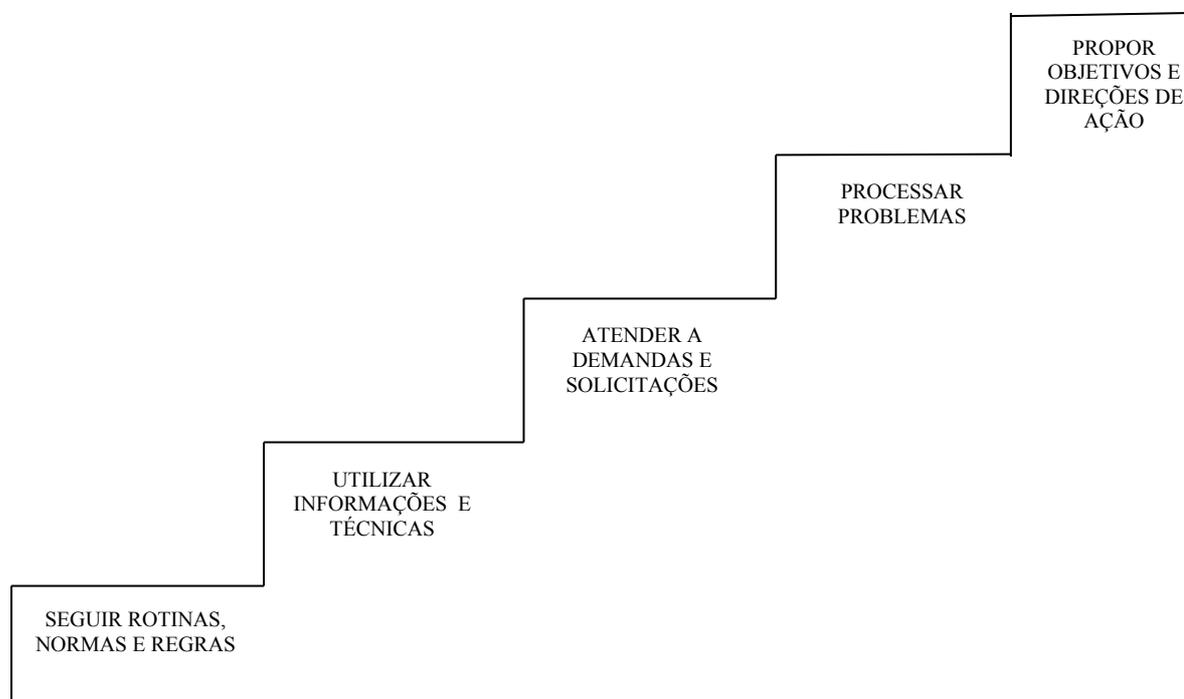


Figura 1. Especificação de limites (ou “tetos”) de percepção, compreensão e atuação do “capital intelectual” de um profissional ou dirigente de uma organização. (Matus, 1996, apresentado por Botomé; Kubo, 2002, p. 86).

A etapa considerada superior de compreensão e atuação de um dirigente, ilustrado na Figura 1, exige uma capacidade de ir além do que existe e é familiar, das demandas, das informações e dos problemas existentes. Como condição básica para atuar nesse nível, Botomé e Kubo (2002) consideram fundamental, a necessidade de síntese, de integração e de projeção lúcida e sadia. Esse nível de atuação e de compreensão é caracterizado pela orientação e atuação para objetivos e direções significativos para a sociedade (Matus, 1997); atuação orientada para possibilidades de atuação, para o aperfeiçoamento e para superar o que existe e é costumeiro. A clareza da função do cargo na organização é um fator determinante

para que um dirigente atue com esse nível de compreensão. Os cinco níveis de compreensão e de atuação de um dirigente, ilustrados na Figura 1, contribuem para o entendimento das atividades que estão sendo realizadas por coordenadores de curso de graduação e também indicar algumas necessidades detectadas.

Ainda são incipientes os esforços desenvolvidos nas universidades, no sentido de formular e implantar estratégias, e existe sempre uma distância entre a elaboração do planejamento formal e sua implantação, de acordo com Meyer e Mangolim (2006). Primeiramente, é necessário esclarecer o conceito de estratégia. Para fins deste estudo, será utilizado o conceito de Almeida (2000): “estratégia” é um programa amplo para se definir e alcançar as metas de uma organização no ambiente em que está inserida através do tempo. Um dos grandes desafios dos gestores universitários tem sido o de integrar o planejamento e a gestão estratégica, para que possam responder às demandas internas e externas e se manterem atuantes num ambiente competitivo. Integrar o comportamento de pensar e o comportamento de agir não tem sido tarefa fácil aos gestores. E o que tem sido observado, referente as estratégias, é que as melhores estratégias, no caso das universidades, são aquelas que permitem atender às necessidades e às expectativas dos seus alunos e daqueles que irão usufruir de seus serviços e produzir conhecimento relevante para a sociedade. O fato de não estabelecer estratégias adequadas indica que seu futuro pode estar comprometido, no momento em que a universidade perde competitividade, alunos, recursos e prestígio. As estratégias permeiam todos os níveis de formulação representados por pessoas, muitas delas docentes, que precisam apresentar comportamentos de formular as estratégias de atuação necessárias para seu cargo, a fim de efetivarem um comportamento gerencial característico de um dos níveis propostos por Matus (1996), nível “processar problemas” ou “propor objetivos e direções de ações”.

Os comportamentos dos gestores, no exercício da coordenação, necessitam de desenvolvimentos de acordo com o desenvolvimento da sociedade, pois a universidade tem como função produzir conhecimento e torná-lo acessível à sociedade. Esse conhecimento deve ser útil para o momento que a sociedade enfrenta. Mello (1996), ao estudar o exercício da função gerencial em tempos de novas tecnologias, descobriu que as habilidades comportamentais passam a ser mais exigidas dos gerentes nos dias atuais. O gerente necessita ser competitivo e cooperativo ao mesmo tempo, individualista e trabalhar em equipe, ter iniciativa e trabalhar conforme as regras, ser flexível e perseverante, propor questionamentos e eliminar dúvidas, trabalhar o conflito e ignorar as posições conflituosas, entre outras. E, na medida em que os gestores concentram suas ações apenas em seguir atribuições especificadas

nos manuais, é provável que não consigam atender às novas exigências que surgem, devido ao ambiente de imprevisibilidade, de mudanças e inovações, no qual as organizações estão inseridas. As características de qualidades que os gerentes precisam ter, apresentadas por Mello são genéricas, o que dificulta a explicitação de comportamentos que os coordenadores precisam apresentar quando estão exercendo funções de coordenação de curso. Mas de certa maneira, alerta para a necessidade de os gestores de curso também estarem atentos às novas exigências da sociedade.

O estudo realizado por Viana (2006), com 46 dirigentes de cursos de graduação em enfermagem, 35 de universidades e 11 de centros universitários do Estado de Minas Gerais com o objetivo de identificar o perfil e as ações gerenciais dos dirigentes, apresenta uma caracterização desses gestores universitários. Dentre as descobertas realizadas, destaca-se que 43,4% exercem a função de dirigente a menos de um ano; 60,8% trabalham em regime de tempo integral, e 52,1% possuem menos de cinco anos de docência em Ensino Superior. O acesso à função de dirigente ocorreu por convite, indicação e eleição, segundo a realidade local e regional da organização, sendo considerada a experiência profissional. Não houve exigência de capacitação gerencial para assumir o cargo, nem exigência em nível de mestrado e doutorado. Identificou que os dirigentes exercem atividades de planejamento, relacionamento com alunos e familiares e controle de aspectos relativos à infra-estrutura de funcionamento, apresentando pouca habilidade para delegar e ficando com pouco tempo para dedicar-se a planejamentos.

Para assumir a responsabilidade pelo planejamento de uma capacitação profissional, o coordenador necessita ter clareza acerca dos conceitos de mercado de trabalho, campo de atuação e área do conhecimento, evitando assim planejar atividades que deverão ser desenvolvidas no curso e que poderão não contribuir à formação nem com o campo de atuação e o mercado de trabalho. Isso possibilita evitar prejuízos na formação profissional que é realizada nas organizações de Ensino Superior. A Tabela 1 apresenta uma comparação dos conceitos de mercado de trabalho e campo de atuação profissional propostos por Rebelatto e Botomé (1999) que consideram a clareza da definição desses conceitos, uma condição importante para planejar, estruturar e gerir organizações de ensino superior. Os autores definem mercado de trabalho pelas ofertas de emprego existentes para um determinado tipo de profissional e pelas oportunidades de atuação, não apenas “empregos oferecidos”. O campo de atuação profissional é definido por um conjunto de atividades, em realização ou em potenciais, tendo como objetivo uma intervenção imediata e abrangente da realidade,

de maneira que resolva problemas existentes ou impeça a ocorrência desses problemas, são as possibilidades de ação das diferentes modalidades de trabalho profissional.

Tabela 1

Comparação dos aspectos definidores dos conceitos de mercado de trabalho e campo de atuação profissional

Conceitos	Aspectos definidores mais importantes e exemplos
Mercado De Trabalho	Núcleo do conceito: obter emprego, atender a demandas das empresas. Definido pelas ofertas de emprego. Ênfase em práticas existentes e no conhecimento já transformado em técnicas de trabalho. Delimitado pelas demandas da sociedade. Aprendizagem voltada para os instrumentos, técnicas e “teorias” já em uso ou conhecidos e para atividades, rotinas e técnicas de trabalho em diferentes setores. Preocupação com tipos de cargos e profissões. Formação: cursos e estudos técnicos com época e duração limitados.
Campo de Atuação Profissional	Núcleo do conceito: intervir nos problemas e necessidades sociais, mudar as situações indesejáveis existentes. Definido pelas necessidades sociais e pelas possibilidades de atuação em relação a elas. A referência delimitadora não são técnicas, atividades ou instrumentos, mas um fenômeno nuclear de atuação e as possibilidades de intervenção sobre ele. Ênfase em perspectivas de trabalho a construir e desenvolver e não nas rotinas do passado e nas práticas conhecidas. Preocupação com funções das atividades e não com as atividades em si. Voltado para funções, atuações, possibilidades de intervenção. Exigência de formação permanente, estudo contínuo, atualização e aperfeiçoamento constantes. Importante aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a estudar só.

Fonte: Adaptado de Rebelatto e Botomé (1999).

Distinguir entre mercado de trabalho e campo de atuação é necessário nos diferentes níveis da estrutura da universidade. No nível intermediário, onde estão os coordenadores de curso de graduação, e que são os principais responsáveis pelo planejamento da formação profissional, executar esse planejamento é fundamental, bem como, que essa distinção seja realizada, pois planejar uma capacitação para uma profissão, de acordo com o mercado de trabalho, por exemplo, pode fazer com que os profissionais aprendam a realizar intervenções que possivelmente já serão ultrapassadas, quando puderem se inserir no mercado de trabalho. Esse risco precisa ser evitado, por se tratar de organizações que podem auxiliar na transformação da sociedade e que necessitariam estar orientando as mesmas.

Ter clareza das atribuições e funções do cargo, assim como conhecer a estrutura da organização universitária auxilia os gestores a realizarem as suas atribuições. Mas, apenas realizar as atribuições não tem mais produzido resultados satisfatórios para a organização. É

necessário que os gestores apresentem comportamentos que realmente caracterizem sua função. Atribuições, competências, habilidades e comportamentos são termos utilizados com frequência nas organizações e, embora apareçam na literatura, muitas vezes como sinônimos, têm significados diferentes, que necessitam de esclarecimentos para definir o que uma pessoa deve fazer no cargo que ocupa para melhor delimitar o que realmente é responsabilidade do coordenador.

D. Atribuições, competências, habilidades e comportamentos: termos utilizados para referir a que fenômeno?

Atribuição, competências, habilidades e comportamentos são referidos a que fenômeno? Atribuição, segundo Ferreira (1993), é o ato de atribuir; conceder; privilégio; direitos, poderes; funções; faculdade inerente a um cargo. O uso da palavra *atribuição*, como função de um cargo, é comum em regimentos ou manuais de cargos em organizações. As organizações de Ensino Superior, assim como as organizações em geral, estão estruturadas em cargos com atribuições específicas para cada um deles. Considerando a coordenação de curso como um cargo, é esperado que, em algum documento, estejam descritas suas atribuições. Conhecer as atribuições de um cargo a ser desempenhado é necessário para que seu ocupante tenha clareza do que é esperado que faça. No entanto, esse conhecimento não garante que a pessoa que ocupará o cargo terá comportamentos que atendam ao que está prescrito demonstrando clareza e entendimento da função do cargo.

Ferreira (1993) apresenta a definição de *atribuição*, como sinônimo de competência. Essa definição é entendida em função das primeiras concepções de competência que foram construídas. No fim da Idade Média, competência era associada à linguagem jurídica e dizia respeito à faculdade atribuída a alguém ou a uma organização para apreciar e julgar certas questões. O termo passou a ser usado para designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém se pronunciar a respeito de determinado assunto e, mais tarde, passou a ser usado para qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho. (Brandão; Guimarães, 1999). Aprofundar o estudo do desenvolvimento do termo *competência* e a utilização adequada desse termo no contexto das organizações de Ensino Superior possibilitará o entendimento da complexidade que é desenvolver um grau de perfeição de determinados comportamentos gerenciais.

A origem da noção de competência pode ser observada por meio do estudo de três tendências analíticas. A primeira tendência está associada ao condutivismo típico da década de 60, pelo qual a noção de competência é confundida com a de objetivos em pedagogia; outra tendência admite essa associação num primeiro momento, indicando uma superação e distinguindo competência de objetivos, e uma última que identifica a noção de competência como algo novo e apropriado às transformações sociais e econômicas do momento atual. Estudar a contribuição de cada uma das tendências, para entender a utilização do termo *competência* contribuirá para “limpar” um pouco a literatura referente ao significado do termo.

A primeira tendência analisa o processo de trabalho, com o propósito de identificar, definir e construir competências profissionais, tem seus fundamentos nas contribuições de Skinner e na teoria de Bloom e é denominada de tendência condutivista. Os adeptos a essa tendência consideram que o uso da noção de competência é devido à necessidade de expressar os objetivos de ensino em termos de condutas observáveis. Ramos (2002) considera que as origens da análise condutivista das competências remonta a meados da década de 60, quando David McClelland, da Universidade de Harvard, assinala que as qualificações acadêmicas, os conhecimentos, os graus e os diplomas não eram fatores básicos para predizer o desempenho bem-sucedido e eficaz no trabalho e em outras situações da vida. As “competências”, para McClelland, seriam as capacidades, os conhecimentos, os padrões de comportamento e as atitudes das pessoas, por serem fatores mais seguros de predição do êxito no trabalho. Nos anos 80, Boyatzis (1992) propôs a definição de competência como, características de fundo de um indivíduo, que guardam uma relação causal com desempenho efetivo ou superior no posto de trabalho. (Ramos, 2002). Desempenho efetivo é definido como a maneira de alcançar resultados específicos, com ações específicas, em um determinado contexto de políticas, procedimentos e condições da organização. Entendida dessa maneira, competência é uma habilidade que reflete a capacidade da pessoa e descreve o que a pessoa faz independente da situação. A definição de Boyatzis (1992) mostra a competência como uma mescla de motivações, características pessoais, habilidades e conhecimentos que só são evidenciadas por meio do comportamento das pessoas.

A segunda tendência analisa a associação entre competências e objetivos. Malglaive (1994) foi um dos estudiosos que analisou essa associação, preocupado com a formação do adulto que seria orientada para as finalidades. O processo de formação oferecido por cursos de nível superior aparece como um processo de produção das capacidades necessárias ao exercício das atividades sociais e profissionais, que os formandos exercerão no final de sua

formação (objetivos). Exercer as atividades de coordenador de curso mobiliza capacidades ou competências do gestor para planejar a formação e deve visar que se tornem seus próprios objetivos. Malglaive (1994) considera capacidades, ou competências, como o agrupamento dos saberes em uso e que são compreendidos como a ação do pensamento sobre os saberes que orientam uma ação material ou simbólica, estruturante de novos saberes. Os saberes em uso incluem o saber teórico ou formalizado (define o que é) investido na ação, e é transformado em saber técnico (define o que deve fazer) e saber metodológico (como deve fazer). O saber prático é o conhecimento gerado em ação, não formalizado, expresso mais em atos do que em palavras.

A maneira de compreender o termo competência de Malglaive tem relação com o entendimento de Zarifian (2001): aquilo que é aprendido de mais estável e de mais durável das atitudes face ao real e à vida social, que poderia sustentar as competências profissionais. De acordo com o Parecer CNE/CEB 16/99 art. 6º, competência profissional é definida como a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Zarifian (2001) define competência como a capacidade de enfrentar com iniciativa e responsabilidade, guiado por uma inteligência prática do que está ocorrendo e com capacidade para coordenar-se e a outros atores, para mobilizar capacidades, situações e acontecimentos próprios de um campo profissional. Ramos (2002) ressalta que o conceito de competência de Zarifian está baseado na visão atual do trabalho, como conjunto de acontecimentos, com imprevisibilidade e baixa margem de prescrição. Tal noção de trabalho implica reconceituar a qualificação profissional, que deixa de ser estoque de saberes para se transformar em capacidade de ação diante de acontecimentos. Ao analisar as duas tendências, é verificado que a autonomia dos sujeitos fica restrita e prescrita por atividades e tarefas, tendo assim um significado semelhante ao de atribuição.

A terceira tendência relaciona o surgimento da noção de competência com as transformações produtivas que ocorreram a partir da década de 80. Lê Boterf (1994) afirma que a competência do indivíduo está relacionada à mobilização e aplicação de conhecimentos, recursos e habilidades em um contexto profissional determinado e não a um estado de formação educacional ou profissional, ou a um conjunto de conhecimentos adequados ou a capacidades aprendidas. Construir modos de formação que permitam a construção de um novo profissional implica o desenvolvimento das dimensões de competências mencionadas por Lê Boterf (1994). As dimensões são: saber agir e reagir com pertinência; saber combinar os recursos e mobilizá-los num contexto; saber transportar; saber aprender e aprender a

aprender e saber se engajar. Para esse autor, as capacidades e aptidões são mobilizadas para constituir o que chama de competência. Perrenoud (1999) define competência seguindo a mesma linha de Lê Boterf, como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Os conhecimentos são representações da realidade que são construídos e armazenados de acordo com a experiência e a formação tida. Lê Boterf e Perrenoud ampliam a definição de competência para algo de maior complexidade do que simplesmente a prescrição de atividades e tarefas. A competência é a capacidade de agir, percebendo, pensando, avaliando e intervindo nas diversas situações que possam ocorrer.

É possível verificar uma diferença na noção de competência relacionada ao trabalho e na noção de competência relacionada à educação. Fleury e Fleury (1999) associam a competência a expressões como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes, saber aprender, saber se engajar e saber assumir responsabilidades. Esses autores inserem ao conceito de competência a agregação de valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo. Competência no trabalho é uma capacidade que só pode ser demonstrada na situação de trabalho; tem suas regras, procedimentos, instrumentos e conseqüências. Competência, na concepção da educação, tem a mesma idéia básica que há na concepção do trabalho, mas a demonstração é aceita em situações de evolução educacional. Algumas idéias são repetidas nas definições, como: combinar conhecimentos, habilidades e atitudes; mobilizar capacidades diversas para atuar, resultando num desempenho, e que esse desempenho possa ocorrer em diversos contextos cujos significados a pessoa deve ser capaz de compreender para que a atuação seja *ad hoc*. Tanto para o ambiente de trabalho quanto para o ambiente da educação, a noção de competência está sendo utilizada para identificar a atuação, num primeiro momento, e o resultado que uma pessoa gera nos diversos contextos de atuação num segundo momento.

Para o entendimento da noção de competência na Psicologia, é oportuno as considerações de Botomé e Kubo (2002), que a definem como um grau de perfeição da capacidade de atuar na sociedade, assim como aptidão e habilidade também são outros graus da capacidade de atuar de alguém. A capacidade de atuar aqui é considerada como os resultados do processo de ensinar e aprender. O termo *aptidão* não é considerado como sinônimo de prontidão, mas como um grau mais elaborado da capacidade de atuação de uma pessoa, assim como o termo *habilidade* também é considerado um grau da capacidade de atuar. Para Ramos (2002), as habilidades seriam elementos constitutivos das competências e, na proposta de Botomé e Kubo (2002), é apenas um grau diferente da capacidade de atuar na

sociedade. O que fica claro é que há uma concordância entre os autores sobre a relação que há entre os termos competência e habilidade, como referência ao mesmo processo: capacidade de atuação de uma pessoa. Capacidade de atuar, então, é o comportamento de uma pessoa em determinada situação?

O termo *comportamento* pode ser definido de diferentes maneiras. Fernandes (2003) define como modo de comportar-se, procedimento, para o senso comum. Para Cabral e Nick (2001), comportamento é definido como conjunto de normas extremamente complexas de reações ou respostas de um organismo aos estímulos recebidos do seu meio. Com a declaração do Behaviorismo Radical de que o comportamento é o objeto próprio da Psicologia, o conceito de comportamento sofreu uma ampliação e os processos vivenciais (pensar, querer, etc.) também passam a ser considerados comportamentos (Dorsch; Hacker; Staph, 2004). Botomé (1981) conceitua comportamento como a relação entre características de uma situação, a resposta apresentada por um sujeito perante essa situação e o que resulta dessa ação – a “nova” situação. Esse conceito identifica o sentido de comportamento como sendo a relação entre aquilo que uma pessoa faz, as características da situação em que o faz e o que decorre desse fazer, na situação em que tal atuação ocorre. Há sempre três componentes, cada um com um conjunto de aspectos que variam continuamente, envolvidos na constituição de cada comportamento. (Botomé, 2001). Assim, a complexidade do repertório envolvido na relação influenciará na relação estabelecida com o ambiente e, conseqüentemente, no resultado gerado. Essa noção de comportamento foi a escolhida para o estudo dos comportamentos dos gestores. Observar apenas o que o coordenador faz, geralmente disposto nas atribuições, não é o suficiente para definir seus comportamentos, mas observar as relações estabelecidas entre o meio acadêmico, suas ações e os resultados produzidos poderá auxiliar na identificação dos comportamentos do coordenador.

Situação	Ação	Conseqüência
O que acontece antes ou junto à ação de um organismo	Aquilo que um organismo faz	O que acontece depois da ação de um organismo

Figura.2. Especificação dos três componentes constituintes da definição do comportamento como relação entre o que um organismo faz e o ambiente (anterior e posterior à ação) em que o faz. (Botomé, 2001)

A Figura 2 apresenta os três componentes constitutivos da definição de comportamento que será utilizada como metodologia para entender os comportamentos dos gestores. A partir do que foi apresentado na Figura 2, é possível verificar que o fazer do coordenador de curso na realização de suas atribuições, no ambiente da universidade, trará conseqüências nesse ambiente, as quais influenciarão nas rotinas administrativas, acadêmicas, pedagógicas e científicas, necessárias para a formação dos futuros profissionais da sociedade. Esse “fazer” não é um fenômeno simples e facilmente identificável como é pensado pelo senso comum. O que uma pessoa faz, considerando a ação ou as classes de respostas que alteram o meio, é chamado comportamento e se constitui numa relação complexa. Matus (1996) considera que planejar envolve comportamentos humanos específicos, e esses comportamentos dos coordenadores serão estudados, pois existe lacuna na literatura a respeito do fazer do coordenador, que ainda é desconhecido e não está delimitado em regimentos. Isso permite afirmar que o desenvolvimento de aprendizagens, para assumir um cargo de gestão, ainda não está suficientemente formalizado. Assim, é necessário estudar de que maneira essa aprendizagem tem ocorrido, a importância e as conseqüências do aprendizado do docente para assumir um cargo de gestão numa organização de Ensino Superior e, assim, auxiliar na efetivação das atribuições da universidade e no cumprimento de seus objetivos.

E. O processo de aprendizagem para coordenar curso de graduação

O processo de aprendizagem, para desempenhar a coordenação de um curso de graduação, é uma variável que interfere decisivamente nos comportamentos desses coordenadores. Coordenar um curso de graduação exige domínio de conhecimentos e apresentação de comportamentos diferentes daqueles necessários para ser docente. Esses comportamentos, quando descobertos, contribuirão para a melhoria desse tipo de trabalho. Os coordenadores de cursos de graduação, em organizações de Ensino Superior, normalmente são docentes que foram conduzidos a posições administrativas. O perfil desses gestores universitários é caracterizado por serem professores universitários, quase sempre sem ou com pouca experiência gerencial e preparo para a função e que aprendem o trabalho de gestor na prática das rotinas diárias (Meyer, 1998). Na fase de mudança de professor para gestor, o indivíduo passa a desempenhar uma função gerencial que não é sua área de domínio de conhecimento. Diante dessa realidade, surgem questionamentos: se grande parte da responsabilidade do desempenho das organizações de Ensino Superior está sobre seus

gestores, quais os comportamentos dos docentes em gestão no desempenho de seu trabalho? Qual a trajetória dos docentes para assumirem cargos de gerência? Qual é a preparação que os coordenadores de curso de graduação têm para enfrentar o desafio de preparar uma formação profissional para atender às necessidades da sociedade? Qual é o tipo de seleção de docentes que está sendo realizado para escolher um coordenador de curso? Essas são algumas questões ainda sem resposta e que precisam ser respondidas, para que seja possível planejar o processo de aprendizagem dos futuros coordenadores.

Identificar quais são os comportamentos que um docente precisa apresentar para assumir a coordenação de curso numa organização de Ensino Superior, constitui uma descoberta necessária para auxiliar na definição do tipo de qualificação necessária ao docente que assumirá a função de coordenador e também servirá de critério para a seleção desse coordenador. Marra e Melo (2003) entrevistaram trinta docentes que ocupavam cargos de chefes de Departamentos e coordenadores de cursos de graduação com, pelo menos, dezoito meses de exercício na função gerencial em uma universidade federal do interior de Minas Gerais. Os autores verificaram que as atividades cotidianas do gerente na universidade são: gestão acadêmica, realizar funções administrativas, participar e coordenar reuniões, solucionar problemas os mais variados possíveis, desde a esfera acadêmica até problemas pessoais dos docentes, discentes e funcionários. Concluíram que existe uma diferença entre as atividades que são realizadas pelos gerentes e aquelas prescritas nos regimentos, em forma de atribuições. A realização vai além do prescrito e parece exigir mais do que aquela que está nos regimentos, confirmando assim a idéia de que é difícil especificar tudo o que deve ser feito em forma de atribuições, para auxiliar na consecução dos objetivos da universidade.

Heerdt (2002) ao investigar quais as competências essenciais já formalizadas em documentos específicos e as não identificadas, que podem facilitar o trabalho de recursos humanos e contribuir para melhorar o desempenho das atividades de gestão no âmbito da universidade, entrevistou nove coordenadores que estão no cargo de gestor de curso há pelo menos dois anos numa organização de Ensino Superior. Os resultados encontrados evidenciam que as competências essenciais dos coordenadores estão associadas ao conhecimento, às atitudes e às habilidades. A comunicação, interação, relacionamento interpessoal, liderança, atitudes pessoais, planejamento e conhecimento foram considerados pontos importantes no papel das coordenações. A autora verificou que o que estava escrito nos manuais referente às atribuições dos ocupantes dos cargos e o que era realizado na prática não coincidiam. Chegou, portanto, à mesma conclusão que Marra e Melo (2003) chegaram quando estudaram as práticas cotidianas de trinta chefes de departamento e coordenadores de

cursos de uma organização de Ensino Superior pública: o que está escrito nos regimentos não é o que tem sido realizado na prática da gestão. Assim, como o cargo de gestor é temporário e periodicamente é realizada a preparação de novos ocupantes, baseada na especificação das atribuições do cargo que estão descritas em manuais ou regimentos e, segundo Heerdt (2002) e Marra e Melo (2003) as especificações não condizem com o que realmente é necessário desenvolver para atingir os resultados esperados pela organização. A preparação para os novos ocupantes, quando acontece, ocorre de maneira não condizente com o que realmente será necessário desenvolver em termos de comportamentos. A consequência dessa prática poderá refletir na formação dos futuros profissionais, uma vez que o gerenciamento de um projeto de formação profissional é uma das responsabilidades dos coordenadores de cursos de graduação, e estes não chegam aos cargos preparados para o tipo de trabalho que deverão desenvolver.

Existem alguns estudos que evidenciam de que maneira ocorre o fenômeno da aprendizagem em algumas organizações universitárias. Ahmad (1994) realizou uma pesquisa com nove diretores de universidades americanas para identificar os padrões de aprendizagem utilizados por eles para gerenciarem as unidades sob sua responsabilidade e constatou que a maior parte da aprendizagem dos dirigentes pesquisados ocorreu por meio de atividades informais², como os atos de imitar os outros, refletir, tentar e errar, fazer o trabalho, observar, ouvir os colegas, ler e conversar com pessoas de outras organizações. A aprendizagem do professor que se torna coordenador é autodirecionada e envolve aprendizagem no trabalho, por meio de experiência no desempenho da função. Reesor (1995) também realizou um estudo em instituições acadêmicas americanas, com o objetivo principal de desvendar a cultura organizacional de instituições acadêmicas e suas influências na aprendizagem dos professores que se tornaram dirigentes.

As descobertas de Reesor indicam que a maioria desses professores universitários aprendeu a ser dirigente já exercendo a função e autodirecionando sua aprendizagem. Para a autora em referência, os professores assumem postos administrativos, principalmente por indicação de departamentos ou comitês. Em geral, isso ocorreu sem que eles próprios tenham planejado vir a ser um gerente e, freqüentemente, nem ao menos estando atentos às oportunidades ou posições disponíveis na administração. Esse estudo indica que assumir cargos gerenciais, sem ter sido preparado para tal, não é característica exclusiva das organizações brasileiras. Silva, Cunha e Possamai (2001) realizaram uma pesquisa com onze

² Marsick e Watkins (1997) caracterizam as atividades informais de refletir e de relacionar-se como aprendizagem acidental, de modo a definir a natureza não premeditada dessa aprendizagem, ou seja, que ocorrem de forma natural na trajetória de participação do gerente no dia-a-dia do trabalho.

professores gerentes da Universidade Federal de Santa Catarina e descobriram que os processos de aprendizagem, para dirigir uma unidade universitária, são influenciados pelos contextos culturais, e cada professor apresentou um processo específico, com diferenças determinadas por variáveis como: experiências e valores pessoais; conhecimentos; símbolos, valores e significados inerentes à formação profissional, bem como inerentes à cultura da unidade universitária à qual pertence.

Os autores demonstram que há uma forte interferência da natureza política da organização universitária sobre o que os professores-gerentes aprendem e descrevem as cinco principais competências indicadas pelos 11 professores entrevistados como aquelas que aprenderam durante o exercício do cargo de diretor e que os auxiliaram na gestão dos seus Centros: 1) ter clareza da natureza política da função; 2) lidar com os conflitos e as diferenças entre pessoas e grupos; 3) envolver pessoas; 4) ampliar seus conhecimentos sobre o ambiente; 5) lidar com os recursos da organização dentro de um contexto repleto de normas e burocracia. A aprendizagem considerada mais importante para o sucesso do diretor de Centro foi a capacidade de lidar com os conflitos e as diferenças entre pessoas e grupos. Além disso, nessa área de relações interpessoais, os diretores valorizam capacidades tais como: estabelecer e manter relações formais e informais; construir redes de contatos; fazer política para sobreviver dentro da estrutura de poder; formar grupos de interesse e negociar com várias partes interessadas.

O que chama a atenção nas descobertas de Silva, Cunha e Possamai (2001) é que as competências identificadas como necessárias contemplam as ações e não os resultados que eles deveriam obter com as referidas ações. Um exemplo pode ser a competência para “lidar com os conflitos e as diferenças entre pessoas e grupos”, indicada pelos autores Silva, Cunha e Possamai (2001), como aprendida pelos diretores. O gestor lida com os conflitos de qualquer maneira? Haveria uma maneira mais apropriada de “lidar com conflitos” e que, se fosse desenvolvida, reverteria em resultados melhores do que aqueles obtidos? Essas questões ainda precisam de resposta, pois o comportamento de “lidar com os conflitos” poderia ser aperfeiçoado para obter melhores resultados na resolução.

Silva, Moraes e Martins (2003) pesquisaram nove dirigentes de unidades universitárias da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) para responder às seguintes perguntas: como os diretores aprendem a exercer suas atividades administrativas, o que aprendem ao tornarem-se diretores e como as culturas do meio acadêmico influenciam o processo de aprendizagem. Verificaram alguns padrões de aprendizagem entre os sujeitos desse estudo que são consistentes com a literatura da área da aprendizagem gerencial que são: aprenderam

ao longo da vida mediante diferentes experiências, lições que foram transferidas à carreira acadêmica; aprenderam a gerenciar, de forma significativa, por meio de relacionamentos; autodirecionaram seus processos de aprendizagem mediante recursos informais. Assim como sugerido por Silva, Cunha e Possamai (2001), também por Ahmad (1994) e Reesor (1995), os professores que se tornam dirigentes de unidades universitárias normalmente não possuem formação específica na área da gestão.

Marra e Melo (2003), ao estudarem as práticas cotidianas de trinta chefes de departamento e coordenadores de curso de uma universidade pública, verificaram que o gerente universitário desenvolve estratégias para conciliar todas as atividades que lhe são atribuídas. Uma delas é aumentar o número de horas de trabalho, o que implica prejuízos pessoais, uma vez que se distancia da família, diminui horas de lazer e de realização de atividades de interesse pessoal. Outra estratégia é contar com docentes de alta qualificação e com pessoal técnico-administrativo eficientes naquilo que fazem, além de haver disponibilidade das pessoas para o trabalho. Essas estratégias são escolhidas de acordo com a necessidade e disponibilidade de recursos de cada gestor e não estão especificadas em manual de atribuições. Pesquisas realizadas revelam que cada coordenador de curso utiliza recursos pessoais para a realização de suas atividades no cargo. Esses recursos são conseqüências de aprendizado ocorrido durante experiência profissional como docente e pelas experiências pessoais. Verificar quais os comportamentos do coordenador no seu trabalho auxiliará o entendimento das estratégias utilizadas por ele no seu dia-a-dia.

Outro aspecto influenciador do processo de aprendizagem de um coordenador de curso é o Colegiado³ de Curso que, muitas vezes, age como influenciador do comportamento. O colegiado assume um caráter de facilitador do trabalho gerencial, uma vez que a maioria das decisões ocorre de maneira participativa e, assim sendo, é maior o compromisso do grupo com o trabalho, facilitando a coordenação e também “prescrevendo” a maneira como a mesma deveria agir. A experiência com o colegiado é uma maneira de aprendizado, mas não deveria ser a única opção. O colegiado pode, também, dificultar a função gerencial uma vez que o curso tem, nesse colegiado, seu órgão máximo e cabe ao coordenador cumprir suas decisões, independentemente de concordar ou não com elas. Assim, a aprendizagem por meio das decisões do colegiado poderá ter resultados satisfatórios ou não para o coordenador, dependendo das características dos que o constituem.

³ Constituído por representantes dos departamentos que colaboram no curso, indicados pelo coordenador do colegiado e designados pelo pró-reitor correspondente e por um representante discente. O colegiado de curso realiza a coordenação didática de cada curso.

Os estudos realizados por Ahmad (1994), Reesor (1995), Silva, Cunha e Possamai (2001), Heerdt (2002), Marra e Melo (2003) constataam que, nas organizações de Ensino Superior estudadas, não existe um processo de aprendizagem formalizado para preparar um docente para assumir a coordenação de um curso. Os coordenadores estão utilizando suas experiências passadas, o colegiado de curso e as prescrições do que deve ser feito para a realização das funções que lhe são atribuídas. Assim, é necessário identificar quais os comportamentos de um coordenador de curso na sua prática para reverter essa realidade que, de acordo com os estudos realizados, não corresponde à expectativa da sociedade. Com o comportamento desses coordenadores identificado é possível delinear que aprendizagens deverão ser desenvolvidas pelos docentes que pretendem ser coordenadores de curso.

A necessidade de desenvolver aprendizagens em determinados profissionais pode surgir em diferentes níveis organizacionais e por diferentes profissionais. Cruz (2008) relata a experiência de uma organização universitária do Paraná em que os gestores superiores encontraram uma dificuldade específica numa determinada situação organizacional e diagnosticaram que essa dificuldade, se não resolvida adequadamente, representaria um risco para a continuidade das atividades da organização. A liderança superior da organização agiu de maneira que houvesse uma interferência nas ações dos demais gestores, por meio de um processo de desenvolvimento de aprendizagens. Houve a contratação de profissionais experientes em gestão universitária para realizarem um processo de capacitação dos docentes, tanto aqueles que estavam ocupando cargos gerenciais quanto aqueles que apenas ocupavam o cargo de professor. Foi possível, após alguns meses de discussões em reuniões, e após o desenvolvimento de reflexões com material teórico, obter como resultado a capacitação das pessoas para planejarem suas ações, modificarem suas rotinas de gestores e de professores e, também, compreenderem a função dos diferentes cargos da organização, facilitando assim as relações existentes na organização. A experiência relatada demonstra que, em algumas situações, devido a dificuldades existentes, é necessário ir em busca de novos conhecimentos sobre gestão das organizações universitárias, que não aquele que é familiar, praticado, aceito por todos e que não está mais atendendo às necessidades das organizações.

Estudos sobre aprendizagem dos gestores em outros tipos de organizações também tem sido realizados e comprovam o que tem sido observado nas organizações universitárias, demonstrando, assim, que o que ocorre com os gestores não depende exclusivamente do tipo de organização a que pertence, mas de uma questão comportamental. Leite, Godoy e Antonello (2006) estudaram como gerentes aprendem o exercício da função gerencial e entrevistaram sete gerentes gerais de bancos de varejo que ocupavam essa posição em um

período de até cinco anos. Eram indivíduos entre 31 e 40 anos. Buscaram, por meio de entrevistas semi-estruturadas, dados descritivos que permitissem captar a maneira como os participantes da pesquisa percebiam os aspectos envolvidos no seu aprendizado da função gerencial, identificando e analisando como tais aspectos se apresentavam em suas interações cotidianas. Como principais resultados, o estudo revelou que os gerentes aprendem habilidades gerenciais com as experiências que vivenciam, tanto aquelas que, por algum motivo, foram marcantes quanto as atividades corriqueiras. Várias formas de aprender pela experiência foram citadas, recebendo maior ênfase a observação e a aprendizagem por tentativa e erro. Os gerentes tendem a privilegiar a ação em detrimento da reflexão, o que pode trazer como principal consequência o comprometimento da inovação e da criatividade na busca de alternativas para a solução de problemas.

As organizações de Ensino Superior precisam de uma coordenação de curso de graduação que cumpra as funções administrativas, acadêmicas, pedagógicas e científicas que lhe são atribuídas, preparando profissionais para intervirem adequadamente na sociedade, promovendo a qualidade de vida das pessoas. Cumprir suas funções ocasiona a promoção de um ensino de nível superior que está relacionado com a preparação das pessoas. Não deveria ser atribuição delegada a qualquer docente, devido às responsabilidades e aos conhecimentos necessários para o desempenho das funções. E os resultados de várias pesquisas indicam que o processo de aprendizagem dos coordenadores tem ocorrido de maneira informal e muito mais por observação do coordenador do que por preparo para o cargo, que podem comprometer o resultado do processo de gerenciamento de uma formação profissional. Assim, identificar os comportamentos dos coordenadores de curso de graduação e produzir conhecimento sobre gestão universitária contribuirá para o avanço da produção de conhecimento numa área carente de definições.

MÉTODO: O PROCESSO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE COMPORTAMENTOS DE COORDENADORES DE CURSO

A. Caracterização da Organização

A organização escolhida para a realização do estudo sobre os comportamentos dos coordenadores de curso de graduação é comunitária e regional, constituída sob a forma de Fundação de Direito Privado sem fins lucrativos. Abrange uma área que compreende 70 municípios do Estado do Rio Grande do Sul e se estende geograficamente por 30000 km². Com um efetivo populacional que, segundo o IBGE (2000), representa cerca de 10% da população do Estado e inclui duas microrregiões geoeconômicas: a Região Nordeste e a Região do Vale do Caí. Mantêm em funcionamento 41 cursos de graduação (com 70 habilitações e 155 opções de ingresso) nos quais estão matriculados 31229 alunos, 71 cursos de pós-graduação (doutorado, mestrado e especialização) com mais de 1400 alunos e 17 cursos seqüenciais com aproximadamente 800 alunos, perfazendo um total de aproximadamente 37340 alunos. O quadro de docentes é constituído por 1371 professores.

É regida pelo Estatuto e Regimento aprovados pelo Conselho Federal de Educação, de acordo com o Parecer CFE n. 000293/93 e do Despacho do ministro da Educação, datado de 12 de julho do mesmo ano. Possui os seguintes órgãos: Órgãos de Deliberação Superior (Conselho Universitário – CONSUNI, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE), Órgãos da Administração Superior (Reitoria que é integrada pelo gabinete, pelas Pró-Reitorias de Graduação, Pós-Graduação e Pesquisa, Extensão, Planejamento e Desenvolvimento Institucional, Administração e por uma sub-reitoria), Órgãos Fundamentais (compreendem os Campus, os Núcleos e os Centros) e os Órgãos Suplementares (a Biblioteca, a Editora, o Centro de Teledifusão Educativa, o Hospital Universitário, o Ambulatório Central e a Vila Olímpica).

Os Centros são compostos pelos departamentos e cursos e são dirigidos por um Diretor. Os departamentos são administrados pela Assembléia Departamental (instância deliberativa) e por uma chefia. Os cursos são administrados, na forma dos respectivos regimentos, pelo Conselho Departamental (instância deliberativa). Essas unidades são responsáveis pela gestão do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como pela seleção e admissão de docentes. A coordenação didática de cada curso é feita por um colegiado de curso, constituído por representantes dos departamentos que colaboram no curso, indicados

pelo coordenador do colegiado e designados pelo pró-reitor correspondente e por um representante discente.

Centro de Ciências Humanas e Comunicação

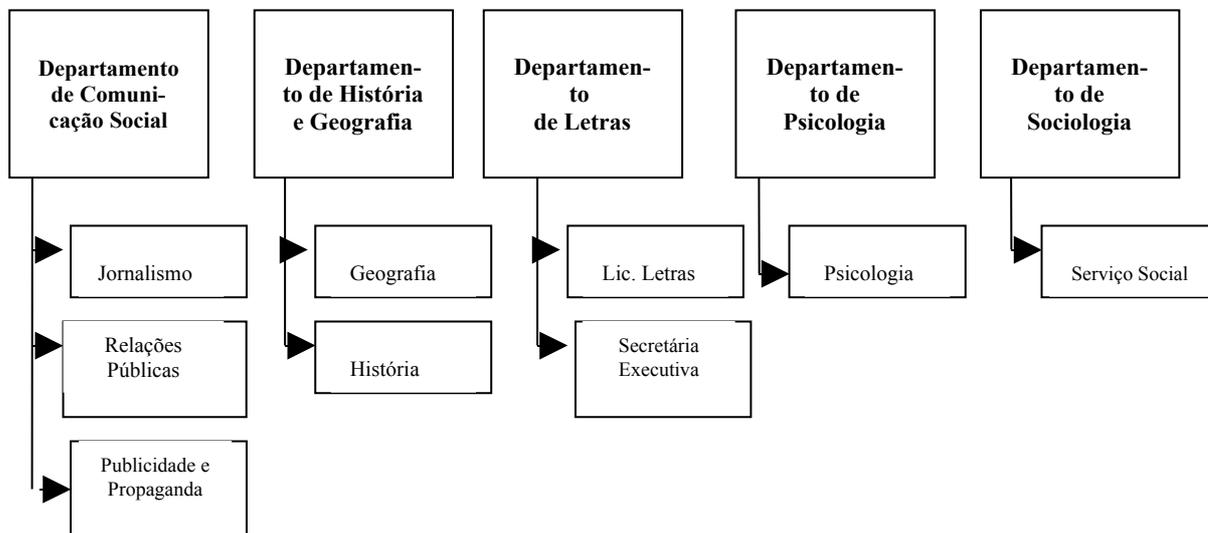


Figura.3. Departamentos e Cursos que estão lotados no Centro de Ciências Humanas e Comunicação.

A Figura 3 apresenta a estrutura do Centro de Ciências Humanas que é constituído por cinco Departamentos e nove Cursos de Graduação, sendo que cada um dos cursos é administrado pelo Coordenador do Colegiado de Curso e cada Departamento por um chefe, ambos com atribuições definidas.

B. Participantes

Os participantes dessa pesquisa, doravante denominados de gestores, foram seis coordenadores de colegiado de curso de graduação do Centro de Ciências Humanas e Comunicação de uma Universidade Comunitária na Região Nordeste do Rio Grande do Sul, que estavam no exercício dessa função no segundo mandato, não necessariamente, consecutivo. Os colegiados de cursos de graduação que estão inseridos no Centro de Ciências Humanas e Comunicação são: Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Comunicação Social – Relações Públicas, Comunicação Social – Jornalismo, Secretário Executivo Bilíngüe, Serviço Social, Psicologia, História, Letras e Geografia. Desses nove colegiados, seis tinham como coordenador um docente que estava no cargo no seu segundo mandato.

Tabela 2

Dados que caracterizam os sujeitos participantes da pesquisa.

C o o r d e n a d o r e s	I d a d e	S e x o	Ti tu la çã o	An o d e i n g r e s s o n o c a r g o	Temp o n a o r g a n i z a ç ã o	T e m p o n o c a r g o	Exper i ê n c i a a n t e r i o r n a o r g a n i z a ç ã o (c a r g o a d m i n i s t r a t o r i a l)	Exper i ê n c i a a n t e r i o r e m o u t r a s o r g a n i z a ç õ e s.	Carga horária (hora/mensal)					
									E n s i n o	P e s s o n a l	Q u a l i f i c a ç ã o	C a r g a h o r a r i a	O u t r a s	T o t a l
1	42	F	Dra	2004	18 anos	3anos	4 anos	3 anos	40	40	--	60	60	200
2	46	F	Ms	2000	20 anos	5a 6m	2anos	-	80	60	--	60	-	200
3	35	F	Ms	2002	3 anos	2anos	-	-	60	--	--	60	20	140
4	44	F	Ms	1999	18 anos	3anos	6 meses	-	90	--	--	60	50	200
5	40	F	Ms	1998	14anos	3anos	-	-	80	--	60	60	-	200
6	60	M	Ms	1975	27anos	6 meses	16 anos	-	40	40	--	60	60	200

A Tabela 2 apresenta a idade, sexo, titulação, ano de ingresso no cargo, tempo de trabalho na organização, tempo de trabalho no cargo, experiência anterior na organização, experiência anterior em outras organizações e a distribuição da carga horária atual dos gestores nas diferentes atividades desenvolvidas na universidade, que caracterizam os sujeitos entrevistados.

C. Fontes de Informação

Foram utilizados como fontes de informação, documentos em vigência na organização que continham as informações referentes ao planejamento da instituição, definição das atribuições dos diferentes cargos existentes, o que consta no estatuto e depoimentos dos coordenadores de cursos de graduação do Centro de Ciências Humanas e da Comunicação.

Os documentos foram: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Regimento Interno e Estatuto da organização. Foram ouvidos depoimentos de coordenadores de curso que estavam no cargo no segundo mandato de gestão, sendo: Comunicação Social –

Jornalismo, Comunicação Social – Relações Públicas, Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Serviço Social, Psicologia e Letras.

D. Ambientes e Situações

a) Para a observação dos documentos

A observação dos documentos foi realizada no local onde a pesquisadora destinou para uso de relatos da pesquisa, pois eles foram retirados da instituição por serem documentos de uso público. Atualmente, o PDI está disponibilizado no sistema de informações utilizado internamente na organização, o Regimento Interno e o Estatuto estão impressos em formato de livro.

b) Para a realização das entrevistas

Os coordenadores foram convidados a irem para a sala de reuniões do Centro de Ciências Humanas e da Comunicação para serem entrevistados, individualmente. A sala foi previamente preparada a fim de evitar dispersões que pudessem ocorrer pela presença dos materiais que fazem parte do cotidiano do coordenador ou pela pressão de afazeres dos coordenadores. O ambiente para a realização das entrevistas foi protegido de ruídos, sem fluxo de pessoas, iluminado e ventilado, equipado com mesa e cadeiras.

E. Equipamentos e Materiais

Os materiais utilizados para a realização das entrevistas e das observações foram: Gravador Digital Audio Player marca Seal, pilhas, papel e caneta. Foram utilizados os seguintes instrumentos: roteiro de entrevista que serviu como complemento do roteiro estruturado e protocolo de registro da observação dos documentos. Os depoimentos registrados por meio digital foram organizados em arquivos informatizados, um para cada sujeito e, gravados em *CD room*, para posterior transcrição.

F. Procedimento

a) De elaboração do roteiro de entrevista

Os roteiros de entrevistas foram elaborados com base na análise das variáveis envolvidas no fenômeno estudado, com o objetivo de obter informações que permitissem produzir conhecimento sobre o problema investigado. O roteiro elaborado foi testado com dois coordenadores pertencentes a outro Centro que foram definidos pelo pesquisador. Foi agendada data e horário com os coordenadores selecionados para a realização das entrevistas-piloto. Após, foi feita análise das dificuldades, especialmente de entendimento das questões. O teste realizado permitiu eliminar termos que dificultavam o entendimento do entrevistado, sobreposição de perguntas e expressões que induziam respostas. O roteiro de entrevista foi aprimorado a partir do que ocorreu nas entrevistas e serviu de protocolo de registro dos dados obtidos nas entrevistas.

O roteiro de entrevista foi organizado em duas partes. Na primeira parte apresentava os dados de identificação como: idade, sexo, cargo ocupado, tempo no cargo, tempo na organização, titulação, cargos já ocupados e experiência anterior. Na segunda parte, apresentava questões relacionadas às variáveis de interesse para responder a pergunta de pesquisa que são: atividades de rotina semanal e de rotina periódica realizadas, facilidades e dificuldades encontradas na realização das atividades, procedimentos utilizados diante das dificuldades e aprendizagens obtidas que foram necessárias para o gerenciamento do curso (Apêndice I). Cada variável foi decomposta em várias questões específicas que foram necessárias para obter a resposta à pergunta de pesquisa.

b) De contato inicial com a organização para obtenção de autorização para a pesquisa

Foi elaborado um documento contendo resumo do projeto de pesquisa e termo de autorização para realizá-la na Organização. Foi solicitada uma audiência com o Diretor do Centro de Ciências Humanas e Comunicação para apresentar o projeto de pesquisa, o termo de autorização e receber orientações dos procedimentos necessários para a obtenção formal da autorização. Após, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética da organização para avaliação e posterior aprovação (Anexo I). Tendo sido aprovado, foram tomadas as providências para o início da coleta de dados.

- c) De contato inicial com os participantes para obtenção de autorização para participarem da pesquisa.

Os coordenadores foram contatados por telefone ou pessoalmente e convidados a participarem das entrevistas. Foi agendada data e horário com antecedência para a realização das entrevistas. Na data marcada previamente, no local preparado para a entrevista, após a identificação do entrevistador, foram explicitados os objetivos da entrevista e a duração aproximada da mesma que foi prevista em aproximadamente duas horas. Foi garantido sigilo sobre o autor das respostas às perguntas. Foi solicitado que realizasse a leitura do Termo de Consentimento (Apêndice II) recomendado pelo Conselho Nacional de Saúde, por meio da Resolução 196/96, que trata da pesquisa com seres humanos. O Termo de Consentimento contém informações sobre a pesquisa e a garantia de sigilo em relação à identidade dos participantes. Foi garantida a possibilidade de recusa em participar da pesquisa. O documento foi assinado pelos coordenadores que aceitaram participar da pesquisa, sendo que todos eles aceitaram participar da pesquisa.

- a) De obtenção dos depoimentos

As entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho dos coordenadores e foram realizadas com base em roteiro estruturado a partir da identificação e descrição das variáveis em horário agendado previamente. As perguntas das entrevistas foram feitas na ordem em que aparecem no roteiro. Quando surgiram aspectos de interesse para o tema de investigação e não constava em nenhuma pergunta do roteiro, essas respostas foram registradas e sua relevância foi avaliada posteriormente. As entrevistas foram gravadas mediante a autorização de cada um dos sujeitos, e transcritas posteriormente. O gravador foi colocado sobre a mesa, de maneira que não inibisse o sujeito entrevistado.

- b) Procedimento de registro

Foi informado que o entrevistador iria fazer as anotações das respostas no protocolo de registro durante a entrevista e, também, que o sujeito entrevistado poderia verificar as anotações no momento em que achasse oportuno. Todas as entrevistas foram realizadas nos meses de julho, agosto, setembro de 2005. As respostas a cada uma das perguntas foram

registradas no roteiro de entrevista de cada coordenador. Os roteiros foram organizados anteriormente à hora da entrevista e identificados por letras. As respostas foram anotadas no roteiro pelo entrevistador e conferidas, posteriormente, com as gravações realizadas. Não houve caso de contradições entre as informações registradas e as gravadas.

f) De obtenção dos documentos

Os documentos utilizados para obtenção de informações pertinentes ao cargo de coordenador de curso de graduação foram: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Regimento Interno e Estatuto da organização. Os documentos foram obtidos por meio de solicitação à secretaria que os tem arquivados para utilização quando necessário. Esses documentos são comuns para todos os integrantes da organização e estão disponíveis no site interno da organização para quem está devidamente cadastrado.

g) De planejamento da organização dos dados

Após a testagem do instrumento, foi feita uma previsão de análise e interpretação dos dados obtidos. Foi construído um modelo de Tabela e após a coleta dos dados, as informações referentes a cada pergunta foram inseridas em Tabelas, o que permitiu uma visão do conjunto das respostas dos coordenadores. Para cada pergunta, foi realizada, primeiramente, uma relação de todas as respostas de todos os participantes em folhas separadas por questão. Após, os dados de cada questão foram inseridos em tabela com quantidade de frequência de indicações e porcentagem contendo dados fornecidos por coordenadores. Para facilitar a análise dos dados, essa primeira Tabela de cada questão foi aprimorada com a identificação dos autores de cada indicação, realizada por código, para manter o sigilo das informações.

c) Organização e análise dos dados

Para analisar os dados coletados foi desenvolvido um procedimento que contribuiu para apresentar os resultados encontrados. Foi seguida a seguinte ordem de atividades para a realização da análise:

- 1ª Transcrição das entrevistas em arquivo informatizado.
- 2ª Codificação de cada entrevista (letra C e nº) com as iniciais do curso que coordena, idade do sujeito, tempo que está no cargo e na instituição.
- 3ª Separação de cada questão de cada uma das entrevistas realizadas em folhas separadas.
- 4ª Em cada resposta, foi realizada a identificação dos comportamentos que seriam considerados para análise, copiando na parte inferior da folha em negrito (em todas as questões de todas as entrevistas).
- 5ª Reunião das respostas de todos os coordenadores separadas por questão.
- 6ª Elaboração de uma tabela com todas as respostas de cada coordenador, a quantidade e a porcentagem das ocorrências em relação a quantidade total de ocorrências de respostas, para todas as questões realizadas na entrevista de acordo com o roteiro de entrevista.
- 7ª Elaboração de uma tabela com todas as respostas obtidas nas entrevistas, separadas por coordenador, com identificação por códigos, com a quantidade e a porcentagem das ocorrências em relação à quantidade total de ocorrências de respostas. Esse procedimento foi realizado para todas as questões.
- 8ª Análise da possibilidade de reunir duas ou mais variáveis pesquisadas na mesma tabela.

Os dados coletados nos depoimentos foram organizados primeiramente em tabelas gerais, por unidade de interesse para realizar o exame que auxiliou na primeira visualização dos dados coletados. Essa organização criou a primeira condição necessária para decidir o tipo de tratamento mais apropriado aos dados. As respostas foram agrupadas em classes com comportamentos considerados comuns. Foi realizada a descrição dos dados coletados e o tratamento deles por quantidade de frequência de ocorrências e porcentagem. Após essa etapa, foi realizada a análise dos dados, representados em tabelas e figuras, destacando-se as distribuições das classes de indicações consideradas importantes para responder aos objetivos da pesquisa. O procedimento adotado de organização e análise dos dados permitiu objetivar e quantificar os comportamentos dos coordenadores.

Os dados coletados nos documentos foram descritos e comparados entre os diferentes documentos para análise de informações comuns encontradas. Foi elaborada uma tabela para descrever as informações comuns nos diferentes documentos utilizados (Apêndice III).

ATIVIDADES DE ROTINA SEMANAL DESENVOLVIDAS POR COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

É possível descrever as atividades (e/ou atribuições) que um indivíduo deve realizar quando ocupa um determinado cargo numa organização. Realizar as atividades predefinidas parece ser simples, uma vez que bastaria seguir o que está exposto num documento escrito, ou nos chamados “manuais”, que servem para caracterizar quais atividades são previstas em cada cargo. No entanto, as atividades descritas não são garantia de ocorrência de comportamentos que produzam os resultados esperados em qualquer organização. Para as pessoas realizarem o que está descrito nos cargos, elas “fazem” algo. Esse fazer humano foi fonte de estudos que originaram o conceito de comportamento. Botomé (1981, 2001) apresenta a noção de comportamento como sendo a relação entre a ação de um organismo, o meio em que essa ação é realizada e os resultados produzidos por ela. O meio (ambiente) é visto como o que acontece antes da ação de um organismo, ou junto com ela, e o que acontece depois da ação. No caso do cargo de coordenador de um curso de graduação (que é um cargo dentro da estrutura de uma organização de Ensino Superior, normalmente ocupado por um docente que foi escolhido para assumi-lo por um determinado período de tempo), parece ser necessário identificar as relações entre as ações do ocupante do cargo (coordenador), o ambiente em que realiza suas ações e os resultados produzidos por meio delas, para servir de insumo à preparação dos docentes que já estão no cargo e os que irão assumi-lo no futuro.

Algumas descobertas foram realizadas quanto ao que os docentes estão fazendo no cargo de coordenação de curso de graduação. Marra e Melo (2003), ao estudarem a função gerencial em uma universidade, concluíram que a realização do trabalho dos gerentes universitários vai além do que está previsto nos regimentos, assim como Heerdt (2002), que descobriu, em seu estudo sobre gestão universitária, que o que estava escrito nos manuais referente às atribuições dos ocupantes dos cargos não coincidia com o que era realizado. Os *docentes-gerentes*, termo usado por Marra e Melo, “fazem” muito mais do que é indicado nos manuais. Motta (1999) observa que há dificuldade para estabelecer com exatidão as atribuições e os comportamentos dos ocupantes dos níveis gerenciais. Definir comportamentos por meio de atribuições é uma tarefa difícil, pois não está sendo considerada a relação entre a ação, o meio em que a ação irá ocorrer e os resultados decorrentes dessa ação sobre o ambiente.

Quando é referido a curso de graduação no Ensino Superior, que assim é denominado porque tem a responsabilidade de preparar pessoas para terem condutas profissionais e pessoais relativas às necessidades da sociedade (Botomé; Kubo, 2002), a função de coordenar tem um significado complexo, pois envolve a preparação futura da atuação profissional em uma determinada área do conhecimento. Há de ser considerado o planejamento das relações entre as ações do futuro profissional e o meio em que irá intervir, considerando os resultados da ação para o desenvolvimento da sociedade. A partir dessa consideração, planejar a preparação do futuro de uma profissão requer comportamentos diferentes daqueles apresentados na definição de coordenar proposta por Fernandes (2003), que afirma que coordenar tem significado de “dispor em certa ordem, segundo determinado sistema; arranjar, organizar”. O que é encontrado como significado de coordenar dá uma conotação de simplicidade, facilidade, seguimento de regras, rotinas, ordem. Será que é isso mesmo que um coordenador de curso de graduação deve realizar? O comportamento “coordenar” pode ser considerado uma classe complexa, formado por sub comportamentos, uma vez que implica várias ações que poderão provocar um resultado no ambiente de atuação ao qual está ocorrendo a ação nomeada por esse verbo. Por intermédio da identificação do que fazem os docentes universitários, ocupantes de cargo de coordenação de cursos de graduação, é possível caracterizar que comportamentos são esses. E, para efetivar essa descoberta, serão consideradas, como ponto de partida, as atividades de rotina semanal indicadas pela própria coordenação.

A. Classes gerais de atividades de rotina semanal realizadas por coordenadores de cursos de graduação

A descoberta das atividades de rotina semanal executadas pelos coordenadores de cursos de graduação precisa ir além do compromisso de obter uma lista de atribuições, meramente organizadas por algum critério. Cada coordenador em seu depoimento indicou as atividades que desenvolvia e reconhecia como parte de sua rotina. A organização das respostas obtidas contribuiu para identificar tipos de atividades rotineiras, classes de comportamentos e quantidade de ocorrências de respostas.

O que realiza um coordenador no dia-a-dia de trabalho de coordenação de curso de graduação? Qual a natureza daquilo que realiza? O que gera como resultado de suas ações?

Tais questionamentos parecem ser necessários para a compreensão dos comportamentos dos coordenadores de cursos de graduação.

Para o estudo das atividades de rotina, os coordenadores responderam a uma pergunta que não estabelecia quantidade de atividades. A Figura 4 apresenta a distribuição de ocorrências das classes de indicações de atividades realizadas por coordenadores de cursos de graduação. As atividades realizadas por coordenadores foram classificadas em oito classes definidas pela natureza das atividades: participar de reuniões / fazer reuniões (doze ocorrências); realizar atividades burocráticas (doze ocorrências); atender alunos (oito ocorrências); atender professores (três ocorrências); realizar visitas a outros locais (três ocorrências); atender profissionais (duas ocorrências); supervisionar aulas e professores (duas ocorrências) e elaborar Projeto de curso (uma ocorrência).

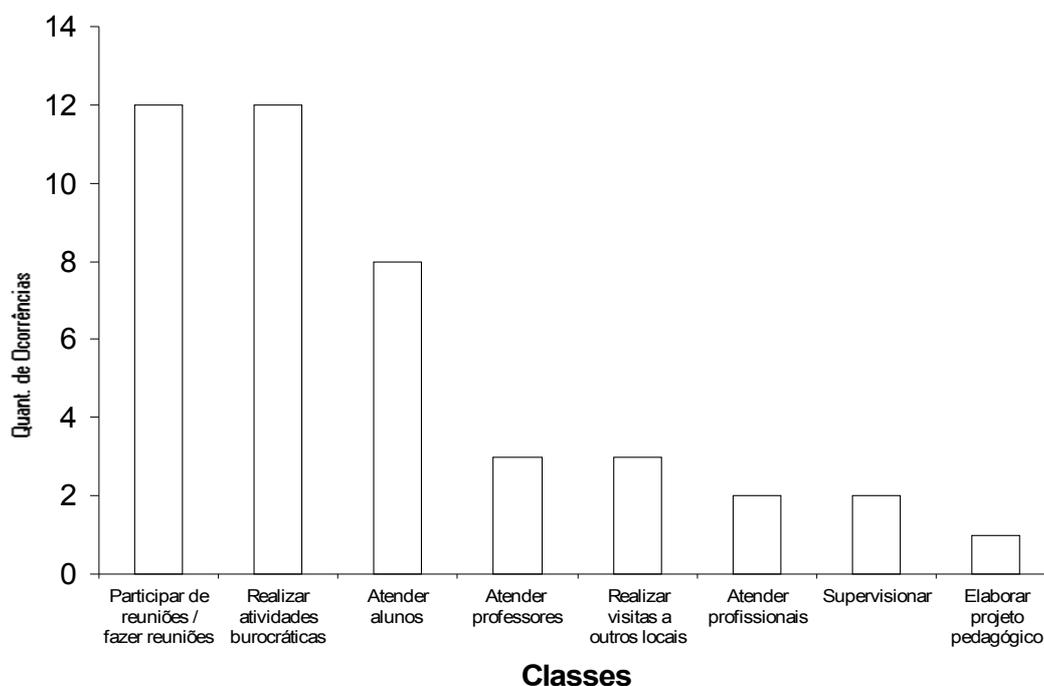


Figura 4: Distribuição de ocorrências das classes de indicações de atividades realizadas por coordenadores de curso de graduação.

As classes de atividades que têm maior quantidade de ocorrências de indicações são Participar de reuniões / fazer reuniões “ e “Realizar atividades burocráticas” e que aparece com menor quantidade de indicações refere-se a “Elaborar Projeto de curso”.

A Tabela 3 apresenta a distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações de respostas dos tipos de atividades de rotina semanal, realizadas por coordenadores de curso de graduação, em cada uma das oito classes de atividades

apresentadas na Figura 4. São observadas 43 ocorrências de respostas referentes aos tipos de atividades realizadas por coordenadores, apresentadas em 31 itens nas oito classes definidas.

As atividades “Fazer reuniões com chefia do departamento”, “Participar de reuniões do CCHC”, “Fazer reuniões com o colegiado”, “Participar de reuniões administrativas” e “Participar de reuniões com outros coordenadores” foram classificadas na classe “Participar de reuniões/fazer reuniões”. As atividades “Atender solicitações que chegam via *e-mail*”, “Responder ofícios”, “Enviar documentos”, “Enviar correspondência”, “Enviar correspondência interna”, “Assinar documentos”, “Escrever cartas”, “Atender algum pedido especial” deram origem a classe “Realizar atividades burocráticas”. A classe “Atender alunos” contempla as atividades “Atender alunos”, “Contatar com o DA”, “Atender alunos sobre a formação”, “Atender alunos nas suas diversas dúvidas”, “Atender alunos individualmente” e “Atender alunos de outros cursos”. As atividades “Atender professores”, “Orientar professores” e “Atender professores para avaliar conteúdo das disciplinas” originaram a classe “Atender professores”.

A classe “Realizar visitas” foi originada dos tipos de atividades “Realizar visitas estratégicas a sala dos professores”, “Ir ao protocolo para estudo de currículo” e “Ir ao setor de programação acadêmica”. A classe “Atender profissionais” teve origem das atividades “Atender telefonemas de profissionais” e “Atender telefonemas de empresas” e a classe “Supervisionar aulas e professores”, das atividades “Supervisionar aulas” e “Supervisionar professores”. A atividade “Elaborar Projeto de curso” originou a classe “Elaborar Projeto de curso”.

As atividades de rotina semanal que tiveram uma quantidade maior de verbalizações dos coordenadores foram “Fazer reuniões com chefia do departamento” (9,2%) e “Participar de reuniões do CCHC” (9,2%) pertencentes à classe “Participar de reuniões/ fazer reuniões”. O segundo destaque indica a atividade “Atender solicitações que chegam via *e-mail*” pertencente a classe “Realizar atividades burocráticas”, com 6,9% do total de ocorrências de indicações. As atividades “Fazer reuniões com o colegiado”, “Responder ofícios”, “Atender alunos” e “Contatar com o DA” foram indicadas com 4,6% do total de ocorrências de indicações de atividades de rotina semanal realizadas por coordenadores. Os demais tipos de atividades (24) apareceram com 2,3% do total de respostas indicadas por coordenadores.

Tabela 3

Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações de respostas sobre os tipos de atividades de rotina semanal realizadas por coordenadores de curso de graduação

Classe	Tipos de atividades de rotina semanal	Sujeitos							
		1	2	3	4	5	6		
Participar de reuniões / fazer reuniões	1. Fazer reuniões com chefia do departamento		X	X		X	X	4	9,2
	2. Participar de reuniões do CCHC*	X	X			X	X	4	9,2
	3. Fazer reuniões com o colegiado					X	X	2	4,6
	4. Participar de reuniões administrativas	X						1	2,3
	5. Participar de reuniões com outros coordenadores					X		1	2,3
Realizar atividades burocráticas	6. Atender solicitações que chegam via <i>e-mail</i>	X				X	X	3	6,9
	7. Responder ofícios	X				X		2	4,6
	8. Enviar documentos			X				1	2,3
	9. Enviar correspondência				X			1	2,3
	10. Enviar correspondência interna				X			1	2,3
	11. Assinar documentos				X			1	2,3
	12. Arquivar documentos					X		1	2,3
	13. Escrever cartas					X		1	2,3
	14. Atender algum pedido especial					X		1	2,3
Atender alunos	15. Atender alunos				X	X		2	4,6
	16. Contatar com o DA			X			X	2	4,6
	17. Atender alunos sobre formação	X						1	2,3
	18. Atender alunos nas suas diversas dúvidas		X					1	2,3
	19. Atender alunos individualmente						X	1	2,3
	20. Atender alunos de outros cursos			X				1	2,3
Atender profs	21. Atender professores			X				1	2,3
	22. Orientar professores				X			1	2,3
	23. Atender profs. para avaliar conteúdo de disciplinas	X						1	2,3
Realizar visita	24. Realizar visitas estratégicas à sala dos professores		X					1	2,3
	25. Ir ao protocolo para estudo de currículo					X		1	2,3
	26. Ir ao setor de programação acadêmica		X					1	2,3
At.r profs	27. Atender telefonemas de profissionais			X				1	2,3
	28. Atender telefonemas de empresas			X				1	2,3
Sup. Aul.e pr.	29. Supervisionar aulas						X	1	2,3
	30. Supervisionar professores						X	1	2,3
Elab-	31. Elaborar Projeto Pedagógico						X	1	2,3
T O T A I S		6	5	7	5	11	9	43	100

- CCHC – Centro de Ciências Humanas e da Comunicação

Os tipos de atividades dos itens 1 a 5, da Tabela 3, que compõem a classe “Participar/fazer reuniões”, e os tipos de atividades dos itens de 6 a 14, componentes da classe “Realizar atividades burocráticas”, correspondem a 56% das indicações das atividades de rotina semanal realizadas por coordenadores. As atividades da classe “atender alunos” correspondem a 18,4% da quantidade total de indicações e a classe “Atender professores”, à 6,9%. As atividades “Supervisionar aulas” e “Supervisionar professores” que compõem a classe “Supervisionar aulas e professores” e as atividades da classe “Atender profissionais” correspondem a 4,6%, cada uma, da quantidade total de ocorrências de indicações dos coordenadores. A classe “Elaborar Projeto de curso” aparece em 2,3% das indicações apresentadas por coordenadores como sendo atividade de rotina semanal realizada. As indicações apresentadas sugerem algumas possibilidades de interpretações que contribuem para o entendimento de quais comportamentos estão sendo referidos, por coordenadores, quando expressam que realizam determinadas atividades.

B. Classes gerais de atividades de rotina semanal realizadas por coordenadores de cursos de graduação indicam limitações na qualidade do exercício dessa função.

As classes de atividades de rotina semanal realizadas por coordenadores de cursos de graduação, apresentadas na Tabela 3, apontam uma predominância de atividades de natureza burocrática, indicando uma limitação no exercício da função de coordenação. A limitação é identificada nos tipos de atividades que são indicadas por coordenadores como sendo atividades deles. O exame de cada parcela dessas atividades e de algumas das atividades mais específicas nelas contidas deixará mais claro como é a dedicação dos coordenadores a essas atividades. Para isso, será examinado: a) as classes de maior ocorrência indicadas; b) a especificidade da atividade “Atender alunos”; c) as aproximações das classes de atividades “Atender professores”, “Realizar visitas”, “Atender profissionais” e “Atender alunos”; d) As atividades-fim com poucas indicações; e) as atividades de rotina semanal como não delimitadoras da função de coordenador; f) a natureza das classes mais indicadas.

- a) Classes de maior ocorrência indicadas no exercício da coordenação de curso referem-se a atividades-meio e a atividades burocráticas.

As verbalizações dos coordenadores indicam as atividades das classes “Participar de reuniões/ fazer reuniões” e “Realizar atividades burocráticas” como atividades predominantemente de rotina semanal do trabalho da coordenação de cursos de graduação. Que tipo de participação os coordenadores estão indicando como atividade? A verbalização “participar”, da atividade “Participar de reuniões”, dá a idéia de uma ação estática, passiva, diferente de “fazer” da atividade “Fazer reuniões” que envolve a ação de criar, construir, executar, que pode ser entendida como ativismo. “Participar” de algo pode ser parte de uma atividade complexa, que requer comportamentos específicos dos envolvidos para desenvolver determinada ação e provocar resultados. É comum, na linguagem de gestão, utilizar expressões que indicam que as pessoas deveriam “participar” das decisões, e as ações esperadas seriam “dar sugestões”, “dar idéias” para a resolução de problemas; e há uma expectativa de que essa ação de “participar” auxilie na obtenção dos resultados esperados pelos gestores e não seja uma ação passiva. Considerar os termos “Fazer” e “Participar” pelo significado comum que lhe são atribuídos, corresponde a afirmar que esse é um trabalho típico de despachante do governo ou do sistema (Botomé; Kubo, 2002), embora esse trabalho ocorra em um contexto de ensino.

A verbalização “realizar” da classe “Realizar atividades burocráticas” está sendo referida a fazer, efetuar, executar, acontecer. Tanto a verbalização “fazer” quanto a “realizar”, indicam um sentido de ativismo, explicitam o que o organismo faz sem referência ao meio em que o faz. Os coordenadores expressaram que realizam atividades como: atender a solicitações, responder, enviar, assinar, arquivar, escrever, que são comportamentos de reação frente ao contexto vivenciado e que, muitas vezes, o resultado dessas ações independe da ação direta do coordenador. São atividades que poderiam ser realizadas por um profissional técnico-administrativo preparado para o exercício de suas funções, não fazendo diferença para quem está demandando a ação específica. O resultado será: alguém foi atendido, respostas foram dadas, os documentos foram enviados, assinados, arquivados, etc. O que isso pode significar? Cabe aos coordenadores de curso realizar as atividades de natureza burocrática? Qual a contribuição da realização de atividades burocráticas para a formação profissional dos alunos de Ensino Superior? Reis (2003) considera que o exercício das funções burocráticas deve ser supervisionado pelo coordenador, daí a importância de ter uma equipe de apoio para acompanhar os procedimentos acadêmicos que são da responsabilidade da coordenação. Quando os órgãos de apoio não têm clareza sobre a natureza e as características das bases da

organização da universidade, é possível que tomem conta das atividades e preocupações, gerando rotinas e práticas que se afastam da realização das atividades da universidade. (Botomé, 1992).

O que é apresentado na Tabela 3, é que os coordenadores estão apresentando comportamentos que poderiam ser desenvolvidos por outros profissionais e estão deixando de apresentar ou apresentando menos comportamentos que seriam de coordenação, mesmo que algumas atividades burocráticas que eles afirmam realizar devam ser de responsabilidade própria das coordenações (como exemplo: assinar documentos, responder ofícios e atender algumas solicitações que chegam por *e-mail* ou por telefone, ou mesmo feitas pessoalmente). As classes “Participar de reuniões/fazer reuniões” e “Realizar atividades burocráticas” apresentam características do que é apresentado no nível mais simples de entendimento considerado como limites de compreensão e de atuação de um dirigente (Botomé; Kubo, 2002). O nível mais simples é caracterizado pela realização de atividades orientadas para rotinas, regras, normas do sistema, tendendo a fazer o que é familiar, aquilo que tradicionalmente tem sido feito. As verbalizações dos coordenadores indicam que parte do tempo de trabalho semanal é destinado para responder ofícios, *e-mails*, fazer correspondências, assinar, enviar, arquivar, o que pode ser caracterizado como uma atuação voltada a realização de rotinas, seguindo regras e normas da organização. É possível verificar que as atividades-meio estão ocupando tempo e espaço dos coordenadores e, como consequência, dificultando a realização das atividades-fim da organização.

- b) “Atender alunos”, uma atividade fim é apresentada de forma genérica e ocorre em terceiro lugar na ordem de ocorrência das atividades dos coordenadores de curso.

A classe denominada “Atender alunos” teve indicações de todos os entrevistados, o que é compreensível, uma vez que essa é uma das atribuições básicas do coordenador de curso de graduação, de acordo com Santos e Perazzolo (2003). Para as autoras, as atividades do coordenador devem estar centradas em vários aspectos, e um deles é o de “atendimento e orientação aos alunos” (p.113). O que parece importante descobrir é a que tipo de atendimento os coordenadores estão se referindo. Tais tipos podem ser observados na Tabela 4, que apresenta as expressões verbalizadas por coordenações de cursos de graduação, referentes às indicações que originaram a classe “Atender alunos”.

É possível verificar na Tabela 4 que o atendimento realizado pela coordenação está indicando comportamentos como “orientar pedagogicamente” (expressão 1), “esclarecer dúvidas” (expressão 2), “escutar os alunos” (expressão 4), “dar apoio moral” (expressão 5) e “atender os alunos de acordo com as demandas” (expressão 6). As expressões dos coordenadores referentes à “Atender alunos” permitem compreender que eles realizam atividades de natureza acadêmica, que fazem parte das funções da coordenação de cursos e estão prescritas como atribuições do coordenador, tais como: orientar os alunos na elaboração e integralização de seus planos de estudo, orientar os alunos sobre o exercício da(s) profissão(ões) afeta(s) ao curso (Santos; Perazzolo, 2003). As expressões 5 e 6 da Tabela 4, entretanto, indicam que as demandas podem extrapolar assuntos acadêmicos e, com relação a esse aspecto, surge o questionamento: a realização de todas as ações envolvidas nas atividades de “atender alunos” competem aos coordenadores? Para Ferreira (1993), “atender” significa dar ou prestar atenção; atentar, observar; acolher com atenção ou cortesia; e esse entendimento do termo “atender” requer um estudo com maior detalhamento, uma vez que é um comportamento comum das coordenações.

Tabela 4

Expressões dos coordenadores de curso de graduação sobre a atividade “Atender alunos”.

1. “Atendimento aos alunos que seria a dimensão mais pedagógica do curso e a que menos a gente consegue se dedicar”.
2. “Ele sempre vem com dúvidas, pequenas, mas por pequenas que sejam, mas sempre mantenho um relacionamento sim...”
3. “Mais tempo é contato com o D.A.”
4. “É na escuta dos alunos pelo tempo para cada um deles”.
5. “As pessoas que vêm conversar com o coordenador acho que elas não querem só te contar elas querem que tu dê alguma palavrinha, alguma posição mesmo que as coisas não tem um jeito então um apoio moral: olha eu tô aqui, se as coisas mudarem tu pode me procurar”.
6. “Atendimento aos alunos exatamente pela demanda, pela quantidade de alunos.

É pertinente aprofundar a análise do que envolve o comportamento de “atender alunos”, porque tal designação não esclarece qual é a ação que é realizada, em que ambiente é realizada e que resultados são produzidos por meio dela. O coordenador poderá atender ouvindo, falando, informando, e o que poderá acontecer é uma maior ou menor visibilidade sobre o fenômeno e, assim, o convencimento ou não dos alunos. O verbo usado para indicar o

que o coordenador faz compreende relações não explícitas pelo verbo. O verbo “atender” explicita ênfase naquilo que o coordenador faz, sem qualquer referência ao que acontece com o aluno após o atendimento. O aluno atendido é o que indica se o verbo é apropriado para nomear o comportamento do coordenador. Essa constatação indica que é necessário examinar detalhadamente os componentes envolvidos e que constituem a relação denominada pela expressão “atender alunos” para a compreensão do comportamento do coordenador de “atender”. Dizer que um coordenador atende alunos pelas características dos movimentos dele é ignorar o que acontece. Ou, dizer que o coordenador teve a intenção de atender o aluno, sem conseguir os resultados especificados, conforme está evidenciado na coluna três da Tabela 5 é também ignorar o que está acontecendo. Para poder entender a relação do coordenador com o aluno, é fundamental caracterizar e relacionar os três componentes usualmente considerados para analisar processos comportamentais. Botomé (2001) considera que explicitar os prováveis antecedentes (aluno com necessidade de atendimento), as características de uma determinada classe de respostas (atendimento oferecido pelo coordenador) e seus conseqüentes (aluno atendido) é um primeiro passo para identificar qual é o comportamento do coordenador que está sendo emitido. Para perceber o comportamento que está sendo emitido, no caso do coordenador atendendo, é preciso distinguir o que ele faz, a situação em que faz e os resultados produzidos por sua ação. Identificar a ação e os aspectos do ambiente com os quais o coordenador se relaciona nem sempre é fácil e exige um trabalho de derivação com uma atuação específica.

Tabela 5

Aspectos ambientais e de atuação do coordenador relacionados à classe geral de comportamentos “atender alunos”

Características da situação antecedente às classes de atuações do coordenador	Características das classes de atuações do coordenador	Decorências das ações do coordenador
- Necessidades de atendimento dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - receber os alunos - ouvir os alunos - identificar as necessidades dos alunos - oferecer as informações solicitadas, - indicar as ações que podem ser realizadas - identificar se houve entendimento - indicar os procedimentos a serem adotados 	- alunos atendidos

Um aspecto que dificulta a identificação ou a distinção entre o que o coordenador faz e a situação em que o faz é quando as classes de respostas são relativas à linguagem (ações verbais, escritas, simbólicas), ao pensamento e ao raciocínio (Botomé, 2001). Analisando os tipos de atividades da categoria “atender alunos”, apresentadas na Tabela 3, é possível afirmar que esse fazer envolve comportamentos como: ouvir, falar, prestar algum serviço, orientar, verificar, conforme o que demonstra a necessidade da identificação da relação entre o que o coordenador faz e os resultados obtidos com esse “fazer” no ambiente, e que vai além de uma simples orientação de que o coordenador deve oferecer atendimento aos alunos, conforme especificado no Plano de Desenvolvimento Institucional. Para que o comportamento de “atender” produza os resultados planejados, de acordo com a natureza da função de coordenar, o coordenador precisa apresentar comportamentos para suprir as necessidades acadêmicas, administrativas e científicas dos alunos e também ter clareza do que é necessário oportunizar ao aluno para que ele tenha uma adequada formação profissional. Para isso, é apresentada uma relação de possíveis atuações que estariam envolvidas no processo de “atender alunos”. Daí sim, poder-se-á afirmar que o coordenador cumpriu uma importante função. A falta de indicação de comportamentos de iniciativa do coordenador para cumprir sua função de atender aos alunos está evidente. O coordenador poderia ter como rotina planejar quais são as informações relevantes para o aluno, antes mesmo da demanda dele.

Outra situação que pode ser apresentada, com relação à classe “atender alunos” é: quais alunos ele deve atender? Qualquer aluno que esteja matriculado na organização? Alunos que estão vindo de outras IES? Alunos interessados no curso pelo qual ele é responsável? Diferentes situações antecedentes precisam ser avaliadas por coordenadores, para que eles possam decidir sobre diferentes maneiras de agir para atender a cada demanda. O mesmo entendimento pode ser estendido aos demais comportamentos do coordenador.

No conjunto das oito classes identificadas e apresentadas na Tabela 3, a classe “Atender alunos”, que representa 19% da quantidade total de ocorrências, teve respostas de todos os coordenadores de cursos entrevistados. A quantidade de ocorrências de cada um na classe “Atender alunos” foi equilibrada e, ao observar o que representa no total de ocorrências de cada coordenador, é possível verificar que 9% das atividades realizadas pelo coordenador 5 pertencem a essa classe também, 17% das atividades do coordenador 1, 20% das atividades dos coordenadores 2 e 4, e 28% das atividades dos coordenadores 3 e 6. As demais classes tiveram uma variação de ocorrências por coordenador. Cinco dos seis coordenadores responderam que realizam como atividade de rotina semanal aquelas pertencentes à classe

“Participar de reuniões/ fazer reuniões”, que representa 28% do total de indicações das atividades realizadas por coordenadores. Aproximadamente 30% das atividades realizadas por coordenadores 1, 2, 5 e 6 e 12% das atividades do coordenador 3 pertencem a essa classe. As diferenças dos tipos de atividade realizadas por coordenadores 4 e por coordenadores 1, 2, 3, 5 e 6 são marcantes, pois enquanto o coordenador 4 não realiza atividades da classe “Participar de reuniões/ fazer reuniões”, os demais concentram 30% das atividades nessa classe.

A dispersão é observada também na classe “Realizar atividades burocráticas” que representa 28% da quantidade total de ocorrências de indicações de atividades. Dos seis coordenadores pesquisados, cinco (1, 3, 4, 5 e 6) realizam atividades pertencentes à classe “Realizar atividades burocráticas”. Das atividades realizadas por coordenadores 4 e 5, 50% pertencem à classe Atividades burocráticas, 30% das atividades realizadas pelo coordenador 1 são de natureza burocrática, e menos de 20% das atividades realizadas por coordenadores 3 e 6 pertencem a essa classe. A dispersão entre a quantidade de indicações de tipos de atividade dos coordenadores 2 e 4 é marcante, pois enquanto o primeiro não realiza atividades da classe “Realizar atividades burocráticas”, 60% das verbalizações do coordenador 4 referem-se às atividades dessa classe. As atividades pertencentes à classe “Atender professores” foram consideradas de rotina semanal por três dos seis coordenadores - 50% dos coordenadores participantes - e representam aproximadamente 17% das atividades que cada um deles realiza.

A dispersão ocorre também nas classes “Realizar visitas”, “Atender profissionais”, “Supervisionar aulas e professores” e “Elaborar Projeto de curso”. A classe “Realizar visitas” obteve respostas dos coordenadores 2 e 5, representando 40% das atividades realizadas pelo coordenador 2 e 9% das atividades do coordenador 5. As classes “Atender profissionais”, “Supervisionar aulas e professores” e “Elaborar Projeto de curso” foram indicadas por um dos seis coordenadores. O coordenador 3 verbaliza que 27% das atividades que realiza pertencem a classe “Atender profissionais”, 21% das atividades que o coordenador 6 realiza pertencem a classe “Supervisionar aulas e professores” e 10% das atividades do coordenador 6 pertencem a classe “Elaborar Projeto de curso”. As atividades das classes “Atender professores”, “Atender profissionais”, “Supervisionar aulas e professores” e “Elaborar Projeto de curso” foram indicadas com menor frequência entre as atividades de rotina dos coordenadores 1, 3, 4 e 6.

A quantidade de indicações das atividades realizadas por coordenadores de curso indica que duas atividades dos 31 itens de respostas foram indicações de quatro dos seis coordenadores, um item teve a indicação de três sujeitos entrevistados e quatro atividades

foram indicações de dois coordenadores. As três atividades que tiveram uma quantidade maior de indicações pertencem às classes “Participar de reuniões/fazer reuniões” e “Realizar atividades burocráticas” que são atividades características de um trabalho típico de “despachante” do governo ou do sistema (Botomé; Kubo, 2002) que, de acordo com as indicações dos coordenadores, também ocorrem em organizações de Ensino Superior.

- c) “Atender professores”, “realizar visitas” e “atender profissionais” têm a mesma quantidade de indicações que “atender alunos”, indicando uma ocorrência de atividades-meio e atividades-fim com densidades muito próximas.

As classes “Atender professores” e “Realizar visitas” tiveram três indicações. É atribuição de coordenador realizar reuniões com os professores que atuam no curso e, sob a perspectiva do Projeto de curso, discutir dificuldades e facilidades encontradas na administração dos projetos-módulos e dos projetos-disciplina. Diante dessa situação, é passível de questionamento: o que é entendido por atender professores? O que se observa na Tabela 3, pelo número de indicações de ocorrências, é que a relevância atribuída à classe “Atender professores” é a mesma da classe “Realizar visitas” e, no entendimento das coordenações, a responsabilidade de atender professores pode não ser exclusiva dos coordenadores. A classe de comportamentos dos coordenadores identificada como “Atender professores” tem fundamental importância para atingir o objetivo relacionado à preparação dos futuros profissionais. É esperado que as coordenações prestem esse atendimento em todos os aspectos possíveis de entendimento do termo, principalmente no sentido de orientar e esclarecer aos professores de que maneira é possível fazer a mediação entre o conhecimento produzido por cientistas, filósofos, artistas e a atuação dos egressos do curso, na sociedade.

De acordo com Duran (1981), cresce a convicção de que o que o docente faz se distancia do que deveria fazer, e a queda da qualidade do ensino tem sido um rótulo designativo dos efeitos dessas deficiências sobre a interação educativa e seu produto. O que parece é que Duran está usando outras palavras para dizer que a relação entre as ações dos docentes no meio e os resultados obtidos pelas ações são deficitários, ou seja, o produto final não apresenta os resultados esperados, ou não atende à qualidade do Ensino Superior, desejada pela sociedade. Se a afirmação de Duran é verdadeira, alguém, em organização de Ensino Superior, é responsável pela alteração da realidade apresentada e, se a afirmação está

diretamente relacionada com a formação profissional, é esperado que as coordenações façam alguma coisa. Esse fazer pode ser reproduzido no comportamento de atender professores.

Existe uma confusão de atribuições entre chefia de departamento e coordenação de cursos de graduação, o que tem dificultado a ocorrência da atividade de “atendimento aos professores”. Piazza (1997), ao estudar o papel das coordenações em uma instituição de Ensino Superior do interior do Rio Grande do Sul, concluiu que há uma confusão no entendimento das atribuições do chefe de departamento e da coordenação de curso, e é importante esclarecer o que compete a um e ao outro. Ao chefe de departamento cabe o trabalho de liderar a produção de conhecimento de uma área, de articular essa produção com a produção de outras áreas do conhecimento e de maximizar o acesso ao conhecimento da área para toda a sociedade. Conduzir o processo de alocação de professores para os mais variados cursos de graduação da universidade em que o conhecimento da área possa ser importante é, entre outras, responsabilidade do chefe de departamento. Ao coordenador, entre tantas outras responsabilidades, cabe articular esforços diversos de múltiplas pessoas, coordenando-os para que produzam o melhor resultado em qualidade de aprendizagem, ou seja, para que capacitem os alunos aprendizes a apresentarem as melhores condutas perante os problemas e situações nas quais lhes cabe intervir, consistentemente com o conhecimento mais avançado possível (Piazza, 1997). Ainda cabe ao coordenador saber quais são os comportamentos de professores, alunos e demais agentes da organização (e externos à organização) necessários para oportunizar a transformação dos conhecimentos dos alunos em condutas profissionais e pessoais sendo esperado que os coordenadores orientem sobre que comportamentos são esses.

Realizar ou produzir conhecimento sobre a transformação de conhecimentos para condutas profissionais implica um aprofundamento aos professores sobre o planejamento das ações (no caso, aqui, educativas) que são necessárias e precisam ser implementadas no processo ensino-aprendizagem, para que os alunos aprendam a transformar os conhecimentos, nos diversos ambientes de atuação profissional, de maneira que tenham resultados satisfatórios, ou seja, comportamentos profissionais que atendam às necessidades da sociedade. O conjunto do trabalho dos professores precisa de coordenação, de articulação de esforços individuais, transformando-os em um empreendimento que constitua um sistema integrado de trabalho, para consolidar um efetivo processo de formação de um profissional de nível superior. Esse processo de coordenar parece estar sendo realizado por meio dos comportamentos presentes na classe “Atender professores”, assim como a atividade de orientar os professores auxilia definir a contribuição específica que cada um pode dar, com a sua especialidade, para a formação de um profissional. De acordo com Botomé (1997), o

ensino precisa ser planejado a partir da especificação do que se quer obter e com o que é preciso lidar (realidade com a qual o aluno tomará contato) para poder obter os “resultados de interesses”. Somente com essas duas informações (a situação resultante desejável e a situação existente da qual é necessário partir) é possível orientar sobre que trabalho (ações humanas) será necessário para a produção desse resultado a partir dos aspectos concretos da realidade (situações) com a qual a pessoa defrontar-se-á ou com a qual precisará lidar. O atendimento a professores deveria contemplar, então, orientações aos docentes, conforme o exposto.

A classe de atividades “Realizar visitas” indica uma ação passiva que tem natureza diferente da atividade “Atender professores”. Isso denota que a definição das atividades a serem realizadas ocorre de acordo com a necessidade de cada coordenação, em função da estrutura da organização e não é prioridade em função da responsabilidade do cargo. O comportamento de realizar visitas, ou, o comportamento de visitar parece assumir uma conotação de “fiscalizar”, “verificar” os comportamentos dos professores em sala de aula. “Verificar”, está no sentido de identificar se as ações dos docentes estão correspondendo às reais necessidades demandadas pelos alunos e que deveriam seguir o que consta no Projeto de curso ao qual está orientando a formação de profissionais. Realizar visitas pelo simples fato de marcar presença como autoridade do curso não indica que haverá alteração no comportamento do professor, caso seja detectada a necessidade de desenvolver novas condutas. Para que ocorram alterações nas ações do docente em relação ao que orienta o Projeto de curso, é necessária uma preparação que poderá ser (ou não) providenciada pelo coordenador de curso e colegiado, juntamente com outros órgãos responsáveis por tal atividade existente na instituição.

“Atender profissionais” é outra classe de atividades realizadas em que, novamente, aparece o comportamento de “atender”. O que muda no comportamento é o ator envolvido no atendimento. A situação antecedente ao comportamento caracterizado de “atender” é outra e com demandas diferentes. Enquanto os alunos solicitam atendimento para sanar necessidades acadêmicas, administrativas, pessoais e de natureza pedagógica, os professores requerem atendimento para planejar ações educativas, os profissionais são chamados pelas coordenações para discutir aspectos referentes ao perfil do profissional que o curso está formando e, também, para identificar que tipo de profissional a sociedade (representada pelos profissionais) está esperando. O coordenador é considerado um agente catalisador das demandas da sociedade (Reis, 2003). Assim, atender profissionais é um dos comportamentos das coordenações, necessário para o cumprimento da função de coordenar um curso de Ensino Superior, e também para manter relações com o ambiente externo à organização.

As classes “Atender professores”, “Realizar visitas” e “Atender profissionais”, assim como as classes: “Supervisionar aulas e professores” e “Elaborar Projeto de curso”, tiveram menor quantidade de ocorrências entre as atividades de rotina de alguns coordenadores. Examinar o significado dessas poucas ocorrências pode revelar a necessidade de serem criados programas para preparação de docentes que irão assumir funções de coordenação.

- d) “Supervisionar aulas e professores” e “Elaborar Projeto de curso” foram atividades pouco indicadas por coordenadores.

As classes “Supervisionar aulas e professores” e “Elaborar Projeto de curso” tiveram indicações de um coordenador de curso como sendo atividades de rotina semanal que realiza. Chama a atenção haver uma ocorrência de indicação para as atividades da classe “Supervisionar aulas e professores” uma vez que o verbo “supervisionar” é entendido como dirigir, orientar, inspecionar em plano superior e é uma das atribuições dos gestores de qualquer organização e, se as coordenações são cargos de gestão, é possível afirmar que uma de suas responsabilidades é supervisionar aulas e professores. Assim, é identificado que cinco dos seis coordenadores não estão considerando a classe de comportamentos “supervisionar aulas e professores”, como uma das atividades da coordenação. O que é considerado “supervisionar aulas”? A quem compete supervisionar aulas e professores numa instituição de Ensino Superior? Isso é necessário? O mesmo pode ser entendido com relação à classe de comportamentos denominada “Elaborar Projeto de curso”. A quem é atribuída a responsabilidade de “Elaborar Projeto de curso”, se cinco dos seis coordenadores não estão considerando como sua essa atividade? Quais comportamentos estão envolvidos no processo de elaborar o Projeto de curso?

Santos e Perazzolo (2003), ao organizarem o Plano de Desenvolvimento Institucional da UCS (PDI) 2002-2006, informam como deve ser a administração acadêmica dos cursos, delimitando as atribuições do coordenador de colegiado de curso e as atividades dos coordenadores/orientadores de curso. Em síntese, as atividades de coordenação/orientação dos cursos devem estar centradas nos pontos: elaborar, avaliar e reelaborar o Projeto de curso; avaliar e atualizar o acervo bibliográfico afeto ao curso; avaliar, atualizar e ampliar a infraestrutura do curso; constituição do corpo docente do curso; auto-avaliar o curso e atender e orientar os alunos. Informações sobre o que compete ao coordenador de colegiado de curso desempenhar também estão expostas no Regimento Interno da Instituição, no art. 125.

Compete ao coordenador do colegiado de curso, de acordo com o Regimento, presidir o colegiado; realizar estudos e elaborar projetos e recomendações a serem submetidos ao Colegiado; elaborar planos cíclicos de oferta de unidades de disciplinas para os currículos sob sua responsabilidade; orientar e coordenar as atividades do curso, em vista ao cumprimento dos programas; solicitar aos diretores de Unidades medidas para melhor utilização de material e aproveitamento do pessoal; despachar as solicitações relativas à matrícula, transferência e reopção dos alunos; promover programas de integração entre os alunos do curso; promover programas de orientação profissional; despachar as solicitações de exame de currículo cumprido e a cumprir dos alunos. É possível verificar que os coordenadores ou não têm clareza das suas atribuições ou estão desconsiderando algumas delas, talvez as mais relevantes para a instituição e para a sociedade. Isso confirma o que Marra e Melo (2003) e Silva (2003) descobriram, em seus estudos, de que aquilo que é prescrito não é garantia de realização, de acordo com suas descobertas.

A classe “Elaborar Projeto de curso” apresenta características do que é apresentado no último nível de limites de compreensão e atuação de um dirigente proposto por Matus (1997), que é caracterizado pela orientação e atuação para objetivos e direções significativas para a sociedade. O comportamento de “elaborar” compreende avaliar, revisar e também reelaborar o Projeto de curso, que é um documento definidor dos princípios orientadores que expressam a direção a ser impressa ao processo de formação profissional de nível superior. Para um gestor atuar nesse nível ou teto, é necessário ter desenvolvido a capacidade de síntese, de integração e de projeção lúcida e sadia (Botomé; Kubo, 2002) do que realmente é desejado construir, e no caso da coordenação de cursos de graduação, preparar pessoas para terem condutas profissionais que atendam às necessidades sociais. O coordenador, sendo gestor do curso, é o primeiro responsável pela elaboração e análise do Projeto de curso e das questões legais e normativas que interferem no curso (Valente, 2001).

Um curso é considerado Superior por capacitar seus egressos a desenvolver processos de transformação de conhecimento em condutas de alta complexidade e abrangência para o trabalho e para a vida na sociedade. Tem por função capacitar pessoas a maximizar a geração de benefícios coletivos, abrangentes, produzindo empreendimentos, resolvendo problemas, inventando soluções novas e melhores que as existentes, antes da preocupação apenas de garantia de emprego e de sobrevivência. Para ocorrer a capacitação, um conjunto de ações pedagógicas devem ser planejadas para orientar a concretização curricular do referido curso superior. E, essas ações estão concentradas no Projeto de curso. Projetar, orientar, dar direção a um processo pedagógico intencional são suas funções. A elaboração do Projeto de curso

exige uma reflexão aprofundada sobre o tipo de indivíduo que se quer formar, além da reflexão acerca da concepção e das finalidades da educação e da sua relação com a sociedade. Diante do exposto, é possível identificar a classe de comportamentos “Elaboração do Projeto de curso”, como uma das atribuições essenciais das coordenações de curso de Ensino Superior, uma vez que a eles compete a responsabilidade de planejar ações para possibilitar que seus agentes capacitem novos profissionais para transformar o conhecimento científico em condutas profissionais e pessoais dos aprendizes, relativas aos problemas e às necessidades da sociedade.

- e) Atividades de rotina semanal dos coordenadores de curso não delimitam o exercício da função de coordenador, afastando-se dos comportamentos que constituem esse tipo de trabalho profissional.

Ao examinar os dados da Tabela 3, na qual estão distribuídos os tipos de atividades de rotina semanal realizadas por coordenadores, é possível notar uma dispersão na quantidade de ocorrências de atividades por coordenador. A dispersão nas verbalizações dos coordenadores demonstra inconsistência nas indicações de atividades na função de coordenação de cursos de graduação. Parece que cada um realiza o que “acredita” que é preciso realizar, em função das demandas e solicitações que recebe e que são consideradas “naturais” na organização. Botomé e Kubo (2002) ao apresentarem os níveis de compreensão e de atuação de um dirigente, caracterizam as atividades de atender a demandas e a solicitações como pertencentes ao terceiro nível de limites de compreensão de um dirigente, ilustrados na Figura 1. O que é solicitado ou tiver demanda é transformado em fins ou razão da atuação do dirigente. Definir o que realizar, a partir das demandas, pode provocar sérias distorções quando se trata de coordenação de cursos de graduação, que envolvem a formação profissional dos indivíduos que atuarão na sociedade. Distorções, no que se refere às definições de mercado de trabalho, campo de atuação e área de conhecimento são exemplos de possíveis conseqüências negativas, que podem ter uma formação, quando a coordenação do curso define suas ações pelas demandas. Definir o que o aluno deverá ser capaz de fazer na sociedade em que irá atuar requer o planejamento de muitas ações educativas, que serão desenvolvidas no período de formação profissional, coordenadas pelo gestor do curso e que, normalmente, não são definidas pelas demandas da organização.

Zabalza (2004) utiliza a palavra “amadorismo” para definir a atuação de um profissional em cargo gerencial em organizações de Ensino Superior, que definem o que fazer, de acordo com as demandas. Botomé e Kubo (2002) constataam que uma das dificuldades para as organizações de Ensino Superior no País está relacionada ao fato de que os dirigentes são mais “decretados” do que preparados para desempenhar as atribuições de trabalho nesse tipo de instituição. As organizações têm sido gerenciadas de maneira que permitem o tipo de coordenação apresentada e, de certa maneira, favorecem para que os cursos sejam coordenados com predominância de atividades burocráticas ao invés de intelectuais. O sistema organizacional está estruturado de tal maneira que dificulta aos coordenadores realizarem ações que não sejam aquelas relacionadas ao atendimento das solicitações, deixando para segundo plano o que realmente lhes compete realizar. As ações relacionadas com o verdadeiro significado de coordenação (planejar, coordenar, dirigir, acompanhar e avaliar) são realizadas de maneira facilitada quando as atividades burocráticas são executadas por profissionais competentes e que oferecem o apoio necessário os gestores. Isso permite afirmar que os comportamentos de coordenadores de cursos de graduação estão muito mais voltados para atender às demandas da própria organização do que à demanda da sociedade, por profissionais capazes de intervir na realidade que se apresenta. Essa constatação não condiz com o que está prescrito no documento da Conferência Mundial sobre Ensino Superior (1998), que apresenta em seu art. 13, que as instituições de Ensino Superior devem adotar práticas de gestão com uma perspectiva de futuro, que atendam às necessidades dos seus contextos, que garantam uma ótima qualidade na educação, formação, pesquisa e prestação de serviços à comunidade. E, para garantir a qualidade, requer uma gestão que demonstre visão social, incluindo questões globais e habilidades gerenciais eficientes.

Administrar e dirigir organizações de Ensino Superior não pode se reduzir em atividades típicas de despachantes do governo, do sistema ou da burocracia acadêmica, ou de “fiscais” que enfatizam, em suas funções, uma espécie de manutenção de rotinas e de práticas sem propostas ou percepções mais profundas e abrangentes do que aquilo que sempre foi feito, apoiando-se no experimentalismo e em um capital intelectual apropriado ao trabalho de liderança acadêmica (Botomé e Kubo, 2002). Os coordenadores precisam conseguir o equilíbrio entre a dedicação às questões burocráticas e a sua função primordial: pensar o curso, as possibilidades de consolidação dos parâmetros de qualidade, estimular a participação docente e discente e colaborar na construção de propostas pedagógicas consistentes. Tachizawa e Andrade (2001) entendem gestão como um processo contínuo de decisões, que permite o planejamento, a construção de cenários, a revisão contínua dos procedimentos

pedagógicos, a organização dos recursos financeiros e humanos para o alcance dos objetivos e das metas concretas em determinado período de tempo. E, para isso, as funções de natureza intelectual devem ser prioridade perante as de natureza burocrática. Isso permite considerar que o exercício das funções burocráticas pode ser supervisionado por coordenadores, e a experiência adquirida no cargo pode auxiliar no desenvolvimento da capacidade gerencial para atender às novas demandas e necessidades, mas é necessário que não se restrinja apenas a essas atividades o trabalho do coordenador.

- f) A natureza das classes mais indicadas como rotina semanal no trabalho de coordenadores não parece constituir uma boa delimitação do trabalho de coordenadores de cursos de graduação.

As atividades realizadas pelos coordenadores em questão demonstram uma diversidade de fazeres que atendam às demandas dos alunos, da organização e da sociedade. Por estarem atentos à demanda, as atividades realizadas pelas coordenações são de natureza variada. Tachizawa e Andrade (2001) diferenciam as atividades em atividades-meio e atividades-fim. As atividades-meio são aquelas que têm função de complementar as atividades-fim e são comuns a qualquer tipo de organização. Podem se resumir em contabilidade, registro e controle de pessoal, secretaria acadêmica, serviços gerais e demais atividades administrativas. Seguindo a definição apresentada pelos autores, é possível classificar as atividades das classes “Participar/fazer reuniões”, da classe “Realizar atividades burocráticas”, “Atender profissionais” e “Realizar visitas” como atividades-meio para a realização do trabalho de coordenação. Estas atividades dão sustentação para atingir os objetivos da organização de ordem administrativa, que é uma das dimensões sob a responsabilidade das coordenações. Entretanto, não são garantia de que as coordenações estejam cumprindo sua função no que diz respeito a formação profissional.

As atividades-fim das organizações de Ensino Superior são aquelas tarefas convergentes à finalidade maior da organização, e que ocorrem ao longo do processo ensino-aprendizagem, tarefas específicas e peculiares a uma instituição de ensino. Estas atividades caracterizam o objetivo final da organização. Considerando o trabalho de coordenadores de cursos de graduação, como responsáveis pela coordenação das dimensões acadêmicas, pedagógicas, científicas e administrativas, é possível afirmar que as atividades das classes “Atender alunos”, “Atender professores”, “Supervisionar” e “Elaborar Projeto de curso” são

atividades-fim, uma vez que atendem às dimensões acadêmicas, pedagógicas e científicas da organização.

As atividades que predominaram nas indicações das mais realizadas na rotina da coordenação de cursos de graduação são de ordem administrativa e consideradas atividades-meio. Essa descoberta estimula questionamentos quanto aos objetivos das coordenações de cursos de graduação: as atividades-fim estão sendo realizadas? Se estão sendo realizadas, por quem? Caso não estejam sendo realizadas, quais serão as conseqüências da sua não-realização? São questionamentos que devem ser feitos por qualquer ocupante de um cargo de gestão de uma organização de Ensino Superior, que esteja preocupado com o futuro tanto da organização quanto da sociedade. Essa constatação permite indagar, ainda: como está a utilização do tempo das coordenações na realização das suas atividades? Investigar a utilização do tempo na realização do trabalho do coordenador poderá contribuir para o melhor entendimento do que consiste o trabalho de gestão de cursos.

C. Consumo do tempo de trabalho para coordenação de cursos de graduação na realização de atividades diversas.

A realização das atividades da coordenação de curso, assim como as atividades de qualquer ocupante de cargo em uma organização, requer tempo para sua realização. Matus (1996) constata que o tempo é um recurso escasso e limitado. É escasso porque é esgotável em relação ao propósito de um ator, e é esgotável porque é irreversível. A eficácia da ação de um gestor tem uma condição de tempo que a materializa, o que Matus chamou de oportunidade. E a oportunidade é esgotável e irreversível: ou se aproveita, ou se perde. Assim, o desperdício de tempo é o desperdício com menor possibilidade de reparos. Esse princípio deveria ser considerado quando um coordenador planeja suas atividades. A identificação das atividades que necessitam de mais tempo e as que exigem menos tempo para sua realização permite verificar em quais tipos de atividades as coordenações utilizam seu tempo de trabalho. As atividades rotineiras, principalmente as não intencionais, podem ser consideradas como desperdício de tempo. É importante destacar que o valor do tempo é distinto para as diferentes coordenações, e sua percepção sofre mudanças de ritmo que, segundo Matus (1996), passam a ser um recurso estratégico. Para o autor, um princípio básico da estratégia é não perder nunca o controle do tempo. A perda de controle do tempo é uma manifestação de deterioração da governabilidade do sistema para um ator específico. Planejar com controle de

tempo é essencial para a eficácia da coordenação. Essas afirmações sugerem a necessidade de um estudo aprofundado sobre o tipo de atividades que os coordenadores estão realizando e de que maneira estão utilizando o tempo de trabalho e, ainda, sobre quanto do tempo de cada um estão destinando às atividades-fim do cargo que ocupam. Para isso, serão examinadas: a) atividades indicadas que consomem mais tempo de trabalho; b) expressões que indicam as atividades que consomem mais tempo de trabalho; c) diversidade nas indicações das atividades que consomem mais tempo; d) indicações das atividades que consomem menos tempo; e) expressões que indicam as atividades que consomem menos tempo de trabalho na realização; f) características das atividades que consomem menos tempo de realização.

De todas as atividades indicadas pelos participantes, como sendo realizadas no trabalho de coordenador de curso, algumas consomem mais tempo do que outras para sua execução. A Figura 5 apresenta a distribuição de ocorrências de indicações das classes de atividades de rotina semanal que consomem mais e menos tempo de trabalho na realização,

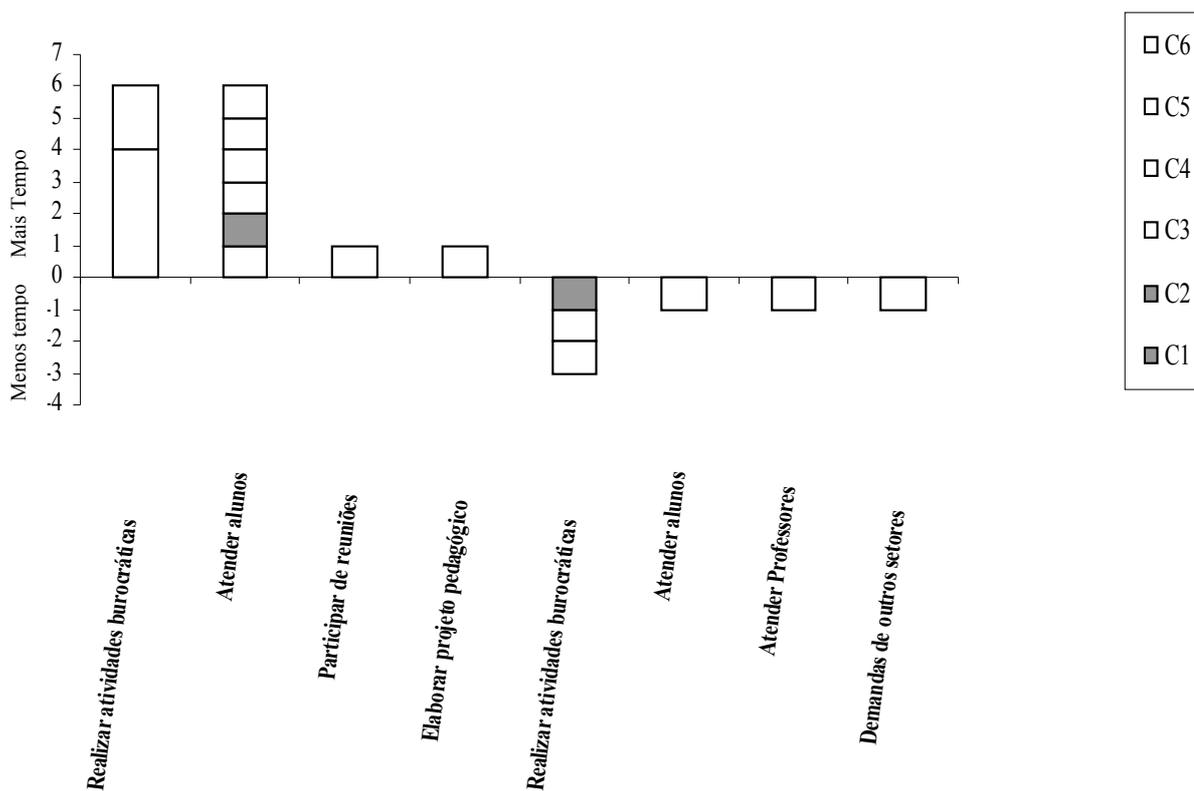


Figura 5: Distribuição de ocorrências de indicações das classes de atividades de rotina semanal que consomem mais e menos tempo de trabalho na realização relatadas por coordenadores de cursos de graduação.

relatadas por coordenadores de curso de graduação, identificados na legenda como C1, C2, C3, C4, C5 e C6. As atividades que exigem mais tempo de trabalho na realização foram classificadas em quatro classes, definidas pela natureza das atividades: “Realizar atividades burocráticas” (seis ocorrências), “Atender alunos” (seis ocorrências), “Participar de reuniões” (uma ocorrência) e “Elaborar o Projeto de curso” (uma ocorrência). As atividades que consomem menos tempo de trabalho do coordenador à sua realização foram classificadas nas classes: “Realizar atividades burocráticas” (quatro ocorrências), “Atender alunos” (uma ocorrência), “Atender professores” (uma ocorrência) e “Demandas de outros setores”(uma ocorrência).

A Tabela 6 apresenta a distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações de tipos de atividades de rotina semanal que consomem mais tempo do trabalho dos coordenadores de curso de graduação envolvidos na pesquisa. São apresentadas 14 ocorrências de respostas referentes aos tipos de atividades que consomem mais tempo do trabalho, apresentadas em 11 itens nas quatro classes definidas.

Tabela 6

Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações de tipos de atividades de rotina semanal que consomem mais tempo de trabalho feitas por coordenadores de cursos de graduação

Classes	Tipos de Atividades de rotina semanal que consomem mais tempo	S u j e i t o s						Quant. Ocor.	% Ocor.
		1	2	3	4	5	6		
Realizar Atividades Burocráticas	1. Responder ofícios	X						1	7
	2. Enviar documento				X			1	7
	3. Assinar papel				X			1	7
	4. Fazer relatórios	X						1	7
	5. Dar informações	X						1	7
	6. Escrever carta	X						1	7
Atender Alunos	7. Atender alunos do curso		X		X		X	3	21
	8. Atender alunos sobre formação	X				X		2	14
	9. Contatar com o DA			X				1	7
Participar Reuniões	10. Participar de reuniões administ.	X						1	7
Elaborar Proj. Pedag.	11. Elaborar Projeto de curso						X	1	7
T O T A I S		6	1	1	3	1	2	14	100

As atividades “Responder ofícios”, “Enviar documentos”, “Assinar papel”, “Fazer relatórios”, “Dar informações” e “Escrever cartas”, todas com uma indicação, deram origem a classe “Realizar atividades burocráticas”. “Atender alunos do curso”(três ocorrências), “Atender alunos sobre formação” (duas ocorrências) e “Contatar com o D.A.” (uma ocorrência) originaram a classe “Atender alunos” totalizando 42% das ocorrências de indicações das atividades que consomem mais tempo de trabalho na realização. A classe “Participar de reuniões”, originada da atividade “Participar de reuniões administrativas” e a classe “Elaborar Projeto de curso”, originada da atividade “Elaborar Projeto de curso”, apresentaram uma indicação como sendo a atividade de rotina semanal que consome mais tempo do coordenador à sua realização.

A classe de atividades “Atender alunos” foi considerada por todos os coordenadores como uma das que consome mais tempo de trabalho à sua realização. A classe “Realizar atividades burocráticas” tem uma quantidade de indicações igual à classe “Atender alunos”, seis ocorrências com 42% do total das indicações e foi indicada pelos coordenadores 1 e 4. As atividades que originaram as classes “Realizar atividades burocráticas” e “Atender alunos” representam 84% do total de ocorrências de indicações. As classes “Participar de reuniões” e “Elaborar Projeto de curso” tiveram uma ocorrência de indicação como sendo a atividade que consome mais tempo de trabalho na realização, indicadas por coordenadores 1 e 6, respectivamente.

A quantidade de respostas por coordenador, referente às atividades que consomem mais tempo do trabalho teve uma variação de uma a seis ocorrências. O coordenador 1 indicou que existem seis tipos de atividades que consomem mais tempo do trabalho e pertencem às classes “Atender alunos”, “Realizar atividades burocráticas” e “Participar de reuniões”. O coordenador 4 indicou que existem três atividades que consomem mais tempo, uma pertencente à classe “Atender alunos” e duas pertencentes à classe “Realizar atividades burocráticas”.

D. Atividades que consomem mais tempo de trabalho dos coordenadores são variadas de um coordenador para outro.

Ao examinar a quantidade de ocorrências nas classes das atividades que consomem mais tempo de trabalho na realização, apresentada na Tabela 6, é possível observar uma dispersão nas atividades dos coordenadores. Os coordenadores 1 e 4, do total de seis coordenadores, verbalizaram que as atividades da classe “Realizar atividades burocráticas” são aquelas que consomem mais tempo. Os coordenadores 2 e 6 verbalizaram as atividades da classe “Participar de reuniões” e “Elaborar Projeto de curso” respectivamente, como as que consomem mais tempo à sua realização. A classe “Atender alunos” foi indicada por todos os coordenadores pesquisados como consumidora de mais tempo.

As atividades da classe “atender alunos” apresentam verbos como “atender” e “contatar” que indicam o ato de prestar atenção, considerar o aluno e foram indicadas por todos os coordenadores como atividades que consomem mais tempo de seu trabalho. Há uma consistência nas respostas dos seis coordenadores de que as atividades da classe “Atender alunos” consomem mais tempo de trabalho. A quantidade de indicações das atividades das classes “Realizar atividades burocráticas” e “Atender alunos” como atividades que consomem mais tempo de trabalho à sua realização é a mesma. Cabe destacar que as ocorrências de indicações na classe “Realizar atividades burocráticas” foram respostas de dois coordenadores e, na classe “Atender alunos”, foram indicações de todos os coordenadores entrevistados.

A Tabela 6 apresenta alguns dados que permitem afirmar que o tempo desses coordenadores tem sido utilizado para fazer atividades como “realizar” e “atender” e estão indicando um ativismo. Os comportamentos de realizar e atender indicam ações que não identificam, necessariamente, as ações pertinentes ao cargo de coordenação, mas, atividades-meio, de ordem administrativa. As atividades que consomem mais tempo de trabalho dos coordenadores pesquisados apresentam especificações indicando mais o que cada um vai “despachar” do que atividades referidas ao processo de gerir o curso. Verbos do tipo “responder”, “enviar”, “assinar”, “fazer”, “dar” e “escrever” encontrados nas seis atividades da classe “Realizar atividades burocráticas”, indicadas pelos sujeitos, representam atribuições da função nos depoimentos dos coordenadores. O fato de não apresentar com maior clareza qual é a situação antecedente da ação e o resultado que a ação provoca no ambiente dificulta o entendimento do que realmente o coordenador faz para ocupar seu tempo. Por exemplo, existe a indicação de que as coordenações respondem *e-mails*. O questionamento que pode ser feito é: que tipo de informação está sendo solicitado por e-mail? O que acontece com a resposta das

coordenações diante das informações solicitadas? É possível realizar algum controle sobre esse resultado? Caso seja concluído que o produto da ação da coordenação (responder *e-mail*) não produza nenhum resultado significativo para a organização e para a sociedade, pode ser questionado: é função de um coordenador responder *e-mails*? Ou ainda, responder *e-mails* que contenham qualquer tipo de informações solicitadas? A análise dos dados permite afirmar que a organização está estruturada de tal maneira que exige a predominância desse tipo de comportamento por parte das coordenações, uma vez que é indicação de vários coordenadores de cursos.

Embora as atividades referentes à classe “Participar/fazer reuniões” são as que têm uma maior quantidade de indicações, como atividades de rotina semanal, conforme apresentado na Figura 3, não são as únicas que consomem muito tempo do coordenador. Outras atividades como as atividades de natureza burocrática e atendimento aos alunos são indicadas como aquelas que consomem mais tempo do trabalho dos coordenadores.

As atividades que exigem mais tempo de trabalho na realização têm naturezas variadas para os diferentes coordenadores de curso de graduação entrevistados. Chama a atenção que as atividades da classe “Elaborar Projeto de curso” foram indicadas por um dos seis coordenadores, representando 7% da quantidade total de indicações de atividades de rotina semanal que consome mais tempo de trabalho na realização. Reis (2003) constata que os coordenadores precisam conseguir o equilíbrio entre a dedicação às questões burocráticas e a sua função primordial que é pensar o curso, as possibilidades de consolidação dos parâmetros de qualidade, estimular a participação docente e discente e colaborar na construção de propostas pedagógicas consistentes. O projeto de curso, que ainda é identificado, em algumas organizações de Ensino Superior, como “Projeto de curso” é um documento que contém informações orientadoras sobre a formação profissional de um determinado campo de atuação. Esse documento precisa ser analisado e avaliado constantemente para estar em conformidade com as exigências dos órgãos regulamentadores, como exemplo, Ministério da Educação e Cultura (MEC), mas também com as necessidades da sociedade. O coordenador, sendo gestor do curso é o primeiro responsável pela elaboração e análise do projeto de curso e das questões legais e normativas que interferem no curso. (Valente, 2001).

As atividades que ocupam mais tempo de trabalho das coordenações à sua realização ficaram assim distribuídas: 49% da quantidade total de indicações são atividades de natureza burocrática (atividades das classes “Realizar atividades burocráticas” e “Participar de reuniões administrativas”), seguidas de 42% da quantidade total de indicações, que correspondem a atividades de ordem burocrática, pessoal, acadêmica ou pedagógica (referentes às atividades

da classe “Atender alunos”) e 7% da quantidade total de indicações que correspondem às atividades-fim do cargo de coordenação, que são as atividades da classe “Elaborar Projeto de curso”. É possível afirmar que o tempo de coordenação está sendo usado muito mais para atividades burocráticas que poderiam, muitas vezes, ser executadas por profissionais técnico-administrativos, do que para atividades consideradas de gestão.

O excesso de burocracia das organizações cria entraves ao cotidiano dos gestores. O coordenador, como gestor, possui a função de organizar recursos humanos, zelar pelo bom funcionamento pedagógico e administrativo do curso e pelo monitoramento da expectativa dos alunos, que são atividades de natureza gerencial e não é nessas atividades que estão utilizando a maior parte de seu tempo de trabalho. É importante ressaltar que não há unanimidade no uso do tempo. E, apenas um coordenador, dentre seis, afirma usar mais seu tempo na coordenação à realização de atividades de natureza gerencial. É possível questionar: por que as coordenações estão utilizando uma parte considerável do seu tempo de trabalho na realização de atividades de natureza burocrática? A estrutura da organização permite que as coordenações não realizem tantas atividades burocráticas? Se as coordenações não realizarem atividades burocráticas, quem as irá realizar? E quanto à capacitação, as coordenações estão preparadas para realizar atividades de natureza gerencial?

Por intermédio da identificação das atividades que requerem menos tempo à sua realização, é possível obter algumas respostas aos questionamentos referentes aos tipos de atividades que estão sendo realizadas por coordenadores e que pode ou não sua efetivação ser de sua responsabilidade.

E. Indicações dos coordenadores de cursos de graduação a respeito das atividades de rotina semanal que consomem menos tempo de trabalho.

A Tabela 7 apresenta a distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações de respostas sobre os tipos de atividades de rotina semanal realizadas por coordenadores que consomem menos tempo à sua realização. São observadas sete ocorrências de respostas referentes aos tipos de atividades que consomem menos tempo do trabalho, apresentadas em seis itens nas quatro classes definidas.

A classe “Realizar atividades burocráticas” foi originada das atividades “Responder ofícios”, “Enviar documentos” e “Telefonar”. A atividade “Atender alunos do curso” originou a classe “Atender alunos”, a atividade “Atender professores”, à classe “Atender professores” e

a classe “Demandas de outros setores” surgiu da atividade de mesmo nome “Demandas de outros setores”.

De todas as indicações dos coordenadores envolvidos, a atividade “Enviar documentos” teve duas ocorrências (28%), indicando ser a atividade que consome menos tempo de trabalho dos coordenadores. As demais atividades: “Responder ofícios”, “Telefonar”, “Atender alunos do curso”, “Atender professores” e “Demandas de outros setores” aparecem com uma indicação de ocorrência como sendo atividades que consomem menos tempo de trabalho à sua realização e representam 14% da quantidade total de ocorrências indicadas, cada uma, apresentadas por coordenadores.

No conjunto das quatro classes identificadas, a classe “Realizar atividades burocráticas” teve respostas de três (50%) dos seis coordenadores, somando 56% da quantidade total das indicações de ocorrências, e as classes de atividades “Atender alunos”, “Atender professores” e “Demandas de outros setores” foram consideradas atividades que consomem menos tempo de trabalho por um coordenador (17%).

A quantidade de respostas por coordenador referente às atividades que consomem menos tempo à sua realização teve uma variação de uma a duas indicações de ocorrências.

Tabela 7

Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações sobre os tipos de atividades de rotina semanal realizadas por coordenadores de curso de graduação que consomem menos tempo de trabalho

Classes	Tipos de Atividades de rotina semanal que consomem menos tempo	S u j e i t o s						Quant. Ocor.	% Ocor.
		1	2	3	4	5	6		
Realizar atividades burocráticas	1. Enviar documentos		X	X				2	28
	2. Responder ofícios					X		1	14
	3. Telefonar					X		1	14
Atender alunos	4. Atender alunos do curso	X						1	14
Atender professores	5. Atender professores				X			1	14
Demandas de outros setores	6. Demandas de outros setores						X	1	14
T O T A I S		1	1	1	1	2	1	7	100

Cinco dos seis coordenadores responderam que realizam uma atividade que consome menos tempo e um coordenador respondeu duas atividades, que são aquelas da classe “Realizar

atividades burocráticas”. Após a análise individualizada das atividades indicadas por coordenadores, é possível um melhor entendimento do que é o trabalho de “gestor” de curso.

F. O tipo de atividade de rotina semanal que consome menos tempo do coordenador na realização, paradoxalmente, coincide com as indicações daquele que consome mais tempo.

Ao examinar a Tabela 7, é possível verificar que as atividades consideradas pelas coordenações como aquelas que consomem menos tempo referem-se às ações do tipo “realizar” e “atender”. Destaca-se que há uma coincidência sobre o que os coordenadores verbalizam que consome mais tempo de trabalho à sua realização e menos tempo. As atividades das classes “Realizar atividades burocráticas” e “Atender alunos” são atividades isoladas que podem ser executadas em pouco tempo. O que é percebido pelas verbalizações é que a quantidade destas atividades aumenta a quantidade de tempo de trabalho necessário à sua realização. Há demanda de atividades burocráticas que propiciam ao coordenador dedicar parte maior de seu tempo à sua realização. Por exemplo, a quantidade de *e-mails* que o coordenador recebe interferirá na quantidade de tempo que ele necessitará para respondê-los. O mesmo acontece com as correspondências, isto é, a quantidade que recebe demandará mais ou menos tempo para ser respondida. Esses são exemplos de atividades de natureza burocrática cuja realização está sob a responsabilidade do coordenador. E essas atividades requerem um esforço muito mais braçal do que intelectual. Por outro lado, há uma dispersão das respostas dos coordenadores nas diferentes classes de atividades referentes àquelas que consomem menos tempo de trabalho. Para três dos coordenadores (50%), as atividades da classe “Realizar atividades burocráticas” consomem menos tempo, enquanto para os outros três coordenadores, as atividades das classes “Atender alunos”, “Atender professores” e “Demandas de outro setor” são as que requerem menos tempo à sua realização. O que é constatado é que o tempo utilizado para a realização das atividades varia de coordenador para coordenador e está relacionado com a natureza das atividades que realizam.

Identificar as características da natureza das atividades indicadas e que necessitam de menos tempo à sua execução permitirá compreender qual a natureza das atividades nas quais o gestor utiliza seu tempo. As atividades da classe “Realizar atividades burocráticas” são consideradas as que consomem mais tempo de trabalho por alguns coordenadores e, para outros, são consideradas atividades que consomem menos tempo de trabalho à sua realização.

As indicações dos coordenadores, sobre as atividades que consomem menos tempo, permitem verificar que as atividades de natureza burocrática predominam.

A transformação do conhecimento em condutas profissionais, que é função do Ensino Superior, pode ser facilitada pela elaboração de um projeto de curso bem-estruturado, pelo planejamento de ensino, claro, e com os docentes preparados para exercer suas funções. Assim sendo, na medida em que é verificado que os coordenadores utilizam pouco de seu tempo de trabalho para elaborar, analisar, aperfeiçoar o projeto de curso, que é de sua responsabilidade, como coordenador de curso, quem planeja a transformação dos conhecimentos em condutas profissionais de alto valor para a sociedade, contribuindo com a qualidade de vida das pessoas? Se o Projeto de curso é um documento orientador da conduta profissional, utilizado por professores e alunos, planejar, elaborar e acompanhar sua execução deveria ser uma prioridade dos coordenadores na utilização do seu tempo de trabalho.

As atividades da classe “Atender alunos” foram consideradas por todos os coordenadores como atividades que consomem mais tempo de trabalho à sua realização, e um coordenador a considera, também, como uma atividade que consome menos tempo de trabalho à sua realização. Menos tempo considerando que a demanda dos alunos é de rápida resolução, normalmente, e mais tempo considerando o número de alunos que se dirigem às coordenações demandando respostas. Além de elaborar/aperfeiçoar o Projeto de curso, “atender alunos e professores” são atividades prioritárias no trabalho de coordenação, de acordo com o que está explícito nos documentos da organização, merecendo maior atenção e dedicação, portanto, maior utilização do tempo das coordenações.

Um aspecto a destacar em relação aos dados apresentados refere à questão do tempo: a noção de “tempo” é igual para todos? O tempo é relativo a cada coordenador, cada um tem diferentes urgências e valorações do uso do tempo e do futuro. O espaço e o tempo são relativos aos homens que se relacionam com o problema, a partir de diferentes posições. Mesmo não especificando o que é considerado como “mais” e como “menos” tempo, é possível identificar, nas verbalizações, que condições podem facilitar e que condições podem dificultar o trabalho dos coordenadores.

G. Comportamentos de coordenadores de curso de graduação diante das solicitações de atividades de rotina semanal no exercício da função.

O que os coordenadores realizam, de acordo com o que foi explicitado em termos de atividades, nem sempre caracteriza um comportamento. O entendimento de que, para que haja um comportamento tem que existir uma ação numa determinada situação, e que provoque algum tipo de resultado no ambiente em que ocorre a ação, não tem sido observado em todas as atividades realizadas. Assim, coordenar é um processo que deve produzir algum resultado onde está ocorrendo a gestão. Por exemplo, as coordenações indicam como atividade que realizam “Participar/fazer reuniões”. Qual é o comportamento existente na atividade apresentada? Quais os resultados da ação das coordenações de “participar de reuniões”? O que acontece após participar de reuniões? Quem planeja as reuniões? As coordenações são apenas convidadas a participar? É constatado que, em muitas participações, não há um comportamento de gestão, o que seria diferente se eles apresentassem a atividade da seguinte maneira: “Planejar reuniões e realizá-las” para auxiliar a possível tomada de decisão sobre assuntos diversos de competência dos gestores. A ação “fazer reunião” também apresenta a idéia de que é um simples fazer, sem planejamento e sem a preocupação com o que vai acontecer depois. A situação apresentada demonstra que os gestores estão realizando ações que não se traduzem em comportamentos profissionais característicos de gestores por não estarem sendo realizadas na situação adequada e por não produzirem um resultado que deveria ter sido planejado, apenas indicam atividades no sentido de respostas as demandas.

O mesmo exame pode ser realizado em relação à classe de comportamentos “Realizar atividades burocráticas”, que é uma das classes mais indicadas por coordenadores. Qual é a ação realizada? Em que momento a ação é realizada? Frente a que situações? Quais são os resultados da ação realizada? Que comportamentos ocorrem nessa atividade? Parece não haver muita clareza sobre o que realmente estão realizando. E cabe ressaltar que a atividade relacionada às atividades burocráticas é considerada a que requer mais tempo à sua realização, o que demonstra que os gestores estão utilizando muito do seu tempo de trabalho para simplesmente “fazer reuniões” e “realizar atividades burocráticas”, que são ações que não definem os comportamentos envolvidos e são muito menos definidoras de sua função.

O processo de coordenar, pela própria natureza do verbo, indica que algo deve ser produzido, e o que é observado é que não ocorre a produção de algum resultado significativo para a formação profissional, no caso de um coordenador de curso. Para algumas coordenações, as atividades burocráticas são consideradas as que consomem mais tempo e,

também, as que consomem menos tempo de trabalho. Mais tempo considerando o somatório de todas as atividades que realizam e menos tempo considerando o que é necessário para realizar cada uma das atividades burocráticas. Por exemplo, responder um *e-mail* demanda pouco tempo de trabalho, mas responder vários *e-mails* consome mais tempo à sua realização. Então, o que pode ser constatado é que, se houvessem funcionários de nível técnico-administrativo preparados para a realização de determinadas atividades, como responder *e-mails* de alunos, de pessoas da comunidade, dando as informações solicitadas ou, pelo menos, fazendo uma triagem dos *e-mails* que realmente precisam ser respondidos por coordenadores, seriam criadas condições facilitadoras para a gestão de cursos, possibilitando maior dedicação às atividades definidoras do cargo de coordenação. Muitas atividades realizadas pelas coordenações não são definidoras da função de coordenador nem caracterizam comportamentos de gestão.

O que os coordenadores verbalizam que realizam como atividades de coordenação de curso de graduação contempla algumas atividades que constam no Plano de Desenvolvimento Institucional da instituição, como atribuição dos coordenadores de curso de graduação. O plano prevê que as atividades de coordenação/orientação dos cursos devem estar centradas nos pontos: elaborar, avaliar e reelaborar o Projeto de curso; avaliar e atualizar o acervo bibliográfico afeto ao curso; avaliar, atualizar e ampliar a infra-estrutura do curso; constituir o corpo docente do curso; auto-avaliar o curso e atender e orientar os alunos (Santos; Perazzolo, 2003). O que foi identificado por meio das verbalizações é que o que as coordenações estão realizando está relacionado às atividades de natureza burocrática. Assim, é possível afirmar que as ações das coordenações estão orientadas em função de atender a uma demanda, tanto da organização, incluindo alunos, professores e funcionários, quanto da sociedade, que envolve profissionais e futuros alunos (responder *e-mails*, telefonemas, ofícios), e os resultados produzidos por suas ações estão pouco relacionados ao planejamento, ao acompanhamento e orientação à professores para a atenção à formação de condutas profissionais capazes de intervir adequadamente na sociedade.

Botomé (2005) considera a universidade, uma organização de trabalho, e os processos que nela ocorrem são constituídos por ações humanas que precisam de articulação, coordenação e principalmente direção. E esses três tipos de comportamentos: orientar, coordenar e articular constituem o núcleo do trabalho dos gestores universitários. O que é constatado é que as coordenações estão manifestando comportamentos que nem sempre são necessários para a realização do que é esperado ao papel de um gestor de curso. Para o autor,

os gestores precisam ter como orientação básica de seu trabalho de direção, coordenação e articulação desse tipo de organização, as bases definidoras do papel da universidade e não de suas atividades e prática de rotinas costumeiras documentadas.

As classes de atividades identificadas como “Atender alunos”, “Atender professores”, “Realizar visitas” e “Atender profissionais”, embora sejam algumas das atribuições prevista no PDI da organização, de acordo com as indicações de Santos e Perazzolo (2003), também estão indicando o que o coordenador realiza, mas não explicitando os resultados do seu fazer. De que maneira o aluno sai do “atendimento”? Com as orientações de que necessita sobre a formação profissional? Com outras dúvidas? E os professores, de que maneira são atendidos? São orientados a respeito do que é previsto no Projeto de Curso? Os profissionais, de que maneira são atendidos? Por telefone? Ou mediante entrevistas marcadas? Quanto às visitas em aulas, o que ocorre com as visitas? É realizada alguma avaliação juntamente com os docentes e alunos? Ou são apenas visitas para inspecionar se o professor está em aula? Enfim, novamente não há clareza do resultado da ação de atender alunos, professores e profissionais e visitar aulas, do coordenador. É constatado que os comportamentos, expressos pelos verbos utilizados para indicar o que estão fazendo, não estão demonstrando a relação entre a ação do coordenador, as características da situação em que ocorre a ação, e os resultados produzidos por meio dela.

O mesmo não ocorre com as indicações referentes à elaboração, à avaliação e a reelaboração do projeto de curso, que representam a ocorrência de comportamentos de elaborar, avaliar e reelaborar. O comportamento de “Elaborar” indica que algumas ações estão sendo realizadas, como preparar gradualmente o projeto de curso; organizar as informações que devem estar contidas num projeto; que está ocorrendo a produção de um projeto que orientará os docentes para o planejamento da formação profissional, como resultado final. Da mesma maneira pode ser entendido o comportamento de “avaliar”, que tem a conotação de determinar o valor de algo. Nesse caso do projeto de curso, avaliar o que está previsto nele referente à formação profissional, apreciando, com sentido crítico, os resultados que estão sendo obtidos. O comportamento de “avaliar” poderá produzir resultados relevantes para a obtenção do produto final, que é a formação profissional, os quais caracterizam uma das funções de gestão de uma organização de Ensino Superior. E o comportamento de “reelaborar” demonstra a necessidade de o projeto de curso estar sendo reelaborado de acordo com as necessidades detectadas na sociedade e também com as mudanças de diretrizes nacionais referentes ao Ensino Superior. Mesmo num momento em que há discussão a nível

nacional sobre as diretrizes curriculares, não é evidenciado nas atividades dos gestores, ações que estejam associadas às discussões.

As atividades da classe “Supervisionar aulas e professores” e da classe “Elaborar Projeto de curso” não são atividades de rotina das coordenações, mesmo existindo um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que informa serem atribuições de um coordenador de curso de graduação. Por que não estão ocorrendo, de maneira prevista no PDI, o desenvolvimento de atividades como “elaborar Projeto de curso” por todos coordenadores? Os coordenadores conhecem o que está escrito nesse documento (PDI)? A quem compete instruir os coordenadores sobre os documentos que orientam o seu “fazer” na organização? São questionamentos necessários para auxiliar a preparação de docentes para assumirem cargos de gestão numa organização. Um aspecto importante a ser salientado é que não aparece indicação do comportamento de iniciativa do coordenador para cumprir a função de “sanar as necessidades acadêmicas, administrativas e científicas”, aparece apenas o comportamento de atender as demandas já configuradas. O que poderia ser encontrado é um comportamento de planejar informações relevantes para o aluno antes da demanda surgir. Diante disso, surge um questionamento: que condições os coordenadores encontram para realizar suas atividades, como ocupantes de cargo de coordenador de curso de graduação, que podem facilitar ou dificultar seu desempenho?

CONDIÇÕES ENCONTRADAS PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO DE COORDENAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Uma organização de Ensino Superior, assim como outros tipos de organizações, normalmente é estruturada em cargos que são diferenciados pelas funções atribuídas a cada um. Para que os ocupantes dos cargos executem as funções sob sua responsabilidade, de maneira que produzam os resultados esperados, é necessário encontrar condições que permitam a execução desse trabalho. Nem sempre é essa a realidade encontrada nas organizações, pois existem condições que dificultam a execução das funções dos ocupantes de qualquer cargo. Por condição são entendidas as circunstâncias em que ocorrem a realização das atividades e a situação do contexto, tanto da organização em geral, quanto especificamente do local de trabalho dos coordenadores.

Identificar as condições encontradas na organização, para a execução do trabalho dos ocupantes dos cargos de gestão de curso, possibilitará entender-lhe o funcionamento, além de contribuir para a identificação e compreensão de alguns comportamentos dos gestores. Marra e Melo (2003) identificaram que o gerente poder contar com recursos humanos competentes, com docentes com alta qualificação e alguns técnico-administrativos eficientes, além de ter disponibilidade das pessoas para o trabalho e à burocracia existente na organização, são condições que facilitam o trabalho gerencial. Outra condição facilitadora encontrada por esses autores foi o desempenho dos integrantes do colegiado de curso que é considerado um facilitador, na medida em que a maioria das decisões é realizada de maneira participativa, e que auxilia para aumentar o compromisso dos participantes do grupo, além de minimizar o caráter individual e pessoal da coordenação. Numa organização de Ensino Superior, o coordenador de curso de graduação tem como apoio às suas atividades o colegiado de curso. O colegiado tem como atribuição elaborar, avaliar, revisar e reelaborar o projeto de curso, assim como definir e propor aos departamentos competentes o perfil dos docentes de interesse para o curso; apreciar propostas e recomendações dos departamentos sobre matéria de interesse do curso e aprovar recomendações e normas pertinentes ao mesmo, observadas as normas gerais da organização. O colegiado de curso pode ser considerado, também, um dificultador da realização das atividades das coordenações quando diminui o poder individual de decisão, fazendo com que o coordenador sempre submeta as decisões aos membros do

colegiado. O excesso de burocracia cria entraves ao cotidiano do coordenador e, nesse sentido talvez, em algumas ocasiões, o colegiado exerça o papel de dificultador.

A capacitação adequada das pessoas responsáveis pelos serviços de apoio contribuirá para que o coordenador utilize seu tempo realmente nas atividades que são de natureza gerencial, sendo uma condição facilitadora. Almeida (2000) considera que as funções de apoio administrativo podem ser: manutenção das instalações, equipamentos, redes de informações, biblioteca e outras, que os gestores vão solicitando para facilitar o desenvolvimento das suas atividades específicas. Se houver capacitação adequada para os ocupantes dos cargos dos serviços de apoio, para que realizem seu trabalho de maneira correta, de acordo com a função que os cargos possuem na organização, o trabalho de gestão poderá ser realmente de natureza gerencial. Heerdt (2002), ao investigar as competências essenciais dos coordenadores para facilitar o trabalho de recursos humanos e contribuir para o melhor desempenho das atividades de coordenação, descobriu que a comunicação, a interação, o relacionamento interpessoal, a liderança, as atitudes pessoais, o planejamento e o conhecimento são pontos importantes no papel de coordenação. Para que os recursos humanos sejam caracterizados como condições facilitadoras para o trabalho de gestão, cabe ao coordenador um esforço no sentido de manter um relacionamento interpessoal adequado.

Motta (1999), ao questionar os dirigentes que participaram de cursos de desenvolvimento gerencial, sobre o trabalho que realizam, revela que a maioria dos entrevistados se depara com atividades imprevistas, com reuniões, com trabalhos administrativos intensos, descontínuos e com natureza variável. A atenção é constantemente desviada por chamados diversos, fragmentando sua ação e seu envolvimento em funções gerenciais, como o processo decisório, por exemplo, e podem ser consideradas condições dificultadoras para a realização do trabalho.

Assim, identificar as condições presentes na organização, que facilitam a realização do trabalho dos coordenadores, diferenciando daquelas que dificultam, contribuirá para o entendimento dos comportamentos dos gestores. Para isso, será realizado um exame de: a) identificar as condições consideradas facilitadoras; b) principais condições facilitadoras; c) identificar as condições dificultadoras; d) principais condições dificultadoras.

A. Condições facilitadoras para a realização das atividades de rotina da coordenação de cursos de graduação.

A Figura 6 apresenta a distribuição de ocorrências das quantidades de indicações das classes de condições que facilitam e aquelas que dificultam a realização das atividades de rotina semanal dos coordenadores. As respostas dos coordenadores, identificados na legenda, indicando o que facilita a realização das atividades foram classificadas em sete classes, definidas pela natureza das condições: “Relacionamento interpessoal”, “Meios de comunicação”, “Conhecimento do Projeto de curso”, “Serviços de apoio”, “Carga horária do coordenador” e “Outras”.

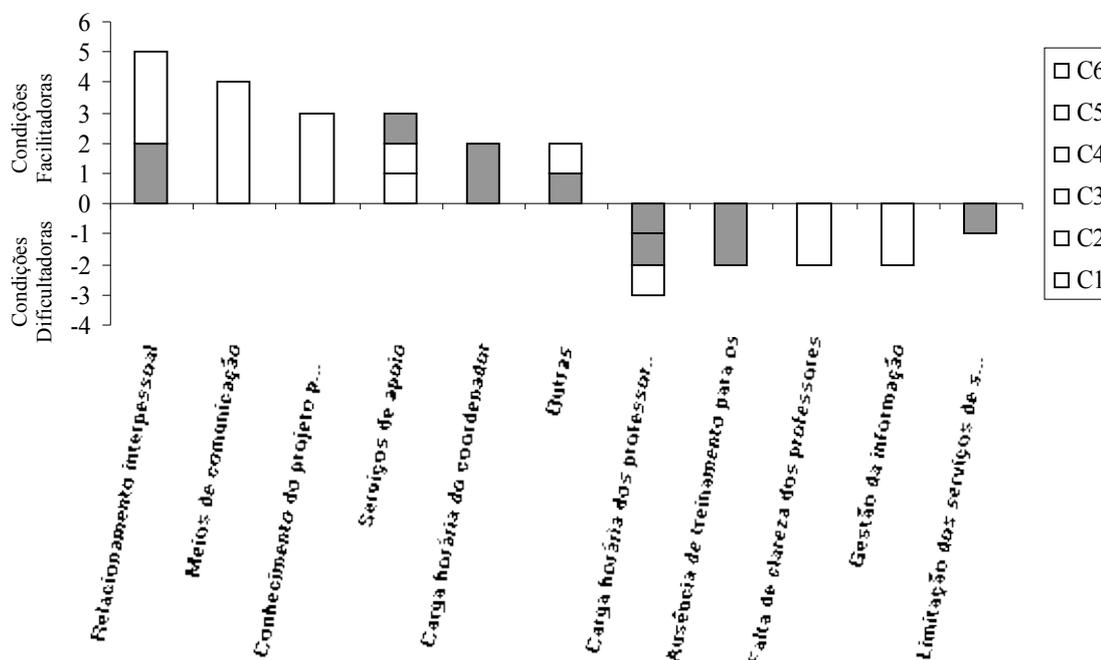


Figura 6: Distribuição de ocorrências das quantidades de indicações sobre as condições que facilitam e as que dificultam a realização das atividades de rotina semanal feitas por coordenadores de cursos de graduação.

A classe de condições “Relacionamento interpessoal” teve cinco ocorrências de indicações como sendo condições facilitadoras da realização das atividades de rotina semanal dos coordenadores, seguida de “Meios de comunicação” com quatro indicações, “Conhecimento do Projeto de curso” e “Serviços de apoio” com três indicações dos coordenadores. A classe “Carga horária do coordenador” teve duas indicações de ocorrências e “Conhecimento dos padrões de documentação” e “Experiência anterior em cargos administrativos”, uma indicação, como sendo condições facilitadoras da realização das atividades dos gestores.

A Tabela 8 apresenta a distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações sobre o que facilita a realização das atividades dos coordenadores. São apresentadas 19 ocorrências de indicações referentes aos facilitadores da realização das atividades, apresentadas em 18 itens, nas seis classes definidas.

Tabela 8

Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações sobre o que facilita a realização das atividades de rotina semanal realizadas por coordenadores de cursos de graduação.

Classes	Tipos de condições facilitadoras da realização das atividades de rotina	S u j e i t o s						Quant. Ocor.	% Ocor.
		1	2	3	4	5	6		
Relacionam ento Interpessoal	1. O bom entendimento com as pessoas					X		1	5,2
	2. Confiança do pessoal						X	1	5,2
	3. Saber a quem recorrer					X		1	5,2
	4. Bom trânsito entre professores						X	1	5,2
	5. Bom trânsito entre alunos						X	1	5,2
Meios de Comunicação	6. Localizar coordenadores via site		X					1	5,2
	7. Diferentes meios de comunicação		X					1	5,2
	8. Ter telefone		X					1	5,2
	9. Ter <i>e-mail</i>		X					1	5,2
Conh. Proj. Ped.	10. Clareza do Projeto de curso	X						1	5,2
	11. Clareza do Projeto de curso da instituição	X						1	5,2
	12. Saber como conduzir o Projeto Pedagógico	X						1	5,2
Serviços apoio	13. Apoio da secretaria		X	X				2	10,4
	14. Preparo das pessoas dos setores de apoio					X		1	5,2
C. Hor. Coord.	15. Distribuição da carga horária				X			1	5,2
	16. Ter tempo integral				X			1	5,2
Outra	17. Conhecer os padrões de documentação			X				1	5,2
	18. Experiência anterior						X	1	5,2
T O T A I S		3	5	2	2	3	4	19	100

Os itens verbalizados como facilitadores “O bom entendimento com as pessoas”, “Confiança do pessoal”, “Saber a quem recorrer”, “Bom trânsito entre professores” e “Bom trânsito entre alunos” originaram a classe “Relacionamento interpessoal”. A classe “Meios de comunicação” originou-se dos itens: “ Localizar coordenadores via site”, “Diferentes meios de comunicação”, “Ter telefone” e “Ter e-mail”. “Clareza do Projeto de curso”, “Clareza do

Projeto de curso da instituição” e “Saber como conduzir o Projeto de curso” originaram a classe “Conhecimento do Projeto de curso”. Os itens “Apoio da secretaria” e “Preparo das pessoas dos setores de apoio” deram origem a classe “Setores de apoio” e “Distribuição da carga horária” e “Ter tempo integral” à classe “Carga horária do coordenador”. “Conhecer os padrões de documentação” e “Experiência anterior” originaram a classe “Outras”.

A condição “Apoio da secretaria” teve duas ocorrências totalizando 10,4% da quantidade total das indicações de condições facilitadoras. Os demais itens (17) tiveram uma ocorrência de indicação como sendo uma condição facilitadora, representando 5,2% da quantidade total de ocorrências cada uma. A classe denominada “Relacionamento interpessoal” teve seis indicações de ocorrências, como sendo facilitadora para a realização das atividades dos coordenadores, representando 31,2% da quantidade total das indicações de condições, e a classe “Meios de comunicação” teve quatro indicações de respostas, totalizando 21% da quantidade total de ocorrências de condições facilitadoras. As duas classes citadas representam 52,2% da quantidade total das indicações de condições facilitadoras. As classes “Conhecimento do Projeto de curso” e “Serviços de apoio” representam 15,6 % da quantidade total de ocorrências de indicações cada uma. A classe “Carga horária de coordenação” teve duas ocorrências de indicações representando 10,4% da quantidade total de ocorrências indicadas cada uma, e a classe “Outras” teve duas indicações, o que representa 10,4% da quantidade total de ocorrências de condições facilitadoras da realização das atividades de rotina semanal dos coordenadores.

A quantidade de respostas por coordenador variou de duas a cinco indicações de ocorrências. O coordenador 2 verbalizou cinco condições que facilitam a realização das atividades de rotina e concentrou suas respostas nas classes “Meios de comunicação” (quatro indicações) e “Serviços de apoio” (uma indicação). O coordenador 6 indicou quatro condições facilitadoras que estão distribuídas nas classes “Relacionamento interpessoal” (três indicações) e “Experiência anterior”(uma indicação), seguido dos coordenadores 1 e 5 com três indicações cada um. O coordenador 1 concentrou suas respostas na classe “Conhecimento do Projeto de curso”, enquanto o coordenador 5, nas condições das classes “Relacionamento interpessoal” (duas indicações) e “Serviços de apoio” (uma indicação). Os coordenadores 3 e 4 indicaram duas condições facilitadoras das atividades de rotina semanal distribuídas nas classes “Serviço de Apoio” (uma indicação), “Conhecer padrões de documentação” (uma indicação) e “Carga horária do coordenador” (duas indicações), respectivamente.

Examinando os dados da Figura 4 e da Tabela 8, é possível verificar que há uma dispersão na quantidade de ocorrências de indicações de condições, por coordenador. Cinco

classes de condições facilitadoras tiveram ocorrências de um coordenador e, as outras duas classes, de dois e três coordenadores. A classe “Meios de comunicação” foi indicada pelo coordenador 2, a classe “Conhecimento do Projeto de curso” pelo coordenador 1; “Carga horária do coordenador”, pelo coordenador 4; “Conhecer os padrões de documentação”, pelo coordenador 3 e “Experiência anterior” pelo coordenador 6. As classes das variáveis “Relacionamento interpessoal” e “Serviços de apoio” tiveram indicações de dois e três coordenadores, respectivamente, 33% e 50% dos coordenadores. Os dados permitem verificar que as condições da classe “Relacionamento interpessoal”, embora tiveram uma quantidade maior de indicações de ocorrências, foram apontadas por dois coordenadores, do total de seis entrevistados, como sendo uma condição facilitadora. A classe das condições “Serviços de apoio” teve três indicações de coordenadores. As demais classes tiveram apenas indicações de um coordenador. A classe de condições “Meios de comunicação” teve quatro indicações de um mesmo coordenador, como sendo facilitadora para a realização das atividades de rotina semanal. As condições consideradas facilitadoras da realização das atividades do trabalho de coordenação, para cada um dos sujeitos, são de natureza diferente, indicando a necessidade de realizar um aprofundamento do papel das condições facilitadoras no desenvolvimento do trabalho dos coordenadores.

- B. Condições identificadas como “Relacionamento interpessoal”, “Meios de comunicação” e “Projeto de curso” são as principais condições facilitadoras do trabalho dos coordenadores de curso de graduação.

Identificar as condições que interferem de maneira positiva na realização das atividades permite entender alguns comportamentos de gestores, como ocupantes de cargo de coordenação. O relacionamento interpessoal é indicado como uma condição que facilita o desenvolvimento do trabalho do coordenador. No contexto da educação de nível superior, as relações humanas são consideradas complexas pelas características dos docentes que são um grupo de educadores que apresentam problemas de relacionamento entre si e causam problemas para seus colegas gerentes, e esses docentes têm um compromisso com os discentes. O compromisso deles está relacionado à atividade-fim da organização universitária, que é o processo de ensino-aprendizagem, necessário para que ocorra o processo de capacitação profissional. O coordenador é um articulador das relações entre os docentes, discentes e profissionais que pertencem a outros níveis da organização, seja de nível técnico ou político. O resultado dessa articulação, se for positivo, de maneira que todos

os envolvidos no processo de relações apresentem comportamentos de ouvir as pessoas; orientar aqueles que precisarem de orientações e conversar com os demais possibilitará afirmar que o comportamento de relacionar-se com as pessoas é uma condição facilitadora. Os comportamentos dos coordenadores influenciarão no relacionamento com os demais integrantes da comunidade universitária e com o ambiente externo. Se os resultados de suas ações no ambiente de gestão forem de respeitar os demais; ouvir as pessoas e atender aqueles que o procurarem, será mais provável que os demais também apresentem comportamentos semelhantes. O trabalho de um gestor de curso requer relacionamentos constantes com diferentes profissionais, tanto da organização quanto do ambiente externo à organização e se as relações ocorrerem de maneira que produzam os resultados almejados com as ações, será uma condição facilitadora, caso contrário será uma condição dificultadora.

Os “Meios de comunicação” existentes na organização foram indicados como uma condição facilitadora do trabalho de gestor. Poder localizar os coordenadores via *site*, ter um ramal de telefone particular e utilizar o *e-mail* são facilidades disponibilizadas pela organização e que servem para agilizar a obtenção de informações e de profissionais necessários para que o gestor possa coordenar o curso. De que maneira os coordenadores estão utilizando os meios de comunicação é uma questão a ser descoberta, pois o que referem é a sua importância como condição que facilita o trabalho dos gestores.

O “Conhecimento do Projeto de curso” foi indicado como condição facilitadora do processo de gestão dos coordenadores. Ter clareza sobre o Projeto de curso (melhor identificado como projeto de curso) e sobre o Projeto de curso da organização irá auxiliar o coordenador a desempenhar sua função de maneira coerente com o que foi projetado tanto pela organização quanto pelo colegiado de curso que elaborou o projeto de curso vigente. Conhecer o projeto de curso implica identificar necessidades da formação, analisar o processo de formação; avaliar as atividades que são realizadas, para oportunizar a formação profissional, todos os aspectos salientados no projeto que deverão ser efetivados no processo de formação profissional e, para tal, dependerão das condições oferecidas pelos gestores da organização.

As condições consideradas facilitadoras dependem de ações dos gestores. Por exemplo, o coordenador é um articulador de relações interpessoais, pelo menos enquanto está ocupando o cargo de coordenador de curso, então, se ele considera que o relacionamento facilita o processo de gerenciar, cabe a ele desenvolver ações que resultem em promoção de um relacionamento adequado, principalmente entre docentes, discentes, gestor e funcionários técnico-administrativos. O comportamento de relacionar-se com docentes e com discentes

ocorre diariamente e envolve muitas pessoas e, se não for orientado para ser conduzido de determinadas maneiras, poderá apresentar resultados, muitas vezes prejudiciais ao processo de ensino – aprendizagem, oferecido na organização, que é uma atividade-fim da organização.

O conhecimento do projeto de curso foi considerado uma condição facilitadora e cumpre também uma função orientadora do trabalho de um coordenador. É difícil avaliar que tipo de formação profissional poderia ser desenvolvido por um coordenador que não conheça o projeto do curso que gerencia. O que consta no projeto é o que deveria ser seguido, deveria ser uma espécie de “guia orientativo” aos demais docentes, para auxiliar que o processo de formação profissional seja conduzido de maneira coerente com o que foi planejado para aquela profissão e que caracterize as condutas que aquele profissional (do curso que o aluno escolheu) deverá apresentar.

O projeto de curso é o principal recurso que o gestor possui para realizar seu trabalho, de acordo com o que é projetado pelos documentos da organização, para a função que desempenha na organização. As atribuições relacionadas ao planejamento, à execução e à avaliação das atividades que estão sendo realizadas pelos docentes e discentes são orientadas pelas informações contidas nesse projeto. Ter o conhecimento do perfil do egresso que se quer “formar”; ter clareza do que o aluno irá desenvolver, como produto de sua formação, assim como identificar e diferenciar os conceitos de mercado de trabalho, campo de atuação profissional e área de conhecimento, permite que o trabalho do gestor seja conduzido de maneira coerente com o que é orientado por órgãos responsáveis em garantir a qualidade da formação profissional, oferecida pelas organizações de Ensino Superior. É necessário esclarecer que, embora a universidade atenda a imperativos do mercado de trabalho de uma determinada profissão, não deve tê-los como princípios ou por eles determinar o processo de formação profissional. Ela tem exigências que ultrapassam as urgências do mercado de trabalho. Daí a importância de o gestor distinguir claramente os conceitos de mercado de trabalho, campo de atuação profissional e área do conhecimento, conforme apresentado na Tabela 1.

As descobertas de Almeida (2000) e Heerdt (2002) e Marra e Melo (2003) complementam o que foi descoberto com os coordenadores de cursos de graduação, no que se refere às condições que foram consideradas facilitadoras. Há uma predominância das condições “relacionamento interpessoal” e “conhecimento do Projeto de curso”, como principais circunstâncias facilitadoras. As condições relacionadas à “carga horária”, à “serviços de apoio” e à “experiência anterior” são indicadas em quantidades menores, por

coordenadores isolados, e estão associadas a outras condições apresentadas, do tipo “conhecer os padrões de documentação” e “meios de comunicação da organização”. É constatado que as condições consideradas facilitadoras são de ordem pessoal e de natureza técnica, indicadas de maneira individual e de acordo com a realidade vivenciada por coordenadores.

Reis (2003), ao estudar sobre a função de coordenador de curso de graduação, constata que o conhecimento do sistema de ensino é condição essencial para o exercício da função de coordenador, e é esperado que ele tenha a capacidade de construir cenários e, assim, ter subsídios para planejar atividades que contribuirão para a atuação dos futuros profissionais, a partir da compreensão desse sistema com o qual interage e que interfere em seu trabalho. Esta afirmação está diretamente relacionada à condição “conhecimento do Projeto de curso”, que pode ser considerada como instrumento orientador para os comportamentos das coordenações e dos docentes, sendo assim, uma condição facilitadora.

O que foi indicado como condição facilitadora apresenta relação direta com os comportamentos dos gestores e não depende dos comportamentos de outras pessoas. Essa constatação não está clara para os gestores que depositam expectativas nos comportamentos das demais pessoas da organização, para poderem considerar como algo facilitador. Analisar o que foi considerado como condição dificultadora do trabalho do gestor poderá contribuir para a identificação de similaridades entre as condições que os coordenadores encontram para gerenciar o curso.

C. O que coordenadores de curso consideram como condições dificultadoras para a realização das atividades de rotina da coordenação de cursos de graduação.

Observando a Figura 6, é possível verificar que as indicações de respostas das condições que dificultam o trabalho do coordenador foram classificadas em cinco classes: “Carga horária dos professores e coordenadores”, “Ausência de treinamento para os funcionários”, “Falta de clareza dos professores sobre o Projeto de curso”, “Gestão da Informação” e “Limitação dos serviços da secretaria”. A classe “Carga horária dos professores e coordenadores” foi indicada por três dos seis coordenadores, como condição que dificulta a realização das atividades, seguida das classes “Ausência de treinamento para os funcionários”, “Falta de clareza dos professores sobre o Projeto de curso” e “Gestão da

informação”, com duas indicações de ocorrências, e “Limitação dos serviços de secretaria” com uma indicação de resposta.

A Tabela 9 apresenta a distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações de respostas sobre o que dificulta a realização das atividades de rotina semanal realizadas por coordenadores de curso de graduação. São observadas 10 indicações de ocorrências de respostas referentes às condições dificultadoras das atividades, apresentadas em 10 itens, nas cinco classes apresentadas na Figura 6.

As condições “Carga horária dos professores do colegiado”, “Falta de tempo para coordenar” e “Distribuição da carga horária” originaram a classe “Carga horária dos professores e coordenadores”. A classe “Ausência de treinamento para os funcionários” foi originada dos itens “Funcionários não preparados” e “Funcionários dos setores mandam de um lugar para o outro” e as variáveis “Buscar informações que não se tem” e “Gestão da informação” originaram a classe “Gestão da informação”. “Ter uma secretária para três coordenadores” originou a classe “Limitação dos serviços da secretaria”. Todas as condições consideradas dificultadoras tiveram uma ocorrência de indicação representando 10% da quantidade total das indicações.

No conjunto das cinco classes de condições identificadas, aquela intitulada “Carga horária dos professores e dos coordenadores” teve 30% da quantidade total das ocorrências de respostas, e foi indicada por três dos seis coordenadores, como sendo uma condição que dificulta a realização das atividades. As classes de condições “Ausência de treinamento para os funcionários”, “Falta de clareza dos professores sobre o Projeto de curso” e “Gestão da informação” representam, cada uma, 20% da quantidade total das ocorrências de respostas e cada uma delas foi indicada por um dos seis coordenadores, como condição dificultadora da realização das

atividades (respectivamente coordenadores 5, 1 e 2). A classe das condições dificultadoras “Limitação dos serviços de secretaria” representa 10% da quantidade total das ocorrências de indicações e foi indicada pelo coordenador 3.

Tabela 9

Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações sobre o que dificulta a realização das atividades de rotina semanal realizadas por coordenadores de cursos de graduação

Classes	Tipos de condições que dificultam a realização das atividades De rotina	S u j e i t o s						Quant. Ocor.	% Ocor.
		1	2	3	4	5	6		
Carga horária dos professores e coordenadores	1. Carga horária do professores do colegiado					X		1	10
	2. Falta de tempo para coordenar						X	1	10
	3. Distribuição da carga horária				X			1	10
Ausência de treinamento dos funcionários	4. Funcionários não preparados					X		1	10
	5. Funcionários setores mandam de um lugar para outro					X		1	10
Falta de clareza do Projeto de curso	6. Falta clareza Projeto de curso pelos professores	X						1	10
	7. Dificuldade dos professores de verem o todo	X						1	10
Gestão da informação	8. Buscar informações que não se tem como chegar		X					1	10
	9. Gestão da informação		X					1	10
Limitação dos serviços da secretaria	10. Ter uma secretária para três coordenadores			X				1	10
T O T A I S		2	2	1	1	3	1	10	100

A quantidade de indicações de condições por coordenador, referente ao que dificulta a realização das atividades de rotina, teve uma variação de uma a três indicações de ocorrências de respostas. O coordenador que indicou que existem três condições dificultadoras respondeu dois itens da classe “Ausência de treinamento para os funcionários” e um dos itens da classe “Carga horária dos professores e coordenadores”. Os coordenadores 1 e 2 responderam que existem duas condições dificultadoras e concentraram suas respostas em uma classe cada um, nas classes “Falta de clareza dos professores sobre o Projeto de curso” e “Gestão da informação”, respectivamente. O coordenador 3 indicou a condição “Ter uma secretária para três coordenadores”, pertencente à classe “Limitação dos serviços de secretaria” como dificultador da realização das atividades de rotina. O coordenador 4 indicou a condição “Distribuição da carga horária” e o coordenador 6 “Falta de tempo para coordenar”, ambas variáveis da classe “Carga horária dos professores e coordenadores”, como condições dificultadoras à realização das atividades.

- D. Condições dificultadoras no exercício da coordenação de um curso de graduação são, na maioria das vezes, parte da rotina a ser administrada.

A Tabela 9 apresenta alguns indicadores que evidenciam o que é considerada condição dificultadora para a realização do trabalho de coordenador. A carga horária que os docentes têm na organização e a dos coordenadores para gerenciarem os cursos foi considerada insuficiente para a realização das atribuições definidas para os devidos cargos de acordo com o que está definido nos documentos da organização e foram indicadas como condições que dificultam a realização do trabalho do coordenador. Existem muitas atividades para executar num período de tempo reduzido. Por exemplo, gerenciar um curso requer o planejamento e a realização de reuniões com o colegiado de curso. O colegiado é composto por docentes que têm a carga horária preenchida com atividades de ensino, pesquisa e extensão. Encontrar um horário de disponibilidade comum a todos integrantes do colegiado para reuniões é praticamente impossível. Sempre terá algum docente que estará utilizando outras horas, além da carga horária normal de trabalho, para poder comparecer às reuniões. No caso de não haver reuniões periódicas de forma sistemática com o colegiado, o coordenador enfrenta dificuldades, principalmente para a tomada de decisões. O mesmo pode ser aplicado aos professores que, devido às informações das avaliações dos alunos, indicam que eles precisam de orientações, principalmente de metodologia de ensino. Os docentes, em sua maioria, alegam que não têm tempo para participar das atividades de qualificação propostas pelo Núcleo de Pedagogia Universitária da organização, a fim de sanarem as dificuldades apontadas pelos alunos nas avaliações. Assim, o tempo destinado para determinadas atividades é escasso, tanto para os gestores quanto para os docentes, tornando-se uma condição que dificulta o gerenciamento do curso.

Os comportamentos dos funcionários técnico-administrativos decorrentes da falta de treinamento ou de treinamentos inadequados ou mal planejados são uma das condições dificultadoras, porque podem sobrecarregar o tempo dos gestores na realização de atividades de natureza burocrática. Diante da situação de despreparo dos recursos humanos, que poderiam ser apoio à gestão, os coordenadores ficam “apagando incêndios”, atendendo telefonemas que, muitas vezes, não são destinados a eles, respondendo *e-mails* que qualquer funcionário poderia responder e, em contrapartida, ninguém, por exemplo, utiliza seu tempo para realizar o planejamento do projeto de curso que será atribuição do gestor. Como consequência, é possível que ocorram falhas no processo de planejamento e execução da formação do futuro profissional. Assim como é necessário o preparo dos gestores, também é

necessário o treinamento dos funcionários técnico-administrativos para o desempenho das suas atribuições, de maneira que facilitem a realização do trabalho dos coordenadores. É necessário que os funcionários técnico-administrativos que possuem relação direta com os coordenadores, no que se refere ao trabalho, participem de capacitações referentes aos projetos dos cursos, para entenderem o que representa um projeto de um curso para a organização e, principalmente, para um gestor de curso. Também para saberem o que está planejado para a formação de profissionais e poderem orientar corretamente, dentro de suas atribuições, os docentes e discentes que se dirigem até à secretaria. O despreparo dos funcionários técnico-administrativos é considerado uma condição dificultadora para os gestores de curso. Dessa maneira, caberia ao coordenador, quando possível, solicitar para o setor de desenvolvimento dos funcionários técnico-administrativo, uma capacitação específica sobre as atividades deles referentes aos Projetos de Curso.

Outra condição relevante apresentada na Tabela 9 é a falta de clareza do projeto de curso por parte dos professores. De que maneira um docente poderá contribuir na formação profissional de um determinado curso, se não tem conhecimento do que é planejado e pretendido com aquela formação? Irá planejar as aulas para que o aluno tenha condições de fazer que tipo de intervenção? É um desastre pensar na formação profissional sem envolvimento dos docentes que irão realmente contribuir na transformação das condutas dos alunos em condutas profissionais. Para planejar um processo de ensino-aprendizagem que deverá ocorrer numa disciplina (no caso em estudo ainda é utilizado o nome de disciplina), que também é uma questão pertinente à gestão, o docente deverá, no mínimo, ter clareza do que o aluno precisa desenvolver como comportamentos, para poder intervir como profissional na sociedade e assim planejar seu processo de ensino-aprendizagem, que desenvolverá em aula. Os professores, desconhecendo o projeto de curso, poderão planejar suas aulas de maneira interessante ou confortável para si mesmo, colocando em risco todo o processo de formação profissional. Essa condição dificulta a realização do trabalho das coordenações, até mesmo daquelas que estão preparadas para a gerência. É esperado que o coordenador de colegiado de curso promova situações para orientar, esclarecer dúvidas e auxiliar no planejamento das aulas dos docentes responsáveis pelos programas de aprendizagem do curso da qual coordena.

Além das condições já apresentadas e identificadas como dificultadoras, outras como “Gerenciamento de informações” e “Limitação do número de funcionários” são indicadas como circunstâncias que ocorrem e dificultam o trabalho do coordenador. As informações consideradas necessárias, para que os gestores possam coordenar cursos de graduação nem

sempre são de fácil acessibilidade. De acordo com os dados apresentados na Tabela 9, a classe de condições identificada como “Gerenciamento das informações”, indica que os gestores encontram dificuldades em obter informações necessárias, para poderem realizar seu trabalho, e as informações não estão sendo gerenciadas de maneira coerente na organização.

Não há um gerenciamento das informações para facilitar o desenvolvimento do trabalho das coordenações. Elas estão disponíveis na organização, em diferentes meios, mas não de maneira que cheguem até às pessoas mediante um fluxo facilitado. Muitas vezes, as coordenações não têm conhecimento das informações de políticas definidas e importantes para o desempenho de seu trabalho, e só as descobrem se exercitarem o papel de “curiosos”, pesquisando em *site*, ou nas secretarias. Normas de procedimentos são definidas e disponibilizadas no ambiente no *site* interno da organização. Mesmo assim, o que acontece em muitas situações é que alguns profissionais da organização decidem, sem ter (ou utilizar aquelas disponíveis) todas as informações necessárias, o que pode ser prejudicial em termos de formação profissional e de gestão acadêmica. Cabe aos gestores, também, preocuparem-se em coletar os dados que servem de indicadores úteis para as questões nas quais estão envolvidos. É importante ressaltar o papel relevante dos órgãos de apoio, no que se refere às informações necessárias para a realização das atividades pertinentes à gestão, o que muitas vezes não é atendido em função das limitações da secretaria.

“Limitações do número de funcionários”, pela quantidade de coordenações de curso que um determinado funcionário deve atender e de acordo com as demandas, é considerada uma condição dificultadora, uma vez que três coordenações dependem da mesma secretaria, tendo à disposição apenas uma funcionária. A condição dificultadora “limitação da secretaria” é uma situação (antecedente) que aumenta a possibilidade de ocorrência de ações das coordenações de natureza burocrática em detrimento das ações consideradas de natureza gerencial, como exemplo: planejar, coordenar e dirigir o processo de formação profissional, e tem como resultado coordenadores realizando atividades que não são de sua responsabilidade. Assim, alguns comportamentos dos gestores são justificados pela atual situação de trabalho oferecida pela organização. Os comportamentos dos coordenadores que caracterizam uma função gerencial (planejar, coordenar, executar), quando ocorrem, contribuem para a oferta de um ensino realmente de nível superior. A “qualidade” do ensino oferecido pela organização depende dos comportamentos gerenciais dos coordenadores e das condições estruturais da organização, dentre outros fatores. Esses comportamentos poderão ter alguma relação ou ser conseqüência da experiência do responsável pelo desempenho das atividades. A experiência anterior do docente que assume um cargo de gestão poderá ser um fator importante para

auxiliar a suprir algumas deficiências da organização, também daquelas relacionadas aos serviços de secretaria.

As condições indicadas dificultadoras, são exteriores aos gestores, não dependem dos comportamentos deles para existirem e sim de outras pessoas. É possível observar uma dispersão das condições indicadas como dificultadoras da realização das atividades de rotina semanal pelos coordenadores entrevistados. Uma classe de condições, “Carga horária dos professores e coordenadores”, das cinco classes apresentadas, foi indicada por três coordenadores. As demais classes tiveram indicações de um coordenador. O que é considerado condição dificultadora da realização do trabalho de coordenador para um deles é diferente para os demais, sendo que cada um apresenta indicações de condições de natureza diferente, e de acordo com a situação atual que está vivenciando. Por exemplo, o fato de ter uma secretária para três coordenadores é uma condição que, no momento, está sendo um dificultador, mas em outras situações, foi considerada facilitadora, porque a mesma pessoa detinha informações dos três cursos, e isso facilitava o entendimento e, conseqüentemente, o repasse de informações para discentes e docentes. A experiência anterior que cada um dos coordenadores teve, antes de ocupar o cargo de gestão, pode contribuir para o entendimento das atividades que são priorizadas pelos coordenadores e também do que consideram condição facilitadora e condição dificultadora para a realização da gestão de curso.

E. Relação entre a experiência dos coordenadores em cargos de gestão e as atividades de rotina semanal realizadas por eles.

As atividades dessas coordenações de cursos de graduação são realizadas por docentes que assumem o cargo de gestor, por indicação de um conselho ou da reitoria, ou por eleição de seus pares. Na fase de mudança de professor para gestor, o indivíduo inicia a realização das atividades sob a responsabilidade da função gerencial, mas continua na função de docente. É esperado pela comunidade acadêmica que ele apresente comportamentos característicos da função gerencial. As novas atribuições não permitem a ele fazer do trabalho universitário sua identidade central. Ele continua sendo um professor, mas com uma nova identidade profissional – a de gerente. (Silva, 2000). Alguns ocupantes desses cargos não tiveram experiência em cargos de gestão e nem foram capacitados para tal e vão adquirindo prática no dia-a-dia, quando da realização das atividades pertinentes. Portanto, muitos comportamentos poderão continuar a ser de docente que tem apenas responsabilidades com a sala de aula.

Outros docentes, quando assumem o cargo de coordenação, por terem tido experiências anteriores em cargos dessa natureza, apresentam um conhecimento das práticas usuais de gestão, exigidas pelas organizações, o que de certa maneira influenciará na emissão dos comportamentos de natureza gerencial apresentados, além daqueles característicos da docência.

A Tabela 10 apresenta a distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações de respostas nas oito classes de atividades de rotina semanal realizadas por coordenadores de curso de graduação (indicadas na Tabela 3), e o tempo de experiência anterior em cargos de gestão na organização de cada coordenador. O tempo de experiência equivale ao tempo que cada um dos coordenadores esteve ocupando cargos de gestão.

Tabela 10

Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações das classes de atividades realizadas por coordenadores, de acordo com a experiência anterior em cargos de gestão

Classes	Tempo exp. cargos de gestão/ Sujeitos						Quant. Ocor.	% Ocor.
	4 anos C1	2 anos C2	(---) C3	½ ano C4	(---) C5	12 anos C6		
1. Participar de reuniões / fazer reuniões	2	2	1	0	4	3	12	27,6
2. Realizar atividades burocráticas	2	0	1	3	5	1	12	27,6
3. Atender alunos	1	1	2	1	1	2	8	18,4
4. Atender professores	1	0	1	1	0	0	3	7
5. Realizar visitas	0	2	0	0	1	0	3	7
6. Atender profissionais	0	0	2	0	0	0	2	4,7
7. Supervisionar	0	0	0	0	0	2	2	4,7
8. Elaborar Projeto de curso	0	0	0	0	0	1	1	2,3
TOTAL	6	5	7	5	11	9	43	100

Observando a quantidade de indicações por coordenador, referente às atividades de rotina semanal que realizam, é possível verificar uma variação de cinco a onze ocorrências. O coordenador que respondeu que realiza onze tipos de atividades e que não teve experiências em cargos de gestão, apresentou cinco respostas na classe “Realizar atividades burocráticas”, quatro em “Participar/ fazer reuniões” e uma resposta em cada uma das classes “Atender alunos” e “Realizar visitas”, totalizando ocorrências em quatro classes. O coordenador que

realiza nove atividades, apresentou três respostas pertencentes à classe “Participar/fazer reuniões”, duas ocorrências em “Atender alunos”, duas em “Supervisionar” e uma ocorrência em “Elaborar Projeto de curso” e “Realizar atividades burocráticas”, totalizando ocorrências de respostas em cinco classes. Esse coordenador teve 12 anos de experiência em cargos de gestão. O coordenador que indicou sete respostas não teve experiência anterior em gestão e diz realizar duas atividades da classe “Atender profissionais”, duas atividades da classe “Atender alunos”, uma atividade da classe “Atender professores”, uma atividade da classe “Realizar atividades burocráticas” e uma atividade da classe “Participar/fazer reuniões”, totalizando indicações de atividades em cinco classes. O coordenador que indicou seis respostas teve quatro anos de experiência em cargos de gestão e indicou atividades das classes “Participar/fazer reuniões”, “Realizar atividades burocráticas”, “Atender alunos” e “Atender professores”. Os demais coordenadores, que indicaram cinco tipos de atividades de rotina semanal que realizam, tiveram de meio a dois anos de experiência anterior em cargos de gestão e apresentaram ocorrências de atividades em três classes, concentrando as respostas nas atividades das classes “Atender alunos”, “Participar de reuniões/fazer reuniões”, “Atender professores”, “Realizar atividades burocráticas” e “Realizar visitas”. A partir da apresentação dos dados coletados, referentes ao tempo de experiência em cargos de gestão e às classes de atividades de rotina semanal que indicam realizar, é possível propor o seguinte questionamento: experiência em cargos de gestão influencia os comportamentos dos gestores?

F. Grau de experiência de coordenadores de cursos de graduação em cargos de gestão influencia a natureza das atividades que realizam, naturalizando atividades de rotina como definidoras da função.

Os dados apresentados na Tabela 10 indicam que a experiência anterior dos coordenadores de curso de graduação em cargos de gestão exerce influência na natureza das atividades de rotina semanal que realizam. Dois coordenadores (2 e 5) não tiveram experiências gerenciais anteriores a ocupação do cargo de coordenador de curso. Os demais gestores tiveram algum tempo de experiência, sendo que o coordenador 4 teve seis meses de experiência, o coordenador 2 teve dois anos de experiência, o coordenador 1 teve quatro anos, e o coordenador 6 teve doze anos de experiência em cargos gerenciais.

É possível identificar algumas diferenças na natureza das atividades realizadas por coordenadores, de acordo com a experiência anterior à ocupação do atual cargo. As classes de atividades “Supervisionar aulas e professores” e “Elaborar Projeto de curso” foram indicações de um coordenador, que teve experiências anteriores em cargos de gestão. A experiência auxilia o gestor no entendimento e na execução de quais são realmente as atribuições de seu cargo e as atribuições de outros cargos, como exemplo, dos cargos da secretaria que servem como apoio ao trabalho do gestor.

As classes de atividades “Participar de reuniões/fazer reuniões” e “Realizar atividades burocráticas” apresentaram maior ocorrência de indicação de um coordenador, que não teve experiência em cargos de gestão anterior ao cargo atual. É evidenciado que a experiência anterior em cargos gerenciais auxilia as coordenações a definirem em quais atividades irão utilizar seu tempo de trabalho e em quais sua gestão (atender alunos e professores; supervisionar e elaborar Projeto de curso) e apresenta quantidade menor de indicação de ocorrência. Os comportamentos que caracterizam um processo de coordenar, como exemplo, “supervisionar aulas e professores” e “elaborar Projeto de curso” são característicos de um coordenador que tem doze anos de experiência em gestão universitária. De acordo com os dados apresentados na Tabela 8, outros dois coordenadores tiveram experiência anterior em cargos de gestão, mas não indicam essas atividades como de rotina semanal. Essa constatação permite afirmar que o tempo de experiência auxilia na naturalização de algumas atividades que os gestores realizavam. Eles continuam a realizar as mesmas atividades, por isso passa a ser natural desenvolver determinadas atividades, não existindo espaço para reflexões sobre o fazer do gestor. Apenas a experiência em cargo de gestão não garante que os comportamentos dos coordenadores sejam característicos de ocupantes de cargos gerenciais. É um risco acreditar que os gestores, pelo fato de já terem experiência em cargos gerenciais, anterior à ocupação do cargo de coordenador de curso, saibam gerir um curso.

A universidade tem, como uma de suas funções, de acordo com o relatório da Conferência Mundial sobre Ensino Superior (1998), identificar e tratar os problemas que afetam o bem-estar das comunidades, das nações e da sociedade global. Então: é possível cumprir essa função com docentes que dependem de experiência anterior para desempenhar seu papel de gestor? E todos os gestores que não possuem experiência anterior à ocupação do cargo contribuirão para atender a essa função da universidade? De que maneira é possível os gestores terem condições de auxiliar no desafio de identificar e tratar os problemas da sociedade? O gestor de um curso tem ligação direta com a capacidade, ou não, da organização

de Ensino Superior cumprir suas funções de educação de nível superior, porque está na “linha de frente” do planejamento, da organização, da efetivação do processo de formação profissional oferecido pela instituição. Por esse motivo, dentre outros, é necessário que os gestores passem por um processo de capacitação para desempenharem a sua função.

Investigar o que os coordenadores de curso indicam que realizam, como atividades de rotina periódica, contribuirá para compreender de que maneira eles estão agindo para auxiliar no cumprimento das funções atribuídas a uma organização, que oferece ensino considerado de nível superior, assim como diagnosticar suas necessidades para gerir cursos de graduação.

ATIVIDADES PERIÓDICAS REALIZADAS POR COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

As atividades realizadas por coordenadores de cursos de graduação são desempenhadas, muitas vezes, de acordo com os dados coletados, para atenderem às demandas vindas do ambiente interno ou externo à organização. Como ambiente interno são consideradas as solicitações de alunos, docentes, funcionários técnico-administrativos dos setores da organização em geral, órgãos superiores, enfim, de todos os atores internos da organização. As demandas do ambiente externo são aquelas vindas de órgãos de classe profissional dos responsáveis pelos locais de estágio, que estão localizados na comunidade, de pais de alunos, de profissionais egressos da organização e de outros profissionais que de uma maneira ou outra se relacionam com os coordenadores, para obterem algum tipo de informação sobre o curso de graduação pelo qual o coordenador é responsável. Algumas das demandas ocorrem eventualmente e não requerem ações diárias do gestor, outras demandas são mensais, bimensais e até semestrais, de acordo com a natureza apresentada.

As atividades realizadas para atender às demandas que não ocorrem no dia-a-dia do trabalho das coordenações foram consideradas como atividades de rotina periódica, justamente por ocorrerem com intervalos variados de tempo. Mesmo ocorrendo periodicamente, são atividades realizadas pelos coordenadores e contribuem para caracterizar o que tem sido o trabalho deles. Existem atividades dessas que, atualmente, são de responsabilidade do coordenador e demandam tempo de trabalho para a sua realização que podem prejudicar a realização das atividades de rotina semanal exclusivas do coordenador. Identificar quais são elas contribuirá para o entendimento do que constitui o trabalho de gestão de um curso de graduação na organização.

A. Classes gerais de atividades de rotina periódica realizadas por coordenadores de cursos de graduação

A Figura 7 apresenta a distribuição de ocorrências de indicações sobre os tipos de classes de atividades periódicas realizadas por coordenadores de curso de graduação. As atividades periódicas identificadas foram classificadas em oito classes, definidas pela natureza das atividades: “Fazer reuniões” (oito ocorrências), “Realizar atividades burocráticas” (sete ocorrências), “Atender” (pais, alunos e professores) (três ocorrências), “Participar de atividades de integração” (duas ocorrências), “Acompanhar as atividades de extensão” (uma ocorrência), “Levantar necessidades do curso” (uma ocorrência), “Elaborar e discutir o Projeto de curso” (uma ocorrência) e “Participar com o curso no Portal das Profissões” (uma ocorrência).

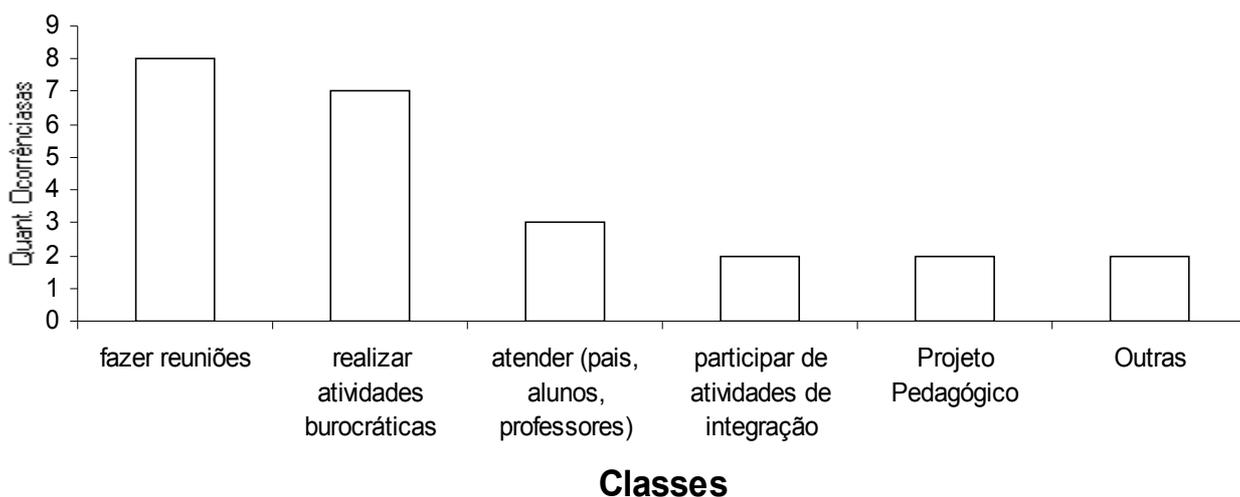


Figura 7: Distribuição das quantidades de ocorrências de indicações sobre os tipos de classes das atividades periódicas realizadas por coordenadores de cursos de graduação.

A Tabela 11 apresenta a distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações sobre os tipos de atividades periódicas realizadas por coordenadores de cursos de graduação. São observadas 24 ocorrências de respostas, apresentadas em 17 itens nas seis classes apresentadas na Figura 7.

As atividades “Fazer reuniões de colegiado”, “Fazer reuniões com Diretório Acadêmico”, “Fazer reuniões com direção do CCHC” e “Fazer reuniões com professores” originaram a classe “Fazer reuniões”. A classe “Realizar atividades burocráticas” foi

originada das atividades: “Participar de formaturas”, “Realizar atividades burocráticas”, “Programar matrículas”, “Fazer matrículas” e “Fazer pré-matrícula”. As atividades: “Atender pais”, “Aconselhar “ e “Resolver problemas de professores e alunos” originaram a classe ”Atender pais, alunos e professores”. As classes “Participar de atividades de integração do curso”, “Levantar necessidades do curso”, “Elaborar e discutir o Projeto de curso”, foram originadas a partir das atividades periódicas realizadas por coordenadores as quais são denominadas com o mesmo nome e “Acompanhar atividades de extensão” e “Participar com o curso no portal das profissões” originaram a classe “Outras”.

Tabela 11

Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações sobre os tipos de atividades periódicas realizadas por coordenadores de cursos de graduação

Classes	Atividades periódicas realizadas por coordenadores	S u j e i t o s						Quant. Ocor.	% Ocor.
		1	2	3	4	5	6		
Fazer reuniões	1. Fazer reuniões de colegiado	X		X	X	X		4	16,8
	2. Fazer reuniões com Dir. Acadêmico	X		X				2	8,4
	3. Fazer reuniões com direção do CCHC	X						1	4,2
	4. Fazer reuniões com professores			X				1	4,2
Realizar atividades burocráticas	5. Participar das formaturas		X			X		2	8,4
	6. Fazer matrículas		X		X			2	8,4
	7. Realizar atividades burocráticas					X		1	4,2
	8. Programar matrículas		X					1	4,2
	9. Fazer pré-matrícula		X					1	4,2
Atender pais, alunos e professores	10. Atender pais					X		1	4,2
	11. Aconselhar		X					1	4,2
	12. Resolver problemas professor X aluno					X		1	4,2
Ativ. integração	13. Participar de ativ. integração do curso		X		X			2	8,4
Projeto de curso	14. Levantar necessidades do curso		X					1	4,2
	15. Elaborar e discutir o Proj. Pedagógico						X	1	4,2
Outras	16. Acompanhar atividades de extensão	X						1	4,2
	17. Participar no Portal das Profissões ⁴				X			1	4,2
T O T A I S		4	7	3	4	5	1	24	100

A classe de atividades periódicas realizadas por coordenadores “Fazer reuniões de colegiado” apresenta quatro indicações de respostas, representando 16,8% da quantidade total de ocorrências de indicações. As atividades “Fazer reuniões com Diretório Acadêmico”,

⁴ Evento anual destinado ao público em geral, que apresenta todas as opções de ingresso na Universidade. Deste evento, coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação, participam todos os coordenadores e orientadores de cursos, Diretórios Acadêmicos e alunos voluntários, prestando esclarecimentos sobre os diferentes cursos e mostrando a infra-estrutura da Universidade, bem como seus programas de pós-graduação e extensão.

“Participar de formaturas”, “Fazer matrículas” e “Participar de atividades de integração ao curso” tiveram duas indicações de ocorrências cada uma, representando 8,4% da quantidade total de ocorrências cada uma. Os demais tipos de atividades (doze) apresentaram 4,2% da quantidade total de ocorrências de indicações cada uma.

As classes “Fazer reuniões” e “Realizar atividades burocráticas” apresentaram oito e sete indicações de ocorrências, respectivamente, totalizando 62% da quantidade total das ocorrências de indicações. A classe “Atender pais, alunos e professores” apresenta 12,6% de indicações da quantidade total, seguida das classes “Atividades de integração ao curso”, “Projeto de Curso” e “Outras”, com 8,4% da quantidade total de indicações de respostas.

No conjunto das oito classes de atividades de rotina periódica, realizadas por coordenadores, a classe “Fazer reuniões” foi indicada por quatro coordenadores de curso entrevistados, o que representa 66,6% da quantidade total de entrevistados. A classe de atividades “Realizar atividades burocráticas” foi indicada por 50% dos coordenadores (três) e as classes “Atender” e “Participar de atividades de integração ao curso” foram indicadas por 33% dos participantes da pesquisa. As demais classes “Acompanhar atividades de extensão” e “Participar com o curso no Portal das Profissões” foram indicadas por um coordenador cada uma.

A quantidade de indicações por coordenador, referente às atividades periódicas que realizam teve uma variação de uma a sete indicações. O coordenador que verbalizou realizar sete tipos de atividades indicou quatro ocorrências na classe “Realizar atividades burocráticas” e uma nas classes “Atender”, “Levantar necessidades do curso” e “Participar de atividades de integração do curso”. O coordenador que respondeu realizar cinco tipos de atividades indicou uma resposta na classe “Fazer reuniões” e duas respostas nas classes “Realizar atividades burocráticas” e “Atender”. Dois coordenadores verbalizaram que realizam quatro tipos de atividades periódicas. Um deles concentra suas indicações nas classes “Fazer reuniões” e “Realizar atividades burocráticas” e o outro nas classes “Fazer reuniões”, “Realizar atividades burocráticas”, “Participar de atividades de integração do curso” e “Participar com o curso no Portal das Profissões”. O coordenador que indicou realizar três tipos de atividades periódicas verbalizou indicações da classe “Fazer reuniões”, e o coordenador que respondeu um tipo de atividade indicou a atividade “Elaborar e discutir o Projeto de curso”. As indicações dos coordenadores apontam os verbos “fazer”, “realizar”, “atender”, “participar” e “acompanhar” como predominantes nas atividades periódicas realizadas pelos coordenadores, enquanto “elaborar” aparece na verbalização de um dos

coordenadores. Essas indicações dos coordenadores apontam para a predominância de algumas ações específicas que merecem um estudo detalhado.

B. Classes gerais de atividades de rotina periódica realizadas por coordenadores de curso de graduação configuram limitações no exercício da função.

As classes de atividades de rotina periódica realizadas por coordenadores de curso de graduação e apresentadas na Tabela 11 indicam o domínio de ações como “fazer reuniões”, “realizar atividades burocráticas” e “atender pais, alunos e professores” que caracterizam atividades burocráticas, atividades-meio. Demonstram uma limitação do exercício da função de gestão. Limitação porque estão apontando para ações específicas e não indicam quais resultados no ambiente são obtidos como produto das ações. As atividades indicadas poderiam ser executadas por profissionais que, não necessariamente, ocupem cargos de gestão. Aprofundar o exame das atividades específicas das classes gerais de atividades de rotina periódica permitirá uma compreensão do que está constituindo, hoje, o trabalho dos gestores de curso. Para o exame serão considerados: a) as atividades periódicas de maior quantidade de ocorrência; b) atividades indicadas como de menor quantidade de ocorrência; c) o que indicam as verbalizações quanto às atividades que os coordenadores realizam.

a) Classes de atividades de rotina periódica de maior quantidade de ocorrência indicadas referem-se a atividades “meio”

As indicações com verbalizações do tipo “fazer reuniões” e “realizar atividades burocráticas”, predominantes como aquelas que mais realizam periodicamente, indicam que os comportamentos apresentados caracterizam ações mais de “despachantes” do que de gestores. Tanto o verbo “fazer” da expressão “fazer reuniões” quanto o verbo “realizar” da expressão “realizar atividades burocráticas” indicam que ocorre uma ação em determinado ambiente, mas não indicam que resultados são produzidos por ela no ambiente, além de não demonstrarem a necessidade de a ação ser exclusiva dos gestores. “Fazer reunião de colegiado”, por exemplo, está indicando que houve um agrupamento de docentes pertencentes ao curso em algum local, mas que mudanças no ambiente ocorreram ou ocorrerão após a ação “realizar reuniões” não estão evidenciadas. As reuniões realizadas podem provocar resultados diferentes daqueles previstos. No caso específico da reunião de colegiado, não estão explícitos

os objetivos das reuniões, o que permite questionar: quais os objetivos das reuniões? Quais os resultados que as coordenações planejam obter como produto das reuniões? Talvez, se a expressão utilizada fosse de outro tipo como: “as reuniões têm como objetivo: identificar possíveis problemas que estejam ocorrendo no decorrer do desenvolvimento das atividades do curso”, ou mesmo “verificar o andamento das atividades”, “esclarecer possíveis dúvidas”, “planejar ações” ou “informar sobre acontecimentos do curso”, poderia ser afirmado que houve um comportamento do gestor de natureza mais complexa do que simplesmente “Fazer reuniões”. O comportamento de “planejar”, que é uma das funções de gestão indicadas por Fayol na primeira década do século passado e até os dias atuais, considerada como atribuição dos gestores, não está caracterizado nas indicações dos coordenadores. Planejar uma reunião, por exemplo, implica fazer o esboço, o projeto do que ocorrerá na reunião, e deveria ser realizado em função do que é necessário obter como resultado da ocorrência da reunião. “Planejar uma reunião” é diferente da ação “fazer reuniões”. O primeiro faz uma referência a uma relação entre ações de uma pessoa e seu meio, e a segunda é apenas referência a um tipo de atividade e muito genérica para configurar um comportamento ou atribuição.

A classe de atividades “Fazer reuniões” é indicada como atividade de rotina semanal e também de rotina periódica. Em ambas as situações, é a classe com maior quantidade de indicações. O que isso pode significar? Que tipo de reuniões acontecem semanalmente? E periodicamente? Por que considerar “fazer reuniões” como atividade temporária, sendo que os tipos de reuniões indicadas coincidem com os tipos de reuniões apontadas como de rotina semanal? É possível o entendimento de que as reuniões acontecem sem planejamento, indicando que não é uma prática comum de coordenações “planejar as reuniões” que realizam. A partir do conhecimento de que as reuniões não são planejadas e ocorrem sistematicamente, é possível questionar: as reuniões que ocorrem são necessárias?

As atividades da classe “Realizar atividades burocráticas” podem indicar que o comportamento de realizar provocou uma alteração na situação, pois algo indicava que era necessária uma ação, e esta ocorre. Por exemplo, uma ação de “realizar atividade burocrática” poderia ser o comportamento de “responder *e-mails*”, no caso. As coordenações, ao responderem *e-mails*, estão apresentando um comportamento que é considerado comum aos gestores na organização, embora, na maioria das vezes, são respostas às solicitações de natureza burocrática, que poderiam ser comportamentos característicos das pessoas que ocupam outros cargos, ou mesmo, as informações estarem disponíveis e atualizadas no *site*. Que tipo de resposta ele elabora no *e-mail* não está evidenciado. O que acontece com o solicitante das informações que escreveu o e-mail, após o comportamento do coordenador de

“responder *e-mails*”? As secretárias ou pessoal técnico-administrativo de apoio poderiam responder alguns tipos de *e-mails* facilmente, uma vez que algumas das informações solicitadas são comuns na organização, por exemplo, datas de matrículas e períodos para solicitar transferência ou trancamento de curso, que tem sido solicitado aos coordenadores com frequência diária, de acordo com depoimentos.

As atividades referentes ao processo de matrícula são caracterizadas como de natureza periódica, uma vez que ocorrem em intervalo de tempo de seis meses. Qual é o comportamento do gestor no processo de matrícula? Fornecer (dar, proporcionar) informações ao aluno? Preencher o formulário de matrícula do aluno? Ou orientar o aluno quanto às decisões que ele deveria tomar no processo de matrícula para garantir uma boa formação profissional? A ação “Fazer matrícula e pré-matrículas” não evidencia que ações estão ocorrendo no ambiente nem quais resultados estão sendo gerados por elas. É possível afirmar que a participação do coordenador no processo de matrícula pode ser uma oportunidade para orientar os alunos quanto ao que precisam fazer para ter uma formação profissional adequada, e identificar qual é a real situação de cada aluno no processo de preparação para a profissão. Essa seria uma ação coerente com a função do cargo que os coordenadores de curso ocupam.

O mesmo ocorre com a participação nas formaturas, que são eventos semestrais e requerem a participação do coordenador do curso para comprovar que os alunos cumpriram o currículo mínimo planejado e necessário para garantir a atuação profissional. “Participar das formaturas” indica um comportamento passivo, basta “marcar presença”, e é uma atribuição do cargo de gestor instituída pela organização, e que não requer comportamentos que caracterizem um cargo de nível gerencial.

As verbalizações das coordenações indicam que as atividades das classes “Fazer reuniões” e “Realizar atividades burocráticas” predominam como realização periódica. Essas atividades são consideradas “meio”, de acordo com a definição de Tachizawa e Andrade (2001), uma vez que têm a função de complementar as atividades-fim da organização e possibilitarem condições para a realização de outras atividades relacionadas aos resultados do trabalho dos gestores. Assim como o que ocorre nas indicações das atividades de rotina semanal, predominam indicações de atividades de rotina periódica, que apontam a existência de comportamentos dos gestores relacionados à realização de atividades “meio”. Essa constatação evidencia que periodicamente os gestores realizam atividades que não necessariamente pertencem às atribuições do cargo que ocupam, mas de cargos considerados serviços de apoio.

- b) “Elaborar Projeto de curso”, atividade-fim indicada por apenas um coordenador, ocorre em sexto lugar na ordem de ocorrência das atividades periódicas realizadas por coordenadores de curso

A análise dos dados coletados indica que, nas atividades periódicas realizadas por coordenadores, predomina o desenvolvimento de ações características das atividades-meio da organização. As classes gerais de comportamentos, expressas pelos verbos “fazer” e “realizar”, podem ser consideradas como classes de comportamentos muito amplas e servem para reproduzir aquilo que estão acostumados a fazer, para orientar uma ação no sentido daquilo que é conhecido e também para impulsionar a ação do gestor, de acordo com as solicitações ou demandas do ambiente. São muito genéricas e possibilitam “qualquer entendimento” e, por isso, não são apropriadas para delimitar atribuições de um cargo. As classes gerais de comportamentos podem ser indicadas como ações que caracterizam os três primeiros níveis ou “tetos” de atuação de um profissional ou dirigente de uma organização, conforme apresentado na Figura 1. O nível mais simples de entendimento refere-se a uma orientação para rotinas, regras e normas estabelecidas pelo sistema, caracterizando algo que é comum acontecer com os profissionais considerados “amadores”, por terem pouco “capital intelectual” específico para executar um determinado trabalho. O segundo nível de compreensão e de entendimento, que é muito semelhante ao anterior, apenas permite alguma mudança ou inovação, desde que não ameace o que já está difundido na cultura dominante. É possível verificar uma falta de avaliação sistêmica de conhecimentos, ações, relações, resultados sociais e sua relevância para a sociedade. E, o terceiro nível de compreensão é caracterizado por comportamentos de atender ao que é solicitado com impulsividade, sem considerar quem é o proponente da solicitação e quem vai ser atingido com seu atendimento. Essa limitação na atuação dos gestores, mesmo periodicamente, caracteriza comportamentos de “despachantes”.

O comportamento de “elaborar”, presente na verbalização “elaborar o Projeto de curso”, apresenta indicação de um gestor e diferencia-se dos demais por estar ligado à atividade-fim de um coordenador de curso de graduação. “Elaborar o Projeto de curso” requer a apresentação de comportamentos de maior complexidade e está relacionado aos níveis superiores ou “tetos” de atuação de um profissional (Figura 1). Os dois níveis superiores são identificados como quarto e quinto níveis de entendimento ou de compreensão de um dirigente, em função do capital intelectual que possui. No quarto nível de atuação, o que orienta a ação de um dirigente é a natureza e as características do problema existente, e isso requer um “capital intelectual” específico em relação à natureza do problema a ser resolvido.

No quinto nível de compreensão, há a necessidade de ter capacidade e exigência de ir além do conhecido, do familiar, das demandas, das informações e dos problemas existentes, e isso requer um “capital intelectual” maior do que o exigido no nível anterior. “Elaborar Projeto de curso” requer comportamento típico de pessoas que ocupam cargos de natureza gerencial, que têm natureza mais complexa, como “analisar fenômenos”, julgar, decidir, liderar e administrar riscos e incertezas, conforme Motta (1999) e requer o desenvolvimento do “capital intelectual” do gestor.

A atividade da classe “Elaborar Projeto de curso” é apontada como rotina periódica por um coordenador que a indicou, também, como de rotina semanal. É interessante observar que essa atividade não é indicação da maioria dos coordenadores, nem como atividade de rotina semanal nem como de rotina periódica. A indicação permite afirmar novamente que o que está prescrito nos manuais não necessariamente ocorre. No Plano de Desenvolvimento Institucional da organização está indicada, como atribuição do coordenador do colegiado de curso, a ação de “coordenar o processo de elaboração, avaliação, revisão e reelaboração do Projeto de curso, buscando a participação dos segmentos envolvidos no processo tanto de âmbito interno como externo”. Que comportamentos do gestor são esperados para cumprir as indicações propostas? O que é entendido por “elaborar”? O verbo “elaborar” é indicado no Plano de Desenvolvimento Institucional como sendo uma atribuição do coordenador de colegiado de curso. Mas, o que é necessário fazer para “elaborar” e quais ações caracterizam a atribuição “elaborar” não estão evidenciadas no documento da organização. É possível “elaborar” um projeto de curso sem a garantia de que estará promovendo uma boa formação profissional. O comportamento de “elaborar” requer a ação de preparar algo, organizar gradualmente, ordenar na situação planejada com resultados a obter. Essa preparação está diretamente relacionada com a formação profissional que o curso se propõe a oferecer. Matus (1996), ao apresentar os “tetos de compreensão” de atuação de um dirigente de organização, indica que os comportamentos “processar problemas” e “propor objetivos e direção de ações” são pertencentes aos níveis superiores de atuação de um gestor. O comportamento de “elaborar Projeto de curso” requer o processamento de problemas, a proposta de objetivos e de direção de ação, o que permite afirmar que requer comportamentos característicos dos níveis quatro (processar problemas) e cinco (propor objetivos e direções de ação), considerados superiores, caracterizando o que seria uma atuação profissional de um gestor.

Franco (2006) considera que o coordenador de um curso de Ensino Superior deve ser o responsável pela elaboração e execução do Projeto de curso e deve ser o mentor do projeto do curso que gerencia e, concomitantemente, o responsável pela sua execução. O Projeto de

curso deve apresentar com clareza os fundamentos e os objetivos que dão identidade ao curso. Assim, elaborar Projeto de curso é uma atividade-fim ou papel de coordenador de curso de graduação, explícita em documentos da organização e de órgãos superiores (Ministério da Educação e Cultura) e que não estão sendo característicos do fazer do gestor, nem como rotina semanal nem como rotina periódica. Quem está assumindo a responsabilidade de planejar, revisar, elaborar e supervisionar a execução dos projetos de cursos? E, se o coordenador não tem ocupado seu tempo para planejar e elaborar o projeto de curso, está se ocupando em garantir sua efetivação? A função do coordenador, de acordo com as atribuições definidas, não é só elaborar e sim também implantar, acompanhar, avaliar e reelaborar o projeto de curso de acordo com as necessidades que podem ser demandadas pela própria instituição, pela sociedade e também pelos órgãos responsáveis pelas orientações curriculares. Isso permite afirmar que os projetos de curso não tem sido gerenciado como seria esperado que fossem, pelo menos por alguns coordenadores, evidenciando assim, diferenças nas rotinas relatadas por eles.

- d) É evidenciada uma dispersão nas verbalizações dos coordenadores quanto à natureza das atividades de rotina periódica que realizam

Há uma dispersão nas indicações de ocorrências de atividades realizadas periodicamente por coordenadores. Das seis classes de atividades periódicas verbalizadas por coordenadores, quatro coordenadores indicaram resposta da classe “Fazer reuniões”. A classe “Realizar atividades burocráticas” teve indicações de três coordenadores, e as classes “Atender pais, professores e alunos” e “Participar de atividades de integração do curso” tiveram indicação de dois coordenadores. A classe de atividades “Fazer reuniões” é indicada como atividade de rotina semanal e como atividade de rotina periódica. Em ambas as situações, é a classe com maior quantidade de indicações. O que isso pode significar? Que as reuniões acontecem todas as semanas? Periodicamente? É prática habitual nas organizações que as decisões sejam planejadas em “reuniões”. Considerar “Fazer reuniões” como atividade temporária uma vez que os tipos de reuniões indicadas coincidem com as indicações das atividades de rotina semanal e com as indicações das atividades de rotina periódica, pode estar evidenciando que as reuniões ocorrem sem planejamento prévio. Esse fato demonstra que um comportamento intermediário da ação “Fazer reuniões”, que seria “planejar a reunião”, não ocorre nem como rotina semanal nem como rotina periódica das coordenações. Portanto, os

comportamentos de coordenadores são diferentes uns dos outros, novamente permitindo a compreensão de que cada um faz o que “acha” que deve realizar, caracterizando assim um comportamento de “gestor amador”, estando relacionado aos níveis inferiores de compreensão e de atuação profissional propostos por Matus (1996), quando há uma preocupação em atender a normas, rotinas, demandas, sem predomínio da utilização do “capital intelectual”, com exceção do comportamento de “elaborar”, que está caracterizado nos níveis superiores e que necessita da utilização do “capital intelectual”, e é indicado por apenas um gestor.

As atividades da classe “Realizar atividades burocráticas” aparecem como segunda classe com maior quantidade de indicações, o que permite verificar que os coordenadores consideram essas atividades como rotina semanal e também como rotina periódica, ou seja, atividades que são realizadas de forma constante. Mas, a natureza das atividades burocráticas consideradas periódicas é diferente da natureza das atividades burocráticas consideradas rotina semanal. As indicações de atividades da classe “Realizar atividades burocráticas”, no caso das atividades de rotina periódica, são referidas ao processo de matrícula dos alunos nas disciplinas oferecidas pela organização, para a formação profissional, que ocorrem uma vez por semestre letivo. Aqui, o intervalo de tempo que ocorre entre a realização da atividade e uma nova realização é de um semestre. Essa mesma classe de atividades, quando indicada como atividade de rotina semanal, está relacionada às atividades do tipo “responder *e-mails*”, “responder ofícios”, que exigem ações de alguém (não necessariamente do coordenador de curso) diariamente.

As indicações dos coordenadores indicam que as atividades periódicas desenvolvidas para atender às demandas que chegam ao gestor diferem entre si pelo fato de atenderem a demandas de natureza diferente. É possível que a falta de preparo específico para a função e, conseqüentemente, a utilização do tempo de maneiras diferentes, sejam condições para entender às diferenças existentes nas verbalizações. Investigar de que maneira os coordenadores utilizam seu tempo de trabalho favorecerá a compreensão do foco de atuação gerencial, que tem sido dado por esses profissionais.

C. Consumo do tempo de trabalho de coordenadores de cursos de graduação na realização de atividades consideradas de rotina periódica.

O valor do tempo e a percepção do tempo dos gestores são recursos estratégicos para o gerenciamento, e o não-controle do tempo pode deteriorar o processo de governabilidade do

sistema (Matus, 1996) ou do processo de gerenciar um conjunto de atividades de um cargo. A ação de planejar o que deve ser executado, com a utilização do tempo controlado favorece a eficácia dos demais comportamentos dos gestores. Assim, identificar a utilização do tempo na realização das atividades de rotina periódica por coordenadores contribuirá para o conhecimento das ações que está envolvendo, por mais ou menos tempo, o coordenador. A identificação de quais atribuições está demandando tempo na realização poderá auxiliar no entendimento dos comportamentos de gestores e, para isso, serão examinadas as atividades de rotina periódica consideradas como as que consomem mais tempo de trabalho e aquelas que consomem menos tempo do gestor à sua realização, de acordo com suas indicações.

Tabela 12

Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações sobre os tipos de atividades de rotina periódica que consomem mais tempo e menos tempo do trabalho, feitas por coordenadores de cursos de graduação

Tipos de Atividades de Rotina Periódica	Consumem mais tempo						Consumem menos tempo									
	Sujeitos						Quant. Ocor.	% Ocor.	Sujeitos						Quant. Ocor.	% Ocor.
	1	2	3	4	5	6			1	2	3	4	5	6		
1. Fazer reuniões		X	X	X			3	37,5				X	X		2	20
2. Atender alunos					X		1	12,5	X		X				2	20
3. Realizar atividades burocráticas	X	X			X		3	37,5		X					1	10
4. Rever Projeto de curso						X	1	12,5	X						1	10
5. Atender demanda							-	-				X		X	2	20
6. Promover atividades de integração							-	-					X		1	10
7. Estabelecer estratégias de trabalho							-	-	X						1	10
TOTAIS	1	2	1	1	2	1	8	100	3	1	1	2	2	1	10	100

A Tabela 12 apresenta a distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações sobre os tipos de atividades de rotina periódica que consomem mais tempo e as que consomem menos tempo de trabalho à sua realização, relatadas por coordenadores de cursos de graduação. São indicadas oito ocorrências de respostas referentes às atividades periódicas que consomem mais tempo e dez ocorrências de respostas referentes às atividades periódicas que consomem menos tempo à sua realização. Quatro itens são apresentados para identificar as atividades que consomem mais tempo à sua realização e sete itens para identificar as que consomem menos tempo.

As atividades periódicas que consomem mais tempo à sua realização, relatadas por coordenadores, foram: “Fazer reuniões” e “Realizar atividades burocráticas” ambas com três indicações de ocorrências (37,5% da quantidade total), e as atividades “Atender alunos” e “Rever Projeto de curso”, com uma indicação de ocorrência (12,5% da quantidade total). As atividades periódicas que consomem menos tempo à sua realização, de acordo com os dados coletados foram: “Fazer reuniões”, “Atender alunos” e “Atender demanda”, com duas indicações de ocorrências, e que representam 20% cada uma da quantidade total de ocorrências. “Realizar atividades burocráticas”, “Rever Projeto de curso”, “Promover atividades de integração” e “Estabelecer estratégias de trabalho” são atividades de rotina periódica que aparecem com uma ocorrência, representando 10% cada uma da quantidade total de indicações de ocorrências.

As atividades “fazer reuniões”, “atender alunos” e “atender demandas” foram indicadas como atividades que consomem menos tempo à sua realização, por 33% dos coordenadores de acordo com as indicações apresentadas na Tabela 12. As atividades “Realizar atividades burocráticas”, “Rever Projeto de curso”, “Promover atividades de integração” e “Estabelecer estratégia de trabalho” são indicações de atividades que consomem menos tempo à sua realização e tiveram uma indicação de ocorrência cada. A quantidade de indicações por coordenador, sobre as atividades de rotina periódica que consomem mais tempo teve uma variação de uma a duas indicações e as que consomem menos tempo teve uma variação de uma a três indicações. A seguir será apresentado o exame da especificidade das atividades indicadas como aquelas que requerem maior consumo de tempo e aquelas que requerem menor consumo de tempo à sua realização.

D. Os tipos de atividades que os coordenadores indicam como as que lhes ocupam mais tempo à sua realização estão relacionadas a ações de natureza burocrática

Os coordenadores de curso têm que realizar várias atribuições, de acordo com os documentos existentes na organização. Ele tem autonomia para executar as suas atribuições e também tem responsabilidade pelos resultados produzidos com o seu trabalho. Devido a quantidade de atividades que a ele compete realizar, é necessário fazer escolhas das atividades que irá realizar tendo como critério a ser seguido, prioridade da atividade, tempo de que dispõe para realizar e o tempo que é necessário para a realização de determinada atividade. Algumas das atividades de rotina periódica, assim como de rotina semanal, requerem um

maior consumo de tempo na realização e outras um menor consumo, mas todas, de acordo com as indicações, devem ser realizadas. As rotinas de natureza burocrática têm sido realizadas como prioridades e isso se deve, também, pela maneira como as organizações estão estruturadas em ternos de cargos. O coordenador utiliza seu tempo realizando atividades que não necessariamente são responsabilidades dele exclusivamente, mas como não tem outra pessoa para realizar alguns tipos de atividades, ele mesmo as faz. E, enquanto as organizações permitirem que essa prática ocorra, as funções de natureza gerencial de um coordenador ficam prejudicadas podendo interferir na formação profissional que é oferecida. E a decisão de mudar esse cenário não depende apenas dos coordenadores de curso. Assim, identificar as atividades que ocupam maior quantidade de tempo na realização poderá contribuir para a caracterização do que constitui o trabalho de um gestor e auxiliar nas definições das funções dos demais cargos da organização que estejam relacionados com o cargo de coordenador de curso..

- a) As classes de atividades “fazer reuniões” e “realizar atividades burocráticas” predominam nas indicações das atividades periódicas que consomem mais tempo de trabalho na realização.

A classe de atividades de rotina periódica “Fazer reuniões” foi considerada por três coordenadores como uma atividade que consome mais tempo de trabalho à sua realização, e foi considerada por dois coordenadores como atividade que consome menos tempo de trabalho na realização. O que significa a expressão “fazer reuniões” para os coordenadores que consideram que consome mais tempo de trabalho? O que significa para os que consideram que consome menos tempo? Será que estão falando da mesma atividade? “Fazer reuniões” poderia estar indicando o planejamento anterior à reunião, à execução da reunião, e o que demanda da reunião, mas não está evidenciado nos relatos que o tempo consumido relaciona-se com essas ações. Ao observar o tipo das atividades da classe “fazer reuniões” tanto na rotina semanal quanto na rotina periódica, é possível verificar que são da mesma natureza. Não existe indicação de que o tipo de reuniões realizadas semanalmente é diferente daquele realizado periodicamente. As classes de atividades “Atender alunos” e “Rever Projeto de curso” foram consideradas por um coordenador como atividade de rotina periódica que consome mais tempo à sua realização. De acordo com o que está relatado no Plano de Desenvolvimento Institucional da organização, não seriam essas atribuições de rotina do coordenador de curso de graduação? Na medida em que não são indicadas, é possível o

questionamento: qual é o entendimento das coordenações (ou qual é a importância do documento para a prática dos gestores) referente às atribuições apresentadas no Plano de Desenvolvimento Institucional? O Plano de Desenvolvimento Institucional é um instrumento norteador das ações dos integrantes da organização e é possível verificar que ele não é norteador para todos os gestores investigados, pois poucos utilizam esse instrumento para auxiliar no seu processo de gestão. Conhecer o que consta no PDI, compreender as informações que estão apresentadas no PDI e utilizá-las para a gestão universitária deveria ser uma ação de rotina numa organização de Ensino Superior. Todo o processo de planejamento deveria começar com a especificação dos objetivos globais da organização (constam no PDI), pois apenas com o conhecimento do que os gestores do nível estratégico da organização indicam, que deveria ser considerado como objetivo fim da organização, é que os planos estratégicos (incluem-se aqui projetos de curso) podem ser elaborados.

É evidenciado que “Rever o projeto do curso” está relacionado à rotina de apenas um gestor e é também considerada como uma atividade que consome menos tempo à sua realização. O tempo do gestor é escasso para a realização dessa atividade? É uma dificuldade dos gestores de trabalhar com o projeto de curso? Por que isso ocorre? A estrutura da organização e a maneira como as atribuições da função são apresentadas são condições que dificultam a realização dessa atividade? Justamente por haver pouco tempo é que os coordenadores deveriam rever a maneira como estão utilizando seu tempo de trabalho e dedicar mais tempo à revisão do projeto de curso, que é uma das atribuições-fim do cargo.

As atividades periódicas que consomem mais tempo de trabalho do coordenador, à sua realização, são as mesmas apontadas nas atividades de rotina semanal, que requerem mais tempo para realização. O que é periódico e o que é semanal parece não estar claro para os coordenadores, o que evidencia, novamente, a necessidade de existir uma preparação específica para ocupação do cargo de gestão universitária, no caso, o de coordenador de curso de graduação.

- b) “Estabelecer estratégias de trabalho” é uma atividade realizada por coordenadores de cursos, considerada como a que consome menos tempo de trabalho à sua execução.

Chama a atenção a indicação “Estabelecer estratégias de trabalho” ser considerada uma atividade periódica que consome menos tempo de trabalho à sua realização. O que significa “Estabelecer estratégias de trabalho? Quais são os comportamentos envolvidos na atividade “estabelecer estratégia”? Não seria essa uma das principais atividades de um coordenador? O verbo “estabelecer” indica a ação de decidir, instalar, determinar e, em se tratando de estratégia de trabalho, seria a ação de decidir o que fazer nas diversas situações de trabalho que se apresentam aos gestores, no dia-a-dia, semanalmente, em todo o mês ou semestre de trabalho.

Mintzberg (1994) considera que a palavra “estratégia” é definida de uma forma e utilizada de outra. Os significados para o termo podem variar desde ser considerada como um plano, um guia para o futuro, ou um padrão, uma consistência de comportamentos ao longo do tempo até ser considerada uma “perspectiva”, como maneira própria de uma organização fazer as coisas. O autor diferencia as estratégias planejadas que podem ser realizadas, das estratégias emergentes que resultam de ações diárias das organizações e que são representadas por padrões de comportamentos ainda não externados. Almeida (2000) entende “estratégia” como um programa amplo para se definir e alcançar as metas de uma organização ao seu ambiente através do tempo. Formular estratégias e implementá-las é uma tarefa complexa, pois é necessário combinar aspectos técnicos e políticos e requer habilidades gerenciais que precisam ser desenvolvidas, aprendidas e são relevantes para a realização do trabalho de coordenador de curso.

Matus (1996) apresenta os principais usos da palavra “estratégia”. Essa palavra tem sido utilizada para indicar que algo é importante, ou seja, é um cálculo seletivo do que é mais importante e suficiente para marcar a direção do movimento do que compõe o todo. Também para informar que o “estratégico é importante para o futuro”, com significado que se restringe ao que “deve ser”, do que é necessário ou desejável. Outros usos da palavra “estratégia” estão relacionados a jogos estruturados que distinguem, como elementos da definição, um estrategista e uma realidade, na qual há coisas importantes e coisas secundárias. Na matemática dos jogos, a estratégia refere-se a um problema bem-estruturado, ou seja, que pode ser representado por um modelo matemático, no qual todos os movimentos são previsíveis. Como última concepção de estratégia, apresenta o conceito de “estratégico” como um modo de vencer um jogo dialético que indica que é necessário definir o importante como

aquilo que é capaz de superar a oposição de outros, sendo necessário também preocupar-se com a articulação do importante hoje com o importante no futuro. O autor apresenta, também, a definição de estratégia apresentada por Clausewitz que indica ser o uso da mudança situacional imediata um meio para alcançar a situação-objetivo do plano, superando os obstáculos existentes que possam vir a existir. Apresenta, também, o conceito de “tática” usado para revelar o uso dos recursos escassos na produção da mudança situacional imediata. “Estratégia” é considerada por Matus (1996) a arte do líder. Supõe uma forma imaginativa de formular os objetivos e uma maneira de solucionar as dificuldades que as circunstâncias e os outros atores sociais apresentam para alcançá-los. Implica uma coordenação entre meios e fins ou entre recursos e objetivos.

Considerando as indicações de uso da palavra estratégia, propostos por Mintzberg (1994), Matus (1996) e Almeida (2001), quais os comportamentos que estão envolvidos na ação de “estabelecer estratégias” dos coordenadores? Um cargo de gestão indica (ou é subentendido) que quem o ocupa deveria ter comportamentos de “estabelecer estratégias” como rotina semanal. Fayol (1949) indica como atividades de gestão: planejar, coordenar, dirigir, controlar e estabelecer estratégias, e essas atividades estariam relacionadas com a função de “planejamento”. É possível entender que o comportamento de “estabelecer estratégias” requer a existência de capacidades técnicas e políticas dos gestores, para que consigam atender às exigências do contexto em que estão inseridas as universidades. Para que isso ocorra, é necessário que haja a apresentação de comportamentos, como planejar, organizar, prever, dirigir e esses não foram indicados por coordenadores. O que é observado, por meio das indicações dos coordenadores, é que eles têm realizado um trabalho muito mais “de improviso”, podendo utilizar estratégias emergentes (Matus,1996) do que é identificado como um trabalho considerado “profissional”, no que se refere às estratégias de trabalho (de gestão), com planejamento adequado.

Meyer e Mangolim (2006) constataam que ainda são incipientes os esforços desenvolvidos nas universidades, no sentido de formular e implantar estratégias e que existe sempre uma distância entre a elaboração do planejamento formal e sua implantação. Para os autores, um dos grandes desafios dos gestores universitários tem sido o de integrar o planejamento e a gestão estratégica, para que possam responder às demandas internas e externas e se manter atuantes num ambiente competitivo. As melhores estratégias, no caso das universidades, são aquelas que permitem atender às necessidades e às expectativas dos seus alunos e daqueles que irão usufruir de seus serviços e produzir conhecimento relevante para a sociedade. O fato de não estabelecer estratégias adequadas indica que o seu futuro pode estar

comprometido no momento em que a universidade perde competitividade, alunos, recursos e prestígio. As estratégias permeiam todos os níveis de formulação representados por pessoas, muitas delas docentes, que precisam apresentar comportamentos de formular as estratégias de atuação necessárias para seu cargo.

Identificar as condições facilitadoras e dificultadoras da realização das atividades de rotina periódica poderá auxiliar na identificação dos comportamentos dos gestores e, especificamente, no entendimento da indicação da atividade de estabelecer estratégia de gestão como uma indicação de um coordenador apenas.

E. Condições facilitadoras e condições dificultadoras para a realização das atividades de rotina periódicas, indicadas por coordenadores de cursos de graduação.

O gestor é integrante da equipe que decide, numa organização, e seu comportamento, como o de qualquer outro indivíduo da organização, é determinado por fatores internos e externos à organização. Valores, atitudes individuais, bem como experiências administrativas são aspectos que determinam o comportamento de um indivíduo, independentemente do tipo de decisões em questão. Por outro lado, existem também condições específicas que influenciam apenas o comportamento de um dirigente, tornando-o ilógico segundo a visão racional da decisão. Compreendendo a ilogicidade e a ambigüidade da vida organizacional, é possível entender por que os gestores apresentam determinados comportamentos.

Existem circunstâncias nas organizações que favorecem a realização das atividades de trabalho dos ocupantes de diferentes cargos, sejam elas de ordem operacional, intermediária ou estratégica, assim como circunstâncias que limitam as oportunidades de realização das atividades. Por circunstâncias, são entendidas as condições características da organização e das pessoas que a compõem; do funcionamento da organização e do tempo destinado à realização das atividades. Estudar essas condições permitirá o entendimento do que realmente facilita e do que dificulta a realização do trabalho dos gestores.

A Tabela 13 apresenta a distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações sobre as condições que facilitam a realização das atividades periódicas realizadas por coordenadores de curso de graduação. Nessa Tabela são apresentadas 11 tipos de condições que facilitam a realização de atividades periódicas com 12 indicações de ocorrências, distribuídas em quatro classes, de acordo com a natureza das atividades.

As respostas: “Conhecer a estrutura da universidade”, “Conhecer as instâncias acadêmicas”, “Conhecer quem são as pessoas”, “Saber onde encaminhar os outros” e “Ter desempenhado várias funções administrativas” originaram a classe “Conhecer a organização”. As repostas: “Conhecer datas de matrículas e horário previamente”, “Planejar as atividades”, “Instituição oferecer um plano de estudo para os professores” deram origem a classe “Planejar as atividades”. A classe “Serviços de apoio” foi originada das atividades: “Serviços de secretaria” e “Serviços de protocolo”. A classe “Carga horária dos professores” foi originada da resposta: “Professor ter tempo disponível para discutir, pensar”.

Tabela 13

Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações sobre as condições que facilitam a realização das atividades periódicas por coordenadores de cursos de graduação

Classes	Condições que facilitam a realização das atividades periódicas	Sujeitos						Quant. Ocor.	% Ocor.
		1	2	3	4	5	6		
Conhecer a Organização	1. Conhecer a estrutura da universidade	X					X	2	16,8
	2. Conhecer as instâncias acadêmicas	X						1	8,4
	3. Conhecer quem são as pessoas	X						1	8,4
	4. Saber onde encaminhar os outros					X		1	8,4
	5. Ter passado por várias funções administrativas						X	1	8,4
Planejar as atividades	6. Conhecer datas de matrículas e horários previamente				X			1	8,4
	7. Planejar as atividades			X				1	8,4
	8. IES oferecer um plano de estudo para os profs.					X		1	8,4
Serv. Apoio	9. Serviços de secretaria		X					1	8,4
	10. Protocolo acadêmico		X					1	8,4
C. H.	11. Prof. ter tempo disponível para discutir, pensar					X		1	8,4
TOTAIS		3	2	1	1	3	2	12	100

A classe de condições “Conhecer a organização” teve seis indicações de ocorrências de respostas de três coordenadores (50%), consideradas facilitadoras da realização das atividades periódicas. A classe “Planejar atividades” teve respostas de três coordenadores, sendo respostas relacionadas a planejamentos de natureza diferente um do outro, representando 25% da quantidade total de indicações de respostas. A seguir, aparece a classe “Serviços de apoio”, com duas indicações de ocorrências de um coordenador, e a classe “Carga horária do professor” com uma ocorrência.

A quantidade de indicações de ocorrências por coordenador variou de uma a três ocorrências. Os coordenadores 1 e 5 indicaram três tipos de condições; os coordenadores 2 e 6, dois tipos de indicações, e os coordenadores 3 e 4, uma condição facilitadora cada um. Aprofundar o exame do que é considerada uma condição facilitadora irá auxiliar para o entendimento dos diferentes comportamentos dos coordenadores.

F. Indicações dos coordenadores referentes às condições facilitadoras para a realização das atividades de rotina periódicas estão relacionadas às suas próprias ações.

Os coordenadores de curso indicaram algumas condições que facilitam a realização de seu trabalho. As condições apontadas por eles, parecem indicar que as condições podem ser oportunizadas por iniciativa de ação própria do coordenador. Os seus comportamentos podem ser transformados como condição facilitadora.

O que significa “conhecer a organização”? A que conhecimentos os coordenadores estão se referindo quando consideram essa classe de condições como facilitadora para a execução das atividades periódicas? O verbo “conhecer” indica ter noção de conhecimento, saber, e indica uma ação que requer algum tipo de iniciativa do gestor, para a obtenção das informações confiáveis. Quais comportamentos caracterizam “conhecer a organização”? Quais comportamentos são necessários para obter, como resultado o “conhecimento da organização”? Uma das maneiras possíveis para a divulgação das informações necessárias à execução das funções dos cargos previstos na estrutura da organização, em geral, é a realização de treinamentos que servem de orientação quanto aos procedimentos necessários à execução das atividades. Outra possibilidade é já ter assumido outros cargos administrativos, pois facilita a obtenção de informações sobre o funcionamento da estrutura, da dinâmica institucional da organização e a distribuição das atribuições, que servem de referencial para o planejamento das atividades dos gestores. A condição “Conhecer a organização” está relacionada muito mais com características pessoais (aprendizagem anterior) do gestor de buscar maneiras de obter informações do que aspectos existentes no sistema em que atua como gestor. O conhecimento da organização é desenvolvido a partir do momento em que ocorrem determinados movimentos daqueles que querem conhecê-la, em busca do conhecimento necessário para a execução do trabalho. E foi evidenciado que três de seis coordenadores não consideram a condição “Conhecer a organização” como facilitadora o que

pode estar favorecendo a continuidade do amadorismo que existe no processo de gerenciamento de curso nas organizações universitárias.

A classe de condições facilitadoras “Planejar as atividades” está denunciando que nem sempre as atividades são planejadas e, quando são planejadas, passam a ser uma condição facilitadora. O que é possível verificar é que essa condição depende do repertório do ocupante do cargo e não é uma condição que está existindo na organização, como parte componente das atribuições dos gestores. Alguns planejamentos realizados pela gestão superior, na organização e informados aos gestores, irão auxiliar para que o gestor planeje suas ações. A ausência de planejamentos da estrutura superior da organização dificulta a realização de planejamentos das estruturas intermediárias e inferiores e afeta a realização do trabalho dos gestores, mas não impede que os coordenadores planejem suas atividades. No caso dos gestores, o planejamento necessário está diretamente relacionado ao ensino e como será a formação profissional dos alunos dos cursos. A ocorrência do comportamento de “planejar” do gestor é necessária para a eficácia da sua gestão. E esse comportamento não está evidenciado como constituinte do trabalho de gestão por coordenadores. Matus (1996) considera o verbo “planejar” sinônimo de conduzir conscientemente, é um modo de viver do homem em direção à liberdade, é o cálculo que precede e preside a ação. Por que o coordenador ignora ou usa pouco de seu tempo de trabalho para o planejamento, quando ele deveria ser sua ferramenta de rotina? Qual é a consequência (ou o custo) de desprezar o planejamento como “instrumento de trabalho”?

O planejamento existe para tomar decisões no presente, para apoiar as decisões de hoje, e a decisão eficaz no presente obriga a explorar o futuro e a antecipar a criação do futuro desejável, o que requer a capacidade de fazer julgamentos subjetivos, de enfrentar e conviver com a incerteza. Matus (1996) constatou que os gestores de organizações complexas são obrigados a desenvolver alguma forma de planejamento formalizado, e planejar requer comportamentos específicos pouco conhecidos e raramente aprendidos pelos que ocupam os cargos de gestão.

A indicação das condições facilitadoras por coordenadores permite o entendimento de que a preparação para assumirem as funções do cargo é precária e também não está evidente para eles o funcionamento da organização, a sua estrutura e as suas instâncias acadêmicas. E, para sanar, atenuar ou combater a inexperiência ou o despreparo, pois muitos docentes são conduzidos a funções administrativas sem preparo específico para assumir o cargo, o procedimento utilizado por coordenadores é buscar auxílio nos serviços de apoio, muitas vezes substituindo-os nas suas funções.

As classes de condições consideradas facilitadoras para a execução das atividades de rotina periódica “Serviços de apoio” e “Carga horária”, apresentadas na Tabela 13, tiveram indicação do coordenador dois e coordenador cinco, respectivamente. Os serviços de apoio são aqueles desenvolvidos por pessoal técnico-administrativo, secretárias dos diversos órgãos da organização que, de alguma maneira, têm relação com os coordenadores. Os serviços podem ser: manutenção das instalações, equipamentos, redes de informações, biblioteca e outros, que os gestores podem solicitar para facilitar o desenvolvimento de suas atividades específicas. O que chama a atenção é o fato de apenas um coordenador considerar os serviços de apoio como condição facilitadora. Os coordenadores têm conhecimento da maneira como o pessoal técnico-administrativo poderia contribuir no desempenho de suas atribuições? Existe treinamento adequado para o pessoal técnico-administrativo? O treinamento contribuiria para favorecer ou facilitar o desempenho das atribuições dos coordenadores. É evidenciado que não existem treinamentos, para que as pessoas tenham os conhecimentos necessários sobre a organização, a fim de exercer as atribuições do cargo que assumem. Marra e Melo (2003), ao estudarem o cotidiano de 30 gestores universitários, descobriram que o principal fator facilitador da função gerencial é o gestor poder contar com recursos humanos competentes, eficientes naquilo que fazem e disponibilidade das pessoas para o trabalho. Essa descoberta coincide com as indicações dos coordenadores, no que se refere às condições facilitadoras do trabalho de gestor.

A condição facilitadora “carga horária”, indicada por um coordenador, induz a algumas considerações. Na indicação feita, é observado que deveria ser uma condição facilitadora, mas que ainda não é. A afirmação se refere ao fato de o gestor precisar ter tempo disponível para pensar e discutir e, isso não ocorre. Por que não ocorre? Foi identificado que os coordenadores ocupam parte de seu tempo realizando atividades que poderiam ser desempenhadas por outros profissionais. Será que o aumento da carga horária para os gestores gerenciarem suas atividades, nas condições atuais, poderia solucionar as dificuldades encontradas? Marra e Melo (2003) identificaram que uma das estratégias utilizadas pelos gestores, para dar conta das atividades de nível gerencial, é aumentar o número de horas trabalhadas, o que tem provocado prejuízos profissionais, como, no caso das coordenações de curso, não conseguir publicar, deixar a pesquisa de lado e diminuir a qualidade do ensino. A partir do que foi exposto, é possível afirmar que a carga horária do gestor de cursos de graduação tende mais a ser uma condição dificultadora do que facilitadora no processo de gestão. Identificar outras condições que contribuem para dificultar o trabalho auxiliará no entendimento do que realmente é o trabalho do gestor.

G. Condições dificultadoras para a realização das atividades de rotina periódicas indicadas por coordenadores.

A Tabela 14 apresenta a distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações das condições que dificultam a realização das atividades periódicas realizadas por coordenadores. São apresentadas 12 ocorrências de respostas em sete tipos de condições que dificultam a realização das atividades periódicas, organizadas em três classes, que são: “Carga horária”, “Funcionamento da organização” e “Outra”.

Tabela 14

Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações das condições que dificultam a realização das atividades periódicas por coordenadores de cursos de graduação

Classes	Condições dificultadoras da realização das atividades periódicas	S u j e i t o s						Quant. Ocor.	% Ocor.
		1	2	3	4	5	6		
Carga horária	1. Limitação carga horária profs. e coords.	X		X	X	X	X	5	41,5
	2. Falta de disponibilidade				X	X		2	16,6
Funcionamento da organização	3. Inacessibilidade a determinados setores	X						1	8,3
	4. Falta de agilidade nas respostas	X						1	8,3
	5. Limitação dos serviços de secretaria		X					1	8,3
	6. Falta conhecimento func. da organização					X		1	8,3
Outra	7. Falta de comprometimento de alguns profes.			X				1	8,3
T O T A I S		3	1	2	2	3	1	12	100

Os itens “Limitação da carga horária dos professores” e “Falta de disponibilidade” originaram a classe “Carga horária” e os itens “Inacessibilidade a determinados setores”, “Falta de agilidade nas respostas”, “Limitação dos serviços da secretaria” e “Outra” deram origem à classe “Funcionamento da organização”. A classe “Outra” foi originada da condição “Falta de comprometimento dos professores”.

O item “Limitação da carga horária dos professores” (41,5% da quantidade total de indicações) foi verbalizado por cinco coordenadores, como uma das condições que dificulta a realização das atividades periódicas, seguida da variável “Falta de disponibilidade”, que teve duas indicações de ocorrências (16,6% da quantidade total de indicações). Os demais tipos de respostas tiveram uma indicação de ocorrência (8,3% da quantidade total de indicações). A classe “Limitação da carga horária” representa 57,1% da quantidade total de ocorrências dos

tipos de condições que dificultam a realização das atividades periódicas, seguida da classe “Funcionamento da organização”, com 33,2% da quantidade total, e a classe “Outra” com 8,3% da quantidade total de ocorrências.

A quantidade de indicações de respostas por coordenador referente às condições dificultadoras, variou de uma a três verbalizações. Os coordenadores que responderam que existem três tipos de condições que dificultam a realização das atividades periódicas concentram suas respostas nas classes “Carga Horária” e “Funcionamento da organização”. Dois coordenadores verbalizaram duas condições como dificultadoras, sendo que um concentrou suas respostas nas classes “Carga horária” e “Outra” e o outro na classe “Carga Horária”. Dois coordenadores indicaram uma resposta como condição que dificulta a realização das atividades e referiram-se à classe “Funcionamento da organização” e “Carga Horária”. Especificar ou aprofundar o conhecimento sobre as condições consideradas dificultadoras para os gestores permitirá o entendimento do que tem atrapalhado seu fazer.

H. “Carga horária” e “Funcionamento da organização” são condições consideradas dificultadoras para a realização das atividades da maioria dos gestores.

A classe de condições “Carga horária” especificamente dos professores e coordenadores foi indicada como dificultadora da realização do trabalho do coordenador. Walter, Witte, Domingues e Tontini (2005), em seus estudos realizados no Sistema ACADE de Santa Catarina, observaram que a baixa carga horária de dedicação à coordenação não permite que as atividades de planejamento sejam melhor elaboradas, e concluem que a conciliação entre a proporção de carga horária entre ensino e gestão ainda precisa ser aperfeiçoada para atingir melhores níveis de profissionalização na gestão universitária. A descoberta dos autores contribui para o entendimento de que essa é uma condição dificultadora em várias organizações de Ensino Superior privadas, sendo, talvez, uma característica desse tipo de organização. É necessário salientar que, tratando-se de organizações de Ensino Superior, que têm o objetivo de formar profissionais para atuarem na sociedade, a condição “carga horária”, como dificultadora da realização das atribuições de um gestor, compromete o planejamento das atividades em geral e do ensino, ainda mais quando não estão preparados para atender à função exigida pelo cargo, que será a base para preparar futuros profissionais. A indicação de que existe uma “limitação da carga horária” dos gestores pode estar diretamente relacionada ao êxito dos profissionais que atuarão na sociedade pois,

de acordo com descobertas de Marra e Melo (2003), os professores gestores sofrem prejuízos e, conseqüentemente, os repercutem no seu fazer de gestor.

A indicação “Funcionamento da organização” foi outra condição dificultadora apontada por coordenadores. As organizações de Ensino Superior são organizações complexas (Hardy; Fachin, 1996) e se caracterizam pela natureza qualitativa de seu trabalho: pela estrutura departamentalizada e fragmentada em distintas áreas do conhecimento; pelo poder decisório compartilhado, baseado em colegiados; pela autonomia das unidades acadêmicas; pelo trabalho individual; pela liberdade acadêmica de que usufrui o professor como profissional e, principal, como agente de produção. Em razão dessas características, é nas universidades que se encontram as maiores resistências às mudanças e transformações exigidas pelo ambiente (Meyer, 1998), e essas resistências influenciam nas interações entre os diferentes subsistemas que a compõem e nas relações entre as pessoas. Por ser uma organização complexa, a universidade exige um grau de formalização elevado; conseqüentemente, há grande risco de excesso de burocracia, o que cria entraves no cotidiano dos gestores. Esse funcionamento, permeado de resistências e de burocracia, é considerado pelos gestores como condições dificultadoras à realização do trabalho. Dificultadoras porque demandam dos gestores a busca de solução a possíveis situações-problema, para outros órgãos que teoricamente parecem ser simples de resolver; parecem ou são “presas” em alguns setores, prejudicando o trabalho do gestor e ainda influenciando sua resolutividade.

A complexidade da organização “universidade” exige competências gerenciais específicas para decidir e agir num contexto de riscos e incertezas. E, algumas dessas competências são desenvolvidas por meio de formação, treinamentos e experiência que pouco ou nada têm a ver com o fato de o docente gestor ter ou não um doutorado em determinada área de conhecimento. Ahmad (1994) constatou que os gestores apresentam certas dificuldades no aprendizado administrativo, devido à pouca experiência gerencial e à inadequação entre a formação técnica profissional e a demanda da função gerencial. Essa evidência possibilita a afirmação de que é necessária uma preparação formal específica, para que os docentes assumam cargos de gestão e um entendimento apropriado da organização onde realizam suas atividades. Assim, evitar-se-iam comportamentos inadequados, como tomar decisões de cunho amadorístico. É possível afirmar que, se os gestores tivessem sido preparados para a função e tivessem obtido conhecimentos sobre o funcionamento da organização, que é complexo, não indicariam “Funcionamento da organização” como uma condição dificultadora. Talvez isso até auxiliaria para que houvesse um comprometimento diferenciado dos demais componentes da organização.

A condição “Falta de comprometimento dos professores” foi indicada por um coordenador como uma das condições que dificulta seu trabalho de gestor. Uma vez que, para desempenhar sua função, o coordenador conta com os docentes, como importantes no processo de formação profissional da área de conhecimento do curso que coordena, não encontrar comprometimento ameaça todo seu empenho em busca da oferta de um ensino com qualidade. Por outro lado, para que alguém se comprometa com algo é necessário que ele tenha conhecimento de seus objetivos, e nesse aspecto, surgem questionamentos: os docentes conhecem os objetivos propostos no projeto de curso? Eles conhecem os objetivos da organização “universidade”? É necessário que ocorram ações de ambos os lados gestor e docentes para que haja um efetivo comprometimento dos envolvidos.

Os gestores indicam que “conhecer a organização”, “planejar as atividades”, “serviços de apoio” e “carga horária” são condições facilitadoras do desempenho das atribuições do cargo, enquanto “carga horária”, “funcionamento da organização” e “comprometimento dos professores” são consideradas condições dificultadoras para o exercício da função de coordenador. E, é interessante observar que as condições consideradas dificultadoras referem-se as condições que são externas ao coordenador e não estão relacionadas as limitações do próprio gestor, de acordo com os relatos. Mesmo indicando essas condições, tanto as que facilitam quanto as que dificultam, os gestores afirmam que existem outras atividades que deveriam realizar além do que já fazem, e que conhecê-las auxiliará na compreensão do que realmente deveria fazer um gestor.

**CLASSES DE ATIVIDADES QUE COORDENADORES CONSIDERAM QUE
DEVERIAM REALIZAR ALÉM DAS INDICADAS POR ELES**

A análise dos dados coletados aponta que os coordenadores realizam diferentes atividades na sua rotina semanal e periódica durante o tempo de realização do trabalho de gestor de curso. Dentre elas foram apontadas: participar de reuniões, realizar atividades burocráticas, atender alunos, atender professores, atender profissionais, realizar visitas, supervisionar aula e professores e elaborar Projeto de curso, como atividades de rotina semanal. E, como atividades de rotina periódicas, indicaram: fazer reuniões, realizar atividades burocráticas; atender pais, alunos e professores; participar de atividades de integração do curso; realizar levantamentos de necessidades; realizar atividades de extensão e participar do “Portal das Profissões”. Além dessas atividades, os coordenadores acreditam que deveriam realizar outras, de naturezas diversas e que, por diferentes motivos, ainda não estão conseguindo realizar no seu trabalho de gestores. Examinar as classes gerais das atividades indicadas como aquelas que deveriam realizar, e os impeditivos para tal realização, possibilitará uma compreensão do que entendem que constitui também parte do trabalho de coordenador e que requer outros comportamentos.

A. Indicações de coordenadores de curso a respeito de atividades que deveriam realizar além daquelas indicadas por eles.

A Tabela 15 apresenta a distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações das atividades que os coordenadores afirmam que deveriam ser realizadas além das já indicadas. São observadas 10 indicações de respostas apresentadas em 10 itens que originaram seis classes: “Receber informações”, “Ter mais autonomia”, “Estar atento ao Projeto de curso”, “Pensar na Instituição”, “Atender alunos com proximidade” e “Nada”.

A classe “Receber informações” foi originada das atividades “Receber informações sobre mudanças legais”, “Receber informações sobre mudanças metodológicas”, “Conhecer decisões ocorridas na universidade” e “Conhecer o que importa para a universidade”. As atividades “Ter autonomia para alocar professores para as disciplinas” e “Ter autonomia para

contratar professores” originaram a classe “Ter mais autonomia”. As demais classes foram originadas das atividades com a mesma designação dada a cada classe.

Todas as atividades indicadas por coordenadores, como sendo aquelas que deveriam ser realizadas por eles, além das já referidas, receberam uma indicação cada uma. A classe “Receber informações” teve quatro indicações de ocorrências, a classe “Ter mais autonomia” duas indicações e as demais, uma indicação de ocorrência cada.

Tabela 15

Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações de tipos de atividades que deveriam ser realizadas, além daquelas indicadas por coordenadores de cursos de graduação

Clas- ses	Atividades que deveriam ser realizadas por coordenadores além daquelas indicadas	S u j e i t o s						Quant. Ocor.	% Ocor.
		1	2	3	4	5	6		
Receber informações	1. Receber informações sobre mudanças legais	X						1	10
	2. Receber inform. sobre mudanças metodol.	X						1	10
	3. Conhecer decisões ocorridas na univ.					X		1	10
	4. Conhecer o que importa à universidade					X		1	10
Ter autonomia	5. Ter autonomia para alocar profs. às disc.			X				1	10
	6. Ter autonomia para contratar professores			X				1	10
Projeto de curso	7. Estar atento à execução do Proj. Pedagógico	X						1	10
Pensar na instituição	8. Pensar na instituição		X					1	10
Atender alunos	9. Atender alunos com proximidade				X			1	10
Nada	10. Nada						X	1	10
T O T A I S		3	1	2	1	2	1	10	100

A quantidade de indicações de ocorrências por coordenador, referente às atividades que deveriam realizar e não realizam variou, de uma a três indicações. Os coordenadores que indicaram mais de uma ocorrência verbalizaram duas atividades de uma mesma classe. O coordenador 1 indicou duas atividades da classe “Receber informações” e uma atividade da classe “Estar atento à execução do Projeto de curso”; o coordenador 3 indicou duas atividades da classe “Ter mais autonomia”; o coordenador 5 duas atividades da classe “Receber mais informações”, e os coordenadores 2 e 4 indicaram uma atividade cada um das classes “Pensar

na instituição” e “Atender alunos com proximidade”, respectivamente. O coordenador 6 verbalizou que não deveria realizar nenhuma atividade além daquelas já indicadas.

B. Indicações de atividades que poderiam realizar além daquelas que já realizam não apresentam homogeneidade entre os coordenadores

Há uma dispersão nas indicações dos coordenadores no que se refere às classes de atividades que deveriam realizar. Apenas uma classe de atividades foi indicada por dois coordenadores, que é a de “receber informações”, as demais classes tiveram indicação de um coordenador. As indicações dos coordenadores possibilitam afirmar que todas as atividades apontadas, como aquelas que deveriam ser realizadas por eles, além das já indicadas, receberam uma indicação cada uma e demonstram que cada um dos coordenadores sugere diferentes atividades que deveria fazer. Não há consistência nas indicações sobre o que deveriam fazer, além do que fazem. Enquanto dois coordenadores indicam a classe “Receber informações”, outros indicam “Ter autonomia”, “Pensar na instituição”, “Projeto de curso” e “Atender alunos com proximidade” como outras atividades que deveriam realizar, além das que realizam. Os gestores acadêmicos precisariam se preocupar, também, em obter dados que se transformassem em informações pertinentes para a tomada de decisão. Cohen e March (1974) constataram que as organizações de Ensino Superior, em geral, têm fraca base de informação. Como consequência, algumas ações ocorrem desnecessariamente. O que é possível ocorrer é os gestores reunirem-se periodicamente para difundir as informações que detêm e também ouvir o que os outros tem a dizer. Os gestores não indicaram que acompanhar a execução do projeto de curso é uma responsabilidade deles e que requer comportamentos específicos para a sua efetivação. A constatação da ausência dessa indicação permite, novamente, identificar que o projeto de curso não tem sido utilizado como orientativo para a definição das ações, tanto do gestor quanto dos docentes.

A natureza das atividades indicadas, que deveriam ser realizadas e expressas com os verbos “receber” e “conhecer” indicam classes de comportamentos genéricos e indicadores de passividade. O verbo “conhecer” indica saber, ter conhecimento sobre algo que é desenvolvido com ações de pesquisar, ir em busca de algo e esse comportamento requer ações do coordenador para conseguir obtê-lo. O que impede o gestor de desenvolver comportamentos de buscar o conhecimento sobre o que acontece na universidade? Existe clareza para os gestores que “conhecer” depende muito mais de comportamentos próprios do

que das demais pessoas que integram a organização? O que impede a ocorrência desses comportamentos? Falta de autonomia? Falta de autonomia por não ser uma característica desenvolvida do gestor ou por que o nível estratégico da organização dificulta ou não possibilita (e até autoriza) que as pessoas sejam autônomas em seus cargos? As verbalizações não indicam, com clareza, as atividades que deveriam realizar, mas indicam ações que outros deveriam realizar, segundo a maneira como foram apresentadas.

Chamam a atenção, as verbalizações “estar atento”, “pensar”, “atender”, como atividades que deveriam ser realizadas além daquelas que já realizam. A natureza das expressões está relacionada com necessidades, ou exigências, muito mais “pessoais” do gestor do que da “organização”. Por exemplo, “pensar”: é possível alguém pensar por ele? Por que o coordenador aponta “pensar” como algo que deveria realizar? Não seria parte do trabalho de qualquer indivíduo que trabalha numa organização o comportamento de “pensar”? O mesmo raciocínio pode ser estendido ao comportamento de “atentar para” (estar atento às palavras dos coordenadores). “Estar atento para a execução do Projeto de curso” é uma expressão que poderia ser substituída por orientar e acompanhar os docentes responsáveis pelos programas de aprendizagem de determinado curso, para que promovam situações nas quais os alunos desenvolvam determinadas competências necessárias à atuação profissional.

Os coordenadores que indicaram mais de uma ocorrência verbalizaram duas atividades de uma mesma classe (“receber informações” e “ter autonomia”), reforçando a realização dessas atividades. Nos dois casos não se trata de “atividades”, mas de “condições” para realizar outras atividades. As indicações dos coordenadores evidenciam desvinculação com as funções essenciais da gestão, assim como uma desinformação sobre quais os comportamentos esperados do professor que está ocupando um cargo de gestão numa organização de Ensino Superior. E essa constatação é grave, pois é demonstrado que, além de os docentes-gestores não realizarem determinadas atribuições características de cargos gerenciais, não expressam o que deveriam realizar. É necessário lembrar, constantemente, que uma das funções desse tipo de organização é formar profissionais para intervirem adequadamente na sociedade.

C. Indicações das classes gerais de condições impeditivas para a realização das atividades que os coordenadores consideraram que deveriam realizar.

A Tabela 16 apresenta a distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações sobre o que impede a realização das atividades que os coordenadores afirmam que deveriam ser realizadas além das já apontadas. São observadas 13 ocorrências de respostas apresentadas em 10 itens que originaram três classes: “Carga horária”, “Estrutura universitária” e “Gestão universitária”.

A classe “Carga horária” foi originada das variáveis “Carga horária” e “Carga horária dos estagiários e local de estágio”. Os itens “Sistema da universidade”, “Estrutura estática”, “Poder muito centrado”, “Não há democratização” e “Não há flexibilização” originaram a classe “Estrutura Universitária”. Os itens “Gestão universitária”, “Dificuldade de fazer um planejamento adequado” e “Alunos estarem matriculados em disciplinas” originaram a classe “Gestão universitária”.

Tabela 16

Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações sobre o que impede a realização dos tipos de atividades que coordenadores de curso de graduação consideram que deveriam realizar

Classes	O que impede a realização das atividades que indica que deveria realizar	S u j e i t o s						Quant. Ocor.	% Ocor.
		1	2	3	4	5	6		
Carga horária	1. Carga horária	X	X			X	X	4	30,8
	2. Carga horária dos estagiários e local de est.				X			1	7,7
Estrutura universitária	3. Sistema da universidade (hierarquia)					X		1	7,7
	4. Estrutura estática			X				1	7,7
	5. Poder muito centrado			X				1	7,7
	6. Não há democratização			X				1	7,7
	7. Não há flexibilização			X				1	7,7
Gestão univ.	8. Gestão universitária			X				1	7,7
	9. Dificuldade de fazer um planej. adequado	X						1	7,7
	10. Alunos estarem matriculados em disc.				X			1	7,7
T O T A I S		2	1	5	2	2	1	13	100

As condições indicadas por coordenadores como aquelas que impedem a realização das atividades que deveriam ser realizadas por eles, além das já apontadas, receberam uma

indicação cada, o que representa 7,7% da quantidade total de indicações, com exceção da variável “Carga horária”, que recebeu quatro indicações e representa 30,8% da quantidade total de indicações. As classes “Carga horária” e “Estrutura universitária” tiveram cinco indicações de ocorrências e “Gestão universitária”, três ocorrências.

A quantidade de ocorrências por coordenador, referente ao que impede a realização das atividades que deveriam realizar e não realizam variou de uma a cinco ocorrências. O coordenador que indicou cinco ocorrências verbalizou quatro da classe “Estrutura universitária” e uma da classe “Gestão universitária”. Os coordenadores 1, 4 e 5 indicaram dois impeditivos para a realização das atividades que deveriam realizar e não realizam, sendo que os dois primeiros indicaram itens das classes “Carga horária” e “Gestão da universidade”. O coordenador 5, das classes “Carga horária” e “Estrutura universitária”. Os coordenadores 2 e 6 indicaram um impeditivo e limitaram sua indicação à classe “Carga horária”.

D. “Carga horária”, “Estrutura da organização” e “Gestão universitária” são tipos de condições indicadas como impeditivos para a realização de outras atividades.

Há uma dispersão nas indicações de coordenadores no que se refere às classes que impedem a realização das atividades que dizem que deveriam realizar. Enquanto para alguns coordenadores a condição “carga horária” é considerada um impeditivo, para outros “a estrutura da organização” e a “gestão universitária” são os impeditivos enfatizados. De qualquer modo, é possível verificar que existem impeditivos e que esses, na percepção dos gestores, estão além das suas possibilidades de intervenção. São impeditivos relacionados muito mais ao funcionamento geral de uma organização do que ao preparo específico para assumir o cargo, de acordo com as indicações dos coordenadores de curso.

A partir das indicações referentes aos impeditivos, é possível fazer alguns questionamentos: a carga horária disponibilizada para que os docentes gerenciem um curso está sendo utilizada de acordo com o que é previsto para o desenvolvimento das atividades do cargo? O tempo disponível para realizar as atribuições do cargo de gestor está sendo utilizado para tal fim? A evidência de que alguns coordenadores executam várias atividades-meio e que poderiam ser desenvolvidas por outros funcionários, como por exemplo, pessoal técnico-administrativo, não seria um dos motivos para que a carga horária seja considerada limitada para o exercício de outras atividades de gestão, além daquelas que realizam? Também não seriam situações que contribuem para explicar como é o funcionamento da organização atual?

Não há uma definição clara sobre as atribuições dos gestores, dos funcionários técnico-administrativos, identificada por meio dos coordenadores. Enquanto não for resolvida essa questão, as atividades continuarão sendo realizadas da maneira como tem sido com sobreposições. E essa constatação possibilita algum entendimento sobre o funcionamento da organização e a verificação de que não está sendo avaliado pelos gestores o resultado obtido na realização das diferentes funções, necessárias para que a organização responda às demandas da sociedade.

É fato de notícias⁵, periodicamente, o descaso que tem ocorrido no sistema de ensino nacional, tanto no Ensino Fundamental e no Ensino Médio quanto no Ensino Superior. Os resultados obtidos pelos alunos, pelo menos em duas avaliações distintas da rede de ensino brasileira em 2006, demonstram uma piora no desempenho dos alunos do ensino médio e expõe a dificuldade do país em melhorar a qualidade da educação. A desmotivação é uma das causas da saída dos jovens da escola. Professores que não atendem as expectativas dos alunos por serem “chatos” na ótica deles, por exemplo, são considerados motivadores para a desistência de estudar, assim como a repetência. Então, cabe também aos gestores a responsabilidade de verificar e avaliar que resultados estão obtendo com o processo de ensino oferecido pela organização da qual é responsável pela gerência.

O que foi indicado na classe “Gestão Universitária”, que também foi considerado um impeditivo para a realização de outras atividades, além daquelas que os coordenadores realizam, mostra que, se algumas atividades não são realizadas, é porque não há incentivo, ou orientação para tal, por parte da organização. E, novamente, é evidenciado que a falta de preparação específica para um docente assumir o cargo interfere diretamente nas ações, tanto dos gestores quanto do pessoal que realiza funções técnico-administrativas de apoio a eles. O apontamento da “Gestão universitária” como um impeditivo talvez não ocorresse se os gestores estivessem preparados para assumir as funções gerenciais. E, nesse caso, não haveria impedimento para a realização de outras atividades, além daquelas que os coordenadores indicam que realizam.

⁵ Dados coletados no Jornal de veiculação nacional Folha de São Paulo em 07/01/07 e 08/02/07.

E. Comportamentos dos coordenadores referentes às atividades periódicas indicam predominância de pouca preparação para a gestão do Ensino Superior.

As demandas periódicas que chegam ao gestor, tanto do ambiente interno quanto externo à organização, requerem comportamentos específicos para o devido atendimento. Foi identificado que os comportamentos predominantes para tais demandas são semelhantes aos comportamentos para o atendimento de demandas rotineiras. Como exemplo, é possível indicar os comportamentos de “fazer reuniões”, “realizar atividades burocráticas” e “atender pais, alunos e professores” que foram indicados. Esses comportamentos caracterizam muito do que é o trabalho de gestão de curso para esses coordenadores e não correspondem ao esperado para a função de coordenador de curso. Essa constatação evidencia o que Matus (1996), Meyer (1998), Botomé (2001), Motta (2001) e Zabalza (2004) relatam no que se refere ao trabalho de gestores, pois os autores concordam que eles agem em muitas situações de maneira a caracterizar suas atribuições como atividades de “despachantes”.

Chama a atenção uma indicação de atividade relacionada à elaboração do projeto do curso ser considerada uma atividade periódica do coordenador, sendo que é uma atividade-fim (principal) do cargo e, ainda, ser considerada como uma das que consome menos tempo na realização, assim como “estabelecer estratégias de trabalho”. Essas indicações, mais uma vez, demonstram que os comportamentos dos gestores, ou seja as ações deles e o resultados das ações no ambiente, estão sendo desconsiderados ou não recebem a devida importância no que se refere à formação profissional. O que é esperado como resultado da ação de um gestor “Elaborar Projeto de curso”? E da ação “Estabelecer estratégias de trabalho”? ou “Elaborar Projeto de curso” pode estar relacionado muito mais com atividades burocráticas do que realmente a uma atividade estratégica da organização. Se assim for considerado, provavelmente não é acompanhada de reflexões com maior profundidade sobre o que significam os conceitos, as informações todas que constam nesse projeto e, conseqüentemente, que formação profissional é necessário oferecer. Um projeto de curso é entendido como o documento definidor dos princípios orientadores que expressam a direção a ser dada ao processo de formação de profissionais de nível superior. (Santos; Perazzolo, 2002). E o ponto de partida para a elaboração do projeto de curso é explicação, uma especificação e um detalhamento dos avanços e problemas apresentados pelo estágio atual da sociedade. É esse documento que orienta as ações a serem desencadeadas, conferindo identidade ao curso. Assim, o comportamento de “estabelecer estratégias de trabalho”, que também foi considerado como um dos que consome menos tempo de trabalho à sua

realização, evidencia pouca importância para algo crucial à ocupação do cargo de gestão, ou desconhecimento do mesmo. Ou, de certa maneira, demonstra o funcionamento da organização, uma vez que está sendo menosprezado pelo próprio conjunto dos componentes da organização.

Outro aspecto que merece destaque é a indicação da condição “planejar as atividades” ser considerada como facilitadora para a realização das atividades periódicas. Essa indicação demonstra, de certa maneira, uma característica de amadorismo existente nos comportamentos dos gestores na organização. “Planejar as atividades” deveria ser um comportamento rotineiro de qualquer gestor, pelo menos enquanto está desempenhando as atribuições que estão sob sua responsabilidade. Mas, tratando-se de formação profissional que requer a utilização de uma metodologia eficaz para atender as necessidades da sociedade, o comportamento de “planejar” é entendido como um dos cruciais para a obtenção dos resultados no desempenho das funções do cargo. Por que “Planejar atividades” não é uma indicação de atividade de rotina do ocupante de um cargo de gestão?

Algumas atividades foram indicadas como aquelas que deveriam ser realizadas, além das que realizam, e houve indicações referentes a “receber” informações, “ter autonomia”, “pensar” na instituição que expressam muito mais ações de outras posições ou ações de natureza “passiva ou genérica” do que ações de natureza gerencial. E, quanto aos impeditivos à realização, são apontadas expressões como “carga horária”, “estrutura da organização” e “gestão universitária”. Os quais indicam situações que parecem ser estáveis, dando a impressão de que são imutáveis. O fato de ter ou não qualificação para o cargo de gestão não é indicado como uma condição facilitadora ou dificultadora, ou mesmo impeditiva para a ocorrência de determinadas ações, que produzam os resultados esperados no ambiente e que são próprias de um gestor. Isso tudo leva a perguntar: quais os procedimentos utilizados pelos gestores para dar conta das demandas internas e externas à organização, principalmente quando encontram dificuldades, uma vez que não há indicação de preparação para o exercício da função?

**DIFICULDADES ENCONTRADAS POR COORDENADORES DE CURSO AO
REALIZAR SEU TRABALHO INDICAM A NECESSIDADE DE
DESENVOLVIMENTO DE DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO
GERENCIAL**

A coordenação de um curso é uma função relevante para efetivar um ensino de nível superior. É uma função com dimensões acadêmicas, pedagógicas, científicas e administrativas. Por apresentar tais dimensões, demanda dos coordenadores competência técnica e científica no campo profissional correspondente ao curso, além de preparo para trabalhar com o gerenciamento de rotinas necessárias à oferta de processos de ensino de nível superior. Para realizar o trabalho de coordenação de curso, existem condições facilitadoras e condições dificultadoras, decorrentes da própria estrutura organizacional, e que exigem diferentes procedimentos à sua deliberação. As condições facilitadoras, indicadas pelos coordenadores e apresentadas no Capítulo 4 foram: relacionamento interpessoal, meios de comunicação, conhecimento do Projeto de curso, serviços de apoio, carga horária, conhecimento dos padrões de documentação, e experiência anterior. As condições dificultadoras indicadas foram: carga horária dos professores e das coordenações, ausência de treinamento para os funcionários, falta de clareza do Projeto de curso, gestão da informação e limitação da secretaria. Diante das condições que foram apresentadas, cada coordenador utiliza determinados procedimentos para atender às demandas que lhe chegam e cada um encontra uma maneira de enfrentar a situação, que é considerada a mais indicada pelo próprio executor.

Ao investigar o trabalho de gerentes que participaram de desenvolvimentos gerenciais, Motta (1999) constatou que a maioria dos dirigentes se depara com atividades imprevistas, como reuniões, trabalhos administrativos intensos, descontínuos e com natureza variável e cada um responde à sua maneira às situações imprevistas. A atenção é constantemente desviada por chamados diversos, fragmentando sua ação e o envolvimento em processos gerenciais, como o processo decisório, por exemplo. As situações imprevistas podem aparecer (ou se apresentar) como conseqüência do pouco tempo utilizado para o planejamento das atividades, da estrutura da organização e, também, do despreparo do gestor. E, em função do despreparo, diferentes maneiras de agir podem ser utilizadas pelos gestores e consideradas as mais apropriadas.

A maioria dos gerentes preocupa-se com sua função fora do horário normal de trabalho, muitas vezes levando problemas para casa (Motta,1999), sendo esse um procedimento adotado para enfrentar as dificuldades, em função do tempo que o trabalho requer e do tempo que o dirigente dispõe. Normalmente são pressionados por demandas urgentes, sem tempo para analisar um problema. Trabalhar mais horas do que o previsto implica muitas vezes prejuízos pessoais, como tirar tempo da própria família e, também, prejuízos profissionais como: não conseguir produzir novas publicações, deixar a pesquisa de lado, perder a qualidade do ensino. As descobertas do autor permitem compreender que os gestores usam diferentes estratégias para realizar todas as atividades que são de sua responsabilidade, de acordo com a possibilidade de cada um, a experiência e o preparo anterior para ocupar o cargo. E, a maneira para resolver as diferentes situações, que se apresentam aos coordenadores, demonstra novamente imediatismo e imprevisibilidade no processo de gestão das organizações. De que maneira uma organização vai (ou pode) conseguir atingir os objetivos propostos, esperados pela sociedade, se cada dirigente agir como entende ser melhor para uma determinada situação? É possível uma organização permitir que decisões dos gestores sejam tomadas baseadas na maneira como cada um entende as diferentes demandas que encontra?

Autores como Meyer (1998), Botomé (2002) e Zabalza (2004) constataam que as ações tomadas pelos gestores universitários diante das demandas no seu dia de trabalho, tendem a seguir a idéia de amadorismo. Há o predomínio de tentativa e erro em algumas situações da rotina de trabalho para resolver (ou minimizar apenas, não as resolvendo) as dificuldades encontradas. Diante do exposto, é pertinente apresentar os procedimentos que coordenadores de cursos de graduação adotam como maneira de enfrentar as dificuldades encontradas no dia-a-dia de trabalho.

A. Procedimentos utilizados por coordenadores de curso de graduação frente às dificuldades encontradas na realização do trabalho de coordenador

Os coordenadores de cursos de graduação, docentes que assumem cargos de gestão, são alguns dos responsáveis pelas respostas aos desafios que se impõem às organizações de Ensino Superior. Por meio de suas práticas gerenciais, esses docentes decidem e agem viabilizando o alcance dos objetivos institucionais. Essa função gerencial tem um lado racional de previsão e antecipação de ações e um lado irracional e intuitivo, decorrente da imprevisibilidade, ambigüidade, fragmentação e do imediatismo, que fazem parte da rotina gerencial e, por esse lado irracional existir, é possível afirmar que não existe uma definição exata de atribuições gerenciais. Assim sendo, cada gestor age de determinada maneira quando se depara com as diferentes situações no dia-a-dia de trabalho, muitas vezes imprevistas ou provocadas pela maneira como os cargos estão estruturados e definidos. Demandas de qualquer tipo chegam a eles induzindo-os a realizar o que não corresponde àquilo que seria sua responsabilidade e, para isso, cada gestor age da maneira que lhe convém e que lhe é possível em determinada situação.

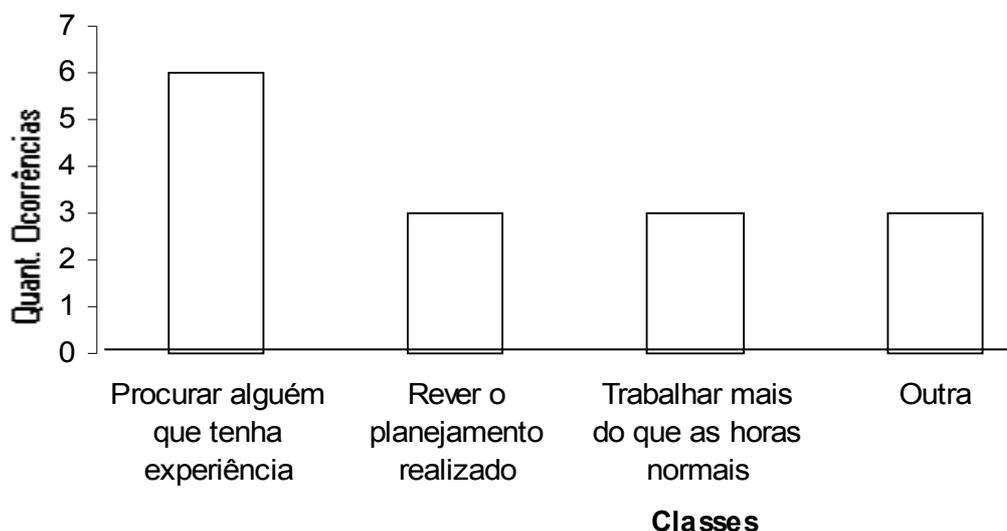


Figura 8: Distribuição das indicações das classes de procedimentos utilizados pelos coordenadores frente às dificuldades encontradas na realização do trabalho de coordenador de curso.

A Figura 8 apresenta a distribuição de indicações das classes de procedimentos utilizados por coordenadores frente às dificuldades encontradas na realização do trabalho de

coordenação. Os procedimentos utilizados foram classificados em cinco classes definidas como: procurar alguém que tenha experiência (seis ocorrências), rever o planejamento realizado (três ocorrências), trabalhar mais do que as horas normais (três ocorrências), fazer o trabalho de maneira pessoal (duas ocorrências) e manter a tranqüilidade (uma ocorrência).

A Tabela 17 apresenta a distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações dos procedimentos utilizados por coordenadores quando encontram dificuldades na realização das atividades realizadas. São observadas 15 ocorrências de respostas, em 13 itens, que estão organizados em quatro classes, apresentadas na Figura 8.

Tabela 17

Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações dos procedimentos utilizados por coordenadores quando encontraram dificuldades na realização das atividades

Classes	O que faz quando encontra dificuldades na realização das atividades	S u j e i t o s						Quant. Ocor.	% Ocor.
		1	2	3	4	5	6		
Procurar alguém que tenha experiência	1. Procurar alguém que tenha experiência		X					1	6,6
	2. Procurar o colegiado		X					1	6,6
	3. Procurar a chefia		X					1	6,6
	4. Procurar a direção		X					1	6,6
	5. Procurar a responsável da secretaria		X					1	6,6
	6. Rever com os colegas			X				1	6,6
Rever o planejamento	7. Rever a dinâmica utilizada (dela mesma)			X				1	6,6
	8. Rever o planejamento realizado			X				1	6,6
	9. Tentar priorizar as coisas						X	1	6,6
Trabalhar mais do que as horas normais	10. Trabalhar mais do que as horas normais				X		X	2	13,2
	11. Faz aquilo que o tempo permite						X	1	6,6
Outras	12. Fazer o trabalho de maneira pessoal	X			X			2	13,2
	13. Manter a tranqüilidade						X	1	6,6
T O T A I S		1	5	3	2	0	4	15	100

A classe “Procurar alguém que tenha experiência” foi originada dos procedimentos “procurar alguém que tenha experiência”, procurar o colegiado”, “procurar a chefia”, “procurar a responsável pela secretaria” e “rever com os colegas”; a classe “Rever o planejamento” originada dos procedimentos “rever a dinâmica utilizada”, “rever o

planejamento utilizado” e “tentar priorizar as coisas”; a classe “Trabalhar mais do que as horas normais” foi originada dos procedimentos “trabalhar mais do que as horas normais” e “fazer aquilo que o tempo permite” e a classe “Outras” foi originada dos procedimentos “fazer o trabalho de maneira pessoal” e “manter a tranquilidade”.

Os tipos de procedimentos de 1 a 6, que compõem a classe “Procurar alguém que tenha experiência” correspondem a 40% da quantidade total de indicações de procedimentos utilizados. Os procedimentos de 7 a 9 da classe “Rever o planejamento” e os procedimentos 10 e 11 da classe “Trabalhar mais do que as horas normais” correspondem a 20% da quantidade total de indicação de procedimentos utilizados em cada classe. Os procedimentos 12 e 13 pertencentes à classe “Outras” corresponde a 19,8% da quantidade total de indicações.

No conjunto das quatro classes identificadas, a classe “Procurar alguém que tenha experiência” teve 39% da quantidade total das indicações. As classes “Rever o planejamento” e “Trabalhar mais do que as horas normais” tiveram três indicações cada uma que representam 19,8% da quantidade total de indicações cada uma. A classe “Outras” foi indicada por três coordenadores, como procedimentos que representam 19,8% da quantidade total de indicações.

A quantidade de indicações dos procedimentos utilizados, quando encontram dificuldades, indicados por coordenadores variou de 0 a 5. O coordenador 2 verbalizou cinco procedimentos utilizados e concentrou suas respostas na classe “Procurar alguém que tenha experiência”. O coordenador 6 respondeu a quatro procedimentos e indicou respostas nas classes de procedimentos “Rever o planejamento”, “Trabalhar mais do que as horas normais”, “Faz aquilo que o tempo permite” e “Manter a tranquilidade”. O coordenador 1 indicou três ocorrências e se deteve nos procedimentos das classes “Procurar alguém que tenha experiência” e “Rever o planejamento”. O coordenador 3 indicou um procedimento da classe “Procurar alguém que tenha experiência” e dois procedimentos da classe “Rever o planejamento” seguido do coordenador 1 que indicou um procedimento da classe “Fazer o trabalho de maneira pessoal”. O coordenador 5 não indicou procedimentos utilizados quando encontra dificuldades. Examinar as indicações dos coordenadores quanto aos procedimentos utilizados, quando encontram dificuldades na realização do trabalho, auxiliará na identificação do comportamento dos gestores.

B. Procedimentos adotados por coordenadores, no enfrentamento das dificuldades, tendem a ser de ordem prática, relacionados a soluções de rotinas.

A experiência adquirida em serviço que os coordenadores antecedentes ou outros gestores obtiveram é considerada valiosa para os gestores que estão atualmente no cargo. Observar as práticas gerenciais na solução de dificuldades e na condução dos destinos da organização ajuda a formar atitudes e valores sobre o trabalho gerencial. A compreensão do ambiente interno da organização pode ser adquirida pela observação da maneira como as relações entre as pessoas dos setores são estabelecidas, pela maneira como as pessoas desenvolvem as atividades do cargo, principalmente aqueles que estão na organização há mais tempo e que também estiveram em cargos gerenciais, o que permite ao gestor entender a articulação dos setores existentes. Essa articulação interfere na elaboração do Projeto de curso e no planejamento dos serviços que estarão à disposição dos alunos. Interfere porque deverá ser previsto de que maneira serão implementadas todas as ações necessárias para oportunizar a formação, e esse planejamento será melhor realizado se houver um conhecimento do que existe na organização, como ela funciona, de que maneira as relações entre as pessoas ocorrem.

É função do gestor, consolidar os interesses do curso, pelo qual é responsável, e do ambiente interno (organização) com o ambiente externo (sociedade). Isso é desafiador, devido às expectativas da sociedade em relação ao desempenho dos futuros profissionais e expectativa dos alunos, de docentes e funcionários com o funcionamento da própria organização. Cada coordenador adota determinados procedimentos para atender (ou tentar atender) a esse desafio e analisa-los auxiliará no entendimento dos comportamentos dos gestores no trabalho de coordenador de curso.

- a) “Trabalhar mais do que as horas normais” e “Fazer o trabalho de maneira pessoal” são procedimentos utilizados frente às dificuldades

Os procedimentos mais utilizados por coordenadores são: “trabalhar mais do que as horas normais” e “fazer o trabalho de maneira pessoal”. O fazer de caráter mais doméstico de enfrentar as demandas, que seria ficar até mais tarde e fazer da maneira que acha que deve fazer, predomina. O processo de gerenciar é aprendido na prática das atividades diárias, é aprender fazendo, ao invés de buscar a preparação profissional. Se, no tempo que é destinado

para o exercício da função, não é possível dar conta de atender a todas as demandas exigidas pela organização para o cargo, pode-se indicar que, ou o tempo destinado para as atividades de gestão é escasso, o que indicaria que deveriam ser revistas as atribuições do cargo e a carga horária de trabalho do gestor destinada para tais atribuições ou, realmente, o gestor não está preparado para responder às demandas do cargo, por não apresentar as condições necessárias para nele estar. A estruturação dos cargos da organização, com suas devidas especificações, quando existem, facilitam o processo de gerenciar desenvolvido pelos gestores. Tachizawa e Andrade (1999) constatam que a configuração organizacional é uma peça fundamental para a obtenção de um melhor desempenho no processo de gestão de uma instituição de Ensino Superior.

O documento que determina as atribuições dos gestores de cursos de graduação na organização contempla as funções consideradas básicas no cargo e não específicas às funções complementares que fazem parte do cotidiano real dos coordenadores. As funções executadas extrapolam o regimento, pois a função gerencial está se expandindo cada vez mais em função de exigências de mercado. Por extrapolarem aquilo que está previsto, exigem mais horas de trabalho. O que aparece nos documentos são transcrições simplistas, parciais ou partes irrelevantes da legislação a que os escritores ou autores dos mesmos pretendiam adaptar-se dependendo do momento da elaboração do documento. E por ser documentos de cunho orientador e estar assim elaborados, são seguidos, passados do gestor antecessor para o sucessor. Essa constatação proporciona alguns questionamentos do tipo: quais os comportamentos que um gestor poderia desenvolver, diferente daquele de trabalhar mais horas do que o normal, para realizar todas as atividades que extrapolam o que foi previsto nos documentos? Que tipo de procedimento poderia ser adotado pelos responsáveis pela organização, para evitar que os coordenadores trabalhem mais do que as horas destinadas para a gestão e garantir que os resultados finais do fazer do gestor sejam positivos para a organização e para a sociedade em geral? Uma organização de Ensino Superior que prepara profissionais para lidar com as diferentes situações com as quais irão se defrontar na vida profissional, inclusive administradores, não poderia preparar profissionalmente seus gestores para darem conta das demandas no tempo de trabalho normal? Ou ainda, não deveria ser revista a quantidade de tempo que é destinada para a realização das atividades de gestão de curso?

É constatado que predomina o “fazer” de maneira pessoal do gestor, e esse fazer está diretamente relacionado com as experiências passadas do próprio executor, com as

oportunidades tidas na organização e também fora da mesma. No caso dos gestores de cursos de graduação pesquisados, não é comum haver experiência anterior em cargos gerenciais. Nenhum deles teve a oportunidade de participar de um processo de capacitação para dirigir um curso, antes da ocupação do atual cargo, ou no início do desempenho das atividades, ou em alguma unidade da organização. E, sabendo que um planejamento de curso de nível superior deveria estar contemplando possibilidades de intervenções em cenários diferentes, que poderão se apresentar aos futuros profissionais no decorrer de sua vida profissional preparada na universidade, é, no mínimo, desastroso gerenciar um curso que habilitará uma pessoa para agir na sociedade de maneira pessoal e intuitiva. Uma organização ser administrada da maneira como os gestores gerenciam suas rotinas poderá ter como consequência que as questões de ordem pessoal sejam mais valorizadas e consideradas requisitos para um docente ser promovido a gestor. Essa constatação possibilita o entendimento de que os resultados das ações dos coordenadores de curso poderão ter consequências sérias, tanto para a organização quanto para a sociedade, na medida em que poderão oferecer um serviço de educação que não cumpra sua função de capacitar pessoas para intervir adequadamente.

- b) Indicações de coordenadores de curso de graduação evidenciam a não uniformidade de procedimentos utilizados diante de dificuldades.

Os tipos de procedimentos de 1 a 6, que compõem a classe “Procurar alguém que tenha experiência” correspondem a 40% da quantidade total de indicações de procedimentos utilizados e são indicações de 2 coordenadores, sendo que um deles fez cinco indicações nessa classe. Para um coordenador, “Procurar alguém que tenha experiência” é o procedimento mais utilizado e isso pode ocorrer em função da maneira como os docentes são conduzidos ao cargo de gestão. Muitas vezes, os docentes assumem o cargo de coordenador para depois conhecerem suas atribuições. “Procurar alguém que tenha experiência” é uma garantia de provável acerto nas decisões, e pode servir como auxílio para o gestor, em casos de situações que apresentem algum grau de dificuldade para quem não tem experiência em gestão. Esse procedimento garante a continuidade dos mesmos tipos de decisões adotadas pelos gestores anteriores, a aceitação dos pares, caso os gestores tenham sido eleitos e/ou indicados, mas não garante a eficiência dos resultados das decisões. A experiência pode auxiliar na resolução das diferentes situações que surgem no dia-a-dia dos gestores, e “procurar alguém que tenha

experiência” é um procedimento possível, mas não necessariamente deveria ser o único. As situações que os gestores vivenciam nem sempre foram vivenciadas pelos gestores antecedentes e, muitas vezes, são novidade também para eles.

“Rever o planejamento realizado” para coordenar o curso é outra classe de procedimentos utilizados por coordenadores frente às dificuldades. “Planejar” requer uma previsão das ações que deveriam ser realizadas em determinadas situações, para produzir determinado tipo de resultado e, se o coordenador encontra alguma dificuldade no desempenho de suas atribuições, pode ser consequência da ausência de planejamento das ações necessárias para diferentes situações que poderia enfrentar. Não é possível prever todas as situações com as quais um coordenador vai se deparar, mas é possível determinar alguns procedimentos a adotar em algumas situações, para obter determinados resultados. Ter clareza de suas atribuições e da estrutura da organização facilita o planejamento das ações e as decisões de quais comportamentos apresentar diante de dificuldades em determinados momentos.

O tempo de trabalho do gestor tem sido utilizado muito mais para realizar atividades burocráticas do que para realizar atividades gerenciais do tipo “planejar as atividades”. A consequência tem sido que os coordenadores adotam determinados procedimentos para enfrentar as dificuldades que surgem e que, muitas delas, poderiam ser evitadas se houvesse um planejamento antecipado do que deveria ser feito. As indicações demonstram que o gestor tem clareza de que, se planejar suas ações, teria como resultados menos dificuldades, mas não consegue agir de maneira diferente nesse ambiente em que está inserido, e o resultado tem sido o que eles apontam: realizar mais atividades burocráticas. Parece que tem sido uma prática os gestores serem mais tarefeiros do que planejadores e, tal prática demonstra a falta de preparo, ou da definição de quais são as atribuições destinadas exclusivamente aos dirigentes e quais são as dos funcionários técnico-administrativos, ou também dos órgãos de apoio.

Para um coordenador, “Manter a tranquilidade” é um procedimento que o auxilia a enfrentar situações consideradas difíceis. Ficar tranquilo requer um comportamento de segurança do gestor, no sentido de saber que qualquer situação-problema, de uma maneira ou de outra, será resolvida. Ou, ao contrário, um comportamento de acomodação e de certeza de que alguém resolverá a situação considerada difícil. A tranquilidade pode ser consequência do tempo de experiência na organização e no cargo ocupado como é observado no caso do coordenador que indicou adotar esse procedimento em situações de dificuldades. Quando um

gestor tem conhecimento do que lhe é atribuído e está preparado para o desempenho de suas atividades de maneira profissional, é mais provável que conseguirá manter a tranquilidade para decidir e obter êxito com suas decisões.

Um cargo de natureza gerencial num mundo de tantas mudanças e exigências requer uma atuação gerencial profissional, ativa. Os comportamentos do gestor e suas habilidades em responder de forma adequada aos desafios impostos pelo ambiente interno e externo interferem no sucesso da organização. Para que a interferência dele produza resultados considerados satisfatórios pelas pessoas envolvidas em todo o processo de gestão, é preciso ter conhecimento das forças que atuam na organização, para antecipar eventuais problemas ou mesmo identificar oportunidades e, assim, poder realizar planejamentos para a atuação gerencial. É preciso estar atento ao cenário da educação superior e, para que isso seja possível, é necessária uma atitude pró-ativa do gestor. Os procedimentos indicados do tipo “manter a tranquilidade” demonstram uma atitude com conotação de passividade diante da importância das atribuições do mesmo e com a questão principal de discussão que é a formação profissional dos alunos. Ambas as proposições: “Rever o planejamento realizado” e “Manter a tranquilidade” estão diretamente relacionadas à capacidade de gerenciar do docente. A capacidade de gerenciar depende de preparação, de desenvolvimento de habilidades que podem ser facilitadas pela organização, e de uma busca do próprio gestor, ou não.

É constatado que cada gestor adota um tipo de procedimento que lhe é mais conveniente, conhecido ou familiar, como mais eficaz para ser praticado em determinadas situações. Essa maneira de proceder dos gestores pode caracterizar novamente o que os autores indicam como jeito amador de gerenciar. Uma vez que não existem procedimentos padrão formalmente definidos para agir em determinadas situações e informados para os docentes, é possível encontrar diferentes maneiras de agir em cada gestor diante de situações diversas e diferentes tipos de resultados como consequência. Essas consequências podem interferir diretamente no planejamento e na execução do processo de formação profissional que é disponibilizada à sociedade. O proceder dos gestores pode estar relacionado com a escolha das pessoas que buscam para orientação quando assumem o cargo de gestor e essa escolha passa a ser uma decisão estratégica do gestor.

C. Quando necessitam de informações para a realização do seu trabalho, coordenadores afirmam procurar pessoas pelos cargos que elas ocupam na organização.

Os coordenadores de curso afirmam que existem algumas pessoas na organização que são referência para obterem as informações de que necessitam para a execução do trabalho de gestor. A Figura 9 apresenta a distribuição das indicações das classes de cargos ocupados pelas pessoas que os coordenadores procuraram para obter informações. As pessoas procuradas foram classificadas em sete classes, definidas como: Pessoas que ocupam cargos superiores (cinco ocorrências), Coordenador antecedente (três ocorrências), Outros coordenadores (duas ocorrências), Pessoas-chave dos setores (duas ocorrências), Órgãos de apoio (duas ocorrências), Professores e Alunos (duas ocorrências) e Outra, com uma indicação.

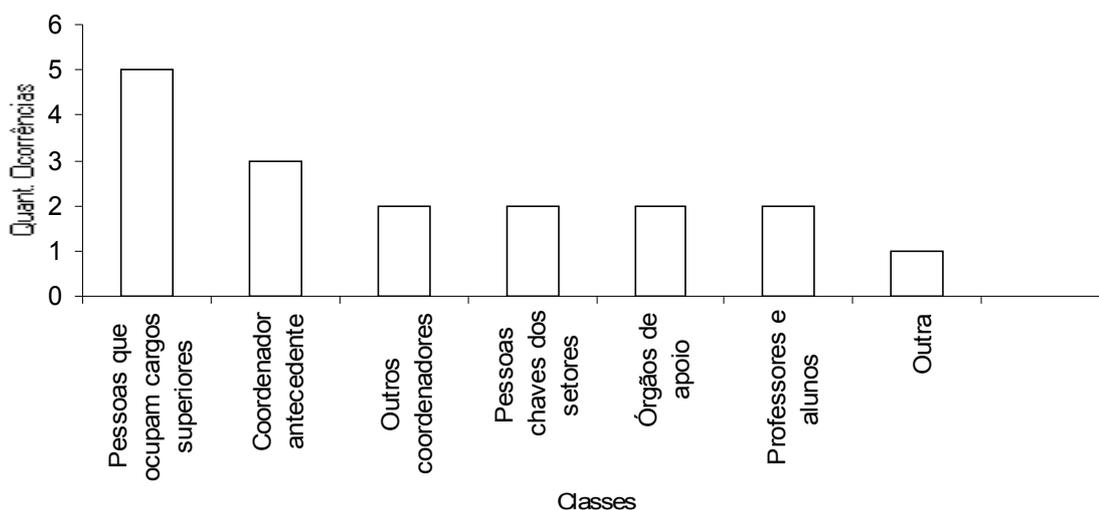


Figura 9: Distribuição das indicações das classes de cargos ocupados pelas pessoas que coordenadores procuraram para obter informações.

A Tabela 18 apresenta a distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações das pessoas que os coordenadores entrevistados procuraram para obter as informações que julgavam ser necessárias quando iniciaram o trabalho de coordenador de curso de graduação. As verbalizações dos coordenadores indicaram 13 pessoas, totalizando 17 ocorrências distribuídas em sete classes apresentadas na Figura 9.

Tabela 18

Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações das pessoas que os coordenadores procuraram para obter as informações que julgavam ser necessárias quando iniciaram o trabalho de coordenador de curso de graduação

Classes*	Quem procurou para obter informações que julgava serem necessárias quando iniciou o trabalho de coordenador de curso	S u j e i t o s						Quant. Ocor.	% Ocor.
		1	2	3	4	5	6		
Pessoas que ocupam cargos superiores	1. Diretor		X	X				2	11,8
	2. Chefia		X					1	5,9
	3. Pró-reitorias						X	1	5,9
	4. Vários chefes						X	1	5,9
Coordenador antecedente	5. Coordenador antecedente	X			X	X		3	17,7
Outros coordenadores	6. Coordenação geral de estágio		X					1	5,9
	7. Outros coordenadores			X				1	5,9
Pessoas-chave	8. Pessoas-chave dos setores	X					X	2	11,8
Órgãos de Apoio	9. Assessoria de legislação		X					1	5,9
	10. Secretária			X				1	5,9
Professores E alunos	11. Professores experientes						X	1	5,9
	12. Alunos veteranos			X				1	5,9
Outra	13. Iniciativa própria	X						1	5,9
T O T A I S		3	4	4	1	1	4	17	100

A classe “Pessoas que ocupam cargos superiores” foi originada das respostas “diretor”, “chefia”, “pró-reitorias” e “vários chefes” e correspondem a 29,5% da quantidade total de indicações de ocorrências das pessoas que os coordenadores procuraram para obter informações, quando iniciaram as atividades de coordenador. A verbalização “coordenador antecedente” originou a classe “Coordenador antecedente”, representando 17,7% da quantidade total de indicações e “coordenação geral de estágio” e “outros coordenadores” originaram a classe “Outros coordenadores”, que representam 11,8% da quantidade total de indicações de ocorrências das pessoas que os coordenadores procuraram quando necessitaram de informações. A classe “Pessoas-chave dos setores”, foi originada da resposta “Pessoas chaves dos setores” e as indicações “assessoria de legislação” e “secretaria” originaram a classe “Órgãos de apoio”, ambas as classes representam 11,8% da quantidade total de indicações de ocorrências. As verbalizações “professores experientes” e “alunos veteranos” originaram a classe “Professores e Alunos”, e a indicação “iniciativa própria” originou a classe “Outra”, que corresponde a 5,9% da quantidade total de indicações de ocorrências nos cargos das pessoas que os coordenadores procuraram para obter informações.

De acordo com as verbalizações, a classe “Coordenador antecedente” foi indicada por três coordenadores (50), representando 17,7% da quantidade total de indicações de ocorrências. A verbalização “diretor de centro” e “pessoas chaves dos setores” tiveram duas indicações de ocorrências cada uma e “chefia”, “pró-reitorias”, “vários chefes”, “coordenador geral dos estágios”, “outros coordenadores”, “assessoria de legislação”, “secretaria”, “professores experientes”, “alunos veteranos” e “iniciativa própria” tiveram uma indicação de ocorrência, o que representa 5,9% da quantidade total de indicações de ocorrências cada uma e no conjunto representam 58% da quantidade total de indicações de ocorrências.

No conjunto das sete classes, as classes “Pessoas que ocupam cargos superiores” e “Coordenador antecedente” tiveram indicação de três coordenadores (50% dos coordenadores), seguidas das classes “Outros coordenadores”, “Pessoas chaves dos setores”, “Órgãos de apoio” e “Professores e Alunos” que tiveram respostas de dois coordenadores (33% dos coordenadores). A classe “Outra” teve indicação de um coordenador.

A quantidade de respostas por coordenador, referente às pessoas que procuraram para obterem informações, teve uma variação de uma a quatro ocorrências. Os coordenadores que responderam que procuram quatro tipos de pessoas apresentaram respostas nas classes “Pessoas que ocupam cargos superiores”, “Outros coordenadores”, “Órgãos de apoio”, “Pessoas chaves dos setores”, “Professores e Alunos”. O coordenador que informou três tipos de pessoas indicou as classes “Coordenador antecedente”, “Pessoas-chave dos setores” e “Outra”. Os coordenadores 4 e 5 indicaram respostas da classe “Coordenador antecedente”. Cada docente gerente escolhe pessoas, ocupantes de diferentes cargos, como seus orientadores e identificar os fatores que interferem nas escolhas realizadas poderá contribuir para o entendimento de como ocorre o processo de gestão na organização.

D. Fatores que interferem na escolha das pessoas procuradas por coordenadores ao enfrentarem dificuldades.

As pessoas escolhidas pelos coordenadores, para orientação ou obtenção de informações estão alocadas em cargos específicos de referência dentro da organização ou desempenham alguma função nas relações dos coordenadores. Cada coordenador adota critérios pessoais para escolha da pessoa, de acordo com o conhecimento que tem delas devido aos seus contatos anteriores e do conhecimento do funcionamento da organização. Enquanto um coordenador opta por escolher pela experiência da pessoa na organização, outro

opta pela especialidade demonstrada, ou indicada, e outro ainda, pela importância dada à pessoa no setor pelos demais componentes da organização. A análise das indicações dos coordenadores, referentes às pessoas que procuram, favorecerá a compreensão da maneira como eles estão fazendo as suas escolhas.

- a) Indicações dos coordenadores, referentes às pessoas que procuram para obter informações, estão relacionadas à ocupação de cargos superiores e a coordenações anteriores.

O cargo ocupado pelas pessoas é um fator determinante para a escolha da pessoa a fornecer informações, quando necessário, para todos os coordenadores pesquisados. Existe uma expectativa de que se a pessoa ocupa determinado cargo é porque deve, ou deveria, desempenhar determinadas atividades, tem poder na estrutura da organização para poder deliberar sobre determinados procedimentos e detém alguns conhecimentos que podem ser úteis para facilitar o trabalho dos gestores. E, embora não haja clareza sobre as atribuições de cada cargo, existe uma expectativa de que determinadas responsabilidades competem a determinadas pessoas, porque elas ocupam aqueles cargos. Então, com base nesse pressuposto de que se a pessoa está no cargo, ela deve ter conhecimento do que é considerado necessário para estar ocupando tal cargo, os coordenadores buscam as pessoas que foram indicadas por outros, quando necessitam de determinadas informações, para poderem realizar as atividades do cargo que ocupam e obter resultados satisfatórios.

O “diretor”, a “chefia”, “os pró-reitores” e “vários chefes” foram as pessoas que contribuíram com alguns dos coordenadores em termos de informações, quando iniciaram o trabalho de coordenador. Todos os ocupantes dos cargos indicados na classe “Pessoas que ocupam cargos superiores” estão numa posição superior aos coordenadores na hierarquia de poder da organização. Ser orientado por uma pessoa que possui atribuições e responsabilidades superiores daquelas que o requisitante tem, oportuniza um respaldo diferenciado nas orientações, pois se ocupam tais cargos é porque têm (ou deveriam ter) conhecimentos, competência e preparo, e pode ser um demonstrativo de confiança nos superiores. Esse procedimento, quando adotado, contribui para a continuidade das atividades de maneira muito semelhante como vinha sendo conduzida, sem prejuízos pela troca dos gestores, e que tem sido uma prática comum nas organizações, possibilitando a perpetuação das políticas implementadas.

Considerando a posição ocupada na hierarquia, é necessário esclarecer o que é de

responsabilidade de cada um. O diretor de centro tem, como atribuição, exercer a supervisão dos programas de ensino, pesquisa e extensão e das atividades técnicas, administrativas e auxiliares, no âmbito da unidade da qual é responsável. A unidade é constituída de departamentos, representados pela chefia, cursos de graduação representados pelo coordenador do colegiado de curso e representante dos discentes. A chefia imediata dos coordenadores, na hierarquia da organização, é o chefe de departamento ao qual o curso que coordena está vinculado. Essa chefia tem várias atribuições, dentre elas, exercer a liderança científico-pedagógica, fomentando e planejando, com os docentes, o desenvolvimento da pesquisa, da extensão e do ensino afetos ao Departamento; gerenciar a execução das atividades departamentais de ensino, pesquisa e extensão, acompanhando-as, avaliando-as e implementando as medidas necessárias e cabíveis para sua efetivação e/ou melhoria; convocar os docentes do Departamento para discutirem, sempre que encaminhadas pelos Colegiados de curso, propostas relativas aos projetos pedagógicos em processo de elaboração ou reelaboração, dentre outras.

As atividades das chefias departamentais poderiam estar centradas nos seguintes pontos: fomento, planejamento, desenvolvimento, supervisão e avaliação das atividades de pesquisa, extensão e ensino afetas ao Departamento; seleção, avaliação, qualificação e ocupação dos docentes. Os pró-reitores são docentes que foram escolhidos pelo reitor para integrar a equipe da reitoria juntamente com uma chefia de gabinete, um vice-reitor, um sub-reitor, dois diretores de Campi e seis diretores de Núcleos, no caso da organização onde foi realizado o estudo. Os pró-reitores administram as diferentes áreas da organização responsáveis pelas funções básicas da universidade (ensino, pesquisa e extensão), estando assim definidas: Pró-Reitoria Administrativa (competente coordenar, controlar, supervisionar e dirigir os serviços administrativos), Pró-Reitoria de Graduação (competente planejar, coordenar, supervisionar e dirigir a execução das atividades didático-científicas relacionadas ao ensino de graduação), Pró-Reitoria de Extensão (competente contribuir para o desenvolvimento da comunidade, por meio de cursos de extensão e serviços que serão realizados no cumprimento de programas específicos, bem como organizar, dirigir, supervisionar e orientar as atividades universitárias no campo social e de assistência, promovendo a integração do pessoal docente, discente e administrativo), Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (competente planejar, coordenar, supervisionar e dirigir as atividades de ensino de pós-graduação e de pesquisa) e Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (competente elaborar os planos de expansão e desenvolvimento da Universidade e articular sua ação regional).

Os coordenadores antecedentes foram indicados por três dos coordenadores como pessoas que poderiam auxiliar os gestores com informações pertinentes ao trabalho. Alguém que já desempenhou atividades que agora estarão sob a responsabilidade de outros docentes, poderá orientar quanto a práticas realizadas, mesmo que esta não seja função de docentes, ex-gestores. Tem sido uma estratégia utilizada para o aprendizado do “fazer” de gestor, que de certa maneira, tem auxiliado na obtenção dos objetivos da organização. Existem aspectos positivos relacionados à escolha dos ex-coordenadores para darem informações. Conhecer as rotinas administrativas, os trâmites necessários para os devidos encaminhamentos na organização, das demandas do cargo e conhecer a equipe de apoio do período de gestão do docente coordenador antecessor serve para informar aos sucessores que não utilizem parte do seu tempo em ter de descobrir o funcionamento da organização que ainda não está formalizado para ser repassado. Aspectos negativos também podem ser identificados. Agir conforme as informações passadas pelo ocupante anterior do cargo significa dar continuidade às mesmas atitudes perante determinadas situações, sem introdução de inovações ou de novas maneiras de gerenciar. E, mais, pode induzir o novo gestor a valorizar, supervalorizar ou, ainda, desvalorizar alguns acontecimentos em detrimento de outros baseado na percepção dos gestores antecessores.

O que é constatado é que, como os gestores não foram preparados para realizar o que terão de fazer, cada um procura uma pessoa que sirva de orientador para dar apoio às decisões que devem tomar no dia-a-dia de trabalho. A decisão de quem procurar ocorre de acordo com os relacionamentos dos coordenadores no meio organizacional. Se o docente gestor teve oportunidades de relacionamentos com diferentes profissionais da organização em diferentes situações, poderá encontrar facilidades em descobrir qual a pessoa que pode orientá-lo em dada situação. Ter um local de apoio aos coordenadores, que sirva de orientação para as diferentes necessidades que surgem no decorrer do desempenho das atribuições do cargo, poderia ser uma alternativa profissional para capacitar os gestores na organização, além de garantir que as informações serão as mesmas para todos os gestores em dada situação.

- b) Classes “Outros coordenadores”, “As pessoas-chave dos setores” e “Órgãos de apoio” indicam que a escolha das pessoas para auxiliar em situações com dificuldades está voltada para a solução de rotinas.

A classe “Outros coordenadores” teve indicações de dois coordenadores como sendo as pessoas que procuraram para obter informações que julgavam necessárias para realizar as atividades de rotina quando iniciaram o trabalho de gestor. A denominação “coordenador” é utilizada na organização para identificar o nome do cargo do gestor de curso de graduação e também para identificar as pessoas que desempenham determinadas atividades que já estão previstas nos projetos pedagógicos e que são responsáveis por algumas atribuições diferenciadas. Os estágios, as monografias e os trabalhos de conclusão de curso são exemplos de atividades que têm docentes na coordenação e são designados para tal função por demonstrarem capacidade de organização e bom relacionamento ou por terem horas disponíveis para desenvolver tais atividades. Não existe o cargo “coordenador de estágios”, “coordenador de monografias” e “coordenador de trabalho de conclusão de curso”, apenas é atribuída a responsabilidade a um docente, e é uma atividade de natureza acadêmica. Embora a denominação utilizada na organização seja a mesma, as responsabilidades são muito diferentes.

Ao coordenador de estágio, monografia e trabalho de conclusão compete orientar o estagiário na realização do planejamento do estágio, incluindo aspectos preventivos e terapêuticos; indicar fontes e referências bibliográficas que auxiliem o estagiário no decorrer do estágio; organizar os locais de estágio; verificar documentação; orientar os alunos sobre como devem proceder na realização do mesmo, entre outras. São atribuições relevantes para que o aluno cumpra as exigências dos regulamentos dos estágios, das monografias e dos trabalhos de conclusão de curso na organização, para conseguir sua formação profissional. Mas são muito diferentes das atribuições de um coordenador de curso, que deverá estar preocupado com toda a formação profissional do aluno, desde o início do processo de ensino no qual o aluno desenvolverá na universidade até a obtenção de uma formação que o prepare para uma profissão. Esses docentes são algumas das pessoas as quais os coordenadores escolheram para obter informações quando iniciaram o trabalho de gestão.

Esses outros coordenadores, por assumirem tais funções na organização, têm uma quantidade de horas na semana destinada para tal atividade, carga horária essa maior do que os demais docentes têm, normalmente e, também, aproximam-se dos coordenadores de curso, pois há necessidade de trocas de informações constantes para a eficácia do desempenho do seu trabalho. Por estarem mais próximos dos coordenadores, o relacionamento é facilitado e

possibilita que algumas dúvidas sejam divididas e até sanadas. Embora não seja função dos outros coordenadores auxiliar os coordenadores dos cursos a gerirem, eles desempenham, muitas vezes, atividades que facilitam ao gestor obter os resultados esperados com a coordenação ou não. É questionável a escolha, uma vez que são professores que não estão capacitados, em nível gerencial, e também demonstra o quanto os coordenadores de curso estão precisando de orientações que poderiam ser promovidas pela própria organização.

É necessário destacar que nem todas as pessoas que estão desempenhando funções, como coordenar estágios, monografias e trabalhos de conclusão de curso foram preparadas para assumir tais responsabilidades. Esse destaque demonstra que nem sempre as orientações vindas de docentes que estão em alguma função de coordenação estão corretas ou são profissionais. O fato de desempenhar determinadas atividades não garante conhecimento suficiente para estar orientando coordenadores no processo de gerir um curso de graduação.

Procurar as “pessoas-chave dos setores” é outra indicação dos coordenadores, referente às pessoas que procuraram para obterem informações, quando iniciaram a coordenação de curso. Em cada setor da organização existe um funcionário que tem mais responsabilidades do que os demais, ou porque detém mais informações e conhecimento das rotinas do setor ou porque tem o cargo de coordenador ou supervisor, ou é o técnico responsável pela realização de determinada rotina. O que ocorre é que nem sempre a pessoa considerada chave do setor é aquela que está no cargo de supervisor ou que realmente detém determinadas informações. Mas, independentemente de estar ou não no cargo de supervisor, o coordenador de curso procura aquelas pessoas que realmente podem auxiliá-lo com as informações de que necessita para desempenhar o trabalho de gestor, nos diferentes setores da organização. Os funcionários técnico-administrativos das secretarias auxiliam na indicação de quem o coordenador deve procurar em determinados setores para obter as informações de que necessita.

As pessoas são identificadas pela competência em desempenhar suas atribuições e pela disponibilidade em realizar o que lhes é solicitado, mais do que pelo cargo que ocupam. Marra e Melo (2003) constataram que o gestor poder contar com recursos humanos qualificados, é um facilitador da função gerencial, assim como a disponibilidade das pessoas para realizarem o seu trabalho. Os “órgãos de apoio”, indicados pelos coordenadores, foram secretaria e assessoria de legislação. A indicação da classe “órgãos de apoio” como pessoas procuradas por coordenadores para obterem informações, está relacionada à estrutura da organização. Contar com órgãos ou setores que têm profissionais disponíveis para fornecer informações das quais os coordenadores necessitam para o desempenho do seu trabalho

poderia ser um facilitador para a gestão. As atividades de natureza burocrática que ocupariam parte do tempo de trabalho do gestor, quando executadas por órgãos de apoio, possibilitariam que o gestor utilizasse seu tempo com outras responsabilidades gerenciais consideradas estratégicas para o cargo. Os profissionais que realizam o trabalho de assessoria de legislação exercem uma função de orientação para os coordenadores, em relação aos direitos e aos deveres dos alunos, dos professores e dos funcionários. Os coordenadores decidem muitas ações, respaldados pela lei, e ter um órgão que orienta garante a eficácia das decisões.

A estrutura da organização é um aspecto determinante para o desempenho do coordenador. Existindo setores de apoio com as atribuições definidas, capazes de informar aos gestores e compostas por profissionais qualificados para desempenharem suas funções, é possível realizar o trabalho com o devido planejamento, organização e controle. E, não existindo definição das responsabilidades dos diferentes cargos nos setores, o coordenador ocupará mais tempo destinado à realização do seu trabalho em executar atividades que não seriam de sua responsabilidade. Isso que comprometerá os resultados que serão obtidos com sua gestão. Além de procurar órgãos de apoio, alguns gestores buscam obter informações com os docentes considerados experientes e com os alunos considerados veteranos.

χ. Pessoas procuradas por coordenadores ao enfrentarem dificuldades na execução das atividades de gestão

A classe “Professores e Alunos” foi indicação de pessoas que alguns coordenadores procuraram para obter algum tipo de orientação, quando assumiram a responsabilidade pela coordenação do curso. São alternativas que cada um dos docentes escolheu para que tivesse orientações e condições de desempenhar o que lhe foi atribuído, a partir do momento que ocupou o cargo de “coordenador de curso de graduação”. Estar na organização há um determinado tempo pode garantir experiência no cargo que as pessoas ocuparam no período anterior. As indicações dos gestores apontam que há aceitação de que docentes que tiveram experiência na organização podem contribuir com orientações para que realize adequadamente seu trabalho. Não há clareza quanto ao adjetivo utilizado: experientes. Os docentes procurados possuem experiência em quê? Em dar aulas? Em coordenar curso? Em relacionar-se com os alunos? Em atividades burocráticas? Será que experiência em qualquer atividade é suficiente para orientar um gestor de curso de graduação? Respostas para essas questões possibilitariam entender quais são os critérios utilizados pelo docente gestor para a

escolha de pessoas para orientá-lo. Não havendo critérios claros para a escolha do docente que poderia auxiliar, é possível que ocorram muito mais “conselhos” do que fazer, do que realmente orientação profissional de como deveria proceder naquela determinada situação. Também será possível verificar qual é a estrutura que a organização oferece como apoio àqueles docentes que irão assumir uma coordenação pela primeira vez.

Outra indicação de pessoas que serviram para dar orientações no início do desempenho das atribuições de coordenador, foi a classe Alunos veteranos. O aluno escolhe uma universidade para obter uma formação profissional e será orientado, principalmente pelo coordenador do curso, sobre o que deverá desenvolver de aprendizagens para ser considerado um profissional de nível superior. E, o adjetivo veterano é utilizado para indicar aquela pessoa que tem prática, é experiente e refere-se, geralmente, a um estudante que frequenta uma escola superior há mais de um ano (Fernandes, 2003). O fato de um aluno estar na universidade há mais de um ano garante a aquisição de condições para orientar um coordenador de curso de graduação? É possível considerar que um aluno, por conviver na organização há um determinado tempo, poderá identificar algumas situações as quais poderá contribuir com sugestões e oferecer informações de como os alunos estão percebendo determinadas decisões. Mas, está muito mais relacionado a sentimentos do que à experiência profissional. Essa é uma alternativa fácil e disponível para pessoas que podem ser procuradas para dar orientações aos docentes gestores e favorece a continuidade de um certo “amadorismo” na gestão da organização. Os alunos podem ser procurados para exposição de opiniões referente à metodologia das aulas; a informações apresentadas nas disciplinas; a sentimentos relacionados a docentes, a funcionários, a demais colegas e, também, para contribuírem com informações para a revisão e elaboração do projeto de curso. Quanto à gestão, vai depender muito da experiência do aluno em cargos de gestão, da sua vivência profissional, para ter conhecimento e poder contribuir com os gestores, como tais e no exercício da função.

Ter iniciativa própria e tentar fazer do jeito que considera mais adequado é uma alternativa para desenvolver o trabalho, utilizada por um coordenador. Além de procurar pessoas-chave dos setores e o coordenador antecedente, em algumas situações, experimenta agir e observar que resultados obtêm com sua ação, devido à sua iniciativa. Dependendo dos resultados obtidos, tende a repetir, ou não, determinados comportamentos em determinadas situações. Essa é uma das maneiras de desenvolver o trabalho de gestor na organização, se for possível contar com a disposição, a intuição e o conhecimento que o coordenador construir na

sua permanência no exercício do cargo. Mas, pode não ser suficiente para garantir eficiência da gestão, apenas mantém improvisos superficialmente eficientes e escassamente eficazes.

Ao assumirem os cargos de coordenadores de cursos de graduação, os docentes gestores indicaram que adotaram alguns procedimentos diante das situações apresentadas e procuraram diferentes pessoas para auxiliar a suprir suas necessidades de orientações em função do repertório de cada um naquele momento. Os procedimentos utilizados que predominaram foram: procurar pessoas experientes; rever o planejamento existente sobre as atividades; trabalhar mais do que as horas previstas para o desempenho do trabalho de coordenador; fazer o trabalho de maneira pessoal e manter a tranquilidade. O que chama a atenção é que cada coordenador adotou procedimentos diferentes quando encontrou dificuldades na realização das atividades sob sua responsabilidade. Não houve indicação dos coordenadores informando sobre a existência de algum órgão que tenha como função orientar os coordenadores. E, na Universidade em questão, existe um órgão responsável: uma pró-reitoria de graduação com a função de orientar os coordenadores de cursos de graduação no que se refere às exigências dos órgãos superiores de decisão e orientação, como o Ministério de Educação e Cultura, ou, também, às políticas da organização.

Há a necessidade de adaptação entre o que é proposto pelos órgãos devidamente responsáveis por controles de projeto de formação profissional e o que é definido como política institucional, e que afetam o planejamento do projeto de curso. Algumas limitações parecem ocorrer por parte da organização, no que se refere às informações das atribuições de cada setor ou órgão. Os docentes assumem cargos e indicam que não são orientados sobre o que fazer quando se depararem com situações novas, das quais não conhecem as rotinas, os fluxos adequados para a resolução das mesmas. Cada um age à sua maneira, de acordo com sua experiência de vida na organização e do conhecimento que tem do funcionamento da instituição. A consequência, em várias situações, pode ser decisões inadequadas ou ausência de qualquer decisão.

Pessoas que têm experiência em cargos de gestão, pessoas-chave dos setores, órgãos de apoio, docentes experientes e alunos veteranos são exemplos de pessoas procuradas por coordenadores para orientações diversas, ao assumirem o cargo de gestão. As expressões utilizadas “procurar alguém que tenha experiência”, “pessoas chave dos setores” e “docentes experientes” dão a indicação de que há uma crença de que é possível continuar a fazer o que os outros orientam, como se o jeito deles de enfrentarem as diferentes situações fosse o mais adequado. Parece que assim haverá uma maior aceitação das decisões dos atuais coordenadores. De certa forma, isso mantém o *status quo*: tudo continua do mesmo jeito. Por

outro lado, os coordenadores deixam de aproveitar a oportunidade de melhorar procedimentos, de inovar ou de aperfeiçoar o processo de gestão, até porque há muita diferença nas responsabilidades de quem ocupa cargo de gestão e de quem ocupa cargo administrativo ou, ainda, de quem exerce a função de docente. As indicações dos coordenadores demonstram que eles estão sem orientação sobre quem poderiam procurar e que realmente fornecesse orientação profissional.

Identificar o que os gestores aprenderam para gerenciar os cursos possibilita a compreensão de alguns dos comportamentos dos gestores em determinadas situações. Isso contribui para a formulação das atribuições reais dos coordenadores de curso. Aprender a gerir já foi observado que é um comportamento necessário em função da maneira como ocorre o processo de ingresso na coordenação de um curso de graduação na organização. É necessário, ainda, identificar, por indicação dos gestores, outras aprendizagens que os mesmos tiveram que realizar no desempenho das atribuições do cargo.

APRENDIZAGENS E OPORTUNIDADES RELACIONADAS À REALIZAÇÃO DO TRABALHO DE COORDENADOR DE CURSO

Quais aprendizagens são necessárias desenvolver para que um docente assuma um cargo de gestão? De que maneira desenvolvê-las? Essas questões ainda precisam de resposta e, para isso, alguns esclarecimentos são importantes, principalmente em relação ao que é um cargo e o que se entende por aprendizagem. “Cargo” é o conjunto de funções substancialmente idênticas quanto à natureza das tarefas executadas e às especificações exigidas dos ocupantes (Pontes, 1998), e é entendido como “função” o montante de tarefas atribuídas a cada indivíduo na organização. Um cargo, numa organização, é constituído de tarefas que deveriam ser definidas com clareza e expressar as responsabilidades pertinentes às funções, que são o trabalho que precisa ser feito por alguém, para que a organização atinja seus objetivos e melhore seus processos de execução das atividades, de acordo com sua natureza. Nesse sentido, os coordenadores, ao desempenharem as atribuições do cargo, são agentes otimizadores da qualidade do que é feito e de maximização da agilidade dos processos de correção e superação das dificuldades que existem no sistema de relações da organização, especialmente na parte do sistema que coordenam. (Piazza, 1997). Definir com clareza quais são as atribuições de um coordenador pode facilitar a definição do que precisa ser aprendido por quem ocupar o cargo.

Para desempenhar as funções do cargo, o docente/gestor necessitará realizar algumas aprendizagens. No contexto da pesquisa, aprendizagem é entendida como a aquisição ou o processo pelo qual um comportamento é instalado ao repertório de comportamentos de um gestor, resultando numa mudança relativamente permanente de um determinado comportamento (Catania, 1999), ou seja, aprendizagem é entendida como uma alteração das relações do gestor com seu ambiente de trabalho. Para que ocorra uma mudança no ambiente, é necessário desenvolver uma metodologia de trabalho adequada, que conduza efetivamente a uma situação melhor do que aquela que se deseja modificar. A metodologia adequada para proporcionar a alteração da situação nem sempre está descoberta e, geralmente, precisa ser aprendida, ou descoberta, para que o trabalho do gestor seja considerado profissional.

O ambiente em que ocorre a gestão de um curso exige o comportamento de tomar decisões constantemente, e estas estão relacionadas às demandas dos alunos, dos docentes, dos funcionários, da comunidade interna e externa e, além disso, à formação profissional do

campo de atuação do curso que coordena. Para que o gestor atenda às exigências, ele precisa desenvolver aprendizagens relacionadas ao ambiente, pois os aspectos da situação com a qual o gestor se defronta não necessariamente são completa ou adequadamente percebidos por ele que age, mas são o que constituem o meio no qual o gestor está inserido. Perceber esses aspectos e caracterizá-los faz parte do que ele precisa aprender para agir de maneira que produza resultados positivos. (Botomé; Kubo, 2001). Por meio da análise dos resultados produzidos pelo comportamento ou pela atuação do gestor, é possível perceber se ele está modificando ou não a situação encontrada, ou seja, é possível perceber se ele está ou não aprendendo. A aprendizagem é a mudança de uma primeira relação do gestor com o ambiente, para uma segunda relação com o ambiente (resultados). No caso dos gestores de cursos de graduação, a mudança na relação com o ambiente ocorre sem intervenção de outros, pois não existe uma pessoa responsável para ficar acompanhando se seus comportamentos estão promovendo mudanças adequadas no ambiente. O gestor não é acompanhado por um tutor ou professor.

A qualidade da ação de um gestor depende de características construídas em sua vida e passíveis de serem reconstruídas com o desenvolvimento pessoal. Os estudos de Ahmad (1994), Reesor (1995), Silva (2000) e Silva, Cunha e Possamai (2001), sobre o processo de aprendizagem de professores, para dirigir instituições universitárias comprovam que todos os envolvidos nas pesquisas tiveram que aprender no dia-a-dia de trabalho, de acordo com as características do ambiente, e cada professor teve um processo específico de aprendizagem com diferenças determinadas por fatores como experiências e valores pessoais. A aprendizagem identificada como a mais importante foi a capacidade de lidar com conflitos e diferenças entre pessoas e grupos. Foi constatado que professores assumem postos administrativos sem que eles próprios tenham planejado a ser gerentes, e o desconhecimento do ambiente que será encontrado no cargo de gestão demonstra o despreparo do gestor para agir de maneira que obtenha resultados satisfatórios.

Motta (2001) constata que a maioria dos gestores envolvidos em seu estudo sobre processo gerencial só possui contato com a gerência quando assumem pela primeira vez a função. Aprendem, na execução das atividades do dia-a-dia, que podem ser consideradas atividades informais de aprendizagem e que são aquelas que não são planejadas e que ocorrem de forma natural na trajetória profissional e, eventualmente, alguns passam por uma capacitação. O que caracteriza as atividades informais de aprendizagem é a utilização de meios informais (por exemplo, a leitura de livros de forma deliberada, reflexões individuais), enquanto as atividades formais de aprendizagem ocorrem por meio da ajuda de um educador

ou facilitador, como em capacitações, aperfeiçoamentos, pós-graduação, etc. Tanto uma forma de aprendizagem quanto a outra apresentam limitações. Há uma constatação de que as aprendizagens estão ocorrendo numa espécie de tentativa e erro, sem preocupações com as conseqüências da ação no ambiente. Nesse caso, não é considerada nem situação antecedente (o que vem antes ou que situação ele encontrou) à ação e muito menos a situação conseqüente à ação (o que acontece como resultado da ação).

Obter aprendizagens vai muito além do que obter informações, num determinado momento, sobre assuntos pertinentes à gestão. O fato de um gestor ter realizado uma “capacitação” sobre maneiras de gerenciar não garante que as suas ações demonstrem o desenvolvimento das competências necessárias para produzir resultados que atendam aos objetivos do cargo e da organização. Acumular conhecimentos e idéias sobre gestão pode ser importante, mas por si não conduz à ação esperada. O conhecimento sobre alternativas de comportamentos pode atender à função de “informar”, mas é insuficiente para provocar alterações comportamentais e, conseqüentemente, alterar o ambiente. Aprender a gerir é desenvolver competência para agir sobre o ambiente de maneira diferente do que vinha sendo feito, de acordo com a percepção do ambiente para a obtenção de resultados também diferentes. Retomando o conceito de comportamento como ação realizada num ambiente, que produz um resultado nesse ambiente, é possível afirmar que apenas obter conhecimento sobre as técnicas de gestão não garante que as ações realizadas, após o conhecimento obtido, mudarão esse ambiente positivamente.

Silva (2001), ao pesquisar a aprendizagem dos docentes para assumirem cargos de direção em uma instituição de Ensino Superior, constata que os professores têm que aprender algumas competências para o exercício do cargo gerencial: compreender a natureza política da função; lidar com conflitos e diferenças; envolver pessoas; conhecer o ambiente; gerenciar recursos e lidar com questões legais. Mintzberg (1994) afirma que a formação de gerentes reside no desenvolvimento dos comportamentos de relacionamento com colegas; de liderança; de resolução de conflitos; de processamento de informações; de tomada de decisões em condições de ambigüidade; de alocação de recursos e comportamentos empresariais (que envolve a busca de problemas e oportunidades e a implementação cotidiana de mudanças organizacionais) e de introspecção (capacidade de reflexão e auto-análise). Introspecção trata-se da capacidade de aprender com a própria experiência, assim como entender seu cargo e o impacto desse na organização. Nesses casos, ficam evidenciadas algumas competências relacionadas à compreensão dos aspectos políticos do cargo e das relações interpessoais necessárias para uma pessoa executar uma função gerencial.

Para desempenhar as atribuições de um cargo nas organizações, é necessário que sejam desenvolvidas competências, sendo que algumas poderão ser aperfeiçoadas durante o desenvolvimento da vida do indivíduo, e outras serão aprendidas no dia-a-dia de trabalho se as condições forem favoráveis. O conceito de competência tem sido empregado com diferentes usos nas organizações. Conceitos como o de atribuição, objetivo, desempenho e qualificação são tratados como competência. Existem controvérsias que precisam ser esclarecidas quando se trata do comportamento de aprender do gestor. Ruas (2000) afirma que não há homogeneidade no uso do conceito de competência, e seu emprego está ainda preso à noção de “qualificação” como idéia de que a qualidade das ações de um profissional estaria diretamente associada ao “estoque” do tipo de conhecimentos e ou a experiências que teria acumulado durante sua vida profissional. Essa concepção valoriza mais as “aptidões” (habilidades) “estocadas” ao longo dos anos do que o desempenho na prática.

O termo atribuição é usado para definir aquilo que deve ser realizado por um profissional para atender o objetivo de um determinado cargo. Uma atribuição de um gestor poderia ser “antecipar situações que poderão se constituir em problemas importantes para a organização que afetariam os alunos”, e esse atributo, em alguns casos, poderia ser tratado como um recurso importante para quem deve gerenciar situações complexas. Essa atribuição poderia ser explorada como um recurso, uma competência, como “capacidade de lidar com situações complexas”. O que é considerado, na afirmação, como competência, é semelhante ao que é utilizado como objetivo. Botomé e Kubo afirmam que o conceito de objetivo aparece com outros nomes e o exemplo mais evidente é o uso da expressão “competência para referir-se ao que é esperado como resultado dos processos de ensino”. Quando alguém trabalha com “objetivos de ensino” em qualquer contexto educativo, formal ou informal, está trabalhando com aquilo que aquele que está na posição de docente pretende conseguir como resultado, produto ou decorrência em seus alunos (2003, p.1). No caso de coordenadores de cursos de graduação, é necessário trabalhar com o conceito de objetivo, de maneira que sejam claras quais aprendizagens eles precisarão obter para lidar com acontecimentos, processos ou fenômenos com os quais se defrontarão como gestores. É esperado que, em situações complexas, eles sejam capazes de lidar de maneira a resolvê-las ou, no mínimo, amenizá-las para serem considerados “competentes”. Esse resultado de como ele consegue lidar com as situações permitirá afirmar se os comportamentos são qualificados com um grau de perfeição superior, para serem considerados “competentes”. A noção de competência está sendo utilizada para identificar a atuação, num primeiro momento, e o resultado que uma pessoa produz com suas ações, nos diversos contextos de atuação num segundo momento. Botomé e

Kubo (2002) apresentam o conceito de “competência” como um grau de perfeição da capacidade de atuar na sociedade, assim como aptidão e habilidade também são outros graus da capacidade de atuar de alguém. A capacidade de atuar aqui é considerada como os resultados do processo de ensinar e aprender. Essa capacidade de atuar na sociedade pode ser uma aprendizagem desenvolvida em alguns graus, que vai desde a mera informação até um grau máximo de perícia, em “qualquer atuação”. Para chegar a um grau máximo de perícia, o aluno passará por graus de perfeição que podem ser chamados de aptidão, competência e habilidade na execução dessa “atuação”. O termo aptidão não é considerado sinônimo de prontidão, mas como um grau mais elaborado da capacidade de atuação de uma pessoa, e o termo “habilidade” também é considerado um grau mais elaborado de perfeição da capacidade de atuar.

Nas organizações de Ensino Superior, é esperado que o docente que assume um cargo, principalmente de gestão, tenha desenvolvido algumas competências (comportamentos com um grau elevado de perfeição), para evitar a gestão improvisada, pois, num ambiente competitivo e complexo, gerir com improvisações pode ser arriscado para a continuidade das atividades dessa organização. Uma gestão improvisada é aquela que ocorre sem análise do ambiente (situação antecedente) antes do agir e, como consequência, os resultados da ação (situação conseqüente) não podem ser previstos, pois não há planejamento do que deve ser feito para mudar a situação encontrada nem demonstração de que existe preocupação com as consequências da ação para o ambiente. Então, é fundamental que as organizações sejam desenvolvidas para que as pessoas pratiquem uma gestão que valorize as decisões a partir de um consistente planejamento. Planejar envolve comportamentos de escolher, decidir ou optar. Decidir ou optar por determinado comportamento, decidir o que fazer e o que não fazer e, para decidir, requer a utilização, por parte do gestor, das aprendizagens desenvolvidas ao longo de sua vida e também daquelas adquiridas no seu dia-a-dia de trabalho. Dependendo da capacidade do gestor decidir, ocorrerão determinados resultados no ambiente, que poderão ser satisfatórios ou não e estarão diretamente relacionados ao processo de formação profissional do campo de atuação do curso da qual o coordenador é responsável. Os desafios da sociedade para os profissionais de nível superior não são relativos às informações que eles dominam ou apresentam, mas ao que serão capazes de fazer a partir delas ou em relação a elas, para transformar as circunstâncias existentes em outras melhores para todos, e as decisões referentes ao processo de ensino e aprendizagem, utilizado pelos gestores, se forem planejadas, contribuirão para o atendimento desse desafio. O comportamento de planejar é complexo e exige uma análise para não correr o risco de planejar ações impossíveis de

implementações e atormentar a própria vida e a dos demais com planos irrealizáveis e inúteis. Então, o que o gestor aprende, e também o que ele não aprende, estará interferindo no seu comportamento de planejar e diretamente nos resultados da sua gestão de curso.

Identificar o que os coordenadores afirmam que tiveram que aprender no cargo de gestor, para atender às exigências oriundas do ambiente de trabalho de gestão, permitirá explicitar os comportamentos que são necessários apresentar para que ocorram as mudanças necessárias no ambiente, ou seja, para que os gestores atinjam os resultados esperados.

A. O que os coordenadores tiveram que aprender para realizar trabalho de coordenador de curso de graduação.

A Figura 10 apresenta a distribuição das indicações das classes das aprendizagens que os coordenadores de curso precisaram obter para a realização do trabalho de coordenador. As aprendizagens foram classificadas em cinco classes definidas por sua natureza: Questões administrativas, Relacionamento interpessoal, Gestão, Aspectos referentes ao Projeto de curso e Outras.

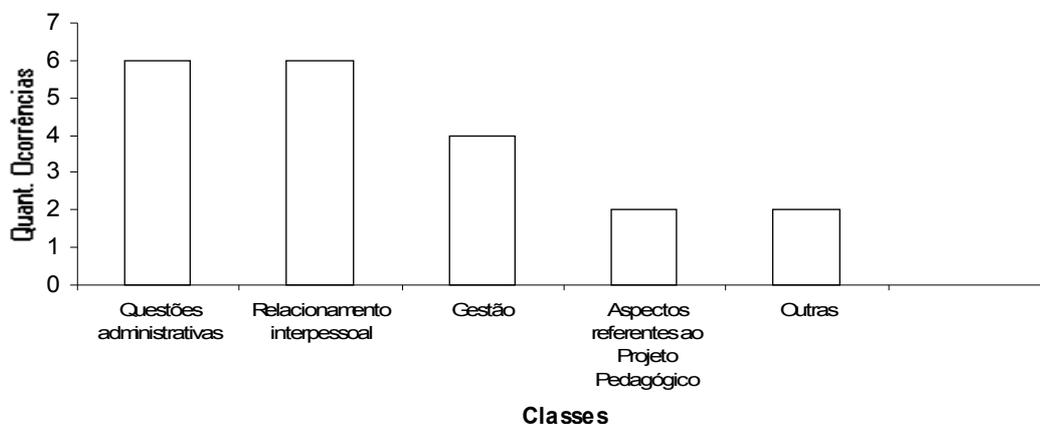


Figura 10: Distribuição das indicações das classes das aprendizagens que os coordenadores de curso precisaram obter para a realização do trabalho de coordenador.

As classes “Questões administrativas” e “Relacionamento Interpessoal” tiveram seis indicações dos coordenadores. A classe denominada “Gestão” foi indicada quatro vezes. A classe “Aspectos referentes ao Projeto de curso” teve duas indicações e a classe “Outras” teve duas indicações.

A Tabela 19 apresenta a distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações do que os coordenadores precisaram aprender para realizar o trabalho de coordenador de Curso de Graduação. Nessa tabela são apresentadas 20 indicações de ocorrências nos 20 itens de respostas organizados em cinco classes apresentadas na Figura 10.

As respostas referentes ao que precisaram aprender e que originaram a classe “Questões administrativas” (seis indicações de ocorrências) foram: “trato administrativo”, “domínio de áreas orçamentárias”, “domínio de áreas jurídicas”, “funcionamento da universidade”, “saber quem faz o que na universidade” e “saber para onde se dirigir quando tem dúvidas” e representam 30% da quantidade total de indicações. A classe “Relacionamento interpessoal” (seis indicações de ocorrências) foi originada das respostas: “relacionamento com professores”, “relacionamento com alunos”, “ser política nas relações interpessoais”, “ter uma boa convivência com professores” e “ter mais paciência”, representando 30% da quantidade total de indicação. As verbalizações “gestão de pessoas”, “gestão das atividades do coordenador”, “ter um bom planejamento das atividades” e “ter capacidade de liderança” originaram a classe “Gestão” (quatro indicações de ocorrências) e representam 20% da quantidade total de indicações. As respostas “ter idéia clara do tipo de profissional que se quer formar” e “capacidade administrativa para cuidar do Projeto de curso” originaram a classe “Projeto de curso” (duas indicações de ocorrências) representando 10% da quantidade total de indicações. Outras verbalizações, como “aprender que a posição não é pessoal” e “tudo” originaram a classe “Outras”, com duas indicações de ocorrências e representando 10% da quantidade total de respostas.

Tabela 19

Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações do que os coordenadores precisaram aprender para realizar o trabalho de coordenador de curso de graduação

Classes	O que precisou aprender para realizar o trabalho de coordenador de curso de graduação	S u j e i t o s						Quant. Ocor.	% Ocor.
		1	2	3	4	5	6		
Questões administrativas	1. O trato administrativo	X						1	5
	2. Domínio de áreas orçamentárias	X						1	5
	3. Domínio de áreas jurídicas	X						1	5
	4. Funcionamento da universidade				X			1	5
	5. Saber quem faz o que na universidade					X		1	5
	6. Saber para onde se dirigir qdo. tem dúvidas.					X		1	5
Relacionamento interpessoal	7. Relacionamento com professores		X					1	5
	8. Relacionamento com alunos		X					1	5
	9. Ser político nas relações interpessoais		X					1	5
	10. Ter uma boa convivência c/ os alunos						X	1	5
	11. Ter uma boa convivência c/ os profs.						X	1	5
	12. Ter mais paciência					X		1	5
Gestão	13. Gestão de pessoas	X						1	5
	14. Gestão das atividades do coordenador	X						1	5
	15. Ter um bom planejamento das ativ.	X						1	5
	16. Ter capacidade de liderança						X	1	5
Projeto de curso	17. Ter idéia clara do tipo de profissional que se quer formar						X	1	5
	18. Capac. adm. o Projeto de curso						X	1	5
Outra	19. Aprender que a posição não é pessoal		X					1	5
	20. Tudo			X				1	5
T O T A I S		6	4	1	1	3	5	20	100

A quantidade de ocorrência de resposta por coordenador teve uma variação de 1 a 6. O coordenador 1 indicou respostas pertencentes às classes “Questões administrativas” e “Gestão”. O coordenador 2 concentrou respostas nas classes “Relacionamento interpessoal” (três indicações) e “Outras”. O coordenador 3 verbalizou que teve de aprender “Tudo”; o coordenador 4 indicou apenas uma aprendizagem da classe “Questão administrativa”; o coordenador 5 indicou aprendizagens das classes “Questões administrativas” e “Relacionamento interpessoal”, e o coordenador 6 indicou aprendizagens das classes “Relacionamento interpessoal”, “Gestão” e “Projeto de curso”.

Aprofundar o conhecimento sobre as aprendizagens que os coordenadores tiveram que obter, para atender às especificações do cargo, possibilitará o entendimento de como os gestores foram se preparando para desempenhar as atribuições definidas nos documentos da organização.

B. Aprendizagens indicadas informam apenas alguns comportamentos que poderiam ser apresentados por coordenadores

Ao assumirem seu posto de trabalho, os gestores encontram um ambiente onde existem tarefas a serem executadas e, muitas delas, não foram previstas de acordo com seu repertório de informações sobre cargos de gestão. Normalmente, o que eles têm desenvolvido é um repertório de ações relacionadas à atividade de docência. Na nova função, são convocados para reuniões constantes, ocorrem interrupções freqüentes na sua rotina de trabalho e são convidados a realizar trabalhos administrativos intensos, descontínuos e de natureza variável. Eles encontram um ambiente onde ocorre a fragmentação das atividades e uma exigência de imediatismo da função gerencial, sem haver uma análise das conseqüências desse imediatismo.

Despachar o que chega até ele o mais rápido possível, para que não haja pendências, tem sido um comportamento comum dos gestores. Ainda, vivem pressionados para adotar ações de curto prazo na busca de recursos e soluções de problemas que são demandados por colegas docentes, docentes gestores, alunos, funcionários e pela comunidade externa. E os resultados só poderão ser avaliados à longo prazo. Um exemplo do que foi exposto são os dados apresentados na Tabela 19, referentes à classe “Questões administrativas”, que indicam que os gestores necessitaram aprender: o trato administrativo; o domínio das áreas orçamentárias, jurídicas; o funcionamento da organização “universidade”; como saber quem faz o que e para onde se dirigir quando encontram dúvidas na realização do seu trabalho.

Para a análise das aprendizagens indicadas por coordenadores como aquelas que tiveram que desenvolver para a realização do trabalho de gestor, serão examinadas: a) as aprendizagens das classes “Questões administrativas” e “Relacionamento Interpessoal”; b) as aprendizagens da classe “Gestão”; c) aprendizagens referentes ao “Projeto de curso”; d) outras aprendizagens.

- a) Aprendizagens das classes de informações “questões administrativas” e “relacionamento interpessoal” predominaram nas indicações dos coordenadores de curso de graduação

As indicações dos coordenadores referentes às aprendizagens que precisaram obter indicam as classes “Questões administrativas” e “Relacionamento interpessoal”, como as classes de aprendizagens com maior quantidade de indicações. No que se refere à classe “Questões administrativas”, existe um conjunto de informações que devem ser assimiladas para ajudá-los a desenvolver o trabalho de gestor. É possível citar, como exemplo, questões relativas ao funcionamento da universidade, aos processos da organização, a quem faz o quê na organização, aos fluxogramas de rotinas, entre outras, que irão facilitar a realização de suas atividades e também nos devidos encaminhamentos das demandas e informações orçamentárias e jurídicas.

Aprender sobre o funcionamento da burocracia da organização é uma aprendizagem considerada de grande relevância por coordenadores, para o efetivo exercício das atribuições do cargo, mas as indicações dos coordenadores não esclarecem quais são os comportamentos necessários a apresentar para entender o funcionamento da burocracia. O comportamento de perguntar aos órgãos de apoio é suficiente para entender o funcionamento da burocracia da organização? Observar a maneira como as pessoas executam suas atividades permite entender seu funcionamento? O que é preciso fazer, num determinado ambiente, para obter como resultado o entendimento do funcionamento de uma organização? Essas questões demonstram que não existe ainda clareza sobre que comportamentos devem ser aprendidos (ou qualificados) para gerenciar um curso.

O gestor necessita de informações para familiarizar-se com as dimensões básicas da organização e aprender como utilizá-las, para facilitar o desempenho de suas atribuições. Existem aprendizagens que, se o gestor tiver desenvolvido em seu repertório, auxiliarão nas suas ações e nos resultados das ações perante o ambiente. Caso ele não detenha o conhecimento de determinados fluxos da organização, o que pode ocorrer são ações desnecessárias, em momentos não oportunos, provocando perdas de tempo, decisões demoradas, enfim, prejudicando todo o processo de gestão e, conseqüentemente, os resultados das suas ações. As aprendizagens relativas às questões administrativas facilitarão o entendimento de que a função de coordenar não deve se restringir apenas a realizar atividades burocráticas, pois essas atividades podem ser delegadas às devidas instâncias que são

responsáveis pela execução, como exemplo, as secretárias, desde que estejam capacitadas para assumir tais demandas.

Em qualquer organização, é possível desenvolver extensos e complicados procedimentos para realizar o trabalho, correndo o risco de que eles sejam rituais consolidados pela repetição, cópia ou adesão ao que existe ou foi indicado por alguém. Definições claras, precisas e relevantes, de maneira que todos possam ter acesso, possibilitam aperfeiçoamentos e desenvolvimentos das definições das atividades que podem ser realizadas e, assim, pode ocorrer um fortalecimento da organização (Botomé, 2007). A indefinição das atividades necessárias de serem realizadas pode induzir a incapacidade de mudar pelo temor de fazer algo inadequado. O fato de que há uma explicitação das definições das atribuições dos ocupantes dos cargos em documento específico não equivale a afirmar que essas atribuições serão realizadas.

Apresentar as atribuições de um cargo, sob a forma de ações do seu ocupante, não é suficiente para esclarecer adequadamente o que se quer como resultado, e um dos problemas identificados é não haver explicitação do contexto em que as ações devem ocorrer. Ler o que está escrito num documento não garante que uma pessoa irá desenvolver aquelas ações que estão nele definidas. Somente com a descrição da situação diante da qual a ação deveria ocorrer, o produto que deveria resultar dessa ação e as características da própria ação é que será possível ter clareza do que se pretende como resultado das atividades do ocupante do cargo ao realizar seu trabalho.

Ter definições claras, precisas e relevantes pode ser uma orientação progressiva, que permitirá desenvolver o aprendizado de todos os participantes da organização em torno de procedimentos orientados para os fins da organização na sociedade e para a consecução dos papéis ou das funções específicas de cada parte da organização. A definição dos processos característicos da função e a explicitação clara das atribuições auxiliam a evitar que os gestores utilizem parte de seu tempo realizando, ou tentando desenvolver, atividades que são específicas de determinada profissão, como é identificado na indicação de aprendizagem relacionada a “Domínio das áreas jurídicas”. O trabalho que requer conhecimentos sobre a área jurídica é delegado a profissionais que obtiveram um processo de formação profissional, obtido em instituição de Ensino Superior, que o capacitou para o desenvolvimento das tarefas que requerem tais conhecimentos.

Parece que há necessidade de que o gestor faça a distinção entre o que é uma atividade essencial (obtidas com definições claras, precisas e relevantes) no cargo de gestão (atividades-fim) e aquelas que podem ser delegadas para outros profissionais e que identifique

comportamentos significativos para si e para os demais envolvidos com seu processo de gerência. Para que isso ocorra, é preciso partir de cuidadosos levantamentos dos comportamentos de interesse dos gestores e dos demais participantes do processo de gestão e, assim, será possível ter bons profissionais ou cidadãos formados nas instituições de Ensino Superior. O conhecimento das informações pertinentes ao funcionamento da organização auxilia no entendimento da racionalidade que é implantada no meio organizacional e auxilia na definição dos planejamentos das ações (Motta, 2001), ou seja, a etapa seqüencial de meios, previamente definidos ou planejados para atingir os fins.

A organização da instituição, a definição clara da estrutura da organização, orientada para os fins da instituição, contando com profissionais conhecedores de suas atribuições, facilitará o processo de aprendizagem do gestor e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento de seu desempenho. Mas, mesmo assim, é constatado que é preciso ir mais longe e explicitar os comportamentos (a relação entre o que o gestor faz, o ambiente em que ele faz e os resultados da ação que são esperados) e não apenas um dos comportamentos: a resposta ou ação (aquilo que o gestor faz). Existe ainda uma confusão entre meios (informações) e fins (o que uma pessoa fará com ou a partir das informações) ainda presente nas atribuições dos cargos.

Uma das dificuldades encontradas em definir com clareza qual é a função de um cargo na organização é o fato de que as atividades que um profissional realiza ou deve realizar estão listadas como atribuições, não explicitando quais são suas funções. Um exemplo pode ser a atribuição específica do coordenador de colegiado de curso “articular-se com os departamentos para a elaboração dos projetos das disciplinas”, apresentada por Santos e Perazzolo (2003). O fato de que um coordenador articulou-se com um determinado departamento e, juntos, elaboraram determinado projeto de disciplina, está indicando qual é a função dessa atribuição de articular-se? Quais comportamentos constituem a ação de articular-se? As expressões utilizadas para nomeá-las, entretanto, podem não esclarecer a “razão de ser” dessas atividades.

Para entender um “fazer”, uma atividade, uma atribuição, é preciso ter claro o resultado (o fim a ser alcançado) produzido por esse fazer. É possível afirmar que a função de um cargo é definida pelo que resulta de um “fazer” e não pelas características das atividades de uma pessoa (Piazza, 1997). E o que predomina é a preocupação com o fazer e não com o ambiente e com o resultado do “fazer”. Isso pode ser muito sério para uma instituição, principalmente se predominar no fazer do gestor atividades de profissionais considerados despachantes e que demonstram estar sempre ocupados, do que realmente realizar atividades gerenciais. Um gestor estar em ação durante o tempo que destina para desempenhar o trabalho

de gestão de um curso, por exemplo, não garante a produção de resultados efetivos com seu ativismo. Pode ser uma maneira de garantir a ocupação do cargo numa organização onde os gestores demonstram que estão preocupados muito mais com as ações do que com seus resultados. Esse tipo de comportamento dos ocupantes dos cargos de gestão está defasado porque as organizações necessitam de resultados; os cursos de graduação precisam de projetos com os planejamentos das ações necessárias para formar profissionais; os alunos precisam de orientação sobre o que fazer para desenvolver-se profissionalmente e ser capazes de atuar adequadamente; os docentes precisam de orientação sobre procedimentos a adotar em diferentes situações vivenciadas na organização universitária. Caso as necessidades não sejam atendidas, as organizações não obterão resultados almejados e, conseqüentemente, tendem ao fracasso, os projetos de cursos podem indicar a formação de profissionais considerados “incompetentes”; os alunos podem ser mal-orientados, agindo de maneira que não contribua para a sua formação profissional, e os docentes poderão desenvolver qualquer tipo de comportamento nas diferentes situações que vivenciam, obtendo qualquer tipo de resultado, que poderá conduzir a organização, os alunos, os colegas a situações complexas que comprometerão o futuro da sociedade. Assim sendo, os gestores das diferentes instâncias organizacionais são alguns dos responsáveis para atenderem às necessidades apresentadas e, para isso, precisam estar preparados, capacitados.

Os resultados das ações de gestores das organizações universitárias podem estar associados com as notícias apresentadas nos meios de comunicação em âmbito nacional. As respostas dos alunos nos instrumentos de avaliação utilizados demonstram um decréscimo do desempenho escolar, tanto no Ensino Fundamental e Médio quanto no Ensino Superior. Essas notícias, de certa maneira, denunciam que há necessidade de uma revisão do processo de ensino e que, para que ocorra alguma possibilidade de melhoria na realidade detectada, os processos de gestão das organizações de Ensino Superior necessitam ser revistos. Se não forem, é possível que, cada vez mais, serão noticiados índices menores de aproveitamento dos alunos nos instrumentos de avaliação vigentes, e, como uma das conseqüências possíveis, a atuação profissional na sociedade acontecerá com menor possibilidade de ações de qualidade e, conseqüentemente, com menor probabilidade de resolução dos problemas da sociedade. Os gestores não são os responsáveis por todos os aspectos negativos denunciados nas notícias, mas, se não tiverem oportunidade de qualificar suas ações e redefinir, em alguns casos, suas atribuições, muito pouco poderão fazer para reverter a situação diagnosticada. É pertinente questionar: “quais aprendizagens poderiam ser desenvolvidas por um gestor para auxiliar na mudança do cenário apresentado? Aprender sobre questões administrativas, relacionamento

interpessoal, gestão (relacionado a pessoas, às atividades, ao planejamento e à capacidade de liderança) e sobre o Projeto de curso é suficiente para um docente desempenhar adequadamente as atribuições de “gestor”?

A indicação dos coordenadores de que a classe “Relacionamento Interpessoal”, juntamente com a classe “Questões administrativas”, como classes de aprendizagens mais indicadas que tiveram que aprender, permite afirmar que as habilidades interpessoais, que vão desde a ação para harmonização e coordenação de tarefas a dimensões mais complexas de solucionar conflito com professores, alunos e funcionários técnico-administrativo, necessitam ser desenvolvidas. É possível considerar que uma relação ocorre quando episódios sociais acontecem com frequência entre as mesmas pessoas. Relacionar-se com outros profissionais é um dos comportamentos que devem ter um grau de perfeição superior ao de outros comportamentos, pois é exigência para ocupar o cargo ter desenvolvido essa competência. As atribuições do coordenador, apresentadas por Santos e Perazzolo (2003), delimitam comportamentos de coordenar a revisão, elaboração e avaliação do Projeto de curso, buscando a participação dos segmentos envolvidos; de articular-se com os departamentos, para a elaboração dos projetos de disciplinas; de propor aos departamentos a oferta de disciplinas; de presidir o colegiado; de participar de reuniões e de elaborar plano de ação, apresentando-o ao colegiado. É possível perceber que todas as atribuições, mesmo não explicitando quais comportamentos são necessários apresentar, estão direcionadas ao relacionamento com outras pessoas, permitindo afirmar que é difícil coordenar qualquer curso sem manter relacionamentos interpessoais. O gestor mantém relações interpessoais constantemente com diferentes pessoas dentro e fora da organização.

Gerenciar um curso de graduação requer o desenvolvimento de aprendizagens específicas de relacionamento interpessoal, e o que é identificado é que os docentes estão preparados (ou deveriam estar) para ser docentes e não estão qualificados para assumir cargos de gestão. Embora os docentes mantenham relações com seus pares, com alunos, com seus superiores e com funcionários técnicos administrativos, coordenar exige elevado grau de relacionamento com toda a comunidade acadêmica (constituída por todos os seus integrantes), pois o gestor está envolvido o tempo todo com as relações interpessoais dentro do curso, da organização e da comunidade. Não pode faltar o diálogo que é entendido como uma troca de idéias e opiniões realizada de maneira construtiva e enriquecedora para todos os que dela participam. O gestor é um articulador das relações existentes entre docentes, alunos, com outros níveis da organização e com a comunidade externa. O gestor precisa tratar de queixas, problemas disciplinares e reclamações de todo tipo e, normalmente, são considerados assuntos

desagradáveis, mas que precisam ser cuidados. A própria implementação das mudanças é um acontecimento que requer certa perfeição do comportamento de relacionar-se. A condução de mudanças ocorrerá sem traumas se houver um bom relacionamento entre os envolvidos. A relação entre gestor e docente é complexa devido às características dos envolvidos, no caso os docentes (Reis, 2003), que são colegas desse gestor e que no momento está no cargo. O coordenador de curso administra seus pares que são docentes, muitas vezes com a mesma formação e até mais experientes que ele próprio, e podem ser ex-chefes, ex-professores e, ao mesmo tempo, necessita de um apoio. Em outras situações, serão outros colegas que assumirão a gestão. Marra e Melo (2003) constatam que o docente não reconhece o gestor como uma posição de chefia, de acordo com as descobertas de suas pesquisas com gestores universitários, e que coordenar um curso de graduação envolve o desenvolvimento de muitos comportamentos, inclusive os de relacionar-se com as pessoas. As relações entre gestores, professores, alunos e funcionários é a chave do funcionamento harmônico da comunidade acadêmica.

A necessidade de aprender sobre relacionamento interpessoal está atrelada também ao fato de que os coordenadores, de certa maneira, exercem o papel de gestores de recursos humanos, juntamente com o profissional de recursos humanos e os funcionários. Convencer os colegas a seguir os propósitos da gerência, do objetivo-fim da organização, indica que o gestor deve apresentar comportamento de (ou tem que aprender, conforme indicações) negociar, justamente para poder mediar os possíveis conflitos que possam surgir por interesses de natureza diferente que porventura existem no quadro de docentes e que são necessários para o desenvolvimento da organização. Saber entender o outro, ouvir as pessoas, saber conversar e ser compreensivo são algumas das habilidades pessoais necessárias para que ocorra um bom relacionamento interpessoal, identificadas por Marra e Melo (2003) e que deveriam fazer parte do repertório de comportamentos dos gestores. Sabendo que os gestores são docentes e estes mantêm relacionamento constante com alunos, é possível esperar que o comportamento de relacionar-se com os outros apresente um grau de perfeição superior, ou seja, uma competência já desenvolvida. A qualidade das relações é um ato crítico para a melhoria da qualidade do ensino.

A aprendizagem indicada de “Relacionamento interpessoal” é uma classe de comportamentos que o docente precisa ter desenvolvido para desempenhar o trabalho já de professor. “Relacionar-se” é algo muito amplo e, conforme o papel (professor, gestor, aluno), é constituído por comportamentos muito diferentes. O professor se relaciona constantemente com alunos, com outros docentes, com funcionários e também com os docentes que estão

ocupando cargos administrativos além da docência, e isso está previsto em legislação institucional. Em alguns momentos, vivencia situações de conflito nas relações, que requerem comportamentos específicos para resolvê-las, mesmo não estando em cargo de gestão.

Está explícito, no Projeto de curso Institucional (Santos; Perazzolo, 2003), o perfil do docente da universidade, indicando que o professor deve ser capaz de, entre outras coisas: articular sua atuação docente com a natureza, as diretrizes e os objetivos de Ensino Superior; manter-se permanentemente atualizado científica e pedagogicamente; relacionar-se com o aluno de forma a que esse relacionamento se constitua em elemento favorecedor da aprendizagem; lidar eficazmente com imprevistos e com a adversidade; contribuir para o crescimento pessoal e profissional do grupo de professores do(s) programa(s) de ensino em que atua. No que se refere ao comportamento de relacionar-se com os outros, é esperado que o docente já tenha desenvolvido um grau de perfeição superior desse comportamento. A natureza dos relacionamentos dos docentes gestores com demais pessoas da organização muda. Uma das mudanças é que o professor, sendo docente, possui autonomia sobre seu fazer e o docente-gestor está subordinado a outros docentes que estão em cargos superiores ao dele e, ao mesmo tempo, é exigido pelos demais colegas para resolver situações diversas afetas ao curso e às pessoas envolvidas (alunos, professores, funcionários).

Os gestores precisam realizar um esforço para desenvolver as aprendizagens necessárias e realizar seu trabalho com profissionalismo, ou seja, que executem seu trabalho de maneira que os resultados de suas ações sejam adequados aos objetivos finais planejados para o cargo. Caso contrário, tendem a gerenciar pelo imprevisto e com possibilidades de erros. Erros que, em muitas situações, comprometem o desenvolvimento da formação profissional. A concepção de uma universidade que tenha uma estrutura bem definida, que o conhecimento esteja sendo produzido, renovado, aperfeiçoado e criticado para ser usado com rigor, qualidade e atualidade na formação de profissionais, facilitará o desenvolvimento dos comportamentos dos gestores. Nesse sentido, o excesso de realização de atividades burocráticas pode prejudicar o desempenho e a aprendizagem dos coordenadores de curso, assim como um relacionamento interpessoal não bem desenvolvido, entre os envolvidos no processo de gestão, dificultará a obtenção de resultados satisfatórios como produto da gestão. Aprender sobre a gestão também é uma aprendizagem indicada como necessária e será analisada a seguir.

- b) Coordenadores afirmam que tiveram que desenvolver aprendizagens referentes ao processo de gestão para a realização do trabalho de gestores dos cursos.

As indicações dos coordenadores apontam que aprender a “gestão” é uma das aprendizagens que desenvolveram. O que é “gestão” para os coordenadores? O que significa aprender a “gestão”? Qualquer docente aprende a ser gerente? Quanto tempo é necessário para desenvolver a aprendizagem de gerir? Essas questões precisam de respostas para que seja possível uma compreensão do significado de “aprender a gestão”.

A gestão manifesta-se por meio de práticas que podem ser consideradas processos, métodos ou metodologias de realizar o trabalho, executadas regularmente com a finalidade de fazer funcionar a organização, de acordo com determinados padrões de trabalho. Os padrões de trabalho são regras materializadas sob a forma de diretrizes organizacionais, procedimentos, rotinas de trabalho, normas administrativas, fluxogramas e metas. As formas de planejar, organizar, dirigir, controlar e avaliar as ações, que caracterizam a função gerencial, pode variar em cada organização e em cada unidade de uma organização, devido ao aperfeiçoamento dos comportamentos dos gestores.

Aprender a gerenciar é procurar trazer novas perspectivas de análise, compreensão e solução aos problemas administrativos que os gestores enfrentam; é fortalecer a capacidade de ação dos gestores no ambiente, de maneira que os resultados das ações sejam melhores; é um processo pelo qual um indivíduo desenvolve novos conhecimentos, atitudes e valores em relação ao trabalho gerencial; fortalece sua capacidade de análise de problemas; identifica alternativas comportamentais; conhece seus próprios estilos gerenciais e desenvolve habilidades para uma ação mais eficiente e eficaz em determinados contextos organizacionais (Motta, 1999). O aprendizado gerencial pode possibilitar ao docente-gerente desenvolver uma nova forma de pensar, planejar e agir em determinadas situações, diferentemente do que fazia para obter os resultados almejados, tanto pela organização quanto para si mesmo, com a sua ação. Gerenciar exige a ação de refletir, tempo para planejar, organizar propostas e analisar situações para poder decidir. Na coordenação de um curso, os comportamentos de refletir, decidir, organizar e analisar resultam em conseqüências diretas na formação dos futuros profissionais, tanto positivas quanto negativas.

Quanto a qualquer docente poder ser gerente, é possível identificar, pelas exigências das organizações de Ensino Superior, que o mesmo deve atender aos requisitos instituídos pela organização para poder ser gestor. O perfil do docente gestor nas universidades é caracterizado por professores universitários quase sempre sem ou com pouca experiência

gerencial, e aprendem na prática diária. A prática diária ensina qualquer coisa e será aprendido, inclusive, o que é inadequado. Os dotes pessoais, as habilidades inatas e praticadas na própria organização são o melhor atestado de competência profissional, não havendo preocupação com nenhum requisito ou com formação especializada. (Meyer, 1998).

Para ser um coordenador de curso, é necessário que o docente esteja apto para agir num determinado ambiente o qual deverá percebê-lo e nele produzir resultados por meio de sua ação. Esses resultados devem contribuir para atingir os objetivos da organização de Ensino Superior. Para que consiga esse resultado como produto de suas ações, depende de características pessoais (também podem ser aprendidas) e também de preparação específica. Então, se tiver uma formação apropriada e específica, é possível que tenha eficiência e eficácia no cargo. Que formação é necessária a um docente desenvolver para desempenhar adequadamente as atribuições de um cargo de gestão? Realizar uma especialização ou capacitação garante o desenvolvimento das aprendizagens necessárias para ser gestor? Ser gestor exige, de certo modo, uma especialidade e uma preparação conveniente que vão muito além de informações e orientações gerais, que podem ser transmitidas em qualquer curso e que, às vezes, confundem mais do que orientam. Além de um instrutor ou facilitador orientar, é necessário acompanhar o trabalho dos gestores e dar condições, oferecer clareza sobre as ações dos coordenadores, sobre as relações entre essas ações e o ambiente, sem perder de vista o resultado gerado por determinadas ações. Foi constatado que o coordenador vai descobrindo o que significa coordenar no exercício da função, acertando e errando sozinho (Piazza, 1997). O docente que se faz gerente no dia-a-dia e que tem a experiência prática, que é necessária, mas lhe falta reflexão crítica e a teoria necessária à gestão de um curso de graduação, complexo por natureza, enfrentará dificuldades no desenvolvimento de suas atribuições para auxiliar a organização a atingir seu objetivo fim.

A gestão, seus processos e seus recursos precisariam estar a serviço do objetivo organizacional final, que é a qualidade de ensino de formação profissional oferecida a seus alunos. Essa qualidade é traduzida pela capacidade do profissional “formado” intervir na comunidade e pela capacidade de dar respostas adequadas às necessidades da sociedade. Para conseguir oferecer uma formação que responda às necessidades da sociedade é importante entender o papel da gestão universitária no processo de transformações que desafiam as organizações de Ensino Superior. A gestão das organizações necessitaria estar centrada no seu plano estratégico e servir como facilitador do processo educacional (Finger, 1997). O plano estratégico pode funcionar como norteador das ações, mas não como determinante de

comportamentos adequados dos gestores e demais pessoas da organização no processo de ensino e de aprendizagem.

Com a definição clara e precisa do papel de cada um, no caso específico, do gestor, é possível planejar quais aprendizagens são necessárias para que os gestores obtenham resultados adequados com a sua atuação. De acordo com Motta (1999), que considera não existir uma definição exata das atribuições e dos comportamentos dos gerentes, é compreensível a verificação de que os coordenadores informam que tiveram que aprender a gerenciar o curso. O autor constata que, para ocorrer uma mudança na maneira de gerenciar, é necessário um preparo inicial do gestor que pretende conduzir o processo; de capacitação individual e de compreensão do processo de diagnóstico, planejamento, intervenção e resistência à mudança, assim como a necessidade de compreender o contexto próprio de cada organização, com as especificidades e diversidades de cada processo. No contexto organizacional atual, a identificação dos papéis gerenciais e o desenvolvimento de comportamentos gerenciais tornam-se uma das prioridades para a sobrevivência imediata e à viabilidade futura das organizações de Ensino Superior.

Há uma inadequação entre a formação técnica do professor e a demanda que tem uma função gerencial de administrar um curso de graduação. Isso implica comprovar as constatações dos autores, que afirmam que os docentes assumem postos administrativos sem estar preparados para tal. Os docentes gestores investigados afirmam que, além de terem que aprender sobre questões administrativas, sobre relacionamento interpessoal e sobre o processo de gestão, necessitam também aprender sobre o projeto de curso que é um instrumento de orientação para a definição de ações do gestor. Aprender sobre o Projeto de curso pode ser considerada uma das aprendizagens essenciais para que um docente possa ter êxito no desempenho das atribuições de um coordenador de curso.

- c) Avaliar e administrar o “Projeto de Curso” como aprendizagens necessárias para a gestão de um curso de graduação

O Projeto de curso é o documento definidor dos princípios orientadores que expressam a direção a ser impressa ao processo de formação de profissionais de Ensino Superior. Tem a função de estabelecer, com clareza, os fundamentos e os objetivos que dão identidade ao curso e deveria ter um vínculo com a missão, os objetivos, a vocação e os princípios do projeto institucional. Esse projeto deveria apresentar diferenciais competitivos que ofereçam

alternativas para as pessoas escolherem e definirem um projeto de vida e de formação profissional, visando a atender às expectativas dos públicos interno e externo. O coordenador de curso é o responsável pela articulação de docentes e alunos para utilizar as dimensões do projeto institucional como referência para a elaboração do projeto do curso, que deverá, por sua vez, estabelecer as diferenças que caracterizam o curso. O projeto do curso, além de indicar o que precisa ser desenvolvido de aprendizagens em cursos de nível superior, também caracteriza o tipo de profissional que sairá da instituição e como ele deveria atuar na sociedade. Assegurar a qualidade da formação implica preparar os indivíduos para qualificações úteis não apenas a curto mas também a longo prazo.

Aprender a elaborar um “Projeto de curso”, de acordo com o que foi apresentado na Tabela 19, na classe de aprendizagens “Projeto de curso”, indicada por um dos coordenadores pesquisados, implica saber distinguir os conceitos de área do conhecimento, campo de atuação profissional, tipo de conhecimento e mercado de trabalho para a construção das aptidões importantes, a fim de que os alunos, futuros profissionais, atuem na sociedade de maneira responsável. Um curso planejado apenas para atender ao mercado de trabalho, por exemplo, poderá oferecer atividades que irão capacitar profissionais para atuarem em situações específicas, de acordo com as características do mercado de quando foi planejado. Quando estiverem “formados”, esses profissionais poderão encontrar dificuldades para atuar devido ao fato de que as características do mercado de trabalho não serão as mesmas.

O desafio do Ensino Superior está em preparar as pessoas para atuarem frente às situações com as quais vão defrontar-se no futuro, com base no conhecimento mais significativo existente. Um dos primeiros desafios gerais para um indivíduo que trabalha com o Ensino Superior é estar orientado para desenvolver processos de aprendizagens (ensino) sobre aquilo de que os alunos precisarão estar aptos a realizar nas circunstâncias com as quais se defrontarão no futuro (Botomé e Kubo, 2001). Para poder oferecer e realizar um ensino voltado para a atuação profissional na situação em que os futuros profissionais irão viver, Botomé (1981) destaca que é necessário ter claro: o que é preciso produzir como resultado das ações dos atuais aprendizes, quando estiverem “formados”; com que aspectos da realidade os futuros profissionais terão de lidar para produzir esses resultados; e o que os aprendizes necessitarão estar aptos a fazer para lidar com esses aspectos da realidade de forma a produzirem resultados significativos para si e para os demais. Essa perspectiva precisa ser contemplada no projeto do curso, pois as condições para o planejamento e a construção da relação, entre os processos de ensino e de aprendizagem, são responsabilidades dos professores e administradores das instituições de Ensino Superior. Essa afirmação implica a

constatação de que os professores precisam ser capacitados para lidar com os fenômenos de ensino e aprendizagem, assim como os coordenadores para planejarem o curso, que é um conjunto de programas de aprendizagem.

Planejar o curso implica, entre tantas coisas, analisar, estudar, compreender o ambiente em que o profissional irá atuar para poder planejar as possíveis ações que poderão ser implementadas nesse ambiente e que poderão produzir os resultados esperados pela formação profissional, de acordo com o campo de atuação. Esse planejamento, na realidade, é o Projeto de curso. Ao gestor cabe verificar o que foi planejado, como está sendo executado em termos quantitativos e qualitativos e que resultados estão sendo obtidos em termos de formação profissional dos egressos. Compete também ao gestor a atribuição de sondar o ambiente interno e externo, continuamente, por meio de informações qualitativas e quantitativas relacionadas direta ou indiretamente com o desempenho do curso.

A proposta de metodologia para elaborar, revisar, implementar, avaliar e monitorar continuamente um projeto de curso, para produzir resultados adequados às necessidades da organização, deveria estar em sintonia com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que é o planejamento estratégico, com o Projeto de curso Institucional (PPI) e com as diretrizes curriculares nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Com a edição do Decreto 3.860/2001 (Brasil, 2001), o Ministério da Educação iniciou um processo de revisão das atribuições e competências da Secretaria de Educação Superior (SESu), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com o objetivo de consolidar o trabalho realizado e conferir maior eficiência e eficácia aos dispositivos contidos na Lei 9.394/96. (Brasil, 1996). No contexto dessa revisão, foi constatada a necessidade de introduzir um planejamento estratégico sintetizado, no que se convencionou chamar de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), como parte integrante de um projeto institucional de uma Instituição de Ensino Superior. O PDI, elaborado para um período de cinco anos, é o documento que identifica a organização no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver. Paralelamente ao desenvolvimento do planejamento estratégico, é elaborado o Projeto de curso Institucional (PPI) que situa a organização na contemporaneidade e a prepara para a liderança em ambientes de transformações contínuas, por meio de orientações de quais são os princípios norteadores, as diretrizes do processo pedagógico da instituição.

Considerar “Projeto de curso” como uma das aprendizagens necessárias está demonstrando que, atualmente, os docentes estão despreparados para lidar com esse instrumento de trabalho do gestor. A não-preparação parece ocorrer em função de que não há reconhecimento da importância desse documento da organização por parte dos docentes, quando deveria ser norteador de todas as ações e definições do coordenador. O planejamento estratégico do coordenador de um curso tem como ponto de partida o projeto do curso, e o desconhecimento do que nele está escrito pode resultar em ações de preparo para a formação profissional, não condizentes com o que realmente determinado profissional deverá ser capaz de fazer.

- d) Aprendizagens necessárias para o desempenho de um cargo de coordenador de curso indicadas estão relacionadas a facilitar a realização das atividades de rotina de natureza burocrática

As aprendizagens: “a posição não é de ordem pessoal”, assim como aprender “tudo” no cargo de gestor, que originaram a classe “Outras”, apresentam quantidade de indicações equivalente à classe “Projeto de curso”. Aprender que a posição não é de ordem pessoal permite ao gestor entender que o sucesso de um planejamento e a implementação de um processo de formação profissional dependem muito do exercício da liderança por parte do coordenador e, para que isso ocorra, ele precisa estar preparado profissionalmente e ter clareza do que representa seu papel para as demais pessoas da organização. Inclusive, deve ter clareza de que maneira suas características pessoais estão interferindo nas relações com os demais docentes.

Ter clareza do que compete ao gestor, de que existem normas na organização que orientam os procedimentos a serem adotados por quem está ocupando cargos de gestão e ter consciência de que muitas decisões serão tomadas em função de critérios definidos e que, talvez, não seriam aquelas que o gestor aceitaria como docente, são aspectos que auxiliarão a entender que ele está ocupando um cargo de representatividade. O cargo de coordenador representa a ligação entre a comunidade acadêmica e a organização superior da instituição, com duração transitória. O período de mandato de uma gestão é de aproximadamente dois anos para a maioria das instituições. Assim, aprender que as suas ações devem ser de gestor enquanto estiver no cargo de coordenador de curso, é importante para facilitar seu relacionamento com os demais docentes, que, por sua vez, em outras situações, também

poderão ocupar o cargo de gestão. Para facilitar a aprendizagem indicada, é preciso que haja um processo de escolha de gestores que seja transparente, com regras claras, apresentadas em editais e que o mesmo seja disponibilizado a toda comunidade acadêmica (docentes, alunos, funcionários). Caso contrário é provável que ocorra uma crença de que as pessoas são escolhidas muito mais por afinidade pessoal do que por capacidade de gerência, por aqueles que detêm o poder de escolha. Em geral, já existe uma dificuldade pelas pessoas em separar os aspectos pessoais daqueles profissionais, o que seria reforçado por uma decisão de escolhas sem critérios transparentes.

A indicação da aprendizagem “Tudo”, indicando que o coordenador teve que aprender tudo o que está relacionado ao trabalho de gestor de curso, de acordo com o que é apresentado na Tabela 19, é muito abrangente e vaga. É possível afirmar que o coordenador tem de conhecer quais as diferentes forças que interferem nas atividades da organização, pois representam uma possibilidade de antecipação de eventuais problemas na gestão e a constatação de oportunidades para agir. A indicação “Tudo”, relacionada ao cargo de gestão de curso, também possibilita a compreensão de que não houve preparo para o docente assumir o cargo. Os professores, quando empossados, começam ou continuam a apresentar comportamentos (desenvolvem ações, num determinado ambiente, gerando algumas conseqüências) característicos seus e que deverão ser aperfeiçoados durante o período em que estarão na gestão. Existe uma expectativa, por parte da comunidade acadêmica, de que esse docente, agora gestor, apresente um repertório mínimo de comportamentos que caracterizem os de gestores. E, a partir da constatação de que eles devem aprender “tudo”, é possível afirmar que o repertório de comportamentos de entrada no cargo é nulo, ou quase nulo. Assim sendo, alguns questionamentos são possíveis de ser formulados, como: a organização privilegia esse cargo como estratégico? As pessoas que se candidatam à ocupação do cargo conhecem o que irão desenvolver durante sua gestão? Que tipo de problemas poderá enfrentar uma organização de Ensino Superior que conduz docentes que deverão aprender “tudo” no exercício da função de gestão?

Santos e Perazzolo (2003) afirmam que é indispensável para a realização das funções de coordenador, que ele acompanhe a produção científica na área técnica afeta ao curso, bem como as tendências da atuação profissional; que conheça a missão, os princípios, as diretrizes de ação e os objetivos institucionais; a estrutura e os fluxos da organização e esteja a par da legislação e das normas internas e externas afetas ao curso. Conhecer a proposta pedagógica em vigor do curso que coordena e conhecer as diretrizes institucionais relativas ao processo de auto-avaliação dos cursos de graduação também são caracterizadas como funções

importantes do coordenador pelas autoras e que devem ser aprendidas. As indicações das autoras estão disponibilizadas na organização para todos os docentes e, talvez, um dos critérios para um docente tornar-se gestor poderia ser o de conhecer o que está exposto nos documentos institucionais referentes à gestão, principalmente antes da candidatura ao cargo. O que é informado, e indispensável para o coordenador de curso, é o repertório mínimo de comportamentos que um docente deveria apresentar para coordenar um curso.

Para a Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), a titulação, o comando, a dedicação ao curso e o espírito gerencial são requisitos básicos para a contratação de um dirigente de curso. E esse dirigente, na maioria das vezes, aprende ser dirigente já exercendo a função, no auto-aprendizado e através da experiência: ouvir colegas e outras pessoas, fazer leituras selecionadas e conversar com pessoas de outras organizações (Ahmad, 1994). A afirmação da ABMES de que os gestores aprendem no seu dia-a-dia de certa maneira coincide com a indicação dos gestores de que tiveram de aprender tudo no cargo de gestão. Para obter todas as competências exigidas pelo perfil de coordenador de curso, são necessários investimentos em capacitações. As instituições não podem depender somente de gestores natos, que se revelam no decorrer do desenvolvimento de suas atividades. As universidades necessitariam dispor de gestores de curso que se empenhem em nova forma de atuação empreendedora, para acompanhar as modificações da própria universidade e da sociedade. A formalização de uma qualificação pode auxiliar um profissional a estar apto a desenvolver suas funções, sendo que suas ações no ambiente de gestão e os resultados obtidos pelas suas ações irão demonstrar se o processo de qualificação de que participou contribuiu para o aperfeiçoamento de seus comportamentos de gestor. A ABMES orienta que tipo de repertório de comportamentos de entrada seria necessário para um docente tornar-se gestor, quando informa os requisitos básicos de um gestor, por exemplo: o comportamento de “comandar” deve fazer parte do repertório dos comportamentos do coordenador, assim como o comportamento de “demonstrar dedicação” à execução do projeto de curso, no sentido de fazer com que seja cumprido o que nele está definido.

Os coordenadores de cursos de graduação indicaram, de acordo com sua experiência como gestores, que tiveram de obter aprendizagens referentes às questões administrativas, ao “relacionamento interpessoal”, à “gestão”; a aspectos referentes ao “Projeto de curso”, que “a posição não é de ordem pessoal” e “tudo” sobre o cargo. As indicações que estão apresentadas na Tabela 19 apontam, em sua maioria, para conhecimentos técnicos como necessários. Conhecer o funcionamento da organização, os processos organizacionais, as normas, os procedimentos a serem adotados em diferentes situações, que já estão definidos, assim como

entender o que é a gestão para a organização, e saber relacionar-se com as pessoas facilitará o desenvolvimento das ações do gestor e aumentará a probabilidade de obtenção de resultados satisfatórios, como produto de seus comportamentos, possibilitando assim um processo de gestão profissional eficiente.

C. Oportunidades referidas por coordenadores como contribuições para a realização de seu trabalho

Para o desenvolvimento das aprendizagens ocorridas durante o processo de gestão, indicadas por coordenadores, algumas oportunidades merecem ser identificadas e examinadas segundo relatos dos gestores.

A Figura 11 apresenta a distribuição das indicações das classes das oportunidades que os coordenadores de curso tiveram e que contribuíram para a realização do trabalho de coordenador. As oportunidades tidas por coordenadores foram classificadas em nove classes definidas por sua natureza: Ter exercido cargo de gestor; Participar de atividades integradoras; Ter desempenhado outras funções na UCS; Participar de colegiados; Ter participado de cursos gerenciais; Ter ministrado aulas; Envolvimento em associações; Conhecimento do perfil, e Formação acadêmica do coordenador.

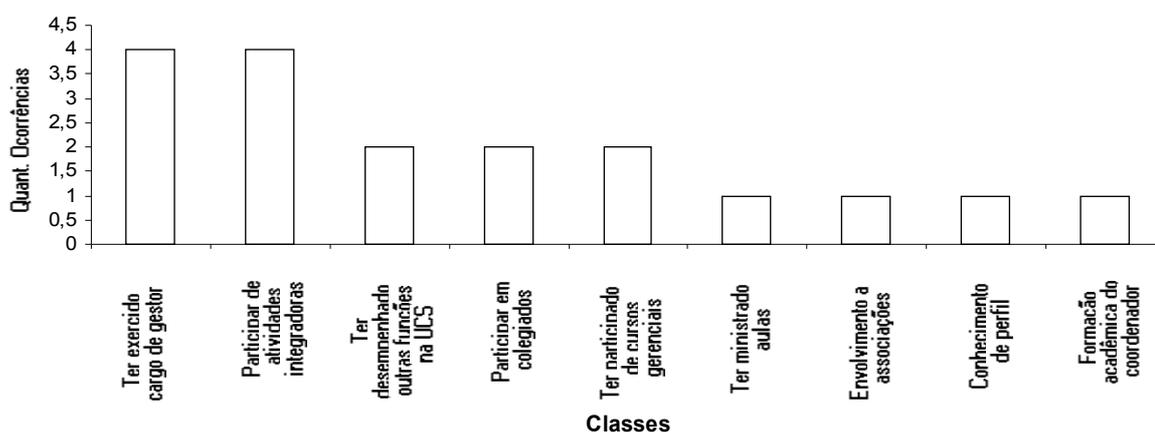


Figura 11: Distribuição das indicações de classes das oportunidades que os coordenadores tiveram que contribuíram para a realização do trabalho de coordenador de curso de graduação.

As classes de oportunidades “Ter exercido cargo de gestor” e “Participar de atividades integradoras” tiveram quatro indicações dos coordenadores. As classes “Ter desempenhado outras funções na UCS”, “Participar de colegiados” e “Ter participado de cursos gerenciais”

tiveram duas indicadas de ocorrências e as classes “Ter ministrado aulas”, “Envolvimento em associações”, “Conhecimento do perfil” e “Formação acadêmica do coordenador” tiveram uma indicação cada.

Tabela 20

Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações das oportunidades que coordenadores tiveram e que contribuíram para realizar o trabalho de coordenador de curso de graduação

Que oportunidades você teve que contribuíram para realizar o trabalho de coordenador	S u j e i t o s						Quant. Ocor.	% Ocor.	
	1	2	3	4	5	6			
Ter exercido cargo de gestor	1. Ter sido subchefe de departamento				X		1	5,5	
	2. Ter sido chefe				X		1	5,5	
	3. Ter coordenado ag. experimental outra IES			X			1	5,5	
	4. Ter experiência coord. Pedag. em outra IES			X			1	5,5	
Participar de atividades integradoras	5. Participar de vários conselhos					X	1	5,5	
	6. Atividades integravam coords. (CEPE)		X				1	5,5	
	7. Eventos de integração		X				1	5,5	
	8. Fórum de coordenadores		X				1	5,5	
Outras funções na UCS	9. Ter trabalhado na asses. de imprensa da UCS				X		1	5,5	
	10. Ter trabalhado na TV da UCS				X		1	5,5	
Participar em colegiados	11. Ter participado de outros colegiados		X				1	5,5	
	12. Ter participado do colegiado de curso					X	1	5,5	
Participar cursos gerenciais	13. Curso da empresa Lobo Associados		X				1	5,5	
	14. Fazer cursos gerenciais					X	1	5,5	
Ter ministrado aulas	15. Trabalhar com disc. De vários períodos		X				1	5,5	
Envolvimento a associações	16. Envolvimento associação bras. De ensino	X					1	5,5	
Conhecimento do perfil	17. Conhecimento do perfil			X			1	5,5	
Formação acadêmica do coordenador	18. A formação da graduação (Serviço Social)	X					1	5,5	
T O T A I S		2	6	3	2	3	2	18	100

A Tabela 20 apresenta a distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações das oportunidades que os coordenadores tiveram e que contribuíram para realizar o trabalho de coordenador de curso de graduação. São observadas 18 ocorrências de respostas referentes aos tipos de oportunidades tidas por coordenadores, apresentadas em 18 itens distribuídos nas nove classes apresentadas na Figura 11.

Observando a quantidade de indicações por coordenador, referente aos tipos de oportunidades que contribuíram para realizar o trabalho de coordenador de curso, é possível verificar uma variação de duas a seis ocorrências. O coordenador que respondeu que teve seis tipos de oportunidades indicou três oportunidades da classe “Participar de atividades integradoras”, uma indicação de oportunidade das classes “Participar de colegiados”, “Ter participado de cursos gerenciais” e “Ter ministrado aulas”. Os coordenadores 3 e 5 indicaram que tiveram três tipos de oportunidades que auxiliaram na realização do trabalho. O coordenador 3 indicou dois tipos de oportunidades da classe “Ter exercido cargo de gestor” e um tipo da classe “Conhecimento de perfil” e o coordenador 5 apresentou duas indicações pertencentes à classe “Ter desempenhado outras funções na UCS” e uma indicação de oportunidade da classe “Ter participado de colegiado”. Os coordenadores 1, 4 e 6 indicaram que tiveram dois tipos de oportunidades que contribuíram para a realização do trabalho. O coordenador 1 indicou oportunidades das classes “Envolvimento em associações” e “Formação acadêmica do coordenador”, o coordenador 4 indicou tipos de oportunidades pertencentes à classe “Ter exercido cargo de gestor”, e o coordenador 6 indicou oportunidades pertencentes às classes “Participar de atividades integradoras” e “Ter participado de cursos gerenciais”. Todos os tipos de oportunidades indicadas por coordenadores tiveram uma ocorrência e representaram 5,5% da quantidade total de indicações cada uma, e serão examinadas a seguir.

D. Coordenadores indicam que as oportunidades que tiveram no início do período da gestão favoreceram o desenvolvimento de aprendizagens específicas

Examinar as classes de oportunidades tidas por coordenadores para assumirem o cargo de gestor possibilita o entendimento de como ocorreu o desenvolvimento das aprendizagens dos coordenadores para o cargo de gestão de curso. Ao examinar os dados da Tabela 20, na qual estão distribuídos os tipos de oportunidades que os coordenadores tiveram, é possível notar uma dispersão na quantidade de indicações de ocorrências de oportunidades por coordenador. Das nove classes de oportunidades identificadas, as classes “Ter exercido cargo de gestor”, “Participar de atividades integradoras”, “Participar de colegiados” e “Ter participado de cursos gerenciais” tiveram indicações de dois coordenadores de cursos pesquisados. As demais classes tiveram indicações de um coordenador cada uma. Essa constatação evidencia que não há um “padrão” de oportunidades oferecidas pela instituição

para que os docentes desenvolvam comportamentos para ocuparem cargos de gestão. Para o exame serão analisadas as diferentes oportunidades que surgiram para cada gestor com suas particularidades.

As oportunidades estão relacionadas desde as experiências profissionais passadas de cada um deles até a participação em diferentes entidades, tanto internas quanto externas à organização. “Ter exercido um cargo de gestão” e “Participar de atividades integradoras”, em que houve integração de vários docentes, inclusive de gestores, foram classes de possibilidades mais indicadas. As indicações demonstram que algumas aprendizagens foram desenvolvidas em outros momentos, ou por tentativa e erro no exercício da função dos cargos, ou mesmo pela observação dos comportamentos dos demais docentes nas atividades integradoras. Essas oportunidades foram individuais e, de certa maneira, facilitaram o aprendizado para desenvolver atividades de gestor.

Para um coordenador, “Ter exercido cargo de gestor” é uma possibilidade que, segundo as indicações dos coordenadores, contribuiu para a aprendizagem do trabalho de coordenador de curso. A experiência adquirida nos diferentes cargos que os docentes ocuparam na organização, em termos de práticas de trabalho, foi considerada como uma possibilidade valiosa para o gestor. Ter ocupado cargo de chefia, em anos anteriores a esse mandato, oportunizou conhecer o funcionamento da estrutura da organização, e o contato direto com outros gestores da instituição, de diferentes níveis hierárquicos, facilitou o desenvolvimento de algumas práticas gerenciais. O fato de ter sido chefe no passado não garante o sucesso na gestão atual, mas contribui para facilitar as aprendizagens necessárias para assumir outro cargo de gestão e também para propor mudanças quando necessário. No desempenho das atividades gerenciais, a experiência pode ser enriquecida pelos contatos constantes com as demais pessoas que fazem parte do ambiente interno, como também com aquelas que fazem parte do ambiente externo à organização. A experiência individual de trabalho deve ser conhecida por outras pessoas, inclusive para que possam reavaliar sua própria experiência.

Participar de atividades integradoras juntamente com outros gestores e docentes, tanto como membro representante de colegiado, ou apenas como ouvinte, possibilitou o desenvolvimento de aprendizagens para o gestor. A observação dos comportamentos dos gestores na administração, pela maneira de executarem suas atividades, de resolverem as situações consideradas complexas e de decidirem, assim como a questão do relacionamento interpessoal, favoreceu o desenvolvimento de aprendizagens. A observação de práticas gerenciais, tanto as positivas quanto as negativas, observadas tanto em momentos de reuniões

com vários gestores, quanto no trabalho diário no desempenho das atribuições dos gestores, ajudou a definir comportamentos gerenciais. Esse tipo de oportunidade considerado por coordenadores demonstra que o processo de preparação para a gestão ocorre também naturalmente, circunstancialmente, de maneira não sistemática.

Embora aprender com os colegas seja uma possibilidade de desenvolvimento gerencial, as organizações de Ensino Superior têm novas necessidades para sobreviver em função das mudanças que estão ocorrendo em diferentes aspectos da vida humana, e novos valores estão em jogo provocando a necessidade de uma renovação no modelo de gestão. E a renovação no modelo ocorre de diferentes maneiras, podendo ser com qualificação dos gestores e também por mudança de profissionais. Botomé (2001) destaca que coordenadores e chefes de departamento são dirigentes e exercem seus cargos com base no que viram e vivenciaram em experiências não gerenciais, não tendo preparo para assumir o cargo, e isso é um problema para o sistema universitário. A falta de preparação para os novos dirigentes leva-os a tomarem como modelos as rotinas, os formulários e as estruturas que reproduzem e perpetuam equívocos e qualidade duvidosa. Daí decorre o perigo de um coordenador aprender observando as práticas gerenciais que normalmente caracterizam comportamentos de “amadores”. Ahmad (1994) investigou o contexto cultural relacionado aos padrões de aprendizagem utilizados por nove diretores de universidades americanas e constatou que a maior parte das aprendizagens dos gestores pesquisados ocorreu por meio de imitação dos outros, reflexão, tentativa e erro, fazer o trabalho, observar, ouvir os colegas, ler e conversar com pessoas de outras instituições. Será que ainda é possível gerenciar por meio de imitação dos comportamentos de outros gestores?

“Ter desenvolvido outras funções na organização”, além da docência, foi uma oportunidade indicada que favoreceu o entendimento da organização. Esse entendimento é diferente daquele do docente que é gestor e também do que é esperado dos gestores, e possibilitou conhecer a realidade dos demais cargos. Entender a estrutura e o funcionamento da organização, por meio de experiência na ocupação de outros cargos, contribuiu para ampliar as condições de análise sobre o trabalho do gestor, principalmente o comportamento de decidir apresentado. Essa análise favoreceu para o docente, agora gestor, evitar apresentar comportamentos dos quais, na sua análise anterior, foram reprovados e permitiu desenvolver comportamentos que foram aprovados, conforme sua análise. Estar do outro lado, ocupando outros cargos não acadêmicos favoreceu o entendimento da interferência dos comportamentos dos gestores nas práticas de outros profissionais na organização, que é uma maneira de

desenvolver aprendizagens. Nesse caso, o desenvolvimento de aprendizagens ocorre muito mais para o que não fazer.

“Participar de colegiado de curso” e “trabalhar com disciplinas de vários períodos da formação profissional” favoreceram o conhecimento, com mais detalhamento, de todo o processo de formação profissional. Inclui-se aqui a possibilidade de ter tido contato freqüente com o projeto de curso, uma vez que é na instância do colegiado que o mesmo é analisado em profundidade. As reuniões de colegiado, normalmente convocadas para avaliar, analisar e discutir aspectos relacionados à formação profissional, favorecem para que todos expressassem suas opiniões, auxiliando nas decisões que serão tomadas, principalmente aquelas que interferirão no processo de formação. O projeto de curso é o instrumento de trabalho principal de um colegiado de curso e é a partir do que está exposto no projeto, que o colegiado irá definir quais ações necessitam de planejamento. Estar presente no colegiado foi uma das maneiras de participar ativamente do planejamento das ações, para garantir a formação profissional adequada e esperada pela sociedade, além de terem auxiliado o gestor no desenvolvimento de suas atribuições. O que não está explicitado é que nível de análise e discussão ocorre nas reuniões de colegiado. Como atividade de rotina, os coordenadores indicam que fazem e participam de reuniões não se referindo ao planejamento. Se participar de reuniões é rotina, será que os docentes aprendem a ser gerentes participando de reuniões que não são planejadas de maneira sistemática? Será que ainda é adequado esse tipo de aprendizagem para a gestão de cursos de graduação?

“Participar de cursos gerenciais” foi uma oportunidade que alguns coordenadores indicaram e que possibilitou a obtenção de informações sobre gestão. Existem ofertas de cursos gerenciais por empresas prestadoras de serviços, faculdades, universidades, centros de formação, com o objetivo de formar pessoas para gerenciarem organizações ou unidades em organizações. Na universidade, alguns cursos gerenciais foram ofertados, no passado, para algumas pessoas. Mas, “ter participado de cursos” não é garantia de que alguns comportamentos foram desenvolvidos. Participar de eventos de formação auxilia na realização das atividades, oportuniza o acesso a informações gerenciais e, dependendo de como foram planejados os processos de ensino, os comportamentos dos participantes podem ser de transformar a situação encontrada em outra, diferente daquela existente anteriormente à participação. Nesse caso, pode-se afirmar que houve algum tipo de aprendizagem. Os cursos gerenciais tendem mais a ser um receituário de como fazer do que realmente cumprir a função de provocar mudanças nos comportamentos dos participantes. Nos cursos de preparação profissional, muitas vezes, são apresentadas teorias de gestão que os alunos (ou gestores) não

encontram aplicabilidade com sucesso. Apenas o aprendizado formal é insuficiente para garantir a eficácia do exercício da função gerencial. Existem tarefas gerenciais que não são ensinadas nos cursos de formação de gestores, são aprendidas na prática, no trabalho.

O que é considerado possibilidades que contribuíram para a realização do trabalho de coordenador de curso é diferente para cada coordenador. É possível verificar que o processo de aprendizagem ocorreu individualmente para cada um, ou seja, dependendo das oportunidades que cada um teve de participar em diferentes ambientes na organização e também em situações externas. Há um predomínio de indicações referentes a oportunidades que surgiram dentro da própria organização, e isso pode favorecer a perpetuação das mesmas maneiras de agir, de enfrentar as situações, de resolver problemas, enfim, de gerenciar sua unidade, que pode ser profissional ou não, dependendo do modelo seguido. Essa sistemática pode gerar uma entropia organizacional. As oportunidades internas, indicadas por coordenadores, possibilitam a afirmação de que é possível, também, desenvolver aprendizagens na organização.

E. Preparação profissional para docentes assumirem cargos de gestão na organização é precária.

Identificar a preparação que os docentes tiveram para assumirem o cargo de gestor auxiliará na descoberta dos comportamentos que foram desenvolvidos e aperfeiçoados durante o processo de coordenação de curso de graduação. A Tabela 21 apresenta a distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações da preparação que os coordenadores receberam para assumirem o cargo de coordenadores de curso de graduação. São apresentadas sete ocorrências de respostas referentes aos tipos de preparação que tiveram, apresentadas em três itens.

As indicações referentes à preparação que os coordenadores tiveram, anteriormente ao assumir o cargo, foram apresentadas na classe identificada como “Preparação dos gestores”, originada das indicações “Nenhuma”, “Alguns encontros de coordenadores” e “Participou de qualificação para a função administrativa”.

Tabela 21

Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações da preparação que os coordenadores receberam para assumirem o cargo de coordenadores de curso de graduação

Que preparação receberam para assumirem o cargo de coordenador de curso		S u j e i t o s						Quant. Ocor.	% Ocor.
		1	2	3	4	5	6		
Preparação dos Gestores	Nenhuma	X	X	X	X	X		5	71,4
	Alguns encontros de coordenadores				X			1	14,3
	Participou de qualificação para a função admin.						X	1	14,3
T O T A I S		1	1	1	2	1	1	7	100

Cinco dos seis coordenadores indicaram não ter recebido nenhum tipo de preparação para assumir o cargo de coordenador, sendo que o coordenador “4” indicou que participou de alguns encontros de coordenadores e o coordenador “6” indicou que participou de uma qualificação para a função administrativa. Examinar os tipos de preparação indicados por coordenadores auxiliará a descobrir de que maneira os comportamentos foram desenvolvidos, aprendidos e aperfeiçoados e permitirá o entendimento de como ocorre o processo de gestão.

A Tabela 21 apresenta indicações que permitem a afirmação de que não existiu uma preparação formal, padrão, para docentes que assumiram o cargo de coordenadores de curso. As aprendizagens ocorreram de maneira informal, ficando sob a responsabilidade dos próprios coordenadores desenvolver comportamentos necessários para gerenciar um curso e de acordo com seus conhecimentos do que seria mais indicado aprender ou aperfeiçoar.

A indicação “Nenhuma”, referente à preparação que cinco coordenadores apontaram que tiveram para assumirem o cargo de coordenadores de curso é um indicador da maneira como a organização tem conduzido os docentes para os cargos de gerência e também de como ocorre o processo de formação gerencial. A preparação para a ocupação de qualquer cargo nas organizações ocorre no decorrer da vida das pessoas e também em processos de formação. Ao referirem que não tiveram nenhuma preparação, estão indicando que não tiveram preparação formal, na organização, para desempenhar as atividades de gestor, embora todas as experiências de vida e profissionais que cada um teve foram úteis para o desenvolvimento das aprendizagens que ocorreram. A qualificação ou preparação para assumir um cargo de gestão auxilia, na medida em que os docentes gestores apresentarem comportamentos desenvolvidos com algum grau de perfeição maior ao anterior à situação que irão vivenciar no dia-a-dia da rotina de um gerente, evitando assim que o comportamento de decidir seja apresentado de

maneira amadora, o que, conforme já demonstrado, tem sido uma prática nas organizações de Ensino Superior. Essa prática não está mais atendendo aos objetivos de qualquer organização de Ensino Superior nem aos objetivos dos alunos que procuram uma formação profissional com qualidade para auxiliar na garantia de desenvolverem comportamentos profissionais adequados à exigência da profissão.

Um coordenador indicou que teve oportunidade de participar de uma qualificação para melhor desempenhar a função administrativa. Um gestor de curso necessita de uma capacitação para desempenhar atividades administrativas? Atividades administrativas fazem parte das atribuições de um gestor? Não é atribuição de um cargo técnico-administrativo? O que é identificado refere-se a uma qualificação que não envolve todos os gestores, pois os demais coordenadores afirmaram não ter participado de qualquer programa de qualificação. Essa afirmação demonstra não haver clareza por parte da alta administração da organização, responsável pelas tomadas de decisões de impacto na organização. Não é qualquer docente e de qualquer maneira que, estando no cargo de gestor, conseguirá conduzir todas as atividades necessárias para garantir que os estudantes sejam preparados para ser profissionais que realmente irão cumprir sua função na sociedade.

Existem comportamentos que, para serem apresentados, precisam de oportunidades de qualificação, de preparação. Como exemplo disso pode ser citado o comportamento de planejar. Planejar na instância da docência é diferente de planejar estando num cargo de gestão e, por esse motivo, a participação em programas de qualificação pode ser uma estratégia importante das organizações de Ensino Superior. Uma organização que prepara apenas alguns profissionais gestores poderá encontrar dificuldades para conseguir manter a integração, tanto de comportamentos quanto de conhecimentos, necessária entre os gestores para realizarem seu trabalho e cumprirem sua função. Investir na formação dos gestores é uma atitude necessária da direção superior da organização, o que contribuirá para manter o equilíbrio entre a capacidade de manutenção dos projetos de expansão dos cursos; de consolidação do ensino de qualidade; da oferta de serviços que correspondam aos anseios da demanda e da postura compromissada dos coordenadores de cursos de graduação, e são indicadores de sucesso e de superação dos desafios num ambiente de incertezas. (Reis, 2003).

As universidades são organizações que produzem e transmitem conhecimento; porém, parece que pouco o utilizam em proveito próprio. Meyer (2000) relata que as organizações de Ensino Superior formam administradores para gerenciar outras organizações, ensinando teorias, técnicas, processos, abordagens que sequer são utilizadas na sua própria administração. Essa afirmação favorece a compreensão de que é difícil, para muitos gestores,

apresentar comportamentos de decidir, de maneira adequada para às situações com as quais se deparam sem capacitação, preparo para tal. Ahmad (1994) constatou que os administradores universitários têm certas dificuldades no aprendizado administrativo, pouca experiência gerencial e sentem necessidade de preparação formal para suas responsabilidades administrativas. Analisar a contribuição das aprendizagens que alguns coordenadores indicam ter desenvolvido, favorecerá verificar se as aprendizagens desenvolvidas, tanto aquelas ocorridas por tentativa e erro, como aquelas que ocorreram em encontros de coordenadores e qualificações, estão adequadas à necessidade dos gestores.

F. Especificação da contribuição das aprendizagens proporcionadas pela organização indicadas por coordenadores.

As aprendizagens desenvolvidas pelos gestores na realização do seu trabalho permitirão atingir, ou não, os resultados esperados com o processo de gerência da organização. Os gestores vivenciam situações diversas que precisam ser resolvidas com comportamentos específicos, e alguns deles podem ser aprendidos, não necessariamente deveriam estar desenvolvidos. É oportuno, então, analisar a contribuição das aprendizagens que os coordenadores consideram que favorecem o processo de gerenciar.

Tabela 22

Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações sobre a maneira como as aprendizagens contribuíram para a realização do trabalho de coordenador de curso de graduação

De que maneira as aprendizagens contribuem para a realização do trabalho		S u j e i t o s						Quant. Ocor.	% Ocor.
		1	2	3	4	5	6		
Ampliação da visão da Instituição	1. Visão ampla do compromisso social da instituição	X						1	25
	2. Visão mais ampla da estrutura organizacional	X						1	25
	3. Entender o papel da IES, econ., socialmente e politicamente	X						1	25
	4. Abriu os olhos para outras questões		X					1	25
T O T A I S		3	1	0	0	0	0	4	100

A Tabela 22 apresenta a distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações sobre a maneira como as aprendizagens contribuíram para a realização das atividades de coordenadores de curso de graduação. São apresentadas quatro ocorrências de respostas, referentes aos tipos de preparação que tiveram, apresentadas em quatro itens na classe “Ampliação da visão da instituição”. A classe “Ampliação da visão da instituição” foi originada das indicações referentes à maneira como as aprendizagens contribuíram para a realização do trabalho dos coordenadores de curso, que foram: “visão ampla do compromisso social da instituição”, “visão mais ampla da estrutura organizacional”, “entender o papel da estrutura organizacional” e “abriu os olhos para outras questões”. Todas as indicações apresentaram uma ocorrência, representando 25% da quantidade total de indicações de ocorrências cada uma.

A quantidade de indicações por coordenador teve uma variação de zero a três indicações. O coordenador 1 indicou três maneiras como as aprendizagens contribuíram para a realização do trabalho, e o coordenador 2 indicou uma maneira. Quatro dos seis coordenadores entrevistados não indicaram as maneiras como as aprendizagens obtidas contribuíram para a realização do trabalho de coordenador.

G. O que está indicando a ausência de contribuição das aprendizagens para o desempenho das atribuições dos gestores verbalizada por eles?

A Tabela 21 apresenta indicações das aprendizagens que os coordenadores obtiveram e cinco deles indicaram que não tiveram preparação. Há uma contradição nas indicações. O que está indicando o fato de quatro, dos seis coordenadores em questão, não responderem de que maneira as aprendizagens desenvolvidas e informadas por eles, na sua prática, contribuem para a realização do trabalho? Os dados apresentados na Tabela 22 demonstram que não há clareza de como o que eles aprenderam contribuiu para a realização do seu trabalho. As ações que estão desenvolvendo no ambiente de gestão estão produzindo determinados resultados, que eles não estão verificando se são esses resultados mesmos que se quer produzir, após terem desenvolvido algumas aprendizagens. O que foi detectado é muito sério. “Aprender” tem significado também de modificar comportamentos apresentados anteriormente ao processo de aprendizagem. Quando é estudada uma organização de Ensino Superior, que pela sua natureza é uma instituição que trabalha com o fenômeno da aprendizagem, e é encontrado

um dado informando que os gestores não estão verificando a contribuição prática do que “aprenderam” é, no mínimo, questionável se ela está cumprindo sua função, se está atendendo aos anseios da sociedade e aos objetivos da organização. É possível afirmar, também, que os gestores não estão se dando conta de qual é seu papel nessa organização de Ensino Superior.

Botomé (2001) apresenta alguns problemas gerais do sistema universitário para exame. A ausência de preparação de dirigentes para as universidades é um dos problemas. Muitos dos dirigentes não têm preparação para gerir o trabalho da unidade que dirigem. A experiência empírica, as rotinas e a burocracia tornam-se a “escola” para eles absorverem as aptidões que utilizarão no exercício do cargo e a falta de preparação para os novos dirigentes leva a tomarem como modelos as rotinas, os formulários e as estruturas que reproduzem e perpetuam equívocos e atuações de qualidade duvidosa. Coordenador de curso e chefes de departamento, que também são dirigentes, exercem as atribuições de seus cargos com base no que viram e vivenciaram em experiências não gerenciais. Isso compromete a identidade da universidade e interfere na consecução de suas responsabilidades. Botomé (2001) constata que uma das mais importantes lacunas a serem preenchidas, no processo de aperfeiçoamento da universidade, é a preparação de dirigentes para as múltiplas funções da universidade.

Motta (1999) informa que a maioria dos dirigentes só toma contato com a função de gestão quando assume sua primeira função administrativa. Aprendem na experiência do dia-a-dia, e com um pouco de sorte podem passar por algum treinamento (de curta duração) em administração. Ahmad (1994) constata que gestores universitários têm certas dificuldades no aprendizado administrativo, pouca experiência gerencial e sentem necessidade de preparação formal para suas responsabilidades administrativas, ainda que algumas funções administrativas no Ensino Superior sejam muito similares às funções gerenciais do setor de negócios. Baseada em tais pressupostos, a autora enfatiza pré-requisitos e características considerados necessários para os docentes assumirem funções gerenciais, a saber: habilidades, conhecimentos, competências e atitudes que facilitem suas interações com as outras pessoas (intrapessoais); estarem atentos em relação à instituição e ao ambiente (conhecimento, competência e atitude contextual), e conduzirem com competência as suas responsabilidades como administradores (conhecimentos e habilidades técnicas).

Assim como identificado por Botomé (2001), Silva (2000), Ahmad (1994) e Reesor (1995), os professores que se tornam gerentes de unidades universitárias normalmente não possuem formação específica na área de gestão. Sua aprendizagem é mais autodirecionada, a partir de atividades informais e de “redes de aprendizagem” existentes na organização. O único tipo de atividades formais de aprendizagem dos quais alguns participaram foram

treinamentos proporcionados pela própria universidade, ou seja, os professores não buscaram, deliberadamente, atividades formais para aprender a gerenciar. Há de ser ressaltada a questão da inadequação entre a formação técnica do professor e a demanda da função gerencial. Uma habilidade geral adquirida ou o doutorado em determinada área do conhecimento não prepara alguém para ser dirigente. Assim, muitos docentes-administradores adquirem a arte por erros e acertos.

A CARACTERIZAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS QUE COORDENADORES DE CURSO APRESENTAM INDICAM A NECESSIDADE - E URGÊNCIA – DE DELIMITAR QUAIS COMPORTAMENTOS INDICAM APROPRIADAMENTE O EXERCÍCIO DESSA FUNÇÃO OU DESEMPENHO DESSE PAPEL PROFISSIONAL

A partir do momento em que uma organização oferece um curso de nível superior para promover a capacitação de profissionais para atuarem em um determinado campo de atuação, está firmando um contrato em que a instituição assume uma responsabilidade perante o estudante que realizará o curso e também perante a sociedade que “absorverá” esse profissional. É o gestor desse curso quem assume publicamente o compromisso com a organização e com a sociedade. Administrar os processos referentes ao projeto de um curso requer que o gestor execute comportamentos específicos de planejar, organizar, controlar, dirigir e avaliar que, quando realizados adequadamente, auxiliam na garantia da qualidade de ensino oferecido à sociedade.

Nesse sentido, a formação profissional oferecida nas organizações de Ensino Superior é baseada em um projeto de curso, para que os egressos aprendam a transformar o conhecimento científico em condutas profissionais e pessoais na sociedade, relativas aos problemas e às necessidades dessa sociedade (Botomé, 2002). Essa transformação deverá continuar por toda a vida do egresso. O projeto de curso é planejado, coordenado, acompanhado, controlado e avaliado pelo colegiado do curso e pelo coordenador do colegiado. Em função disso, a qualificação dos comportamentos do gestor é fundamental.

Coordenar um curso de graduação numa organização de Ensino Superior é uma tarefa que requer comportamentos profissionais específicos de quem tem a responsabilidade pelas atribuições do cargo. Ao gestor do curso são delegadas algumas atribuições (ou tarefas) já definidas em documentos da organização, que são específicas desse docente que assume tal cargo. O que os coordenadores indicam como sendo atividades que realizam permite a explicitação de alguns componentes das relações que compõem o fazer do gestor na organização. Atividades como: realizar atividades burocráticas; participar/fazer reuniões; atender alunos; atender professores; realizar visitas a aulas; atender profissionais; supervisionar aulas e professores, e elaborar Projeto de curso predominam na rotina dos gestores, de acordo com as próprias indicações. O gestor tende a realizar as atividades originadas das demandas imediatas, visando à produtividade do fazer e não atenta para as relações que as pessoas estão estabelecendo com os resultados desse fazer. As atividades

indicadas não esclarecem o que realmente eles fazem, em que ambiente eles agem e quais os resultados que produzem. A rotina de procedimentos vira modelo e é aprovada pelos demais integrantes da organização, inclusive pela liderança superior e é sacralizada, termo utilizado por Botomé (1996): todos fazem assim, então é assim mesmo que deve ser feito.

Os gestores indicam que realizam atividades de rotina, algumas semanais e outras periódicas e, pelas verbalizações, normalmente não realizam atividade de planejar processos referentes a capacitação profissional, o que pode ocasionar desperdício do seu tempo de trabalho e de investimentos necessários para poder ofertar cursos, desperdícios de recursos humanos disponíveis para a efetivação do trabalho, principalmente do trabalho dos docentes e dos funcionários técnico-administrativos. O produto final do esforço do gestor pode afetar a qualidade de todo seu trabalho (positiva ou negativamente) e, conseqüentemente, interferir nos benefícios que a sociedade pretende que a universidade gere ao ofertar cursos de nível superior. Assegurar a qualidade da formação profissional, que é oferecida à sociedade está relacionada ao preparo dos indivíduos para qualificações úteis, que façam intervenções adequadas, quando forem profissionais, a curto e a longo prazo e, também, daqueles que são responsáveis pela efetivação do curso, que são os docentes e gestores.

A realização das atividades de rotina dos coordenadores visa a obter resultados imediatos: permite a comprovação da produtividade (valorizada pelos membros das organizações), mas não favorece o olhar às relações que as pessoas estão estabelecendo com as condições apresentadas e aos resultados daquilo que estão desempenhando. Identificar (ou conhecer) qual é o papel do cargo que ocupa é fundamental para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas, das relações a serem estabelecidas entre os diversos profissionais da organização e também para avaliação dos resultados obtidos pelas relações estabelecidas, com o intuito de avaliar se são pertinentes à função. A (in)definição da função do cargo que ocupa, é um problema encontrado na sociedade, nos diferentes órgãos existentes, até mesmo no próprio governo. É discursado, informado, definido sobre as atividades dos cargos, inclusive em cargos dos ministérios, sem discutir sua função na sociedade.

As atividades dos coordenadores, uma vez que os ocupantes não tinham clareza da função do cargo que ocupavam, resumem-se em reproduzir as rotinas, caracterizando o primeiro dos níveis que Matus (1996) denominou como “tetos de percepção, compreensão e atuação do capital intelectual”, que se refere a um nível mais simples de entendimento do que o gestor percebe que é sua função. O gestor fica restrito a seguir normas, rotinas e regras, reproduzindo aquilo que foi feito. O ativismo do gestor pode gerar um “capital político” que

se deteriorará se não houver um desenvolvimento do “capital intelectual” que é produto de experiência e de formação teórica, filosófica e ideológica (Matus, 1996). A riqueza da experiência que o gestor acumulou no seu passado é dependente também da formação teórica obtida. A experiência será rica se for ampla a formação teórica. O desenvolvimento dos comportamentos dos gestores possibilita verificar que as suas intervenções podem ser aperfeiçoadas com o tempo de trabalho e de estudo (também teórico) na função, enquanto ocupantes do cargo, até que apresentem as condições que Matus (1996) identificou como pertencentes ao quinto nível ou teto de percepção, compreensão e atuação do “capital intelectual” de um dirigente de uma organização. Isso ocorre quando o gestor propõe objetivos e direções de ação. Para chegar a esse nível de intervenção, o gestor deverá apresentar um nível de aperfeiçoamento que supere o que existe e é costumeiro no desempenho das atribuições de determinado cargo.

Os resultados do atual estudo corroboram com outros estudos: Botomé (1996); Meyer (1998, 2000); Botomé; Kubo (2002); Zabalza (2004), que evidenciam que as organizações universitárias são geridas por docentes que não estão preparados para realizar o trabalho que compete aos gestores, sendo considerados “amadores” em gestão. O gestor, após iniciar o exercício da função e com o decorrer do tempo em que exerce as atribuições do cargo, tende a aperfeiçoar seus comportamentos e passar de uma atuação amadora para uma profissional, mas não necessariamente profissional em gestão. Ele pode evoluir e ser profissional em atividades de “despachante”. As indicações do que os coordenadores realizam como atividades, tanto de rotina semanal quanto periódica, possibilitam a compreensão de que sua atuação não evolui de amadora a profissional em gestão.

A experiência adquirida no exercício do cargo está relacionada às práticas das rotinas, predominantemente de natureza burocrática, o que resulta em um profissional experiente em práticas de rotinas burocráticas. Os planejamentos que precisariam ser realizados, referentes ao projeto de curso e que caracterizariam a função gerencial de um gestor de curso, não são indicados como atividades desenvolvidas dentro da sua rotina semanal. Dessa maneira, não é evidenciado, como trabalho do gestor, a correção de adversidades, por ter descoberto recursos melhores para gerir. É possível que isso ocorra porque um gestor, apenas realizar atividades de rotina resulta em uma conformação com sua execução, sem haver questionamentos se a rotina é adequada ou não para as situações que se apresentam a ele e para os ocupantes de outros cargos que têm relação com esse gestor e até mesmo estudantes do curso. Existem momentos em que o gestor tem a função de executor, mas, em outros, ele tem uma função deliberativa e, se ele não tem clareza disso, tende a virar despachante em todas as funções.

Sem clareza e precisão na conceituação das funções e dos papéis de cada um dos integrantes da organização, pode existir esforço, trabalho que vai além da dedicação gerando desgaste e apresentando resultados aquém do esperado pela organização. Outros estudos: Cohen, March e Olsen (1972); Finger (1997); Motta (1999); Botomé (2001); Meyer e Mangolim (2006), demonstram que ainda existe uma distância entre elaboração do planejamento formal do trabalho do gestor e sua implantação nas organizações universitárias. E é um desafio para os gestores integrarem o planejamento e as atividades de gestão.

Os coordenadores de curso de graduação indicam que as atividades de rotina, tanto semanal quanto periódicas, de natureza burocrática, são várias e demandam tempo de seu trabalho, de maneira que não dispõem de tempo para as atividades de natureza gerencial como “planejar”. A não-ocorrência do comportamento de planejar é um dos indicativos da existência de amadorismo na gestão. O tempo que os gestores destinam às atividades de natureza gerencial é escasso, resultando em dificuldades para a gestão e gera preocupações, no sentido de que, se é atribuição do gestor de curso gerenciar processos referentes ao funcionamento do curso, e ele não dispõe de tempo para tal, surge o questionamento: quem assume tal função? Quais as conseqüências para a organização do fato de não existirem profissionais preocupados com as definições das funções dos cargos? É necessário um esclarecimento sobre a carga horária para a gestão: ela é escassa ou o gestor não consegue equilibrar o tempo de que dispõe para realizar suas atribuições? De que maneira ocorre a determinação de quanto do tempo de trabalho, o gestor terá para realizar as atividades de natureza gerencial na gestão de um curso? São questões que necessitam de respostas para auxiliar no planejamento das atividades e na organização das mesmas pelos gestores.

Os resultados dos estudos dos autores: Motta (1999); Marra e Melo (2003); Reis (2003); Walter, Witte, Domingues e Tontini (2005), sobre organizações universitárias, corroboram que os docentes utilizam diferentes estratégias para conciliar todas as atividades que lhe são atribuídas e essas estratégias, em geral, estão voltadas para atender às demandas rotineiras de ordem burocrática. A emergência, o imprevisto, o ocasional, a atuação por força de pressões normalmente dirigem as ações e decisões dos coordenadores e que não estabelecem distinção entre atividade-meio e atividade-fim. Botomé (2007) afirma que há dois grandes objetivos que definem ou delimitam o papel social da universidade: produzir conhecimento relevante e tornar o conhecimento existente acessível à sociedade com a maior amplitude e profundidade possíveis. Ensino, pesquisa e extensão são tipos de atividades por meio das quais é possível produzir conhecimento e torná-lo acessível, e são denominadas de atividades-fim da universidade. A maneira como as atividades-fim são executadas pode

fortalecer a universidade e seu papel na sociedade. Num ambiente competitivo, complexo pelas relações existentes entre os diferentes agentes da sociedade, é necessário que não haja improvisações de ações ditas “gerenciais” e muito menos dúvidas na identificação dos tipos de atividades e dos seus processos de desenvolvimento. É fundamental que as organizações de Ensino Superior desenvolvam a capacidade de atuar dos seus gestores, com um grau de perfeição elevado, para praticar uma gestão que valorize as decisões a partir de planejamentos que tenham sido realizados com foco nas atividades-fim da organização. Seriam planejamentos realmente elaborados, de acordo com as necessidades da organização e também atentos às necessidades da sociedade, e que não sejam transformados em meros documentos complexos, tipo “receitas de procedimentos”.

A gestão de cursos de graduação pode ser caracterizada por meio de práticas (processos, métodos ou metodologias de gestão) executadas com regularidade e com a finalidade de fazer funcionar os cursos com determinados padrões de trabalho. Esses padrões nada mais são do que regras em forma de diretrizes, procedimentos, rotinas de trabalho, normas administrativas, fluxogramas e metas ou objetivos. A definição dos padrões, quando existentes, claros, precisos e explícitos, favorecem a realização de todo o processo de gerenciamento dos cursos.

As formas de comportamentos de planejar, organizar, dirigir, controlar e avaliar um projeto de curso podem variar, de um gestor para outro, de uma organização para outra, principalmente devido aos objetivos de cada organização e de cada profissional e do ambiente em que ocorre a gestão. A inexperiência no desempenho das atividades, ou a não-preparação do docente para ser gestor pode resultar em intervenções inadequadas, que podem ser transformadas em experiência de pouca qualidade no cargo. E isso pode resultar em conseqüências negativas para a organização, para os alunos pertencentes ao curso e também para os docentes e funcionários técnico-administrativos. Embora seja considerado que um gestor é experiente devido ao tempo que está no cargo, esse modelo não serve mais para a administração das unidades nas universidades, devido aos resultados produzidos por suas intervenções. É necessário tornar-se experiente na função que está exercendo, associado também a uma formação teórica, filosófica e ideológica, ter clareza de qual é a função do cargo que ocupa na organização e não apenas nas rotinas, que nem sempre são adequadas, e muitas delas podem ser delegadas a funcionários técnico-administrativos. Apenas ter conhecimento da natureza política da função não garante que seus processos de tomada de decisões e suas intervenções sejam adequados às situações que se apresentam. Os estudos sobre organizações universitárias, de: Ahmad (1994); Reesor (1995); Motta (1999); Meyer

(2000); Silva (2000); Botomé (2001); Silva, Cunha e Possamai (2001); Silva, Moraes e Martins (2003) corroboram com os resultados deste estudo, demonstrando com que a aprendizagem de gestores ocorre no dia-a-dia de trabalho, uma vez que docentes que ocupam cargos de gestão não tinham formação para a gestão. Predomina a aprendizagem por tentativa e erro

As indicações dos coordenadores, referentes ao que fazem quando enfrentam dificuldades para intervir em determinada situação ou decidir o que fazer diante das demandas, demonstram que eles buscam ajuda em pessoas pelos cargos que ocupam, dentro da estrutura organizacional atual, e em gestores antecedentes. Essa busca possibilita a compreensão de que eles tendem a repetir as atividades que os outros fizeram relacionadas às rotinas. Os esforços dos gestores anteriores, se conhecidos, auxiliam como base para pensar a situação atual e definir futuras ações. É necessário conhecer as práticas anteriores e atentar para os resultados que produziram naquele momento, com o cuidado de não resumir seu fazer em práticas de gestores anteriores (que agiram em outra situação), ou superiores hierárquicos, ou, ainda, resumir-se em seguir exigências de órgãos normativos, porque assim foi feito durante muito tempo, mas não somente basear-se nessas práticas.

Os coordenadores pesquisados indicam, como aprendizagens necessárias de desenvolvimento, aquelas ligadas a questões administrativas, ao relacionamento interpessoal, à gestão, ao Projeto de curso e a outras aprendizagens, não especificando claramente o que precisariam aprender. É possível considerar que existe a necessidade de desenvolver aprendizagens que facilitem a realização das atividades de sua rotina, tanto semanal quanto periódica. As ações voltadas às atividades de natureza burocrática são aquelas que requerem aprendizagem dos gestores. Isso pode ser grave, pois enquanto não há identificação da necessidade de aprendizagens, para agirem profissionalmente como gestores, não há evidências de ações no ambiente que gerem resultados almejados, como produto da atuação de nível gerencial. Parece ser urgente a necessidade de capacitar docentes para serem gestores, para se comportarem como tal, obterem resultados de gestores e, conseqüentemente, oferecerem serviços de gestores à sociedade.

As ações dos gestores acadêmicos, no caso dos coordenadores de cursos de graduação, influenciam as ações dos demais envolvidos no processo de transformação das condutas dos estudantes em condutas profissionais adequadas para intervirem na sociedade e, esse motivo, justifica também, a necessidade de desenvolver um processo de capacitação do docente para ser gestor. E não havendo aperfeiçoamento no desenvolvimento de suas ações, é possível que não haja mudança no comportamento dos demais membros da organização

envolvidos com o processo de capacitação de profissionais. Essas mudanças são necessárias e precisam ocorrer de acordo com o que é preciso acontecer na organização, para garantir a qualidade do serviço que oferece à sociedade. Não devem ser mudanças provocadas por modismos relacionadas à gestão, os quais estão constantemente sendo desenvolvidos e implementados por gestores, sem questionamentos sobre as conseqüências que poderão provocar, mas sim corroboradas em estudos já realizados e em teoria pertinente à situação.

Existem vários desafios que deveriam ser enfrentados e resolvidos pelas organizações de Ensino Superior e por seus gestores, para cumprirem seu papel na sociedade. Os desafios, de certa maneira, “obrigam” o gestor a resolver questões que normalmente extrapolam sua capacidade de compreensão e de intervenção. Esses desafios referem-se ao desenvolvimento do comportamento de gerir em docentes; sair do atual “experencialismo”, que predomina nas práticas dos gestores; de aprofundar questões conceituais relacionadas à estrutura e ao funcionamento da organização; de analisar a qualidade do ensino em nível nacional, que parece estar em decadência, para posteriores intervenções; de implementar um plano de carreira gerencial nas organizações universitárias e de rever o processo de eleição/ sucessão gerencial nas organizações universitárias que são alguns dos mais evidentes.

As classes de comportamentos apresentadas pelos docentes-gestores pesquisados evidenciam a necessidade da efetivação de capacitação para que desenvolvam as aprendizagens necessárias à tomada de decisão de como intervir nas situações nas quais enfrentam dificuldades no dia-a-dia de trabalho como gestores universitários. O crescimento, o desenvolvimento e a complexidade alcançados pelas organizações justificam a necessidade de dirigentes cuja ação não se baseia exclusivamente no bom senso e em experiências passadas. Torna-se necessário desenvolver a capacidade gerencial para responder às atuais demandas e necessidades, que mudam com o desenvolvimento da sociedade. As intervenções dos gestores necessitam de aperfeiçoamentos para produzirem os resultados almejados pelas lideranças da organização, como conseqüência da gestão de um processo planejado, organizado, controlado, dirigido e avaliado.

Para desenvolver a aprendizagem da função de gestor de curso, é necessário identificar e nomear um sistema de relações, que são também condições necessárias para propor adequadamente o que constitui o trabalho de um gestor em termos comportamentais. As relações de identificação necessárias são aquelas existentes entre as ações do gestor e as alterações que elas produzem no meio em que são realizadas. Poderiam ser baseadas em conhecimentos sistematizados pela teoria e também na incorporação de formas de usufruir dos ensinamentos produzidos pela experiência individual, tanto interna quanto externa à

organização em que trabalha. Para aprender é preciso antecipar o processo que se pretende realizar (planejar), decidir o que, em que prazos, com que recursos, através de que meios, com que apoios, entre outros fatores. E esse planejamento acontecerá, com mais facilidade, a partir do momento em que os docentes-gestores tiverem acesso a determinadas informações, que dependem de ocupantes de outros cargos da organização. Botomé (1981) destaca que, para poder realizar um ensino voltado para uma efetiva atuação dos aprendizes nas situações nas quais irão viver, é necessário ter claro: a) o que é necessário produzir como resultado das ações dos atuais aprendizes, quando estiverem “formados”; b) com que aspectos da realidade os aprendizes terão de lidar quando estiverem “formados”, para produzir esses resultados; c) a que os aprendizes necessitarão estar aptos para poderem lidar com esses aspectos da realidade, de forma a produzirem resultados que sejam significativos para a própria vida e para os demais. As informações do autor podem ser utilizadas para o planejamento do processo de capacitação dos gestores.

A qualificação dos gestores precisa ser planejada a partir da especificação do que é necessário produzir, como resultado da ação de um gestor; com que aspectos da realidade ele precisa lidar quando estiver capacitado para ser gestor (realidade com a qual o gestor tomará contato) a fim de produzir os “resultados de interesse”, e a que realmente os docentes-gestores necessitarão estar aptos, para produzirem resultados que sejam significativos para os demais integrantes da organização, para a própria organização e à sociedade. O papel do aprendiz para o exercício gerencial pode caracterizar-se como elemento diferencial, estratégico e decisivo para a sobrevivência das organizações. Buscar conhecimentos sobre a atuação profissional de gestores tem sido uma das alternativas das organizações de Ensino Superior, para mudar sua prática habitual de gestão. *“É preciso um lastro intelectual baseado no conhecimento e no estudo já acumulados pela humanidade”* (Botomé, 1996, p. 45) quando existe preocupação com as conseqüências das ações dos gestores para a organização e para a sociedade.

Administrar e dirigir organizações universitárias, não pode ser confundido com – ou reduzida à – realizar atividades típicas de despachantes do governo, do sistema ou da burocracia acadêmica, ou de “fiscais” que enfatizam, em suas funções, uma espécie de manutenção de rotinas e de práticas sem propostas ou percepções mais profundas e abrangentes do que aquilo que sempre foi feito, apoiando-se no experimentalismo e não em um capital intelectual apropriado ao trabalho de liderança acadêmica (Matus, 1996). Alterar comportamentos dos atuais gestores (considerados amadores) para comportamentos profissionais parece ser outro desafio das organizações de ensino superior. Botomé e Kubo

(2002) afirmam que existe preparação específica para a maioria das profissões na sociedade, com regulamentação, e o exercício de qualquer uma delas depende do diploma ou da capacitação apropriada. Mas, para ser um dirigente de uma organização de Ensino Superior, que capacita pessoas para desenvolverem condutas profissionais, basta ter feito qualquer curso de graduação, e o exercício desse trabalho estará aberto. Meyer (2000) constata que há um paradoxo mundial: as universidades são organizações que produzem e transmitem conhecimento, porém não utiliza esse conhecimento em proveito próprio. Parece ser o caso de Cursos de Administração, de algumas organizações de Ensino Superior que formam administradores para gerenciar outras organizações, ensinando teorias, técnicas, processos, abordagens que sequer são utilizadas na sua própria administração. É possível que, a partir do momento que as organizações utilizarem os conhecimentos produzidos por cientistas, desapareça o perigo do “experientialismo” presente atualmente e que o “profissionalismo” passe a ser praticado. Matus (1996) afirma que uma das decorrências das ações dos dirigentes é o perigo do “experientialismo” próprio de amadores na execução do trabalho de gestor.

Sair de uma rotina de trabalho voltada para atividades de despachantes e preocupar-se com as funções de cada atividade dos diferentes cargos existentes é outro desafio que se apresenta aos gestores e às organizações universitárias. Quando o líder formal (reitor, diretor, pró-reitor, diretor de centro, chefe de departamento, coordenador) de uma organização universitária percebe que é necessário ter clareza e precisão sobre as definições das funções, é possível que ele comece a criar condições para que os demais possam atentar para outras maneiras de realizar seu trabalho, além das meras rotinas burocráticas tradicionais. O papel dos líderes formais da organização é, dentre outros, e de propiciar situações para discussões sobre as funções dos cargos e, principalmente, da instituição universitária na sociedade. Evidentemente, que não sejam apenas momentos de discussão, mas de construção de novos conhecimentos sobre a organização, e que resultem em reflexões e mudanças de comportamentos de gestores quanto as suas práticas profissionais. Esse parece ser um dos desafios urgentes para os gestores formais das organizações universitárias em geral e da organização estudada.

Os estudos de outros pesquisadores: Ribeiro (1976); Piazza (1997); Botomé e Kubo (2001); Reis (2003) evidenciaram que não há clareza no entendimento das atribuições de chefes de departamento e de coordenadores de cursos de graduação e somente poderá ser atingida quando houver estudo sobre cada uma das funções. Enquanto forem utilizados como referencial os documentos que apresentam as atribuições, é provável que continue a divergência existente. Existe a necessidade de reflexões conceituais sobre a estrutura da

organização do tipo: por que existe Centro na universidade? O que significa Centro? Qual é a função de um Centro em uma universidade? Por que existe Departamento? Qual é a função do Departamento na universidade? O que é um Colegiado de Curso? Qual é a função do Colegiado de Curso? Qual é a função do Coordenador do Colegiado de Curso? É diagnosticado em organizações universitárias que a função dos Centros, Departamentos e dos cursos não está clara nem precisa aos gestores nem aos seus demais integrantes. Se essas funções não estão claras, fica difícil definir o que é importante para ser realizado pelo coordenador de curso, com o risco de deslocar sua função para atividades que não são relevantes e, algumas vezes, nem pertencentes ao seu cargo. Apenas ter conhecimento das atribuições dos cargos não é o suficiente, se o responsável pela efetivação das atribuições não tiver clareza do que representa esse cargo para a organização, por que ele existe e o que deve apresentar como resultado significativo para ela.

A sociedade está sendo informada das dificuldades existentes no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior também. E, com relação à atual situação do ensino, outro desafio é colocado às organizações universitárias: qual é a relação entre as organizações de Ensino Superior e o problema do ensino em nível nacional? O que os coordenadores de curso têm com isso? Parece que são problemas de ordem nacional e que nada têm a ver com as organizações universitárias. Essas organizações também são responsáveis, juntamente com outras instituições sociais, pelos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros nas provas aplicadas aos estudantes pelos órgãos regulamentadores do Brasil. A qualidade das práticas de ensino no nível fundamental e médio depende também da qualidade do trabalho dos docentes que desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem nas instituições educacionais, tanto públicas quanto privadas. Esses docentes reproduzem a capacitação profissional que desenvolveram nas instituições de Ensino Superior. Descobrir se as organizações de Ensino Superior estão atendendo às necessidades de capacitação das pessoas que exercem o cargo de professores das escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio talvez seja uma das possíveis ações desafiadoras dessas organizações, para auxiliar em parte na resolução do atual problema da qualidade do ensino no Brasil. Parece que existem várias causas que justificam o atual desempenho dos estudantes brasileiros. Dentre elas, aquelas que têm relação com a formação dos profissionais que promoveram o processo de ensino para os alunos respondentes das avaliações. O coordenador de curso não pode ser responsabilizado por essa situação, mas, indiretamente o seu desempenho está relacionado a ela. Uma das suas atribuições, conforme determinam documentos institucionais, é discutir com os professores de que maneira irão organizar seus programas de aprendizagem, para oportunizar o

desenvolvimento de aprendizagens dos alunos e acompanhar esse processo. De que maneira ele está desempenhando essa atribuição? Talvez seja um desafio para o gestor problematizar com seus pares a atual situação do ensino brasileiro e a relação do problema com as organizações de Ensino Superior, mais especificamente dos atuais coordenadores.

Os estudos de Ribeiro (1976); Hardy e Fachin (1996); Tachizawa e Andrade (1999); Trigueiro (2002); Zabalza (2004); Botomé (2001, 2007), demonstram como as universidades estão estruturadas atualmente e demonstram que as políticas nacionais referentes à educação são influenciadoras das mudanças que ocorreram e que explicam algumas características do atual sistema universitário brasileiro. Sistema esse que está em questionamento. O cargo de coordenador de curso de graduação, na estrutura da organização universitária, possibilita algumas reflexões desafiadoras. Atualmente, o cargo está no nível intermediário na maioria das organizações, principalmente no que se refere ao poder de decisão. Nesse nível, o docente ocupante de cargo de coordenador de curso sofre influências dos seus pares, que estão ocupando cargos superiores, pela estrutura atual da organização (chefe de Departamento, diretor, pró-reitores, reitor e vice-reitor) e também dos colegas docentes e técnico-administrativos. As influências são de todos os tipos, desde o que ele tem de realizar, o que ele não pode fazer, o que ele precisa aprender, até a quem tem que se submeter em termos de autoridade, etc. Em contrapartida, o docente que ocupa cargo de professor, que em termos de estrutura organizacional pertence ao nível operacional (inferior ao do coordenador, hierarquicamente), tem liberdade de ação; pode organizar sua aula do modo como acredita ser a melhor maneira de trabalhar; prepara o que vai realizar com os alunos; planeja a gestão da sua disciplina. Isso sem necessariamente prestar contas a nenhum colega que esteja ocupando um determinado cargo em nível superior, pela estrutura atual da organização. Eventualmente, poderá ser chamado para informar ao coordenador ou para o chefe de Departamento, de que maneira tem conduzido suas atividades.

Embora exista um mecanismo de avaliação desenvolvido pela organização, para avaliar o “fazer” do docente, do ponto de vista dos estudantes, ainda não parece ser um instrumento que provoque mudanças significativas em comportamentos de professores relacionados às atividades de docência. É identificado na organização estudada que o atual gestor, quando desempenhava apenas a atividade de docente, tinha mais autonomia para realizar seu trabalho do que agora, no cargo que ocupa. Além do que, de certa maneira, na condição de responsável pelo cargo de coordenador de curso, tem como atribuição responder pelo que acontece com os docentes no desempenho da função de professor e também, é esperado que tenha o cuidado para não expor os professores e prejudicar a imagem do curso e

da organização. Nessa situação, é evidenciado que o ocupante do cargo tem um papel funcional, que vai além do que está sendo apresentado em forma de atribuições dos coordenadores. As descobertas de Melo (1996), Botomé (2001); Heerdt (2002), Marra e Melo (2003), Silva (2003) evidenciam que a prática dos gestores vai além do que está escrito em forma de atribuição nos documentos institucionais.

O docente-gestor que ocupava apenas o cargo de docente está agora ocupando o cargo de gestor por algum tempo sob pressão da cultura da liderança que está superior a ele, tendo de que abandonar atividades que fazia enquanto exercia as atividades de professor, das quais talvez gostasse, para realizar outras diferentes da sua rotina anterior e que exigem tomadas de decisão e intervenções constantes. Essas decisões interferem na vida dos acadêmicos, dos professores e também dos demais gestores. Um coordenador, ao agir, gera conseqüências em maior grau ou quantidade do que alguém que atua apenas em uma extensão menor de relações sociais, como exemplo o professor. O que muda é a complexidade da relação entre “ações de alguém” (do gestor), “realidade” (ou situação em que a gestão ocorre), na qual essas ações ocorrem e “resultados dessas ações” (do gestor no ambiente em que trabalha).

Por que um docente que atualmente está desempenhando as atribuições de professor numa organização de Ensino Superior deveria aprender a gerir? Se ele é um docente que foi selecionado para desenvolver programas de aprendizagens em determinado curso de graduação, oportunizando o desenvolvimento de condutas profissionais dos estudantes, por que é necessário que desenvolva determinadas aprendizagens, para ocupar outro cargo na organização, com diferentes atribuições e funções e que é temporário? Que projeto de carreira existe nas organizações para estimular os docentes a se capacitarem para ocupar cargos de gestão? No atual sistema de gestão da universidade, o que predomina é que, após permanecer um período de, no mínimo, dois anos na gestão de um curso, ou num departamento ou centro, dando total visibilidade aos seus comportamentos, e sendo avaliados constantemente pelos resultados produzidos, docentes-gestores retomam atividades de docentes de nível superior. Nessa retomada de função, nem sempre encontram a situação como deixaram e, muitas vezes, são convidados ou lhes é “imposto” optar por administrar outras disciplinas que não eram de sua responsabilidade e que terão de realizar esforços, no sentido de aperfeiçoamentos, para conseguirem cumprir o que é esperado de um docente responsável por tal programa de aprendizagem. Portanto, é evidenciada a necessidade, também, de uma preparação para deixar o cargo de gestão.

Algumas vezes, quando os docentes-gestores deixam de ser gestores para atuarem apenas como docentes, ocorre uma perda de conquistas realizadas com o decorrer do

desenvolvimento de seu trabalho na organização, devido a não existir garantia de direitos adquiridos anteriormente à ocupação do cargo de gestão. Se o docente-coordenador fizer um tipo de trabalho que não seja aceito pelas lideranças, ele pode ser retirado do cargo antes do término do mandato de dois anos, com conseqüências que afetam sua imagem pessoal perante os demais colegas. E os docentes que não se dispuseram a se candidatar a gerir qualquer unidade da organização, por falta de oportunidade ou por opção própria, permanecem desenvolvendo suas atividades, mesmo que apresentem dificuldades ou que não cumpram adequadamente as atribuições destinadas ao cargo de professor, sem dar visibilidade do seu “fazer” como aquela atribuída a um gestor. Então, no atual sistema gerencial das organizações que apresentam tal funcionamento, optar pela carreira de gestor de curso, de departamento ou de outra unidade, demonstra ser um ato de “coragem”. O docente não tem idéia do que é a função de gestor, apenas, em alguns casos, tem conhecimento de quais são as atribuições de determinados cargos, e, a partir do momento em que assume a ocupação de um desses cargos de gestão, ele começa a desenvolver relações com diferentes profissionais da comunidade acadêmica e a ser “cobrado” por ações que nem sempre ele está preparado para exercer. Daí a importância de produzir conhecimento sobre gestão enquanto o docente está exercendo o papel de gestor. É identificado, também, que uma sólida formação científica sobre o processo de gestão poderá favorecer a ocorrência de determinados comportamentos específicos. Mesmo assim, rever a maneira como está o funcionamento da organização, em termos de plano de carreira gerencial, é um desafio que deve ser enfrentado com certa urgência, para que facilite o processo de capacitação dos docentes para serem gestores.

Os órgãos normativos de ensino, existentes no Brasil, principalmente o Ministério de Educação e Cultura, representado por profissionais designados para exercer a função de orientar e fiscalizar as organizações educacionais, no momento em que realizam a função de avaliador das condições de ofertas de ensino, no caso do Ensino Superior, também avaliarão as ações que os coordenadores de curso estão desenvolvendo. Que ações eles desenvolvem e que resultados produzem com suas ações, que poderão qualificar o processo de capacitação profissional que está sendo avaliado, é um aspecto valorizado e avaliado. A quantidade de carga horária que disponibiliza para o desempenho de tal função e o tipo de atividades que desenvolve são indicadores que irão beneficiar ou não a avaliação do curso e, conseqüentemente, da organização. Novamente é evidenciado que os comportamentos dos docentes, no momento que são gestores, estão sendo avaliados, não somente por agentes internos da organização, mas por agentes externos. E o que acontece com os ocupantes dos demais cargos da organização, principalmente os docentes?

Há necessidade de ser revisto o processo de gestão das universidades, desde a maneira como os docentes são eleitos aos cargos, o que lhes compete realizar, qual a função do que deve realizar, até como são preparados para assumir esses cargos. Juliatto (2007) afirma que existem várias maneiras de escolher os dirigentes de uma organização universitária, e enfatiza que a organização que aspira à excelência precisa escolher dirigentes responsáveis, competentes e empreendedores. Nenhuma organização consegue ser melhor do que os gestores que possui. Por esse motivo, deve haver a garantia de uma escolha acertada. Shattock (2003), citado por Juliatto (2007), defende a idéia de que os gestores universitários, incluindo decanos e chefes de Departamentos, não devem ser eleitos pelos seus pares, mas selecionados pela sua habilidade gerencial. Essa habilidade é considerada como um grau de perfeição da capacidade de atuar dos gestores, nos processos de gestão, com elevado nível de qualidade nos resultados obtidos com sua atuação. Isso lhes dará dignidade e autoridade, no ponto de vista do autor. Quanto ao processo de eleição existente em muitas organizações, nas quais os acadêmicos votam, o autor constata que não ganham votos os gestores que advogam determinados cortes em programas. São eleitas aquelas pessoas que não têm planos ou que prometem o que cada um deseja ouvir. Escolher pessoas para desempenharem papéis gerenciais nas organizações que estejam preparadas acadêmica, humana e cientificamente, auxiliará na busca da sustentabilidade da organização, que é indispensável na atual situação das universidades. É necessário que seja superada a escolha por conveniência política e que seja realizada pelo critério da capacidade de atuar da pessoa escolhida na liderança de tal unidade, sempre relacionada aos objetivos da organização.

Definir como deveria ser um processo de sucessão gerencial numa organização de Ensino Superior não é uma tarefa fácil, mas precisa ser repensada, planejada de maneira que seja demonstrado aos integrantes das organizações qual é a função de cada cargo na estrutura da organização, qual é a função do ocupante de cada cargo, além das atribuições já definidas em documentos. Além disso, parece ser necessário o desenvolvimento de um plano de carreira gerencial para as organizações de Ensino Superior que sirva de incentivo aos docentes a buscarem capacitação para ocupar cargos de gestão universitária. A maneira como as atribuições pertinentes a cada ocupante de cargo na organização é definida, precisa ser revista. Parece ser necessário defini-las de maneira clara, relevante, precisa para que sirva de orientação a todos os integrantes da organização, principalmente para que cada um saiba o que tem de fazer, de quem deve cobrar ou solicitar e também o que ele poderia avaliar em cada atuação dos profissionais da organização. Botomé (2007) orienta que existem no mínimo três grandes tarefas a realizar para conseguir a melhoria esperada em termos de atribuição e

definições, que são: construir o desenho da organização (organograma) com especificações dos papéis de cada integrante da organização, sua relação com os demais e a localização de cada cargo; definir as atribuições de cada cargo em relação aos objetivos da organização; definir os tipos de cargos de gestão e suas atribuições específicas em relação aos objetivos da universidade e à parcela que dirigem, chefiam ou coordenam. É importante salientar a necessidade de esclarecimento das relações de poder existentes na organização.

Diante do que foi descoberto, referente aos comportamentos dos gestores, foi constatado que as atuais funções de coordenadores não estão claras, nem para eles nem para os demais membros da organização. O fato de as atribuições estarem explicitadas no Regimento Interno da organização, nos Estatutos e no Plano de Desenvolvimento Institucional não garante que as ações dos coordenadores no ambiente onde ocorre a gestão produzam os resultados esperados como produto final de quem ocupa o cargo. Realizando um comparativo entre as classes de comportamentos de rotina semanal indicadas pelos coordenadores e as atribuições do cargo de coordenador de curso de graduação, de acordo com os documentos da organização, foi possível verificar que das oito classes, duas não constam como atribuição nos documentos. Muitas das atribuições escritas nos documentos, não são realizadas ou não foram indicadas no momento da pesquisa, por coordenadores (Apêndice IV). Isso demonstra que o que está escrito e previsto, em diversos documentos normativos, não é garantia de sua execução e de obtenção de resultados almejados e adequados, uma vez que não estão claras suas funções.

É necessário criar mecanismos que auxiliem na definição das funções dos cargos, das atribuições, com cuidado para não confundir função com atividade (que ocorre de acordo com as descobertas), e não definir os cargos pela proximidade das funções, mas estabelecer qual é o resultado que tem de produzir, em relação a quem, em que quantidade, sempre atentos à relevância dos resultados. A especificidade das definições das funções de cada cargo permitirá o entendimento do papel de coordenador de curso de graduação e auxiliará o ocupante e os demais integrantes da organização a entender o que é dirigir um curso e para que é dirigido e, assim, praticar essa direção de maneira profissional.

A partir das descobertas referentes aos comportamentos dos gestores de cursos de graduação, na realização do trabalho de coordenador, diagnosticadas e demonstradas por este estudo e por diversos pesquisadores, do que é apresentado nos documentos da organização universitária e do que é exposto pelos autores Sguissardi e Botomé (1986), referente a uma proposta de estrutura e organização de um curso de graduação, é possível considerar que já existe uma base referencial sobre as atribuições dos gestores (Anexo II). Há necessidade de

esclarecimentos práticos de ações que poderiam ocorrer em determinadas situações, para promoverem determinados resultados, a partir das atribuições. Uma vez que é possível um detalhamento de ações necessárias, é possível também planejar capacitações para aqueles gestores que estão ocupando o cargo ou a docentes que pretendem ocupá-lo no futuro. Foi constatado que há necessidade de aprofundamentos e esclarecimentos sobre os componentes do comportamento de um gestor para, a partir desse conhecimento, planejar capacitações que realmente produzam resultados em termos de comportamentos profissionais dos gestores. E para isso, é imprescindível a definição clara e precisa das funções existentes na organização, e não apenas os cargos.

Qual é a função dos cargos da organização? O que aprender para cumprir com as funções? O que desenvolver num programa de capacitação para gestores? Quais são os comportamentos que deveriam ser aperfeiçoados? O que é ser gestor universitário hoje? Que requisitos se requer para exercer a gestão de um curso de graduação, cumprindo com a sua função, no novo cenário da sociedade do conhecimento? De que maneira se ascende a um cargo de gestão? São sugestões de questões a serem investigadas porque ainda não se tem resposta para todas elas.

É pertinente considerar alguns aspectos que limitaram a realização deste estudo. Esses aspectos estiveram associados a limitada quantidade de pesquisas científicas, principalmente no Brasil, sobre comportamentos de gestores. É raro encontrar pesquisas sobre as funções dos cargos e sobre comportamentos de gestores, mas é comum encontrar pesquisas sobre atividades dos ocupantes dos cargos. A produção de conhecimento sobre gestão universitária pesquisada enfatiza as descobertas sobre as atribuições dos cargos de gestores, habilidades necessárias dos docentes para serem gestores e de que maneira eles aprenderam para exercer as atribuições do cargo. Houve limitações de ordem pessoal para abarcar a complexidade da proposta de trabalho que inviabilizou outros aprofundamentos sobre comportamentos dos gestores, pois as descobertas limitaram-se as atividades deles e essas representam apenas um dos componentes do comportamento.

REFERÊNCIAS

ABMES (2002). **Funções do Coordenador de Curso:** Como “Construir” o Coordenador Atual. Disponível em: <http://www.abmes.org.br>

AHMAD, Z. A. (1994) Chief academic officers as learners: adult learning patterns within on organizational context. **Dissertation, Department of Leadership and Educational Policy Studies**, Northern Illinois University.

ALANIZ, E. P. (2004) Competência ou qualificação profissional: noções que se opõem ou se complementam? In: XXVIII ENANPAD, **Anais do Encontro da ANPAD**, Curitiba, PR, CD-ROOM.

ALMEIDA, E. P. (2000). A universidade como núcleo de inteligência estratégica. In: MEYER JUNIOR, V; MURPHY, P. **Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária: um diálogo Brasil e EUA**. Florianópolis: Insular.

ALMEIDA, M. (Org). (2001) **A universidade possível:** experiências de gestão universitária. São Paulo: Cultura Editores Associados.

ANTONELLO, C.S.; RUAS, R. (2002) Formação gerencial: pós-graduação Lato Sensu e o papel das comunidades de prática. In: XXVI ENANPAD, **Anais do Encontro da ANPAD**, Salvador, BA. CD-ROOM.

BALDRIDGE, J. V. (1971) **Power and conflict in the university**. Nova York,: John Wiley.

BOTOMÉ, S. P. (1981) **Objetivos comportamentais no ensino:** a contribuição da Análise Experimental do Comportamento. 1981. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

BOTOMÉ, S. P.; SGUISSARDI, V. (1986) **Uma proposição para a estrutura e organização de um curso de graduação**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Não publicado.

BOTOMÉ, S. P. (1986) **O departamento: sua função e estrutura na universidade**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1986. Não publicado.

BOTOMÉ, S. P. (1992) Autonomia universitária. cooptação ou emancipação institucional? **Universidade e Sociedade**, ano 2, número 3, junho de 1992. p. 16-25.

BOTOMÉ, S.P. (1996) **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Ed. da Universidade Federal de São Carlos; Caxias do Sul, RS: Educs.

BOTOMÉ, S. P. (1997) Educação, conhecimento, comportamento humano e necessidades sociais. In: Como decidir o que ensinar: objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional, no prelo em 1997.

BOTOMÉ, S. P. (2001) Sistema de ciência, tecnologia e Ensino Superior como parte de uma política de Estado. In: ALMEIDA, M. (Org). **A universidade possível**: experiências de gestão universitária. São Paulo: Cultura Editores Associados.

BOTOMÉ, S.P. (2001) A noção de comportamento. In: H. P. M. FELTES, H. P. M.; ZILLES, U. (Orgs) **Filosofia: diálogo de horizontes**. Caxias do Sul: Educs; Porto Alegre: EDIPUCRS.

BOTOMÉ, S. P.; KUBO, O. (2001) Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação** (5), Curitiba, p. 123-132.

BOTOMÉ, S. P.; KUBO, O. (2002) Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Interação em Psicologia**, (6)1. p. 81-110, jan/jun.

BOTOMÉ, S. P.; KUBO, O. (2005) Gestão da universidade: experiências de “pés no chão”. **Revista Interação em Psicologia**, Curitiba, 9 (1), p.187-189.

BOTOMÉ, S.P. (2007) **Conceituação organizacional da universidade**: base de referência para desenvolver procedimentos de gestão acadêmica em relação aos processos constituintes desse tipo de instituição. Departamento de Psicologia, UFSC. Não publicado,

BOYATZIS, R. E. (1992). **The competent management: a model for effective performance**. New York: John Wiley.

BRANDÃO, H. P., GUIMARÃES, T. de A. (1999) Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto. In: XXIII ENANPAD, **Anais do Encontro da ANPAD**, Foz do Iguaçu, PR. CD-ROOM.

BRASIL. (1996) Congresso Nacional. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF.

BRASIL. (2001) Presidência da República. Decreto 3860, de 09 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do Ensino Superior, a avaliação dos cursos e instituições e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10/07/2001.

BRASIL. (2005) CNE/CEB. Parecer nº16, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>. Acesso em: março/2005.

CABRAL, A; NICK, E. (2001) **Dicionário Técnico de Psicologia**. 10 ed. Ver. São Paulo: Cultrix.

CARDOSO, M. (2004). **Serviço educacional**: o que os coordenadores de cursos devem saber, primariamente. Disponível em: www.ensinosuperior.com.br/scripts. Acesso em setembro de 2004.

CATANIA, A. Charles. (1999) **Aprendizagem**: comportamento, linguagem e cognição. 4. ed. Porto Alegre: Artmed.

COHEN, M.; MARCH. J.; OLSEN, J.P. (1972) Garbage can model of organization choice. **Administrative Science Quarterly**, v.17, n.1, p. 1-25.

COHEN, M.; MARCH. J. (1974) **Leadership and ambiguities**: the American College President. New York: McGraw-Hill.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR (1998). **Tendências da educação superior para o século XXI**. Paris: UNESCO; Brasília; Conselho de reitores das universidades brasileiras.

CRUZ, R.C. (2008) **Tipos de atividades que constituem as rotinas de trabalho de diretores de cursos de graduação de uma universidade e aprendizagens para o exercício da função**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina.

DORSCH, F; HÄCKER, M; STAPH, K. (2004) **Dicionário de Psicologia Dorsch**, 2 ed. Petrópolis: ed. Vozes.

DURAN, A. (1981) Padrões de comunicação oral e compreensão da comunicação escrita na universidade: estudos no Nordeste. São Paulo: Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

FAYOL, H. (1949) **General and industrial management**. New York, Pitman.

FERNANDES, F.; LUFT, C. P.; GUIMARÃES, F. M. (2003) **Dicionário Brasileiro Globo**. 56 ed. São Paulo.

FERREIRA, A. B. de O. (1993) **Minidicionário da língua portuguesa**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FINGER, A. P. (Org.) (1997) **Gestão de universidade: novas abordagens**. Curitiba: Champaghat.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. (1999) **Estratégias empresarias e formação de competências**. São Paulo: Atlas.

FRANCO, E. (2006) **Funções do coordenador de curso ou como “construir” o coordenador ideal**. Disponível em: www.abmes.org.br/publicacoes/cadernos/08/_funcoes_coordenador.htm. Acesso em julho de 2006.

GARCIA, M. (Org.). (2006) **Gestão profissional em instituições privadas de Ensino Superior: um guia de sobrevivência para mantenedores, acionistas, reitores**. Espírito Santo: Hoper.

HARDY, C.; FACHIN, R. (1996) **Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS.

HEERDT, A. P. (2002) **Competências essenciais dos coordenadores de curso de uma organização de Ensino Superior**. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) Universidade Federal de Santa Catarina.

JULIATTO, I. C. (2007) **Parceiros educadores, estudantes, professores, colaboradores e dirigentes**. Curitiba: Champagnat.

KANAN, L. A. (2008) **Processo de vinculação de coordenadores de curso com o trabalho e com a universidade**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina.

LE BOTERF, G. (1994) **De la compétence**. Paris: Les Editions d'Organisation.

LEITE, I.C.B.V.; GODOY, A.S.; ANTONELLO, C.S. (2006) O aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores do seu processo de desenvolvimento. **Aletheia**, n.23. jan/jun.2006. p.27-41.

MALGLAIVE, Gerard. (1995) **Ensinar adultos**. Porto, Portugal.

MARRA, A . V.; MELO, M. L. (2003) Docente-gerente: o cotidiano de chefes de departamento e coordenadores em uma universidade federal. In: XXVII ENANPAD, **Anais do Encontro da ANPAD**, Atibaia, SP. CD-ROOM.

MARSICK, V.; WACTINS, K. (1997) Lessons from informal and incidental learning. In: BURGAYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage Publications.

MATUS, C. (1996) **Adeus senhor presidente: governantes governados**. São Paulo: Fundap.

MATUS, C. (1997) **El líder sin Estado Mayor: la oficina del gobernante**. Caracas: Fundación Altadir.

MELO, M.C. (1996) O exercício da função gerencial em tempos de novas tecnologias organizacionais: da gestão profissional à gestão compartilhada. In: XX ENANPAD, **Anais do Encontro da ANPAD**, Rio de Janeiro, RJ.

MEYER JUNIOR, V. (1998) Teoria e Prática da gestão universitária. **Cadernos – Centro Universitário São Camilo**, São Paulo. v. 4, n.1, p. 49-59, jan/jun.

MEYER JUNIOR, V. (2000) Novo contexto e as habilidades do administrador universitário, In: MEYER JUNIOR, V.; MURPHY, P. A. **Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária: um diálogo Brasil e EUA**. Florianópolis: Insular.

MEYER, JUNIOR. V.; MANGOLIM, L. (2006). Estratégias em Universidades Privadas: Estudo de Casos. In: XXX ENANPAD, **Anais do Encontro da ANPAD**, Salvador, BA. CD-ROOM.

MINTZBERG, H. (1994) **The rise and fall os strategic planning**. New York: Freeman, 1994.

MOTTA, P. R. (1999) **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 10.ed. Rio de Janeiro: Record.

MOTTA, P. R. (2001) **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 12.ed. Rio de Janeiro: Record.

PAVIANI, J. (1986) **Problemas da filosofia da educação**. 3.ed. Caxias do Sul: Educ.

PAVIANI, J.; BOTOMÉ, S. P. (1993) **Interdisciplinariedade: disfunções conceituais e enganos acadêmicos**. Caxias do Sul: Edusc.

PERRENOUD, Philippe. (1999) **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas.

PIAZZA, M.H. (1997) **O papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função**. 1997. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos em convênio com a Universidade de Caxias do Sul, São Carlos.

PONTES, B. R. (1998) **Administração de cargos e salários**. 7.ed.rev. e ampl. São Paulo: LTr.

RAMOS, M. N. (2002) **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez.

REBELATTO, J. R.; BOTOMÉ, S. P. (1999) **Fisioterapia no Brasil – fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais**. 2.ed. São Paulo: Manole.

REESOR, L. (1995) **Becoming na academic administrator: a case study approach**. 195 f. 1995. Tese (Doutorado em Educational Policy and Leadership) University of Wisconsin, Whitewater.

REIS, Fábio J. G. (2003) **Perspectivas da gestão universitária**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.

RIBEIRO, L. B. M. (1978) **A coordenação didática dos cursos de graduação nas universidades do Rio Grande do Sul: um estudo sobre estrutura e funções**.1978. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ROBBINS, S. (1999) **Comportamento Organizacional**. Rio de Janeiro: Ed.LTC.

RUAS, R. L. (2000) **A noção de competência: uma revisão**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Não publicado.

SAMPAIO, R. M.; LANIADO, R.N. (2004) **Uma experiência de modernização da gestão universitária: análise e perspectivas**. In: XXVIII ENANPAD, Anais do Encontro da ANPAD, Curitiba, PR. CD-ROOM.

SANTOS, M. M. C.; PERAZZOLO, O. (2003) **UCS – Plano de Desenvolvimento Institucional – 2002-2006**. Caxias do Sul: Educs.

SCIOTTI, L. M. S. (2004) **Organização de ambientes de aprendizagem com tecnologia digital: resgate de valores e princípios**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, M.P. (2000) **A aprendizagem dos professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias**. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Florianópolis.

SILVA, M. A.; CUNHA, C. J. C.; POSSAMAI, F. (2001)_O que os diretores aprendem para dirigir as unidades universitárias: o caso da UFSC. In: XXV ENANPAD, **Anais do Encontro da ANPAD**, Campinas, SP. CD-ROOM.

SILVA, M. A., MORAES, L.V.S. (2002) Como os professores aprendem para dirigir unidades universitárias: c caso da Universidade Federal de Santa Catarina. In: XXVI ENANPAD, **Anais do Encontro da ANPAD**, Salvador, BA. CD-ROOM.

SILVA, M. G. (2002) Gestão universitária, competências gerenciais e seus recursos: um estudo de caso. In: XXVI ENANPAD, **Anais do Encontro da ANPAD**, Salvador, BA. CD-ROOM.

SILVA, M. G. (2003).Competências gerenciais dos coordenadores/orientadores do Curso de Graduação em Administração de Empresas – um estudo de caso na Universidade de Caxias do Sul. In: XXVII ENANPAD, **Anais do Encontro da ANPAD**, Atibaia, SP. CD-ROOM.

SILVA, M. A.; MORAES, L. V. S.; e MARTINS, E.S. (2003) A aprendizagem gerencial dos professores que se tornam dirigentes universitários: o caso da UDESC. In: XXVII ENANPAD, **Anais do Encontro da ANPAD**, Atibaia, SP. CD-ROOM.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. (2001) **Gestão de instituições de ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus.

TRIGUEIRO, M. G. S. (1999) **Universidades públicas: desafio e possibilidades no Brasil Contemporâneo**. Brasília: Ed. da UnB.

TRIGUEIRO, M. G. S. (2002) Governo e Gestão da Educação Superior. In: SOARES, M. S. (coord) **Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior.

VALENTE, S. M. P. (2001) Desafios da gestão acadêmica do ensino de graduação. In. ALMEIDA, M. A **universidade possível**: experiências de gestão universitária. São Paulo: Cultura Editores Associados. p 57-72

VIANA, S.M.N. (2006) **Perfil e ações gerenciais dos (as) dirigentes dos Cursos de Enfermagem dos Centros Universitários e Universidades do Estado de Minas Gerais**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

WALTER, S.; WITTE, A.; DOMINGUES, M.J.; TONTINI, G. (2005) De professor a gestor: uma análise do perfil dos gestores dos cursos de administração das IES do Sistema ACADE. In: Encontro da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração. **XVI ENANGRAD**. Belo Horizonte, MG.

ZABALZA, M. (2004) **Ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

ZARIFIAN, P. (2001) **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Especificação de limites (ou “tetos”) de percepção, compreensão e atuação do “capital intelectual” de um profissional ou dirigente de uma organização (Botomé e Kubo, 2001,p.86).....	14
Figura. 2: Especificação dos três componentes constituintes da definição do comportamento como relação entre o que um organismo faz e o ambiente (anterior e posterior à ação) em que o faz. (Botomé, 2001).....	22
Figura.3. Departamentos e Cursos que estão lotados no Centro de Ciências Humanas e Comunicação.....	31
Figura 4: Distribuição de ocorrências das classes de indicações de atividades realizadas por coordenadores de curso de graduação.....	40
Figura 5: Distribuição de ocorrências de indicações das classes de atividades de rotina semanal que consomem mais e menos tempo de trabalho na realização relatadas por coordenadores de cursos de graduação.....	59
Figura 6: Distribuição de ocorrências das quantidades de indicações sobre as condições que facilitam e as que dificultam a realização das atividades de rotina semanal feitas por coordenadores de cursos de graduação.....	74
Figura 7: Distribuição das quantidades de ocorrências de indicações sobre os tipos das classes das atividades periódicas realizadas por coordenadores de curso de graduação.....	92
Figura 8: Distribuição das indicações das classes de procedimentos utilizados pelos coordenadores frente as dificuldades encontradas na realização do trabalho de coordenador de curso.....	128
Figura 9: Distribuição das indicações das classes de cargos ocupados pelas pessoas que os coordenadores procuraram para obter informações.....	136
Figura10: Distribuição das indicações das classes das aprendizagens que os coordenadores de curso precisaram obter para a realização do trabalho de coordenador.....	153
Figura 11: Distribuição das indicações de classes das oportunidades que os coordenadores tiveram que contribuíram para a realização do trabalho de Coordenador de Curso de Graduação.....	172

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –Comparação dos aspectos definidores dos conceitos de mercado de trabalho, campo de atuação e área de conhecimento.....	17
Tabela 2 - Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.....	32
Tabela 3 - Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações de respostas sobre os tipos de atividades de rotina semanal realizadas por coordenadores de Curso de Graduação.....	42
Tabela 4 - Expressões dos coordenadores de curso de graduação sobre a atividade “Atender alunos”	46
Tabela 5 - Aspectos ambientais e de atuação do coordenador relacionadas à classe geral de comportamentos “atender alunos”	47
Tabela 6 - Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações de tipos de atividades de rotina semanal que consomem mais tempo de trabalho feitas por coordenadores de cursos de graduação.....	60
Tabela 7 - Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações sobre os tipos de atividades de rotina semanal realizadas por coordenadores de Curso de Graduação que consomem menos tempo de trabalho.....	65
Tabela 8 - Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações sobre o que facilita a realização das atividades de rotina semanal realizadas por coordenadores de cursos de graduação.....	75
Tabela 9 - Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações sobre o que dificulta a realização das atividades de rotina semanal realizadas por coordenadores de cursos de graduação.....	82
Tabela 10 - Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações das classes de atividades realizadas pelas coordenações de acordo com a experiência anterior em cargos de gestão.....	87
Tabela 11 - Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações sobre os tipos de atividades periódicas realizadas por coordenadores de cursos de graduação.....	93
Tabela 12 - Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações sobre os tipos de atividades de rotina periódica que consomem mais tempo e menos tempo do trabalho, feitas por coordenadores de cursos de graduação.....	102

Tabela 13 - Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações sobre as condições que facilitam a realização das atividades periódicas por coordenadores de cursos de graduação.....	109
Tabela 14 - Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações das condições que dificultam a realização das atividades periódicas por coordenadores de cursos de graduação.....	113
Tabela 15 - Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações de tipos de atividades que deveriam ser realizadas, além daquelas indicadas por coordenadores de curso de graduação.....	118
Tabela 16 - Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações sobre o que impede a realização dos tipos de atividades que os coordenadores de curso de graduação consideram que deveriam realizar.....	121
Tabela 17 - Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações dos procedimentos utilizados por coordenadores quando encontraram dificuldades na realização das atividades.....	129
Tabela 18 - Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações das pessoas que os coordenadores procuraram para obter as informações que julgavam ser necessárias quando iniciaram o trabalho de coordenador de curso de graduação.....	137
Tabela 19 - Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações do que os coordenadores precisaram aprender para realizar o trabalho de coordenador de curso de graduação.....	155
Tabela 20 - Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações das oportunidades que os coordenadores tiveram e que contribuíram para realizar o trabalho de coordenador de curso de graduação.....	173
Tabela 21 - Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações da preparação que os coordenadores receberam para assumirem o cargo de coordenadores de curso de graduação.....	179
Tabela 22 - Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de indicações da maneira como as aprendizagens contribuíram para a realização do trabalho de coordenador de curso de graduação.....	181

LISTA DE ANEXOS

I – Ofício de Aprovação do Projeto – Conselho de Ética

II – Atribuições do Coordenador e Vice-coordenador de Curso proposto por Sguissardi e Botomé, 1986.

LISTA DE APÊNDICES

I – Roteiro de Entrevista

II – Termo de Consentimento

III – Comparativo das atribuições que constam nos documentos da organização

IV – Comparativo das atividades de rotina semanal e periódica dos coordenadores de cursos de graduação e atribuições dos coordenadores que constam nos documentos da organização

APÊNDICE I

Roteiro de entrevista para os coordenadores

Dados de caracterização dos coordenadores de curso

Idade: _____ Sexo: _____ Cargo ocupado: _____

Tempo no cargo: _____ Tempo na instituição: _____

Titulação: _____ Data da Titulação: _____

Cargos já ocupados na UCS e período: _____

Experiência anterior: _____

Total de horas/aula mês utilizadas para a coordenação do curso: _____

Total de horas/aula mês utilizadas para ensino: _____

Total de horas/aula mês utilizadas para pesquisa: _____

Total de horas/aula mês utilizadas para atividades de graduação: _____

Total de horas/aula mês utilizadas para pós graduação: _____

Total de horas/aula mês utilizadas para extensão: _____

Total de horas/aula mês utilizadas para atividades de ação comunitária: _____

ATIVIDADES

- 1) Quais as atividades de rotina semanal que você realiza como Coordenador de Curso?
- 2) Quais as três atividades de rotina semanal que você realiza que consomem mais tempo na execução?
- 3) Quais as três atividades de rotina semanal que você realiza que consomem menos tempo na execução?
- 4) O que facilita a realização de cada uma das atividades de rotina, na universidade?
- 5) O que dificulta a realização de cada uma das atividades de rotina, na universidade?
- 6) Quais as atividades periódicas que você realiza como Coordenador de Curso?
- 7) Quais as três atividades periódicas que você realiza que consomem mais tempo na execução?
- 8) Quais as três atividades periódicas que você realiza que consomem menos tempo na execução?
- 9) O que facilita a realização das atividades periódicas na universidade?
- 10) O que dificulta a realização das atividades periódicas que você indicou que realiza, na universidade?
- 11) O que você faz quando encontra dificuldades na realização das atividades?
- 12) Que atividades você indica que deveriam ser realizadas pelo coordenador além daquelas já indicadas?
- 13) O que impede (ou dificulta, ou atrapalha) a realização das atividades que indica que deveria realizar?
- 14) O que precisou aprender para realizar o trabalho de coordenador de curso de graduação?
- 15) Quem você procurou para obter as informações que julgava serem necessárias quando iniciou o trabalho de coordenador de curso?

- 16) Que oportunidades você teve que contribuíram para realizar o trabalho de coordenador?
- 17) Que preparação recebeu para assumir o cargo de coordenador de curso?
- 18) Se teve preparação, o que você aprendeu nessa preparação?
- 19) De que maneira as aprendizagens obtidas contribuem para a realização das atividades?
- 20) Há um local individual para a realização das atividades de coordenação de curso?
- 21) Quais as características do local onde você realiza constantemente o trabalho de coordenação de curso?
- 22) Que características do local de trabalho facilitam a realização das atividades de coordenador de curso?
- 23) Que características do local de trabalho dificultam a realização das atividades de coordenador de curso?
- 24) Que pessoas você considera importante para auxiliar (ou facilitar) na realização do trabalho de coordenador de curso?

INTERAÇÕES

- 25) Com quem você interage com mais frequência nas atividades rotineiras como coordenador de curso de graduação?
- 26) Que assuntos são tratados nessas interações?
- 27) Com quem você interage com mais frequência nas outras atividades como coordenador de curso de graduação?
- 28) Que assuntos são tratados nessas interações?
- 29) O que facilita a sua interação com as pessoas?
- 30) O que dificulta a sua interação com as pessoas?
- 31) Em que local normalmente ocorrem as interações?
- 32) Que conflitos você já teve na interação com as pessoas?
- 33) O que você fez quando teve conflito nas interações?
- 34) Quem você procura na universidade quando tem dificuldades no trabalho como coordenador de curso?
- 35) Com quem você comenta assuntos relativos à coordenação do curso?
- 36) O que você precisou aprender para interagir com as pessoas?

DECISÕES

- 37) Que decisões você toma no trabalho de coordenador de curso de graduação?
- 38) Quais as conseqüências das decisões tomadas?
- 39) Quais as conseqüências da não tomada de decisão?
- 40) O que você precisou aprender para tomar decisão?

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

- 41) Que características pessoais são essenciais para um coordenador de curso de graduação?
- 42) Que características pessoais dificultam o trabalho de um coordenador de curso?
- 43) Identifique três características pessoais que são as mais relevantes para o trabalho de coordenador de curso?
- 44) Que possíveis fatores levaram a sua escolha para coordenador de curso?

45) Você realiza atividades que não foram previstas para serem executadas pelo coordenador de curso?

46) Nesse caso, quem deveria fazer?

47) O que o leva a fazer essas atividades?

APÊNDICE II

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração nesse estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____ residente e domiciliado
_____ portador da Carteira de
Identidade, RG _____, nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e
espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa **Comportamentos que
constituem o trabalho de um coordenador de curso de graduação**. Declaro que obtive todas
as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por
mim apresentadas. Estou ciente que:

- D. O estudo se refere a identificar os comportamentos que constituem o trabalho de um coordenador de curso de graduação.
- E. A pesquisa é importante de ser realizada por contribuir na identificação das necessidades de capacitação apropriada aos coordenadores para que desempenhem com êxito as suas atribuições uma vez que são um dos responsáveis pela formação profissional oferecida pela instituição.
- F. Participarão da pesquisa os coordenadores de curso de graduação do Centro de Ciências Humanas e da Comunicação (CCHC) que estão no cargo a mais de dois anos.
- G. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada por meio de uma entrevista com os coordenadores de curso de graduação do CCHC, observação de

documentos expedidos e recebidos por coordenadores e observação da sala de trabalho deles.

- H. Para isso não haverá risco ou desconforto para os sujeitos participantes.
- I. A pesquisa é importante de ser realizada, pois deve trazer como benefícios a produção de conhecimento sobre comportamento dos gestores e assim servir de subsídio para programas de preparação para a gestão universitária.
- J. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar a Silvana Regina Ampessan Marcon, responsável pela pesquisa no telefone 54 218 2675, ou no endereço Rua José de Alencar, 191, Centro, São Marcos-RS.
- K. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração nesse estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem estar físico.
- L. As informações obtidas nesse estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.
- M. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa que estará disponível no Departamento de Psicologia da UCS.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Caxias do Sul, _____ de _____ de _____

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa)

Silvana Regina Ampessan Marcon
Rua José de Alencar, 191 – São Marcos – RS
54 3218 2675 - 54 3291 1696 (res.)
smarcon@terra.com.br , sramarco@ucs.br

APÊNDICE III

COMPARATIVO DAS INFORMAÇÕES DISPONÍVEIS NOS DOCUMENTOS ORGANIZACIONAIS: REGIMENTO INTERNO, PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E ESTATUTO.

Competirá ao Coordenador do Colegiado de Curso (Regimento Geral)	Atribuições do Coordenador de Colegiado de Curso (PDI)	Atribuições dos Coordenadores e Orientadores (PDI)	Capítulo VII – Dos Colegiados de Curso (Estatuto)
<p>Despachar as solicitações relativas à matrícula, transferência e reopção dos alunos;</p> <p>Despachar as solicitações de exame de currículo cumprido e a cumprir dos alunos;</p> <p>Elaborar planos cíclicos de oferta de unidades de disciplinas para os currículos sob sua responsabilidade;</p> <p>Promover programas de integração entre os alunos do curso;</p> <p>Promover programas de orientação profissional;</p> <p>Realizar estudos e elaborar projetos e recomendações a serem submetidos ao Colegiado;</p> <p>Orientar e coordenar as atividades do curso, em vista ao cumprimento dos programas;</p> <p>Presidir o Colegiado;</p> <p>Solicitar aos Diretores de Unidade medidas para melhor utilização de material e aproveitamento do pessoal;</p>	<p>Participar das reuniões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;</p> <p>Coordenar o processo de elaboração, avaliação, revisão e reelaboração do Projeto de curso, buscando a participação dos segmentos envolvidos no processo, tanto no âmbito interno, como no externo;</p> <p>Elaborar e propor anualmente ao Colegiado plano de ação, contendo previsão de atividades e cronograma de execução e, após aprovado, divulgar-lo junto aos docentes do curso;</p> <p>Propor aos departamentos responsáveis pela oferta de disciplinas no curso o desenvolvimento de linhas e/ou projetos de pesquisa, bem como o desenvolvimento de projetos e/ou programas de extensão, com vistas à qualificação do próprio curso;</p> <p>Articular-se com os departamentos tendo em vista a elaboração de projetos-módulos ou dos projetos-disciplina, em conjunto com os professores especialistas das diferentes áreas que compõem o currículo do curso;</p> <p>Presidir o colegiado</p>	<p>Reunir-se com os professores que atuam no curso e à luz do Projeto de curso discutir dificuldades e facilidades encontradas na administração dos projetos-módulos e dos projetos-disciplina;</p> <p>Reunir-se com os professores novos colocando-os a par do Projeto de curso e do(s) projeto (s) – módulo ou disciplina cujo desenvolvimento estará sob sua responsabilidade;</p> <p>Reunir-se com os representantes de turmas e com os Diretórios Acadêmicos para colher sugestões sobre o desenvolvimento do curso, promover eventos, transmitir informações, etc...</p> <p>Cumprir e fazer cumprir, no seu âmbito de atuação, as deliberações do Colegiado de Curso;</p> <p>Examinar solicitações de matrícula, transferência, reopção e aproveitamento e deliberar à luz das normas vigentes;</p> <p>Manter canais de comunicação (murais, boletins, correspondência, contato pessoal, etc.) para informação aos alunos sobre assuntos afetos ao curso;</p> <p>Responsabilizar-se pelo exame de compatibilização curricular e de aproveitamento de disciplinas cursadas pelos alunos que realizam estudos em instituições no Exterior;</p> <p>Avaliar dificuldades e facilidades advindas da operacionalização dos procedimentos institucionais instalados (acadêmicos e administrativos) de gestão do curso, tendo em vista a proposição de melhorias junto às instâncias pertinentes (Direções de Unidades, Pró-Reitorias);</p> <p>Orientar os alunos na elaboração e integralização de seus planos de estudo;</p> <p>Integrar alunos e professores ao curso e à Instituição;</p> <p>Orientar os alunos sobre o exercício da(s) profissão(ões) afeta (s) ao curso;</p> <p>Avaliar, juntamente com os professores/especialistas das diferentes áreas que compõem o currículo do curso, os projetos-módulos e projetos-disciplina, analisando, à luz do Projeto de curso, sua atualidade e pertinência;</p> <p>Analisar regularmente e em conjunto com os professores/especialistas das diferentes áreas que compõem o currículo do curso, a bibliografia constante dos programas de ensino; verificar o acervo disponível da biblioteca (títulos, número de exemplares, atualização de edições, etc.);</p> <p>Gestionar junto aos chefes de departamento e, no caso dos Núcleos, junto aos diretores, a efetivação das aquisições</p>	<p>Art.23 – Os Colegiados de Curso são órgãos de coordenação didático-pedagógica dos cursos de graduação e de pós-graduação, nos níveis de mestrado e de doutorado.</p> <p>Art.25 – Os Colegiados de Curso terão suas atribuições e seu funcionamento definidos pelo regimento Geral</p>

necessárias;

Fomentar junto aos professores o desenvolvimento de atividades de extensão vinculadas às disciplinas do curso;

Acompanhar a inserção do egresso no mercado de trabalho;

Articular-se com diferentes setores de inserção dos profissionais formados pelo curso, buscando desenvolver projetos conjuntos, incluindo os de absorção de estagiários;

Avaliar em relação ao Projeto de curso, à natureza e às características das atividades de ensino/aprendizagem previstas, a pertinência, adequação e a suficiência da infra-estrutura física (salas de aula, salas de atendimento, etc..) disponibilizada para o curso, bem como gestionar junto ao diretor do centro, do Campus ou do Núcleo providências cabíveis para implantação das melhorias necessárias.

Avaliar, em relação ao do Projeto de curso, à natureza e às características das atividades de ensino/aprendizagem previstas, a pertinência, adequação e a suficiência dos laboratórios e equipamentos disponibilizados para o curso, bem como gestionar junto ao chefe de departamento responsável, ou, no caso dos Núcleos, junto ao diretor, providências cabíveis para a implantação das melhorias necessárias.

Manter interlocução com os chefes de departamento com vistas à designação de docentes para atuarem no curso (à luz do perfil do docente do curso) ou às substituições que eventualmente se mostrarem necessárias, tendo em vista as qualificações científica e pedagógica desses, bem como a respectiva titulação;

Avaliar a adequação e a suficiência do apoio técnico às atividades laboratoriais, propondo ao chefe de departamento responsável a efetivação das providências cabíveis para o atendimento às necessidades do curso (número de técnicos, carga-horária, etc.)

Propor aos chefes de departamento a implementação de mecanismos/programas de qualificação científica e/ou pedagógica dos professores atuantes no curso, quando essa se mostrar necessária;

Articular-se com a direção das Unidades e com a Pró-Reitoria de Graduação com vistas a incrementar a atividade de monitoria;

Articular-se com os Departamentos e com a Pró-Reitoria de Graduação com vistas a incrementar a atividade de monitoria;

Articular-se com os Departamentos e com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, com vistas a fomentar, junto aos docentes do curso, o desenvolvimento das atividades de iniciação científica;

Propor, em articulação com os Departamentos, a departamentalização das disciplinas;

Articular-se com os Departamentos com vistas à elaboração da programação das disciplinas e dos respectivos horários de oferta;

Coordenar o processo de auto-avaliação do curso, articulando-se com a Coordenadoria de Avaliação e Qualificação da Pró-Reitoria de Graduação, tendo em vista a aplicação de critérios e mecanismos consoantes com as diretrizes institucionais;

APÊNDICE IV

Comparativo das atividades de rotina semanal e periódica dos coordenadores de curso de graduação e atribuições dos coordenadores que constam nos diferentes documentos da organização.

Classes de atividades de rotina semanal (Indicadas pelos Coordenadores)	Classes de atividades de rotina periódica (Indicadas pelos Coordenadores)	Competirá ao Coordenador do Colegiado de Curso (Regimento Geral da UCS)	Atribuições do Coordenador de Colegiado de Curso (PDI)	Atribuições dos Coordenadores e Orientadores (PDI)
Realizar atividades burocráticas	Realizar atividades burocráticas	Despachar as solicitações relativas à matrícula, transferência e reopção dos alunos;		Cumprir e fazer cumprir, no seu âmbito de atuação, as deliberações do Colegiado de Curso;
		Despachar as solicitações de exame de currículo cumprido e a cumprir dos alunos.		Examinar solicitações de matrícula, transferência, reopção e aproveitamento e deliberar à luz das normas vigentes;
		Elaborar planos cíclicos de oferta de unidades de disciplinas para os currículos sob sua responsabilidade		Manter canais de comunicação (murais, boletins, correspondência, contato pessoal, etc.) para informação aos alunos sobre assuntos afetos ao curso;
				Responsabilizar-se pelo exame de compatibilização curricular e de aproveitamento de disciplinas cursadas pelos alunos que realizam estudos em instituições no Exterior;
				Avaliar dificuldades e facilidades advindas da operacionalização dos procedimentos institucionais instalados (acadêmicos e administrativos) de gestão do curso, tendo em vista a proposição de melhorias junto às instâncias pertinentes (Direções de Unidades, Pró-Reitorias);
Atender alunos	Atender (alunos, prof.pais)	Promover programas de integração entre os alunos do curso;		Orientar os alunos na elaboração e integralização de seus planos de estudo;
		Promover programas de orientação profissional;		Integrar alunos e professores ao curso e à Instituição;
				Orientar os alunos sobre o exercício da(s) profissão(ões) afeta (s) ao curso;
Participar/fazer reuniões	Fazer reuniões		Participar das reuniões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.	Reunir-se com os professores que atuam no curso e à luz do Projeto de curso discutir dificuldades e facilidades encontradas na administração dos projetos-módulos e dos projetos-disciplina;
				Reunir-se com os professores novos colocando-os a par do Projeto de curso e do(s) projeto (s) – módulo ou disciplina cujo desenvolvimento estará sob sua responsabilidade;
				Reunir-se com os representantes de turmas e com os Diretórios Acadêmicos para colher sugestões sobre o desenvolvimento do curso, promover eventos, transmitir informações, etc...

Classes de	Classes de atividades de rotina periódica (Indicadas pelos Coordenadores)	Competirá ao Coordenador do Colegiado de Curso (Regimento Geral da UCS)	Atribuições do Coordenador de Colegiado de Curso (PDI)	Atribuições dos Coordenadores e Orientadores (PDI)
Realizar visitas				
Supervisionar aulas e professores				
	Participar de atividades de integração do curso			
	Participar com o curso no Portal das Profissões			
Atender professores	Atender (alunos, prof.pais)			<p>Avaliar, juntamente com os professores/especialistas das diferentes áreas que compõem o currículo do curso, os projetos-módulos e projetos-disciplina, analisando, à luz do Projeto de curso, sua atualidade e pertinência.</p> <p>Analisar regularmente e em conjunto com os professores/especialistas das diferentes áreas que compõem o currículo do curso, a bibliografia constante dos programas de ensino; verificar o acervo disponível da biblioteca (títulos, número de exemplares, atualização de edições, etc.)</p> <p>E gerenciar junto aos chefes de departamento e, no caso dos Núcleos, junto aos diretores, a efetivação das aquisições necessárias;</p> <p>Fomentar junto aos professores o desenvolvimento de atividades de extensão vinculadas às disciplinas do curso;</p>
Atender profissionais	Atender (alunos, prof.pais)			<p>Acompanhar a inserção do egresso no mercado de trabalho;</p> <p>Articular-se com diferentes setores de inserção dos profissionais formados pelo curso, buscando desenvolver projetos conjuntos, incluindo os de absorção de estagiários;</p>
		Presidir o Colegiado;	Presidir o colegiado em conjunto com os professores especialistas das diferentes áreas que compõem o currículo do curso.	

Classes de atividades de rotina semanal (Indicadas pelos Coordenadores)	Classes de atividades de rotina periódica (Indicadas pelos Coordenadores)	Competirá ao Coordenador do Colegiado de Curso (Regimento Geral da UCS)	Atribuições do Coordenador de Colegiado de Curso (PDI)	Atribuições dos Coordenadores e Orientadores (PDI)
Elaborar Projeto de curso	Elaborar e discutir o Projeto de curso	Realizar estudos e elaborar projetos e recomendações a serem submetidos ao Colegiado;	Coordenar o processo de elaboração, avaliação, revisão e reelaboração do Projeto de curso, buscando a participação dos segmentos envolvidos no processo, tanto no âmbito interno, como no externo;	Avaliar em relação ao Projeto de curso, à natureza e às características das atividades de ensino/aprendizagem previstas, a pertinência, adequação e a suficiência da infra-estrutura física (salas de aula, salas de atendimento, etc..) disponibilizada para o curso, bem como gerenciar junto ao diretor do centro, do Campus ou do Núcleo providências cabíveis para implantação das melhorias necessárias.
	Levantar necessidades do curso	Orientar e coordenar as atividades do curso, em vista ao cumprimento dos programas;	Elaborar e propor anualmente ao Colegiado plano de ação, contendo previsão de atividades e cronograma de execução e, após aprovado, divulgá-lo junto aos docentes do curso.	Avaliar, em relação ao do Projeto de curso, à natureza e às características das atividades de ensino/aprendizagem previstas, a pertinência, adequação e a suficiência dos laboratórios e equipamentos disponibilizados para o curso, bem como gerenciar junto ao chefe de departamento responsável, ou, no caso dos Núcleos, junto ao diretor, providências cabíveis para a implantação das melhorias necessárias.
	Acompanhar atividades de extensão		Propor aos departamentos responsáveis pela oferta de disciplinas no curso o desenvolvimento de linhas e/ou projetos de pesquisa, bem como o desenvolvimento de projetos e/ou programas de extensão, com vistas à qualificação do próprio curso. Articular-se com os departamentos tendo em vista a elaboração de projetos-módulos ou dos projetos-disciplina, em projetos de extensão;	

		Solicitar aos Diretores de Unidade medidas para melhor utilização de material e aproveitamento do pessoal;	<p>Manter interlocução com os chefes de departamento com vistas à designação de docentes para atuarem no curso (à luz do perfil do docente do curso) ou às substituições que eventualmente se mostrarem necessárias, tendo em vista as qualificações científica e pedagógica desses, bem como a respectiva titulação;</p> <p>Avaliar a adequação e a suficiência do apoio técnico às atividades laboratoriais, propondo ao chefe de departamento responsável a efetivação das providências cabíveis para o atendimento às necessidades do curso (número de técnicos, carga-horária, etc.)</p> <p>Propor aos chefes de departamento a implementação de mecanismos/programas de qualificação científica e/ou pedagógica dos professores atuantes no curso, quando essa se mostrar necessária;</p> <p>Articular-se com a direção das Unidades e com a Pró-Reitoria de Graduação com vistas a incrementar a atividade de monitoria.</p> <p>Articular-se com os Departamentos e com a Pró-Reitoria de Graduação com vistas a incrementar a atividade de monitoria;</p> <p>Articular-se com os Departamentos e com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e</p> <p>Pesquisa, com vistas a fomentar, junto aos docentes do curso, o desenvolvimento das atividades de iniciação científica;</p> <p>Propor, em articulação com os Departamentos, a departamentalização das disciplinas;</p> <p>Articular-se com os Departamentos com vistas à elaboração da programação das disciplinas e dos respectivos horários de oferta;</p> <p>Coordenar o processo de auto-avaliação do curso, articulando-se com a Coordenadoria de Avaliação e Qualificação da Pró-Reitoria de Graduação, tendo em vista a aplicação de critérios e mecanismos consoantes com as diretrizes institucionais;</p>

ANEXO II

ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR E DO VICE - COORDENADOR DE CURSO

- Implementar e avaliar as atividades e o desenvolvimento do Curso de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho de Coordenação do Curso.
- Propor ao Conselho de Coordenação, plano e calendário das atividades administrativas, acadêmicas e letivas do Curso, para cada semestre, no mínimo 30 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior.
- Propor ao Conselho de Coordenação o conjunto de ofertas de disciplinas do Curso e o respectivo horário, para cada semestre, no primeiro mês do semestre letivo imediatamente anterior (março e agosto).
- Divulgar o plano e calendário de atividades de cada semestre, aprovados pelo Conselho de Coordenação, no mínimo 20 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior.
- Encaminhar aos órgãos competentes, nos prazos adequados, as providências decorrentes das decisões do Conselho de Coordenação do Curso.
- Solicitar, até o final do primeiro bimestre do semestre anterior àquele que a disciplina será oferecida aos alunos, aos Departamentos da Universidade, a colaboração de professores para desenvolver, como responsáveis, as disciplinas do Curso que sejam de competência de cada Departamento.
- Solicitar, até o final do primeiro bimestre do semestre anterior àquele em que a disciplina será oferecida aos alunos, aos Departamentos planos de ensino das disciplinas de sua competência, que sejam necessárias, úteis ou de interesse para a formação dos alunos do Curso.
- Supervisionar o processo de matrícula de alunos, acompanhando o trabalho da Secretaria.
- Assistir aos alunos e funcionários durante o processo de matrícula no Curso.
- Providenciar condições para o pleno desenvolvimento das atividades docentes, discentes e administrativas relativas ao desenvolvimento do Curso.
- Organizar, com a Secretaria, a cada biênio, os estudos da avaliação, contínua e cumulativa, da eficácia e eficiência do Curso.
- Preparar estudos semestrais cumulativos sobre o desempenho da Coordenação de Curso, dos alunos e professores nas atividades do Curso para exame pelo Conselho de Coordenação, até 60 dias após o encerramento de cada semestre letivo.
- Apresentar, para exame do Conselho de Coordenação do Curso, os estudos de desempenho semestrais e bi-anuais de avaliação de eficácia e eficiência do Curso.
- Orientar e supervisionar a Secretaria do Curso na realização de suas atribuições.
- Elaborar a proposta de orçamento do Curso para cada exercício e propô-la ao exame do Conselho de Coordenação até a metade do mês de setembro do ano anterior àquele a que se refere o orçamento.
- Autorizar as despesas previstas no orçamento do Curso, aprovadas pelo Conselho de Coordenação e pelos órgãos superiores da Universidade.
- Divulgar, rápida e sistematicamente, para alunos, professores e funcionários vinculados ao Curso, as informações que possam interferir nas atividades dessas pessoas ou no funcionamento normal do Curso.
- Representar o Curso nos órgãos colegiados da Universidade conforme legislação ou normas vigentes, de acordo com os interesses do Curso e ou deliberação do Conselho de Coordenação.
- Propor ao Conselho de Coordenação a constituição de Comissões ou assessorias técnicas, em colaboração com os Departamentos envolvidos ou relacionados ao assunto: a) para estudar e ou propor soluções para problemas emergentes ou de interesse do Curso; b) para definir normas e procedimentos do Trabalho e ou para propor alterações no Regimento do Curso.

- Submeter ao Conselho de Coordenação propostas de normas para solução de eventuais problemas do Curso, sempre que haja legislação sobre o assunto.
 - Organizar e supervisionar orientação dos alunos pelos docentes vinculados ao Curso e mediante entendimento com os Departamentos a que pertençam esses docentes.
 - Propor ao Departamento competente as características de perfil, do interesse para o Curso, de docentes a serem contratados.
 - Autorizar a Secretaria do Curso a publicar notas e informações de interesse dos alunos em datas e locais previamente estabelecidos no plano de trabalho de cada semestre letivo e ou no “Manual de Normas e Procedimentos de trabalho” do Curso.
 - Fazer previsão da demanda de alunos para o Curso, por disciplina, a cada semestre, na primeira metade do semestre imediatamente anterior.
 - Elaborar e atualizar anualmente um “Guia de Orientação” para os alunos do Curso, contendo todas as informações necessárias para os alunos organizarem o melhor possível sua vida universitária e realizarem seu curso de graduação desde o início.
 - Promover eleições dos representantes de “campo de formação”, de “turma de alunos” e do Curso, componentes dos órgãos colegiados do Curso e da Universidade, no primeiro mês do período letivo em que iniciar uma turma nova no Curso.
 - Representar a Coordenação do Curso nas interações com o órgão estudantil oficial dos alunos do Curso.
 - Organizar e manter atualizado um “Manual de Normas e Procedimentos” do Curso, como anexo e complemento do Regimento do Curso, definindo responsabilidades, regras, atribuições, atividades e procedimentos de trabalho de interesse do Curso.
 - Propor ao Conselho de Coordenação o Regimen, to do Curso e ou modificações necessárias para mantê-lo atualizado.
 - Responder pelo Curso perante os demais órgãos da Universidade.
 - Assinar a documentação do Curso enviada a quaisquer outros órgãos da Universidade e/ou entidades externas à universidade.
 - Representar o Curso em cerimônias e/ou eventos públicos da Universidade e/ou fora dela.
 - Emitir, ou solicitar a docente da área, parecer sobre as solicitações de equivalência de disciplinas, de acordo com a legislação e regulamentação vigente.
 - Emitir, ou solicitar a docente da área, parecer sobre os processos de transferência de alunos de outros cursos da Universidade ou de outras instituições de ensino de acordo com a legislação e regulamentação vigentes.
 - Encaminhar aos órgãos, setores e ou unidades da instituição as deliberações que o Conselho achar pertinentes de forma a facilitar a sua implantação e o bom desenvolvimento do Curso.
-

Fonte: Botomé, S. P. e Sguissardi, V. Uma proposição para a estrutura e organização de um curso de graduação. São Carlos, 1986.

