

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**VALDIR DA SILVA CORRÊA**

**O TRABALHO GERENCIAL NA COORDENAÇÃO DE CURSOS DE  
GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA:  
o gestor acadêmico “fabricado” pelas circunstâncias.**

**Vitória-ES  
2017**

**VALDIR DA SILVA CORRÊA**

**O TRABALHO GERENCIAL NA COORDENAÇÃO DE CURSOS DE  
GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA:  
o gestor acadêmico “fabricado” pelas circunstâncias.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Gelson Silva Junquilha.

**Vitória-ES  
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

C824t Corrêa, Valdir da Silva, 1969-  
O trabalho gerencial na coordenação de cursos de graduação de uma universidade pública : o gestor acadêmico "fabricado" pelas circunstâncias / Valdir da Silva Corrêa. – 2017.  
173 f. : il.

Orientador: Gelson Silva Junquilha.  
Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

1. Administração pública. 2. Universidades e faculdades públicas. 3. Professores universitários. 4. Professores - Participação na administração. 5. Trabalho gerencial. 6. Coordenação de cursos – Graduação. I. Junquilha, Gelson Silva. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 65

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PPG  
ADM**

Programa de  
Pós- Graduação  
em Administração  
UFES  
Mestrado e Doutorado

**Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas**  
Programa de Pós - Graduação em  
Administração

Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus  
Universitário - Goiabeiras

CEP. 290075.910-ES-Brasil-Telefax (27)  
3335.7712

E-Mail [ppgadm@gmail.com](mailto:ppgadm@gmail.com)

[www.ppgadm.ufes.br](http://www.ppgadm.ufes.br)

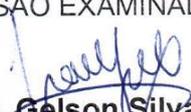
**“O Trabalho Gerencial na Coordenação de Cursos de  
Graduação de uma Universidade Pública: o Gestor  
Acadêmico "fabricado" pelas Circunstâncias”**

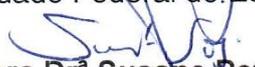
**Valdir da Silva Corrêa**

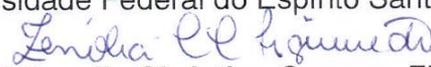
*Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Administração da  
Universidade Federal do Espírito Santo  
como requisito parcial para obtenção do  
Grau de Mestre em Administração.*

**Aprovada em: 28/09/2017**

COMISSÃO EXAMINADORA

  
**Professor Dr. Gelson Silva Junquillo**  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
**Professora Dr<sup>a</sup> Susane Petinelli Souza**  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
**Professora Dr<sup>a</sup> Zenolia Christina Campos Figueiredo**  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Retomar o sentimento de pertencimento por este espaço público (a Universidade) significa exigir de autoridades políticas, governamentais e comunidade acadêmica, uma prestação de serviço digno e que apresente retorno à sociedade, justificando assim os altos impostos pagos por nós, Brasileiros. A cada contribuinte, que mesmo sem saber ao certo como seu dinheiro é gasto na manutenção desse aparato público, me possibilitou o desenvolvimento deste estudo, os meus sinceros agradecimentos. **Muito obrigado!***

*‘[...] ah! Vamos lá! Amanhã é o último dia de inscrição, mas dá tempo, você já tem tudo pronto’.*

*Em 29/10/2014, às 16 horas.*

**Obrigado, Patrícia!**

*“[...] cortar é comigo mesma, manda aí”. (De 15 para 10, em minutos. Depois fiz chegar em 7 quando eram 6. rs... rs...).*

*Em 30/10/2014, às 11 horas.*

**Obrigado, Mirela!**

*“[...] e como você vai fazer isso?” (E disparou a falar, sem nada querer saber. Era só pra que eu ganhasse tempo e as pernas parassem de tremer).*

*Em 03/12/2014, às 15h50min.*

**Obrigado, Ricardo!**

*“[...] o comprometimento com o serviço público do servidor [...] sua competência na execução do mesmo [...] é merecedor de tal benefício [...]”.*

*Em 15/12/2014, às 10h20min.*

**Obrigado, Miriam!**

*“[...] ah tio! Que ‘doga’! ‘Vochê’ só fica indo ‘pa Ufix’ todo dia”.*  
*(Reclamou tantas vezes! rs..rs..).*

**Obrigado ao AmigãoZão do Dindo: Arthur.**

*“[...] tá bom, tio! Outro dia a gente vai. Te amo!” (Mesmo chateada com meus impedimentos, sempre manifestando compreensão).*

**Obrigado, minha Princesa Alice!**

*“[...] aqui tá tranquilo. Sobe e vai fazer suas coisas”.*

*Em 23/03/2017, às 9h45min.*

**Obrigado, Mariluce!**

*“[...] então se livra logo disso! (Em suspiros e risos, na “Cafeteria Café com Prosa” rs...rs...).*

**Obrigado, Rodrigo!**

*“Já acabou? Acaba logo isso! Quero viajar!”.*  
*(Sempre antes do: Alô!)*

**Obrigado, Luciana Lulú!**

*“[...] o privilégio cega as pessoas.  
Porque é da natureza do privilégio cegar as pessoas”.*

***Chimamanda Ngozi Adichie***

*“[...]  
Vamos celebrar a aberração  
De toda nossa falta de bom senso  
Nosso descaso por educação  
Vamos celebrar o horror de tudo isto  
Com festa, velório e caixão  
Está tudo morto e enterrado agora  
Já que também podemos celebrar  
A estupidez de quem cantou essa canção  
[...]”*

***Legião Urbana – Perfeição  
Dado Villa-Lobos / Renato Russo***

## RESUMO

Dedicado a caracterizar a natureza do trabalho gerencial dos coordenadores de cursos de graduação no âmbito de uma Instituição Pública Federal de Ensino Superior, o estudo apresentado nesta Dissertação buscou conhecer a constituição dessa função gerencial, tomando como elementos norteadores a categorização dessa atividade gestora como sendo uma atividade do setor público, revestida de elevada responsabilidade para com a sociedade e desempenhada por servidores públicos do quadro docente da Universidade. A partir das manifestações dos coordenadores e secretários de colegiados, foram identificados os contextos em que ocorre a função de coordenação de curso de graduação, demonstrando os diversos tipos de conflitos, suas origens, bem como os aspectos ambíguos presentes nos meandros da dinâmica dessa 'atividade gerencial acadêmica'. Configura-se em uma pesquisa qualitativa de abordagem descritiva, que utilizou como forma de coleta de dados o recurso de entrevistas subsidiadas por roteiros, elaborados para coordenadores de cursos de graduação e secretários de colegiados. O tratamento dos dados e a análise se deram a partir do método de análise de conteúdo, cujos temas constituíram categorias e subcategorias temáticas emergidas dos dados. Os resultados obtidos apontam que o trabalho gerencial dos coordenadores de curso de graduação não encontra amparo integral em nenhuma teoria específica sobre 'o que é gestão', diferenciando-se expressivamente de funções gerenciais de outras tipologias de organizações. As dificuldades relacionais se destacam sobremaneira no ambiente universitário, impedindo que os coordenadores obtenham a colaboração dos demais agentes acadêmicos para o atendimento das finalidades das coordenações e, por consequência, das finalidades institucionais. A falta de políticas que estabeleçam critérios para a ocupação da função de coordenador, a ausência de formação adequada para atuação na gestão acadêmica e o surgimento de conflitos relacionais, em especial entre os pares docentes, dificultam o alcance dos objetivos previstos para as coordenações de cursos que, dentre tantos outros motivos, fazem com que essa função seja indesejada pelos professores. A ausência de controle sobre a atividade docente e as ambiguidades presentes no ambiente universitário impedem não apenas a efetividade do trabalho gerencial acadêmico desenvolvido pelos coordenadores, mas se refletem, também, na má avaliação dos cursos de graduação pelas métricas dos órgãos de controle da Educação e, por consequência, restringem o alcance dos benefícios previstos para a sociedade a partir do oferecimento de uma boa formação profissional e cidadã aos alunos. A tipologia dos espaços físicos definidos para a coordenação pode interferir na dinâmica dos trabalhos em termos de tempo de execução de tarefas, qualidade na comunicação entre coordenadores e outros agentes acadêmicos e, quando a coordenação ocorre em espaços coletivos, a interação entre as pessoas pode proporcionar aprendizados sobre o trabalho gerencial acadêmico e minimizar impactos decorrentes de inexperiência ou desconhecimento sobre as atividades inerentes às coordenações de cursos.

**Palavras-chave:** Administração Pública, Universidades e Faculdades Públicas, Professores Universitários, Trabalho Gerencial, Coordenação de Cursos – graduação.

## ABSTRACT

Dedicated to characterizing the nature of managerial work of undergraduate course coordinators within a Federal Public Institution of Higher Education, the study presented in this Dissertation sought to know the constitution of this managerial function taking as guiding elements the categorization of this activity as an activity of the public sector, clothed with high responsibility towards society and carried out by the teaching staff of the University. From the manifestations of the collegiate coordinators and secretaries, it was identified the context in which the function of coordination of graduation course occurs, demonstrating the different types of conflicts, their origins, as well as the ambiguous aspects present in the meanders of the dynamics of this 'academic managerial activity'. This study is configured as a qualitative research with descriptive approach, in which it was used, as a form of data collection, the resource of interviews subsidized by scripts, prepared for coordinators of undergraduate courses and secretaries of collegiate. Data processing and analysis were based on the content analysis method in which the themes formed thematic categories and subcategories that emerged from the data. The results show that the managerial work of undergraduate course coordinators does not find integral support in any specific theory about 'what management is', differing significantly from managerial functions of other types of organizations. Relational difficulties are particularly prominent in the university environment, preventing coordinators from obtaining collaboration from other academic agents in order to meet the objectives of coordination and, consequently, institutional purposes. The lack of policies that establish criteria for occupation of the coordinator function, the absence of adequate training to act in academic management, and the emergence of relational conflicts, especially among peers, make it difficult to reach the objectives of course coordination, which, among many other reasons, make this function undesirable by professors. The absence of control over teaching activity and the ambiguities present in the university environment, not only prevent the effectiveness of the academic managerial work developed by the coordinators, but also reflect in bad evaluation of undergraduate courses by the metrics of the control organs of Education and, therefore restrict the scope of benefits for society from providing good professional and citizen training to students. The typology of the physical spaces defined for coordination may interfere with the work dynamics regarding task execution time, quality of communication among coordinators and other academic agents and, when coordination occurs in collective spaces, interaction among people can provide learning on the academic management work and minimize impacts resulting from inexperience or lack of knowledge about the activities inherent to the course coordination.

**Keywords:** Public Administration, Public Universities and Colleges, University Professors, Management Work, Coordination of Courses - graduation.

### Dissertation Title:

THE MANAGEMENT WORK IN THE COORDINATION  
OF UNDERGRADUATE COURSES OF A PUBLIC UNIVERSITY:  
the academic manager "manufactured" by the circumstances.

## LISTA DE FIGURA E QUADROS

Figura 1	- O trabalho gerencial nas coordenações de cursos de graduação .....	<b>66</b>
Quadro 1	- Cursos de Graduação (modalidade presencial) oferecidos no Campus de Goiabeiras da UFES.....	<b>68</b>
Quadro 2	- Previsão da participação de sujeitos de pesquisa por centro de ensino ....	<b>71</b>
Quadro 3	- Apresentação da seleção dos sujeitos participantes da pesquisa de acordo com a aplicação dos critérios de seleção .....	<b>73</b>
Quadro 4	- Apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa e suas formações	<b>75</b>
Quadro 5	- Categorias e subcategorias temáticas .....	<b>82</b>

## LISTA DE SIGLAS

CAr	-	Centro de Artes
CCE	-	Centro de Ciências Exatas
CCHN	-	Centro de Ciências Humanas e Naturais
CCJE	-	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas
CE	-	Centro de Educação
CEDAM	-	Centro de Desenvolvimento da Administração Pública
CEFD	-	Centro de Educação Física e Desporto
CEP	-	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPA	-	Comissão de Estudos e Projetos Administrativos
CEPE	-	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPA	-	Comissão Própria de Avaliação
CPACs	-	Comissão Própria de Avaliação de Centros de Ensino
CT	-	Centro Tecnológico
CUn	-	Conselho Universitário
DASP	-	Departamento de Administração do Serviço Público
DDP	-	Departamento de Desenvolvimento de Pessoas
ENADE	-	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENAP	-	Escola Nacional de Administração Pública
EUA	-	Estados Unidos da América
FCC	-	Função de Coordenador de Curso
IES	-	Instituições de Ensino Superior
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	-	Ministério da Administração e Reforma de Estado
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
NDE	-	Núcleo Docente Estruturante
NPM	-	New Public Management
PROGRAD	-	Pró-Reitoria de Graduação
PROPLAN	-	Pró-Reitoria de Planejamento
SEAVIN	-	Secretaria de Avaliação Institucional
SIE	-	Sistema de Informação para o Ensino
TAE	-	Técnico Administrativo em Educação
TCLC	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFES	-	Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA .....	16
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	17
<b>1.2.1 Objetivo Geral</b> .....	<b>17</b>
<b>1.2.2 Objetivos Específicos</b> .....	<b>17</b>
1.3 JUSTIFICATIVA .....	17
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>21</b>
2.1 O TRABALHO GERENCIAL: PROCESSOS, PAPÉIS, RELACIONAMENTOS, IMPREVISIBILIDADES E PLURALIDADE .....	21
<b>2.1.1 O trabalho gerencial sob um “novo discurso”</b> .....	<b>31</b>
2.2 O TRABALHO GERENCIAL NO SERVIÇO PÚBLICO .....	35
2.3 O CONTEXTO DO TRABALHO GERENCIAL NAS UNIVERSIDADES .....	44
<b>2.3.1 O docente no exercício da função gerencial</b> .....	<b>48</b>
<b>2.3.2 A função gerencial nas coordenações de cursos de graduação</b> .....	<b>53</b>
<b>3 MÉTODO</b> .....	<b>67</b>
3.1 TIPO DE PESQUISA .....	67
3.2 LÓCUS DA PESQUISA .....	68
<b>3.2.1 A relação do pesquisador com o Lócus da Pesquisa</b> .....	<b>69</b>
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA .....	70
<b>3.3.1 O contato com o campo</b> .....	<b>75</b>
3.4 COLETA DE DADOS .....	78
3.5 MÉTODO PARA A ANÁLISE DOS DADOS .....	80
<b>4 RESULTADOS ENCONTRADOS</b> .....	<b>83</b>
4.1 COORDENAÇÃO DE CURSO: UMA FUNÇÃO INDESEJADA .....	83
<b>4.1.1 “Caiu na pegadinha”: chegou, vira coordenador</b> .....	<b>83</b>
<b>4.1.2 Gerenciando o desconhecido</b> .....	<b>87</b>
<b>4.1.3 Coordenação de curso: um trabalho “solitário”</b> .....	<b>92</b>
4.2 COORDENAÇÃO DE CURSO EM UMA UNIVERSIDADE DE MUITAS FACETAS .....	95
<b>4.2.1 Coordenando “o que” e “para quem”</b> .....	<b>95</b>
<b>4.2.2 Os “controles” e suas implicações</b> .....	<b>100</b>

<b>4.2.3 “Surfando” sobre os bloqueios institucionais .....</b>	<b>104</b>
<b>4.2.4 O tempo: no calendário, na agenda, no relógio e... nas possibilidades .....</b>	<b>107</b>
<b>4.3 O ACADÊMICO, O BUROCRATA E OS OBJETIVOS DAS COORDENAÇÕES DE CURSOS .....</b>	<b>110</b>
<b>4.3.1 O acadêmico-burocrata e o burocrata-acadêmico .....</b>	<b>110</b>
<b>4.3.2 “Gestão clandestina” que informa direitos .....</b>	<b>114</b>
<b>4.4 DIFERENCIAÇÕES NA DINÂMICA DOS TRABALHOS DAS COORDENAÇÕES DE CURSOS .....</b>	<b>115</b>
<b>4.4.1 Espaços exclusivos e espaços compartilhados .....</b>	<b>117</b>
<b>5 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>121</b>
<b>5.1 O COORDENADOR EMERGENTE E O TRABALHO GERENCIAL .....</b>	<b>121</b>
<b>5.2 A COORDENAÇÃO DE CURSO E SUA FUNÇÃO SOCIAL EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO .....</b>	<b>128</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>138</b>
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE A - Painel-mosaico utilizado no tratamento dos dados e elaboração das categorias e subcategorias temáticas – Fotografias 1 a 5 .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista (Coordenadores de Curso) .....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista (Secretários de Colegiado) .....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE E - Convite para participar da Pesquisa: coordenadores e secretários .....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO 1 - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) .....</b>	<b>171</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Entendidas como organizações complexas, as universidades enfrentam desafios nas funções gerenciais dos mais distintos níveis de suas unidades. Desse modo, características como autonomia parcial dos profissionais, objetivos distintos, fragmentação de estruturas, complexidade tecnológica e comunicação (ANDRADE, 2002), requerem de seus gestores habilidades e competências que tornem possível o exercício da função gerencial. Nesse contexto, a pesquisa aqui apresentada buscou identificar e compreender os elementos que envolvem o exercício da função gerencial dos coordenadores de cursos de graduação em uma Universidade Pública Federal.

Dentre as atribuições previstas para um docente da educação superior nas universidades públicas brasileiras, consta a possibilidade de desempenhar funções administrativas, seja uma função gerencial em área meio (estruturas, finanças, planejamento, gestão de pessoas etc.) ou a gestão de setores acadêmicos (colegiados de curso de graduação e pós-graduação, pró-reitorias, dentre outras unidades). Na maioria das vezes, gestores universitários docentes não possuem conhecimentos gerenciais e passam por dificuldades ao assumir tal função (SILVA; MORAES, 2003), enquanto vão aprendendo no decorrer do exercício das atividades, defrontando-se com erros e acertos (DOMINGUES et al., 2009).

Embora na ocasião de seu ingresso em uma universidade, ocorrida mediante concurso público, as condições de seleção para o cargo não imponham a função administrativa como inerente ao docente, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e os regimentos e estatutos das universidades apontam a condição de docente para a ocupação de determinadas funções administrativas nas Instituições de Ensino Superior (IES). Assim, as funções gerenciais colocam o gestor docente em divisão de carga horária, de modo que atue como gestor em uma unidade, mas conciliando com suas atividades de ensino, pesquisa e extensão (DOMINGUES et al., 2009).

A função gerencial passa a congregiar diferentes dimensões, à medida que as mudanças sociais e tecnológicas tomam espaço fundamental no cotidiano das organizações e, nesse sentido, a descrição das funções gerenciais anteriormente preconizadas pelas escolas clássicas de administração se tornaram insuficientes para a compreensão dos distintos aspectos hoje apresentados como demandas organizacionais. A função do gerente vem se modificando ao longo do tempo, sendo necessário se ajustar às mudanças, promovê-las e estar preparado para

atuar em ambientes imprevisíveis (LEITE; GODOY; ANTONELLO, 2006). Seguindo a mesma dinâmica, os modos de gerenciar em uma universidade pública também sofrem alterações não considerando só o aspecto temporal e as mudanças que ele traz, mas também as diferenças características das unidades gestoras por área de conhecimento e modelos políticos-gestores (MARRA; MELO, 2005).

Enquanto Fayol (1990) descreve as funções administrativas com base em elementos como previsão, organização, comando, coordenação e controle, apontando que um bom administrador deveria ferramentar-se de modo a assegurar o funcionamento de sistemas produtivos, Mintzberg (2010) afirma que a atividade gerencial não ocorre de forma meramente prescritiva e que a gestão se dá de forma dinâmica em que o momento da ação, não necessariamente planejada, ganha destaque.

Os coordenadores de cursos de graduação no exercício de suas funções gerenciais necessitam comunicar-se não só com alunos, docentes e técnicos administrativos em sua instituição, como também com atores externos à instituição pertencentes a órgãos classistas, outras instituições de ensino, MEC etc. (FRANCO, 2002). Desse modo, as competências gerenciais dos coordenadores de cursos também são revestidas de atividades relacionais (MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013; FARINELLI; MELO, 2009).

Buscando qualificar os serviços oferecidos pelas coordenações de cursos de graduação, a IES onde o estudo foi realizado desenvolve um projeto de capacitação para coordenadores de cursos de graduação, também oferecido aos servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAE) que atuam nas secretarias de colegiados de cursos. Assim, para melhor fundamentar elementos que justificassem a relevância desse estudo e apresentar posteriormente sua justificativa, considerou-se importante a obtenção de informações prévias sobre a formação oferecida aos docentes coordenadores de curso. Foram previamente contatados dois docentes que participaram da formação sendo solicitado que discorressem sobre suas impressões a respeito da formação oferecida. O detalhamento sobre tais impressões será posteriormente relatado no estudo; no entanto, para efeito introdutório, se pôde notar que a formação se deu no modelo de transferência de conhecimentos pautados em aspectos normalizadores e orientações para o uso de aparatos tecnológicos. Assim sendo, nota-se que tal capacitação evidenciou os elementos prescritivos da função gerencial dos coordenadores de cursos, no que tange a aspectos técnicos e normativos do exercício da coordenação.

A história recente sobre os estudos organizacionais aporta em suas pesquisas uma forma alternativa e crítica de promover a formação de gestores a partir de uma abordagem reflexiva. Nesse contexto Cunliffe (2002) aponta a emergente pedagogia crítica em estudos de gestão que deve ser avaliada quanto às suas verdadeiras contribuições para o processo de aprendizagem e práticas de gestão. A autora defende uma postura que vá além de uma crítica puramente intelectual aos modelos de formação e sugere a construção do processo de aprendizagem a partir de uma proposta dialógica reflexiva que possa atingir os sujeitos, de modo a produzir em si uma postura de pensar e agir para além dos modelos prescritivos. Nutrir conhecimento e promover mudanças que instruem a ação é possível somente quando se possibilitam os ‘espaços’ de diálogo e, dessa forma relacional, busca-se o conhecimento para a construção de soluções aos problemas que surgem, para os quais, não há uma forma padronizada de solução (RIPAMONTI et al, 2015).

Para Farinelli e Melo (2009), os gestores coordenadores de cursos devem possuir não só as capacidades acadêmicas, mas também “capacidades de comando, espírito empreendedor, visão de futuro, competência para identificar e analisar problemas, examinar alternativas de solução, tomar decisões, gerenciar conflitos, comprometer pessoas, integrar ações, alocar recursos, supervisionar atividades e avaliar resultados” (p.4). Considerando que a maioria dos gestores coordenadores de cursos não possui formação que os habilite para o exercício da função gerencial, os autores ressaltam que tais aprendizados ocorrem no próprio “exercício e/ou experimentação do cargo” (p.2). Obviamente, a atuação gerencial não está pautada exclusivamente naquilo que a educação formal/profissional pode oferecer a um indivíduo. Nesse sentido, além da formação destinada à “profissão gerencial”, muito se pode aprender e apreender no cotidiano.

D’Amélio (2011) afirma que a formação do gerente não se dá exclusivamente na educação formal e apresenta, além dessa possibilidade formacional, o fato de que o gerente se reconstrói a cada dia, também a partir de suas vivências. Assim, a formação se dá ainda de maneira informal e incidental. No aprendizado informal, as questões surgidas nos ambientes de trabalho podem ser depuradas de forma coletiva, de modo que essa relação vivencial pode oportunizar aprendizados a partir de discussões e interações com outras experiências e habilidades de terceiros. No aprendizado incidental cabem ainda as visões de mundo e experiências externas ao trabalho que também participam ativamente da formação do profissional, à medida que possibilitam aprendizados que podem ser “replicados” ou “adaptados” em ações de seu cotidiano profissional (D’AMÉLIO, 2011).

Tachizawa e Andrade (1999), ao apresentarem o modelo de gestão na obra *Gestão de Instituições de Ensino*, evidenciam em seus estudos os aspectos processuais e prescritivos da função gerencial. Afirmando que tal abordagem visa apenas os fatores comuns às IES, com base em suas experiências práticas, os autores informam que “aspectos subjetivos (cultura, intuição, estilo do gestor principal, crenças e valores etc.)” não são contemplados no modelo que apresentam, uma vez que “a mensagem é a de que o papel inerente ao gestor em uma instituição de ensino seja determinado pelas tarefas e regras de gestão que lhe competem e não pela *personalidade* de quem eventualmente o ocupa” (p.64). No entanto, os autores afirmam que os fatores subjetivos devem ser contemplados quando se referir a uma IES específica.

No contexto apresentado é possível notar que a função gerencial dos coordenadores de cursos de graduação perpassa por questões que envolvem desde os aspectos prescritivos da ação gestora, como também os aspectos políticos relacionais. As ações institucionais que buscam minimizar os impactos da inserção do docente na função gerencial têm sido um esforço, no sentido de habilitá-los para o uso do aparato ferramental. Segundo Franco (2002) as funções atribuídas aos coordenadores de cursos de graduação os colocam em posição central e estratégica para a formação profissional que atenda às necessidades do mercado. Tachizawa e Andrade (1999) afirmam que o “produto” resultante das atividades das IES é “o profissional formado de acordo com as especificações sinalizadas pelo mercado” e, por “mercado”, deve ser considerado “o conjunto de clientes externos que, por sua vez, é constituído das organizações que potencialmente irão absorver os profissionais formados e colocados à disposição pelas instituições de ensino” (p.65). Imbuídos de tamanha responsabilidade, verifica-se o desafio a que estão submetidos os docentes coordenadores de cursos de graduação de uma universidade pública ao exercerem suas funções gerenciais.

### 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A natureza do trabalho gerencial descrita por autores clássicos e contemporâneos aponta os aspectos com os quais as funções gerenciais estão revestidas. Assim, referindo-se ao exercício da função gerencial nas coordenações de cursos de graduação, o estudo buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: **como se constitui o trabalho gerencial dos coordenadores de cursos de graduação na Universidade Federal do Espírito Santo?**

## 1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

### 1.2.1 Objetivo geral

Compreender o trabalho gerencial dos coordenadores de cursos de graduação no contexto de uma instituição pública federal de ensino superior.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- a) Identificar as ‘percepções’ dos coordenadores e secretários de colegiados de cursos sobre como se efetiva o exercício da função gerencial nas coordenações de cursos de graduação;
- b) Identificar os conflitos e ambiguidades no exercício da coordenação de cursos;
- c) Descrever a dinâmica em que a atividade gerencial dos coordenadores de cursos está inserida.

## 1.3 JUSTIFICATIVA

Com foco no trabalho gerencial dos coordenadores de curso de graduação de uma universidade pública, o campo dos estudos organizacionais apresenta lacunas que, dada a importância e relevância dos aspectos gerenciais no grande bojo da gestão educacional, justificam-se os estudos que venham a contribuir com a produção de conhecimentos que possibilitem a melhoria na qualidade da educação, produzindo também, pela via da boa gestão educacional, “a melhoria da qualidade de vida, o desenvolvimento das comunidades e a transformação do Brasil em uma nação desenvolvida, com uma população proativa, saudável, competente, cidadã e realizada” (LUCK, 2011, p.21).

Os anseios da sociedade brasileira pela formação profissional que efetivamente produza efeitos no desenvolvimento social, econômico e tecnológico, demandam às IES a criação de caminhos que possam convergir entre as demandas de mercado e as possibilidades de atendimento pelas IES. Franco (2002) destaca que a coordenação de curso é a “responsável pela qualidade intrínseca do curso, no mais amplo sentido” (p.10). Essa responsabilização emanada à figura do coordenador de curso tem sido, em muitos casos, o motivo de resistência do quadro docente em ocupar tal função nas universidades públicas. Segundo Marra e Melo (2005), há uma preocupação do docente em não conseguir êxito no exercício de sua atividade

na coordenação de curso, podendo esse ser mal avaliado. As autoras relatam que “a culpa pelo baixo desempenho recai sobre o professor-gerente, trazendo-lhe prejuízos profissionais e comprometendo sua imagem perante seus pares e a universidade” (p.18). Dificuldades no exercício da função gerencial de coordenadores de curso de graduação são apresentadas da seguinte forma: grande dedicação de tempo a soluções de problemas que vão desde aspectos acadêmico-administrativos, passando por questões pessoais que envolvem docentes, discentes e servidores TAE e, ainda, dificuldades em “administrar seus pares com a mesma formação e, algumas vezes, até mais experientes que eles próprios” (MARRA; MELO, 2005, p.18).

A gestão acadêmica requer formas de gestão e gestores que combinem em sua atividade aspectos como: “arte e ciência, racionalidade e intuição, criatividade e inovação, com coragem e sensibilidade” para tomar as decisões e “promover o conhecimento e aprendizagem inspirados em princípios éticos” (MEYER Jr.; LOPES, 2015, p.41).

Watson (2005) propõe uma forma alternativa de se pensar a atividade gerencial ao propor uma diferenciação entre o que chamou de abordagem *sistêmico-controladora*, que abriga os modelos gerenciais que se utilizam de ferramentário baseado em controle e busca de resultados, e a abordagem *processual-relacional*, que tira o foco do indivíduo como um ser isolado de seus contextos e passa a atenção para o relacionamento das pessoas *com* as outras pessoas, considerando atentamente seus contextos culturais, e o surgimento de “padrões contínuos e emergentes de criação de significados” (p.18).

Nessa direção, a gestão tomada no sentido de “*managing*” (CUNLIFFE, 2014) também privilegia as relações considerando que o trabalho gerencial, nessa abordagem, não consiste de forma central no que deve ser feito, e sim nas construções de conhecimentos e resoluções produzidos a partir do empenho das pessoas em se relacionarem *com* os outros, num permanente exercício de “tornar-se”, “vir a ser” (ANTONACOPOULOU, 2007) uma pessoa que aceite e tome para si uma outra forma de olhar e agir *com* o mundo. O desafio para o gestor não consiste simplesmente naquilo que precisa ser feito ou no como fazer, mas sim, no desafio de “que tipo de pessoa ser” (SHOTTTER; CUNLIFFE, 2002, p.20). Assim, o gestor deve reconhecer que ele possui uma responsabilidade para com toda a sociedade, uma vez que “a gestão está sujeita a promulgações políticas, e é tanto uma prática relacional como uma prática moral” (CUNLIFFE, 2014, p.28) e, como tal, deve ter como base efetiva a busca “da experiência, do diálogo e da negociação”, como forma de agir no mundo (p.22).

O trabalho gerencial nas universidades apresenta desafios que não encontram soluções para o enfrentamento das questões a partir de modelos de gestão baseados em princípios da racionalidade e formalidades administrativas, mas devem ser buscadas formas gerenciais que sejam amparadas em princípios éticos, almejando a “formação de pessoas, preparando-as para a vida em sociedade”, sob pena de ocorrer negligência administrativa e “as universidades abandonarem sua principal missão e essência” (MEYER Jr.; LOPES, 2015, p.41). Assim, a atividade gerencial universitária deve ocorrer para além da formação profissional e em compromisso e responsabilidade para com toda a sociedade.

Meyer (1998), ao discorrer sobre questões que envolvem a gestão universitária, aponta a necessidade de que seja superado o típico amadorismo presente nas atividades gerenciais das universidades. Endossando esse pensamento, Meyer Jr. e Lopes (2015) reafirmam o fato de as universidades formarem profissionais e serem geridas por amadores. A forma como os gestores universitários são selecionados, baseada em elementos essencialmente políticos e subjetivos, contribui ainda mais para reforçar a ideia de amadorismo na gestão universitária (MEYER Jr.; LOPES, 2015). Tais fatos demonstram a fragilidade das universidades na condução dos assuntos relacionados à gestão acadêmica e apontam a oportunidade de realização de estudos que possam contribuir com conhecimentos que possibilitem ampliar a compreensão sobre o trabalho gerencial nessas organizações, considerando que:

Os administradores universitários, em sua esmagadora maioria, desconhecem ou não se atêm às peculiaridades das universidades em suas práticas gerenciais. Como consequência, esses administradores têm manifestado um comportamento duplamente inadequado. Primeiro porque, devido ao desconhecimento, não aplicam o conjunto de pressupostos que caracterizariam uma ciência; e, segundo, porque tampouco recorrem à arte, já que não têm buscado soluções inovadoras e criativas para os problemas organizacionais (MEYER Jr.; LOPES, 2015, p.43).

Um outro aspecto consiste no dilema instaurado nas universidades públicas quando o assunto é a divisão de carga horária do docente entre suas atividades de pesquisa, ensino e extensão, (MARRA; MELO, 2005; DOMINGUES et al., 2009) e a ausência de discussões em âmbito institucional sobre a ocupação de funções gerenciais pelos docentes, que relega às unidades intermediárias, sob o discurso da “autonomia”, possibilidades de diferentes dinâmicas de alternância para a ocupação de tais funções gerenciais. O momento de “escolha” de um novo docente para assumir o trabalho de coordenação de cursos, por vezes, incorre em acirramento de discussões, não raramente causando constrangimento aos membros de um departamento. Sendo a orientação dos docentes voltada para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, é baixo o interesse pela ocupação de uma função gerencial e, quando tais funções são

assumidas, são desempenhadas com ausência de profissionalismo (CASTRO; TOMAS, 2011).

O estudo aqui apresentado buscou descrever numa perspectiva qualitativa diferentes aspectos da função gerencial dos coordenadores de cursos, na expectativa de produzir aporte teórico que promova uma discussão mais aprofundada sobre o tema e, ainda, contribuir com a geração de subsídios que possam incluir novas abordagens para a formação de coordenadores de cursos de graduação oferecidos pela PROGRAD/UFES, gerando informações que possam sugerir mudanças no atual modo de condução de docentes à função de coordenadores de cursos e oferecendo elementos que proporcionem reflexões mais apuradas sobre as relações das coordenações de cursos de graduação com os demais setores da Universidade e órgãos externos.

Os estudos produzidos sobre o trabalho gerencial dos coordenadores de cursos apontam particularidades do exercício da função sob a ótica e o ‘discurso’ de pesquisadores docentes, e, sendo o pesquisador um servidor do quadro técnico-administrativo da UFES, é esperado que um olhar diferenciado para o objeto desse estudo possa contribuir na caracterização e na descrição da constituição da função dos coordenadores de cursos, revelando particularidades para além do que até agora é conhecido e superando o acanhamento encontrado até o momento nos estudos sobre a gestão acadêmica (CARVALHO, 2013). Nesse sentido, é possível que “um olhar mais acurado” identifique “no interior das organizações universitárias alguns elementos relevantes que escapam ao olhar desavisado” quanto aos aspectos ambíguos, conflitos de interesses etc. (MEYER Jr.; LOPES, 2015, p.42).

O pesquisador é, portanto, um “nativo”, se considerar sua vinculação à instituição UFES e, ao mesmo tempo, um “estrangeiro”, considerando que os participantes da pesquisa são de unidades com as quais o pesquisador não tem vinculação. E, ainda que haja uma tentativa de padronização de procedimentos em nível institucional, cada coordenador (gestor) imprime suas próprias formas de ser e agir em sua atividade gerencial (STEWART, 1982).

A pesquisa buscou contribuir com o aprofundamento dos conhecimentos obtidos até então sobre a constituição do trabalho gerencial dos coordenadores de cursos de uma universidade pública, almejando desvendar particularidades sobre como os coordenadores de cursos desenvolvem suas atividades gerenciais e que elementos estão contidos nessas atividades que os levam a tomar uma ou outra decisão.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico aborda características inerentes à função gerencial apresentando um breve histórico de como ela tem sido tratada ao longo do tempo. Serão apresentadas as discussões sobre o ‘trabalho gerencial’ buscando-se as contribuições de autores clássicos e contemporâneos. Desse modo, o referencial teórico apresenta o embasamento que possibilitou o estudo ao contemplar as características: a) do que é a função gerencial; b) da função gerencial no serviço público; c) da função gerencial nas universidades onde a atividade docente relaciona-se com o trabalho gerencial na coordenação de cursos de graduação de uma universidade pública federal.

### 2.1 O TRABALHO GERENCIAL: PROCESSOS, PAPÉIS, RELACIONAMENTOS, IMPREVISIBILIDADES E PLURALIDADE

Dentre as buscas para se definir no que consiste o trabalho gerencial, alguns autores se destacaram ao apresentar contribuições que foram difundidas, quer na efetiva ação do trabalho, quer nos cursos de formação para gestores. Porém, não há consenso em uma definição precisa do que poderia ser a função gerencial, pois se considera que o trabalho gerencial é atípico, não havendo semelhança com outras funções ou profissões (MOTTA, 1998).

Nos estudos clássicos da administração, o maior destaque para a descrição da função gerencial foi elaborado por Henri Fayol, no século XIX, à época do grande desenvolvimento industrial. Para aquele momento, quando o foco da ação gerencial era dedicado à produção pela via da movimentação de máquinas e ferramentas, os estudos de Fayol apontavam de forma processual como o trabalho do gestor deveria ocorrer. Assim, de forma prescritiva, a ação gerencial consistia em: previsão, organização, comando, coordenação e controle. Acreditava Fayol que, em se cumprindo de forma processual todas as fases da produção, o chefe seria então um bom administrador, condição primeira para o gestor de uma grande empresa (FAYOL, 2007).

Em uma descrição que considerou mais adequada para o que seria o trabalho administrativo, Mintzberg (1986) apresentou estudos empíricos realizados com executivos nos Estados Unidos, Canadá, Suécia e Inglaterra, onde foram estudados executivos de todo tipo – chefes de seção, supervisores de fábrica, chefes de departamento, gerente de vendas, presidentes de

empresas e de nações e até chefes de quadrilhas. A partir desses estudos, e em discordância com a forma prescritiva como Fayol descreveu o trabalho do executivo, Mintzberg afirma que o trabalho do executivo ocorre de forma dinâmica e atemporal, de modo que os papéis desempenhados por eles não encontram amparo nos “mitos” descritos por Fayol.

Demonstrando interesse em analisar a forma como o trabalho gerencial deveria ser compreendido, Fayol (2007) apresenta alguns “princípios de administração” que seriam aplicados com maior frequência: divisão do trabalho, autoridade e responsabilidade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, subordinação do interesse particular ao interesse geral, remuneração do pessoal, centralização, hierarquia, ordem, equidade, estabilidade de pessoal, iniciativa e união do pessoal (Fayol, 2007, p. 43). Para Fayol, tais princípios devem ser entendidos como verdades que são aplicáveis a diferentes estruturas organizacionais como comércio, indústria, política, religião, guerra, filantropia, enfim, a qualquer organização que possuir uma função administrativa. Tamanha a importância de tais princípios na concepção de Fayol que afirmara em seu texto que “sem princípios, vive-se na obscuridade, no caos; sem experiência e sem medida, surgem dificuldades, mesmo com os melhores princípios. O princípio é o farol que orienta: pode ser útil somente aos que conhecem o caminho do porto” (p.64).

Tomando que “o caminho” seja o meio pelo qual a ação gerencial deve se orientar, Fayol (2007) destaca as funções administrativas apresentando os seguintes elementos a serem perseguidos pelo administrador:

- a) **Previsão:** consiste no planejamento que permite ao administrador antever a probabilidade de acontecimentos futuros de forma a visualizar os meios a serem empregados para se chegar a resultados previamente estabelecidos.
- b) **Organização:** possibilita o funcionamento de uma organização por meio da disponibilização de recursos materiais e humanos.
- c) **Comando:** é a ação de fazer com que o corpo social entre em movimento, fracionando essa ação em todos os níveis de chefia da organização, requerendo do administrador qualidades pessoais e conhecimento sobre os princípios gerais da administração.

- d) **Coordenação:** consiste em ações equilibradas e medidas, que proporcionem segurança harmônica tanto no corpo material quanto no corpo social, com vistas a fazer com que a organização funcione e alcance o sucesso.
- e) **Controle:** é a verificação do andamento da organização, tendo como parâmetro o programa adotado e se as ordens dadas estão sendo cumpridas.

A forma prescritiva com que Fayol (2007) descreve os processos de gestão foi de grande importância no período em que avançou o desenvolvimento industrial, e, ainda hoje, subsidia posturas administrativas nos mais variados tipos de organizações. No entanto, críticas foram lançadas às descrições do trabalho gerencial preconizado por Fayol. Mintzberg (1986), ao desenvolver um estudo com diretores-presidentes norte-americanos, observou que o trabalho gerencial desenvolvido pelos executivos não se enquadraria na forma processual e prescritiva apresentada por Fayol.

Para Mintzberg (1986), os elementos descritos por Fayol, conforme vimos anteriormente – previsão, organização, comando, coordenação e controle –, não correspondem à totalidade do que os executivos realmente fazem. Afirma o autor que os estudos voltados para a administração, até então estiveram focados nos processos de automação, *marketing*, finanças e comportamento humano direcionados para o trabalhador, mas não foram realizados estudos com foco no trabalho dos executivos. Com o objetivo de “afastar o leitor das palavras de Fayol”, Mintzberg (1986, p.2) apresenta os resultados dos estudos sistemáticos realizados em diversos países e com executivos dos mais variados tipos de organizações, onde, em síntese, o autor apresenta os dez papéis desempenhados pelos executivos em suas atividades gerenciais. Antes, porém, seguindo o pensamento crítico aos elementos que o administrador deveria perseguir, na concepção de Fayol (2007), Mintzberg (1986) descreve quatro “mitos” que, em uma observação minuciosa da atividade gerencial, não contemplam a amplitude das ações gerenciais dos executivos.

1º mito: *O executivo é um planejador sistemático e reflexivo.* Realidade: o ritmo com que os executivos trabalham não lhes permite ações profundamente planejadas, mesmo porque atuam orientados para a ação, não lhes sendo possíveis atividades que exijam grandes reflexões. Em seu estudo, Mintzberg verificou que as ações de trabalho dos executivos são constantemente interrompidas por contingências que requerem

brevidade de respostas. Assim suas ações respondem a chamamentos frequentemente atemporais.

2º mito: *O verdadeiro executivo não executa tarefas de rotina.* Realidade: afirma Mintzberg que o trabalho administrativo se ocupa de exceções e também participa de rotinas administrativas como cerimônias, rituais, negociações e atividades que fazem a interação entre a organização e o seu meio ambiente. A fidelização de clientes, por exemplo, toma parte da função administrativa por requerer, dentre outros, visitas regulares a clientes.

3º mito: *Os principais executivos necessitam de informações agregadas, que podem ser mais bem obtidas através de um sistema formal de informações gerenciais.* Realidade: segundo Mintzberg, seu estudo apontou que “os executivos preferem a mídia verbal, principalmente telefonemas e reuniões” (p.6). Segundo o autor, a maior parte do tempo do trabalho dos gerentes consiste em comunicação verbal, não se dedicando grande atenção à análise de relatórios formais, e “pequenas informações, especialmente fofocas, boatos e especulações” (p.6), contribuem para que o gerente se prepare para a ocorrência de “fatos”. Assim sendo, as tarefas tendem a ser centralizadas nele, uma vez que a delegação se tornaria difícil, por não poder ser acompanhada de todas as informações necessárias para execução.

4º mito: *A administração é, ou pelo menos está se transformando rapidamente, em ciência e profissão.* Realidade: Mintzberg descarta a possibilidade de que a administração se constitua em ciência. Para o autor, tal fato não seria possível considerando que “ciência implica no desenvolvimento de processos ou programas sistemática e analiticamente determinados”. Também não se poderia dizer que a administração é uma profissão por “não ser possível especificar o que os executivos devem aprender” (p.7); suas decisões são tomadas num processo mental e intuitivo, o que dificulta a sistematização do modo de agir, logo, não sendo possível atribuir valor científico à administração.

Levando em conta que as questões relacionadas ao trabalho gerencial apresentam consideráveis complicações e não consistem exclusivamente em ações processuais e prescritivas, como apresentado por Fayol (2007), a partir da autoridade formal da qual está imbuído o executivo, Mintzberg (1986) segue descrevendo aspectos interdependentes com

que os gestores constroem seus arcabouços de capacidades decisórias e que lhes permitem traçar estratégias. Dividindo tais aspectos em três grupos de papéis, ou “conjuntos organizados de condutas” (p.9), são apresentados os *papéis interpessoais; papéis informacionais e papéis decisórias*.

- a) Os *papéis interpessoais* abarcam aspectos relacionais da função gerencial, dentro e fora da organização: a imagem do chefe, o chefe como líder e o chefe que realiza os contatos.
- b) Os *papéis informacionais* consistem no gerenciamento das informações produzidas dentro e fora da organização de modo formal ou informal, em que a comunicação possui espaço privilegiado no desenvolvimento desses papéis: o monitor, o disseminador e o porta-voz.
- c) Os *papéis decisórias* são fortalecidos pelos elementos dos papéis anteriormente tratados - interpessoais e informacionais - possibilitando que o gestor, dotado da autoridade formal, disponha de maior segurança para a assertividade na tomada de decisão e resolução de problemas: o empreendedor, o manipulador de distúrbios, o alocador de recursos e o negociador.

Em seu artigo, Mintzberg (1986) observou que não seria tarefa fácil a separação rigorosa de todos os papéis por ele descritos, até porque a função gerencial exige uma interligação e harmonia entre todos os papéis. No entanto, o autor informa que foi possível notar que os executivos não dispensavam a mesma atenção a todos os papéis, evidenciando que, de acordo com o “produto” ou “finalidade” da organização, um ou outro papel pode tomar maior evidência.

Cêra e Escrivão Filho (2003) descrevem a importância dessas contribuições para a administração. Localizando o “modelo” de gestão por processos, descritos na obra de Fayol no momento de grande desenvolvimento industrial, em especial na produção fabril, os autores apontam o “contexto de concentração de grande número de trabalhadores num mesmo local de trabalho”, que teria levado ao surgimento da “classe gerencial, que deveria exercer o controle do trabalho” (p.4). Outro fator a ser observado refere-se ao grande crescimento das empresas em tamanho e complexidade, que levava à necessidade de separar os que deveriam planejar dos que deveriam executar. Assim, a abordagem de Fayol era mais adequada para “responder às necessidades daquela época” (CÊRA; ESCRIVÃO FILHO, 2003, p.4).

Seguindo sobre a abordagem dos processos, Cêra e Escrivão Filho (2003), em revisão à obra de Escrivão Filho (1995), apresentam suas críticas ao apontar quatro pontos a serem considerados na forma processual-prescritiva do trabalho de Fayol.

Primeiro, no positivismo de Comte: o enfoque clássico concebeu a produção de conhecimento científico segundo o método das ciências naturais. Este procedimento implicou a aceitação dos fatos gerenciais, essencialmente sociais, como “coisas”. O segundo ponto é o empirismo de Francis Bacon, que pode ser considerado resultante da redução, neste caso, da metodologia de investigação da realidade social a um processo de classificação, isto é, à demonstração de relações lógicas entre “coisas”. Em terceiro lugar, de acordo com o pesquisador, os autores do enfoque processual desprezam a teoria alcançando o patamar do empirismo abstrato. [...] é inconcebível que a prática científica se abstenha da consideração teórica. Sua quarta crítica ao processualismo é estar a estruturação dos fenômenos sociais baseada na analogia biológica de Durkheim (CÊRA; ESCRIVÃO FILHO, 2003, p.4).

Sobre a abordagem dos papéis de Mintzberg, os autores consideram que sua contribuição consiste na análise e descrição do trabalho efetivamente realizado pelos executivos, observando seu “comportamento manifesto” (p.3). No entanto, para Cêra e Escrivão Filho (2003), “a simples descrição das atividades executadas é insuficiente para explicar o trabalho do administrador”, pois, “o conhecimento manifesto, visível e possível de medir representa a realidade, o que é discutível” (p.4). Afirmam ainda que tanto a abordagem dos processos quanto a dos papéis são insuficientes para revelar a natureza do trabalho gerencial por apresentarem “modelos explanatórios (modelo da execução, no caso da primeira, e o modelo da decisão, no caso da segunda)” (p.4).

As contribuições dos autores ora apresentados demonstram que o trabalho gerencial possui características que podem ser representadas nas formas prescritivo-processuais para a execução, e descritivas, com foco na tomada de decisão. É inegável afirmar que as abordagens não são contraditórias, mas sim complementares, estando suas diferenças pautadas em distintos momentos históricos e/ou tendo como locus e sujeitos de pesquisa, organizações e executivos voltados para diferentes finalidades organizacionais.

Retomando as considerações de Mintzberg (1973) foram ainda apresentadas suas contribuições que abordam os desafios da atividade gerencial situados no espaço temporal. Nos estudos iniciais sobre a natureza do trabalho gerencial, o autor considerou treze típicas características da atividade gerencial chamando-as de “proposições” que situam a atividade dos gestores em relação ao tempo despendido a elas. Para o autor: 1) a atividade gerencial contém grande quantidade de trabalho que ocorre em ‘ritmo implacável’; 2) as atividades do

gestor possuem por principais características a ‘brevidade, variedade e fragmentação’; 3) os gestores preferem o imediatismo em seu trabalho, permitindo, inclusive, as interrupções que demandam a ele por resoluções rápidas; 4) os gestores preferem as atividades que os coloquem na ação presencial, sendo as rotinas e formalidades indesejáveis; 5) os gestores têm preferência pela comunicação verbal; 6) os gestores não demandam muita atenção às correspondências por serem essas isentas de “ação viva”; 7) os gestores utilizam a comunicação telefônica para breves diálogos ou contatos sem prévio agendamento; 8) as reuniões planejadas consomem muito tempo, possuem caráter formal e em geral ocorrem fora da organização; 9) os gestores utilizam pouco tempo circulando pela organização, mas essa é uma oportunidade valiosa de verificar o andamento dos trabalhos sem as formas pré-arranjadas; 10) os contatos externos podem consumir mais de um terço do tempo de trabalho do gestor; 11) os subordinados podem consumir mais de um terço do tempo de trabalho do gestor; 12) os gestores gastam pouco de seu tempo em contato com seus superiores, e 13) os gestores podem exercer o autocontrole sendo responsáveis pelas atividades desenvolvidas, ao mesmo tempo em que podem extrair informações no exercício da liderança e de várias outras formas (MINTZBERG, 1973).

As características do trabalho gerencial descritas nos estudos de Mintzberg foram, ao longo do tempo, discutidas por outros autores que consideraram fatores temporais e “tendências” aplicadas às atividades dos gestores. Buscando conhecer em que medida o trabalho gerencial havia sido alterado trinta anos após o estudo original descrito por Henry Mintzberg, Tengblad (2006) realizou um estudo comparativo, verificando as características do trabalho gerencial desenvolvido por executivos em organizações suecas. Ponderando os aspectos da ‘cultura’ daquele país, um estudo foi realizado descrevendo de forma sistemática como tais executivos realizavam suas atividades em comparação com as treze “proposições” apresentadas por Mintzberg (1973). O objetivo do “Novo Estudo”, como chamou Tengblad (2006), buscou aferir se o trabalho gerencial teria sido afetado de forma substancial, modificando o “comportamento gerencial”, tendo em vista o surgimento de um “novo discurso” de “mudança, flexibilidade e liderança” (TENGBLAD, 2006, p. 1438).

As conclusões do Novo Estudo de Tengblad (2006) apontaram que a atividade gerencial não havia sofrido grandes modificações, como apregoava o discurso pós-burocrático, mas não permanecera de forma absolutamente estável como sugeriu o estudo de Mintzberg (1973), ponderando que não seria possível assegurar a amplitude das treze “proposições”, tendo em

vista os diferentes níveis de gestão que uma organização pode conter e, ainda, “ser perigoso examinar a ligação entre discurso e prática” em um estudo que tem como característica a complexidade da “interpretação” (p.1444).

Tengblad (2006) constatou que as “proposições” relacionadas à quantidade e ritmo dos trabalhos; à preferência pela ação presencial e mídias verbais em detrimento das correspondências eletrônicas; ao uso do telefonema para contatos breves ou não agendados; às reuniões programadas de caráter formal que tomam excessivo tempo; à ação de que circular pelos espaços da organização podem fornecer informações aos gestores, mas pouco tempo é dedicado a essa atividade e que os gestores utilizam pouco de seu tempo em contato com os superiores, foram confirmadas. Com ponderações, também foram confirmadas as “proposições” relacionadas ao tempo utilizado em contatos externos e com subordinados. Não encontraram apoio no Novo Estudo, as “proposições” relacionadas à fragmentação e interrupções ou que os gestores preferem a brevidade e interrupção. A “proposição” que afirma que os gestores, no exercício do autocontrole, podem agir com responsabilidade e, ao mesmo tempo, extrair informações no exercício da liderança ou de outras formas, segundo o autor, não permitiu comparação por não ser adequada para se analisar mudança do trabalho gerencial (TENGBLAD, 2006).

Também com o objetivo de caracterizar o trabalho dos gestores de uma organização multinacional do ramo de agronegócios, um estudo sistemático foi realizado com base na percepção dos gestores quanto ao significado da “gestão” e suas considerações sobre a existência de mitos e fatos no cotidiano da atividade gerencial. A conclusão do estudo reforçou que o entendimento dos gestores sobre a atividade gerencial também encontrou amparo na descrição de Mintzberg sobre a natureza do trabalho gerencial de forma bastante significativa (MEDEIROS; WIMMERSBERGER; MIRANDA, 2015), mostrando que, mesmo com o surgimento de novas concepções sobre a atividade gerencial, o entendimento dos gestores sobre o que fazem e como fazem tem se mantido estável.

Nos estudos sobre o trabalho gerencial de Barnard (1971), sua atenção foi dedicada às pessoas e suas relações. Considerando as organizações como sistemas integrados e cooperativos, o autor apresenta as funções do executivo como sendo ele o responsável por cultivar os aspectos morais nas relações, considerar os aspectos informais da organização, incentivar a comunicação, tomar decisões e ponderar os aspectos relacionados à sua autoridade, de modo a facilitar a aceitação do seu comando. A disposição dos indivíduos para cooperar está

relacionada às suas motivações, que podem estar embasadas em aspectos organizacionais coletivos ou mesmo individuais, fazendo com que a cooperação surja, “primeiro, dos incentivos para fazer algo, em conjunção com os sacrifícios envolvidos, e depois comparada com as satisfações, praticamente mensuráveis, produzidas pelas alternativas” (p.104), ou seja, o resultado do esforço do executivo para motivar e incentivar as pessoas pode ter efeitos individuais, pessoais e subjetivos, e deve ser direcionado à cooperação coletiva. Ao se atingirem os objetivos previamente estabelecidos pela organização, estaria comprovada a eficácia do sistema cooperativo, ao passo que a eficiência desse sistema consistiria em motivar e manter a motivação dos grupos e indivíduos para a constante cooperação (BARNARD, 1971).

Também em estudos sobre a atividade gerencial, Likert (1971) dedicou seu olhar às pessoas das organizações por perceber a necessidade de ajustar os ambientes de trabalho para formas mais humanizadas. O autoritarismo até então presente na atividade gerencial deveria perder força e dar lugar à figura do gerente que, imbuído das características de um líder, lograria êxito em sua atividade gerencial e êxito organizacional por promover a motivação, a participação e a comunicação dos indivíduos e grupos. Segundo o autor, a capacidade do gestor em influenciar as pessoas possibilitaria a ele maior segurança para a tomada de decisão, o estabelecimento de metas e o controle do desempenho dos colaboradores. É responsabilidade do gestor criar uma “atmosfera grupal totalmente solidarizante” e produzir a animação do corpo de colaboradores, sendo o seu exemplo de líder, determinante para se promover a motivação (LIKERT, 1971, p.202).

Considerando que o trabalho gerencial tem dependência no trabalho de subordinados, Katz (1986) apresentou as habilidades que o gestor deve ter para se relacionar com seus colaboradores e alcançar os objetivos da organização. Segundo o autor, são requeridas aos gestores: habilidades técnicas – o que fazer, como fazer, que instrumentos utilizar; habilidades humanas – compreender as pessoas, saber o que precisam, buscar entender suas atitudes; e, habilidades conceituais – o que sabe, como aprende, como aplica seus conhecimentos. À medida que o gestor sobe no nível hierárquico de uma organização, suas habilidades conceituais tomam maior proporção, enquanto as habilidades técnicas são menos requeridas (KATZ, 1986).

Semelhante ao sistema de cooperação de indivíduos e grupos que o gerente deve promover no âmbito organizacional de acordo com os estudos de Barnard (1971) e também de forma

similar ao “sistema participativo” que o gerente deve implementar para tornar possível o seu exercício gerencial e lograr êxito em seu trabalho (LIKERT, 1971), nos estudos de Kotter (1982) aponta-se que os gestores devem construir redes de relacionamento e criar agendas traçando os objetivos a serem alcançados. Para o autor, as redes de relacionamento bem estabelecidas são utilizadas pelos gestores para a consecução dos objetivos traçados na agenda (KOTTER, 1982).

Segundo Willmott (1987), os estudos que buscaram até então decifrar o trabalho dos gerentes, em certa medida ignoraram os significados das realidades institucionais, ao separarem o trabalho do seu contexto social, logo, negligenciados os aspectos políticos do trabalho gerencial ou voltados apenas para estratégias destinadas à execução de atividades formalmente definidas.

Para Motta (1998), o trabalho gerencial não é previsível a ponto de delinear suas atribuições com precisão, até porque não é possível estabelecer uma padronização de comportamentos para uma ação que abriga por um lado aspectos racionais e por outro aspectos irracionais e intuitivos. Fazem parte da atividade gerencial as ambiguidades, as fragmentações e o imediatismo que colocam o gestor em dimensões distintas – ora tem o domínio organizacional em seu aspecto formal, ora navega no improvável, nas incertezas e nas imprevisibilidades (MOTTA, 1998; TENGBLAD, 2006, 2012).

O trabalho gerencial sofre transformações, à medida que se desenvolvem as organizações de trabalho (MARQUES, 2011). Assim, de acordo com as transformações advindas com o passar do tempo e os distintos objetivos da organização, alteram-se as formas como o trabalho gerencial é desenvolvido e, de acordo com Stewart (1982), as personalidades dos gestores, por serem diferentes, levam à execução de tarefas de modo particular, mesmo quando as demandas e restrições são semelhantes.

O trabalho gerencial é também determinado por aspectos transformadores do capitalismo que em um contexto de globalização colocam o gestor em atividade intensa, cujas pressões têm origem nas demandas do mercado, na sociedade e nas tecnologias que influenciam a necessidade de constante adequação da atividade gerencial nas organizações públicas, privadas ou terceiro setor (MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013).

As dualidades e contradições presentes na atividade gerencial, segundo Melo (1999) se fazem presentes, devido à necessidade de o gestor estar envolvido com ambientes que lhes exigem posturas competitivas e, ao mesmo tempo, cooperativas; ter uma dinâmica de trabalho individual e ao mesmo tempo trabalhar com e promovendo integração de equipes; seguir normatizações e ao mesmo tempo ter atitudes flexíveis; ter comportamento rigoroso junto aos subordinados e ao mesmo tempo demonstrar compreensão e outros aspectos em que a função gerencial exige a pluralidade do gestor.

### **2.1.1 O trabalho gerencial sob um “novo discurso”**

As mudanças discursivas sobre as organizações e a atividade gerencial estão presentes tanto nos estudos da academia quanto nos interesses corporativos e, partindo desses interesses abrigados nas abordagens de múltiplas perspectivas, as organizações e a gestão são discutidas em distintas abordagens disciplinares – “econômica, sociológica, psicológica e antropológica”, dentre outras – arraigadas na “ortodoxia”, nas quais se buscam contemplar de forma variada e abrangente os objetivos organizacionais (WATSON, 2005, p.15). Se essas possibilidades disciplinares contribuem para que as organizações e a gestão sejam estudadas em distintas perspectivas, para Watson (2005) essa variação disciplinar ao mesmo tempo eleva sobremaneira a dificuldade de compreensão e aplicação de conhecimentos, impedindo o direcionamento da atenção necessária às “sutilezas e complexidades” que envolvem os aspectos sociais e humanos presentes nas organizações e no trabalho gerencial (p.15).

Se as abordagens consideradas até aqui apresentam como características formas mecanicistas e pré-estabelecidas para o desenvolvimento das atividades organizacionais e para o trabalho gerencial, em que o controle sobre a atividade humana recebe grande parte da atenção no exercício gerencial, Watson (2005) incita a reflexão para outra possibilidade de caracterização discursiva sobre a gestão – a *lógica processual-relacional* – apontando, inclusive, ser uma possibilidade que contribui para as “competências gerenciais numa sociedade como a brasileira” (p.15). Em referência às abordagens que apresentam ‘cartelas de possibilidades’ para a aplicação de modelos de gestão e uso diferenciado de instrumentos e/ou ferramentário que promovam a eficácia do trabalho gerencial e das organizações, o autor aloca tais abordagens em um discurso cuja lógica denomina *sistêmico-controladora* (WATSON, 2005).

Definir os objetivos de uma organização, estabelecer o “produto”, planejar e adquirir insumos, distribuir tarefas, programar tempo, criar regras, escolher tecnologias e profissionais

“adequados” para cada função – motivá-los, respeitar suas necessidades primárias inerentes aos seres humanos, conquistar confiança, exercer liderança, criar laços “afetivos” e produzir um ambiente “adequado” com foco no alcance de resultados –, são, portanto, premissas da lógica *sistêmico-controladora* que, segundo Cunliffe (2014), fazem parte da gestão que “age para que as pessoas e as coisas façam o que foi determinado para fazer” (p.9). Essa lógica mecanicista coloca pessoas na condição de máquinas planejadas para a execução de tarefas que levem aos resultados almejados, estimulando a noção de que seja possível a separação das pessoas de seus contextos sociais e culturais (WATSON, 2005).

Ao descrever a lógica *processual-relacional* como uma alternativa às formas com que os estudos têm tradicionalmente se voltado às organizações e ao trabalho gerencial, Watson (2005, p.19) reforça a ideia de que é necessário tirar o foco direcionado ao indivíduo “enquanto entidade dotada de características psicológicas para a ênfase na caracterização de pessoas relacionadas às demais e à sua cultura”. No mesmo sentido, as organizações devem ser vistas não exclusivamente como entidades sistêmicas e estáveis determinadas a perseguir resultados, mas como organizações que possuem “padrões contínuos e emergentes de criação de significados e de atividades por pessoas relacionadas às demais e à sua cultura” (p.18).

A ênfase nas relações sob uma alternativa forma discursiva – lógica *processual-relacional* – requer uma mudança de comportamento dos indivíduos em relação ao mundo e à visão que se tem dele. Tomar para si a proposição desafiadora de olhar as organizações e as relações de trabalho para além do que tradicionalmente é praticado e ensinado nas escolas que propõem a formação gerencial constitui uma ruptura entre um mundo já experienciado e um mundo a ser “reprogramado”. Essa ideia requer, portanto, assumir a responsabilidade moral e ética de se construir realidades organizacionais a partir das interações *com* as pessoas, considerando suas particularidades e subjetividades (CUNLIFFE, 2014). Assim, a ideia de “emergência” deve abarcar as diversidades organizacionais que acontecem em “momento histórico particular, no contexto de uma sociedade ou comunidade específica” (WATSON, 2005, p.19), logo, compreendendo a diversidade de saberes, visões e fatos, sejam nas formas individuais ou coletivas, almejando a construção de novos conhecimentos e mudanças nos processos mentais e atitudes (CLOSS; ANTONELLO, 2011), prevalecendo o objetivo de gerar maior benefício para a convivência construtiva de todos (FENWICK, 2005).

Tomando que a comunicação é o veículo de manifestação da atividade relacional, que permite às pessoas expressarem seus pensamentos, opiniões, desejos, emoções e conflitos, o diálogo é

ressaltado como uma forma bem-sucedida de fazer com que sejam construídos os sentidos da atividade gerencial-relacional (CUNLIFFE, 2014). No entanto, *esse diálogo* não deve ser visto de forma simplista como apenas um ato de “conversa”, mas sim deve ser envidado a *esse diálogo* o empenho da ação responsiva que conjuga a atividade relacional com a postura ética, explicitando os verdadeiros pensamentos, sentimentos e interesses, embasados em verdadeira colaboração entre as partes (CUNLIFFE, 2009). Desse modo, os propósitos organizacionais tornam-se “explicitamente reconhecidos”, distanciando-se da forma *sistêmico-controladora* que busca de forma “inflexível as necessidades predeterminadas”, e sim apoiados em “significados intermediados pela cultura que os indivíduos acrescentam ao que podemos interpretar como necessidades materiais e existenciais” (WATSON, 2005, p.19).

A gestão vista pela lógica *processual-relacional*, segundo Watson (2005), não nega que haja “intencionalidade na formulação estratégica das organizações”, mas pondera que, nesse pensamento, o envolvimento dos gestores deve ocorrer de forma plenamente responsável pela corporação enquanto exerce seu poder (p.19). Essa forma alternativa de olhar para as organizações e suas proposições lança sobre os gestores o desafio de aceitarem uma mudança que está além da adoção de técnicas ou simples posturas, como normalmente ocorre na lógica *sistêmico-controladora* que, diante da ameaça ao alcance de objetivos traçados, recorre à adoção de outras formas prescritivas ou redesenha seus modelos sistêmicos. Na lógica *processual-relacional*, o desafio para os gestores não está sobre traçar caminhos precisos ou fazer as melhores escolhas objetivas, mas, acima de tudo, na definição de “que tipo de pessoa ser” (SHOTTER; CUNLIFFE, 2002, p.20).

Considerando os diferentes componentes que podem estar abrigados no conceito de gestão ou entendendo haver múltiplas formas discursivas para a descrição da atividade gerencial, Cunliffe (2014) eleva as possibilidades conceituais ao atribuir à gestão valores que ultrapassam os sentidos comumente relacionados ao controlador, tomador de decisões ou produtor eficiente. Adotando para a lógica *processual-relacional*, a noção de “*managing*” em que a gestão é caracterizada não como algo que se faz, mas com quem somos e como nos relacionamos *com* os outros, é estabelecida uma diferenciação entre o conceito de “*management*”, que está relacionado ao gestor tradicionalmente conhecido por atuar em situações previstas, tendo a ação gestora como forma isolada dos demais contextos organizacionais (CUNLIFFE, 2014).

Os gestores nunca estão “prontos” para o trabalho gerencial de forma determinística. Desse modo, assumindo que a atividade relacional deve produzir aprendizados e conhecimentos a partir de manifestações individuais e coletivas, e considerando as subjetividades e as culturas presentes no espaço organizacional, a gestão assume valores socialmente construídos de modo que cada contribuição individual será entrelaçada às contribuições de outros, dando sentido às ações (CUNLIFFE, 2001) e à própria estratégia organizacional que, pela lógica *processual-relacional*, terá assegurada a sobrevivência da organização em longo prazo, pelo esforço de seus gestores que contemplarão, no exercício da atividade gerencial, as singularidades dos indivíduos – trabalhadores e gestores (WATSON, 2005).

Assim como a lógica *processual-relacional* não suprime a existência das intencionalidades e estratégias organizacionais, também não afasta a existência do trabalho de cooperação produtiva, conflitos e a presença do controle. No entanto, a construção da atividade gerencial edificada sobre a necessidade de dar evidência aos aspectos relacionais em todos os contextos humanos que participam desse processo emergente altera significativamente os sentidos dessa cooperação, conflitos e controle.

Aqui a cooperação deve ser alcançada por meio de negociação e amparada na participação do maior número possível de pessoas e dos trabalhos e projetos em que estejam envolvidos, contando com pessoas de dentro e de fora da organização (WATSON, 2005). Do mesmo modo, os conflitos merecem atenção, tal como um evento resultante das próprias interações que ocorrem naturalmente em qualquer organização. A busca pelo diálogo franco e aberto (CUNLIFFE, 2009) permitirá a comunicação entre as partes em conflito que, explicitando suas ideias, sentimentos e interesses encontrarão as resoluções para os desentendimentos, não sendo levado tal conflito ao *mundo das sombras*, onde o pensamento ortodoxo tenta despersonalizar os fatos como se esses fossem externos aos indivíduos, separados dos seus corpos físicos (SIMMEL, 1983). Sobre o controle, a abordagem *processual-relacional*, estabelece que não há um controle de total abrangência organizacional, sendo este apenas parcialmente possível, uma vez que “as organizações são feitas de relações humanas, de contratos e trocas, e de conflitos de interesses inevitáveis e inter-relacionados” (WATSON, 2005, p.21). Para Watson (2005), o possível controle parcial assume, nessa abordagem, um resultado de “processo de persuasão, negociação ou manipulação”, e não é feito pela “imposição de sistemas gerenciais ou de culturas organizacionais” (p.21).

Segundo Watson (2005) a abordagem *processual-relacional* oferece mais vantagens se comparada aos discursos ortodoxos sobre a atividade gerencial, principalmente porque oferece possibilidades não só ao corpo gestor, mas a todos os indivíduos da organização. Afirma o autor que a forma como o mundo social funciona é mais bem retratada sob essa perspectiva que, se comparada à abordagem *sistêmico-controladora*, apresenta com mais realismo a forma de funcionamento do mundo. Adotar a forma gerencial que privilegia as relações dos indivíduos e das organizações, aceitando, portanto, uma nova visão de mundo, requer a rejeição às formas de aprendizagem gerencial que formulam instrumentos e modelos objetivos a serem perseguidos, requerendo ao gestor que ele deva inculcar, “pôr na cabeça”, habilidades e conhecimentos como se fossem bens”; ao passo que, a abordagem *processual-relacional* indica que a aprendizagem gerencial deve ocorrer a partir da reconstrução de uma nova biografia que contemple a “emergência humana”, compreendendo como o mundo efetivamente funciona a partir “da experiência, do diálogo e da negociação”, modificando sua forma de agir no mundo (p.22).

Nessa direção, a definição da gestão tomada no sentido de “*managing*” (CUNLIFFE, 2014) reforça a ideia de que o conhecimento e as resoluções produzidas a partir das relações requerem a constante autoavaliação dos indivíduos sobre que tipo de pessoas são e o quanto estão dispostas a se relacionarem com os outros, num permanente exercício de “tornar-se”, “vir a ser” (ANTONACOPOULOU, 2007) um indivíduo que lance um outro olhar e agir *com* o mundo. O gestor, e sua forma de se relacionar responsabilmente com os outros, nessa perspectiva, não está limitado ao âmbito da organização, e sim reconhecendo que ele possui um papel para com toda a sociedade, uma vez que “a gestão está sujeita a promulgações políticas, e é tanto uma prática relacional como uma prática moral” (CUNLIFFE, 2014, p.28).

A seguir será apresentado o contexto no qual o trabalho gerencial do setor público está edificado, levando em consideração os aspectos históricos, políticos e culturais que contribuíram para situar a gestão acadêmica de uma universidade como instituição voltada para o atendimento das demandas públicas, fornecendo, assim, os subsídios para o estudo realizado.

## 2.2 O TRABALHO GERENCIAL NO SERVIÇO PÚBLICO

Em diferentes momentos da história brasileira, o trabalho gerencial no setor público vem apresentando modificações que objetivam uma maior efetividade das ações das instituições

públicas. No campo dos estudos organizacionais, o empenho da comunidade acadêmica tem sido no sentido de buscar alternativas que contribuam com as necessidades das organizações públicas, porém, ora tais estudos apresentam alternativas totalmente inovadoras, ora se apresentam apenas com nova roupagem sobre as abordagens antigas (MOTTA, 2013), ou ainda como “novos rótulos em velhas garrafas” (MINTZBERG, 1998, p.158).

Motta (2013) perfaz um histórico de como a preocupação com o trabalho gerencial no setor público vem sendo discutida ao longo do tempo. Segundo o autor, ainda no período do grande desenvolvimento industrial, quando os poderes aristocratas e absolutistas foram enfraquecidos, os pensamentos sobre a administração pública começaram a ganhar notoriedade. Nos Estados Unidos da América (EUA), em busca pela implementação dos modelos Europeus de gestão pública para ampliação da democracia, foram desenvolvidos estudos visando a uma nova ciência e ensino da administração pautados na dicotomia política e administração, introduzindo as práticas até então conhecidas na iniciativa privada. Woodrow Wilson e Joseph Wharton – o primeiro, jurista e estudioso da administração pública que chegou à presidência dos EUA; o segundo, um proclamador da necessidade do ensino universitário em administração – juntos apresentaram o que seria uma nova ciência e prática administrativa em que a gestão pela simples autoridade ou por leis seria insuficiente para uma gestão eficaz. Ambos buscavam, assim, um ensino que pudesse privilegiar a ciência da administração pública separada da política (MOTTA, 2013).

Com a ampliação da democracia, as funções do governo se tornam mais complexas e difíceis. Nesse sentido, amplia-se também, o desafio sobre *como* tais funções devam ser desempenhadas. Quanto maior a diversidade dos serviços públicos a serem prestados, maior o efeito da opinião pública sobre as ações do governo e, do mesmo modo, quanto maior a pressão popular, mais atenção deve ser dispensada à população pelos governantes. Seguindo esse entendimento, Wilson (1887) discute a adoção de modelos de administração pública comparando a realidade dos EUA com modelos praticados na Europa, ressaltando que as diferenças políticas e culturais não ajustáveis à realidade americana, deveriam ser desprezadas, afirmando que se poderia adotar “a linguagem política da Inglaterra, mas deixando de lado as palavras ‘rei’ e ‘senhores’”, ou ainda reforçando a filtragem dos modelos de gestão – “pegamos arroz emprestado, mas não comemos com pauzinhos” (WILSON, 1887, p.15).

Para Wilson (1887) os serviços prestados à população possuem um caráter de singularidade administrativa, sendo, portanto, uma atividade técnica que pode estar situada em distintas dimensões da Administração Pública, sem ser necessariamente atividade política. O autor diz que “a administração está fora da esfera política [...] questões administrativas não são questões políticas” e que embora a política defina as tarefas para a administração, seus campos de atuação devem ser diferenciados (p.11). Assim, à atividade política estão reservadas as ações que envolvam grandes planos de ação governamental, e as ações executáveis desses grandes planos, tomados na perspectiva política, resultam em atividades destinadas à esfera administrativa. Isso não significa que a ação administrativa deva ser pautada passivamente; ao contrário, cabe ao administrador (das ações não políticas, o burocrata) definir os meios pelos quais as execuções das tarefas produzirão os melhores resultados (WILSON, 1887, p.11).

Entendendo que a dicotomia entre política e administração, tal como descreve Wilson, coloca a Administração Pública de forma submissa aos interesses políticos, Bilhim (2014) alerta que tal pensamento consiste em uma ameaça, no sentido de que a Administração Pública tomada como atividade poderia se tornar um “conjunto de meios destinados à satisfação de fins políticos” (p.17). Aos políticos interessa a tomada de decisão de forma estratégica: “com o que fazer e a quem agradar. A área de competência dos técnicos, pelo contrário, é a eficiência e o ‘como’ fazer” (BILHIM, 2014, p.17).

Voltando a atenção para os serviços que efetivamente devem ser disponibilizados pelo Estado e as pressões da opinião pública que perturbam os governantes, Wilson (1887) ainda afirma que o Estado pode não ser adequado para oferecer todos os serviços necessários à população, afirmando que “um cozinheiro não deve ser confiável com parcimônia quanto à gestão de incêndios ou os fornos” (p.13), ou seja, as “mãos” do Estado podem não ter alcance para levar a todos, de maneira satisfatória, todos os tipos de serviços. Por outro lado, as pressões da opinião pública e o interesse dos governantes (das funções políticas) em se manterem nos cargos, os levam a fazer muito, pensando na obtenção de votos (WILSON, 1887).

As tentativas de neutralizar as interferências políticas na gestão pública já mostravam fracasso no século XX, quando a frustração e decepção marcaram a tônica no enfrentamento aos problemas surgidos (MOTTA, 2013). A crença em que a eficiência administrativa proporciona melhores resultados à sociedade não é sustentável, uma vez que a tomada de decisão – o mais nobre ato da gestão – deve ser “encarada como um processo dominado pelas

práticas cognitivas, ideológicas e políticas” que vão contra a ideia da “clássica objetividade e neutralidade” (BILHIM, 2014, p.25).

Contrário ao pensamento da dicotomia entre política e administração, Waldo (1946) contesta a definição da Administração Pública situada na junção entre democracia e eficiência e separação entre decisores e executores, pois, se assim fosse, os objetivos estariam na esfera política e os meios para se alcançar tais objetivos estariam na esfera administrativa. Segundo o autor, a Administração Pública deve ser pensada a partir da teoria política e da história das ideias, de modo que os compromissos da Administração Pública ocorram numa sociedade organizacional onde os atos administrativos são essencialmente atos políticos, a efetividade das ações da Administração Pública, em sua prestação de serviços às demandas públicas, não pode estar desvinculada dos aspectos políticos e os administradores devem se posicionar perante a sociedade não apenas como administradores treinados, mas como cidadãos eficientes (WALDO, 1946).

Segundo Mintzberg (1998), para se administrar apropriadamente o governo, é necessário aprender a governar a administração. Com essa ideia o autor não esboça qualquer concordância com a separação entre administração e política, ao contrário, afirma que essa crença ortodoxa nessa dicotomia é um “velho mito que deveria desaparecer por completo” (p.155). O administrador que desconhece outros estudos que permeiam as atividades em que o contexto da administração está envolvido, detendo apenas os conhecimentos técnicos aplicados à administração, por vezes incorre em erros por ignorar o verdadeiro objeto de seu trabalho e “engendra mais confusão do que clareza” nas atividades as quais têm por objetivo a obtenção de resultados que constituem seus “números sagrados”, que os distanciam da realidade (MINTZBERG, 1998, p.156).

Embora tenha sido proposta a separação do contexto político da gestão pública, o passar do tempo e a percepção de que não seria possível uma gestão pública separada dos contextos político, cultural e temporal levaram à necessidade de se considerarem outros aspectos que envolveriam o trabalho administrativo no setor público; logo, haveria de se considerarem peculiaridades em uma visão mais holística da administração pública, onde o envolvimento moral dos gestores públicos num compromisso com os valores essenciais serviriam de “base quase como uma ética universal de gestão, em que equidade, eficiência e eficácia condicionariam o comportamento administrativo, e não propostas práticas de gestão” (MOTTA, 2013, p.84). Para além da racionalidade instrumental, necessária para que as

organizações sobrevivam, passa a ser requerida uma racionalidade ontológica que demanda dos gestores o compromisso com os aspectos morais como norteadores das atividades de gestão (BILHIM, 2014).

As constantes tentativas de inserir na administração pública os modelos de gestão praticados na iniciativa privada levaram ao surgimento de uma ideologia que contemplava em sua essência os ideais do liberalismo clássico que trazia em sua proposta a redução do Estado e a inserção do “espírito” e do ferramental das práticas de mercado para a administração pública. O modelo de administração pública *New Public Management* (NPM) trazia uma perspectiva de gestão pública com visão de empresa privada evidenciando a eficiência, a redução de custos e a maior qualidade no atendimento às demandas públicas. Os focos do NPM dariam: ao cidadão o status de cliente; ao gestor mais autonomia para fazer ajustes necessários para criar a cultura organizacional com valores empresariais; aos resultados o tratamento baseado em indicadores de desempenho que pudesse traçar metas e propor planejamento estratégico nos moldes empresariais; ao desempenho o bônus resultante pela qualidade do serviço, eficiência e resultado, que poderiam sugerir flexibilidades e maior autonomia na gestão (MOTTA, 2013; BRESSER-PEREIRA, 2010). No entanto, grande parte dessas propostas perdeu força, sejam pelos aspectos burocráticos fortemente arraigados nas instituições, seja pelos fatores culturais que permeiam o trabalho gerencial, ou pelas constantes mudanças nesses modelos “baseados nas orientações das organizações partidárias” em cada sucessão governamental (OLIVEIRA; SANTOS, 2014, p.239).

A ideia de voltar a atenção aos usuários dos serviços públicos dando a eles o *status* de “clientes”, por entender que essa nomenclatura típica do setor privado remete ao melhor atendimento e maior qualidade na execução dos serviços, é contestada por Mintzberg (1998) ao afirmar que a condição de “cidadão” denota direitos muito superiores ao que são atribuídos ao “consumidor” ou mesmo ao “cliente” (p.151).

Buscando a disponibilização de melhores serviços públicos, em diferentes momentos de governo e contextos políticos, foram criadas instituições que buscavam qualificar a mão de obra pública. Assim foram instituídos o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) que surgiu no Estado Novo, a Comissão de Estudos e Projetos Administrativos (CEPA), que tinha por responsabilidade acompanhar, junto à Presidência da República, as questões relativas aos projetos de reforma administrativa, a Comissão Amaral Peixoto que buscava o aperfeiçoamento dos “instrumentos de pesquisa, previsão, planejamento, direção,

execução, coordenação e controle de que carecia o Poder Executivo para transformar-se em propulsor do desenvolvimento nacional” (WAHRLICH, 1974, p.37). A criação da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e do Centro de Desenvolvimento da Administração Pública (CEDAM), em 1986, evidenciou a proposição de qualificar os quadros dos setores públicos, promovendo a formação de novos gestores e oferecendo treinamento e “capacitação” aos servidores públicos. Na mesma época, outros estudos sugeriram a implementação de um “novo plano de carreira, revisão do estatuto do funcionalismo e um plano de retribuições” (COSTA, 2008, p.857).

Tendo os planos de reformas administrativas não apresentados fatos relevantes com a promulgação da Lei 200/67 que surgiu com uma nova concepção adaptada para “substituir o modelo clássico de burocratização baseado nas ideias de Taylor, Fayol e Weber” (COSTA, 2008, p.852), e nem mesmo com a Constituição de 1988, somente com a criação do Ministério da Administração e Reforma de Estado (MARE), no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998), foram envidados esforços para uma mudança nos modelos até então perseguidos para a administração pública. Em 1995, os processos iniciados em anos anteriores que objetivavam ajustes fiscais, privatizações e abertura comercial ganharam força por oferecer, dentre outros possíveis avanços, “um serviço público mais moderno, profissional e eficiente, voltado para o atendimento das necessidades dos cidadãos” (BRESSER-PEREIRA, 1996, p.269).

Com as propostas da Administração Pública Gerencial, segundo Carvalho (2013), ao Estado caberiam as funções gestoras e fiscalizadoras e não mais as funções produtivas e, uma vez que a desconcentração de competências voltadas para as políticas sociais levaria as demandas provenientes dessas para a sociedade civil, fora estabelecido um clima de “travestida democracia” em que o discurso da “autonomia” das instituições sociais – universidades, hospitais etc. – reforçava tal pensamento (CARVALHO, 2013, p.139). Nesse sentido, direitos sociais, como saúde, educação e cultura, estariam nos serviços do mercado, encolhendo os espaços públicos democráticos, não só nas atividades econômicas, como também onde não poderia ser admissível – “no campo dos direitos sociais conquistados” (CHAUÍ, 2000, p.211). No tocante à Educação, e mais precisamente sobre as IES, tal Reforma não proporcionou crescimentos nas instituições de ensino, enquanto a demanda era crescente. Os investimentos e políticas voltados para a educação superior privilegiaram os sistemas privados, nos quais o Estado atuava somente como regulador e fiscalizador (CARVALHO, 2013).

Os cidadãos passariam a contar com um atendimento em que os servidores públicos não mais os veriam apenas como um usuário de serviços, mas sim, como clientes, sendo incorporadas, nesse atendimento, as “singularidades das demandas individuais” (MOTTA, 2013, p.84), havendo ainda maior flexibilidade e simplificação no atendimento (COSTA, 2008). A Administração Pública seria voltada para a precisão de objetivos que o administrador deveria atingir em sua unidade, garantiria autonomia ao administrador e criaria mecanismos de cobrança dos resultados (COSTA, 2008).

A natureza do trabalho gerencial no setor público ganhava assim uma nova dimensão, na qual características até então conhecidas como negativas no atendimento do setor público e em seus servidores – hostilidade, possuidores de privilégios e defensores de interesses particulares – deveriam ser corrigidas. Os gestores públicos não mais teriam funções apenas controladoras ou fiscalizadoras, pois era almejada, para tais, uma forma orientadora, integradora e empreendedora de desenvolver suas atividades com autonomia, em que o princípio não mais seria a desconfiança e sim a confiança (JUNQUILHO, 2004).

Silva e Fadul (2011) entendem que as funções públicas se diferem substancialmente das funções privadas, de tal modo que a variedade de atividades desenvolvidas no âmbito de uma e de outra não apresentaria resultados necessariamente satisfatórios tendo como base de administração os modelos gerencialistas. Para Newcomer (1999) até mesmo as ferramentas desenvolvidas para uso no setor privado podem não se ajustar às necessidades do setor público, exatamente por considerar que ambos possuem finalidades, características e realidades diferentes.

O modelo gerencialista idealizado para a Administração Pública brasileira buscava, de forma objetivista e ferramental, modificar a cultura dos servidores públicos que abandonariam seus “valores burocráticos” e adeririam aos “valores gerenciais” no desenvolvimento de seu trabalho (JUNQUILHO, 2004, p.142). No entanto, ao desconsiderar os aspectos subjetivos inerentes à ação humana em suas atividades sociais, os ideais da proposta gerencialista tenderiam a não ser efetivados em sua amplitude. O trabalho administrativo sofreria interferências que não poderiam ser ignoradas com a simples prescritividade processual desejada para os atores públicos. Nesse sentido, o trabalho gerencial sofre influências como: traços de personalidade (STEWART, 1982), valores culturais (SILVA; FADUL, 2011; JUNQUILHO, 2004) e intersubjetividades (JUNQUILHO, 2004), dentre outros.

Em estudo que buscou analisar as funções gerenciais no setor público com vistas a aferir a postura dos gerentes, que passariam da condição de “burocrata” para um “novo gerente”, Junquillo (2004) identificou uma categoria híbrida que não continha a totalidade dos elementos de perfil previstos para o gerente “burocrata”, nem a totalidade prevista para o perfil do “novo gerente”. Sobre esse gestor híbrido, a quem chamou de “gerente caboclo”, o autor apresentou singularidades pautadas em características socioculturais brasileiras que determinavam o comportamento do gestor frente às questões de sua atividade gerencial.

Embora a cultura gerencialista não tenha sido implementada em sua totalidade como um modelo trazido pela Reforma de Estado pautada na ideologia da NPM, as contribuições para o trabalho gerencial no setor público foram benéficas, na medida em que os comportamentos, até então estritamente burocráticos, passaram a dar espaço para outras posturas que, em sendo bem aproveitadas, poderiam ressignificar a função pública (MOTTA, 2013). Com o passar do tempo, a descrença dos cidadãos surge por não se perceberem melhorias contundentes na qualidade dos serviços públicos e, ainda que a ideologia da NPM continue despertando as tentativas de mudanças na condução administrativa do Estado, existe “a decepção com a representação política, desfavorecendo o seu maior papel na solução de problemas” (MOTTA, 2013, p.88).

Nos Governos de Lula (2003-2006 e 2007-2010) algumas práticas gerencialistas iniciadas na década de 1990 tiveram continuidade, tendo sido acrescentados os projetos sociais e de inclusão social (RIBEIRO; PEREIRA; BENEDICTO, 2013). No primeiro mandato fora instituído o modelo de excelência GESPÚBLICA com o objetivo de contemplar a formulação e implementação de medidas integradas em agenda de transformações da gestão, necessárias à promoção dos resultados preconizados no plano plurianual, à consolidação da administração pública profissional voltada ao interesse do cidadão e à aplicação de instrumentos e abordagens gerenciais (SILVA; ZANINI; NAZARENO, 2012).

No Governo de Dilma Rousseff (2011-2014) não houve diferenciação significativa no que já vinha sendo praticado na Administração Pública, mas a aprovação da Lei 12.527/2011 – Lei de Acesso à Informação – que garante o amplo acesso do cidadão às questões de ordem pública, de algum modo pode ter contribuído para a implementação de mudanças em rotinas administrativas, ampliando a função dos gestores públicos no dever de comunicar e informar ao cidadão, de forma organizada, a qualquer momento em que forem requeridas informações sobre as instituições públicas (AMORIM; SILVA, 2014).

As tantas propostas de reformas administrativas no serviço público evidenciam que, ao longo de nossa história, os aclames dos cidadãos por ampliação da democracia e melhorias no atendimento público pressionam os gestores públicos de todos os níveis, de modo que a busca por implantação de novos modelos de gestão tem sido uma constante. A cada proposta de reforma, tendo ou não sido efetivados os projetos, cada uma delas contribuiu de alguma forma para termos hoje o que é praticado como Administração Pública. De forma direta ou indireta, cada uma dessas propostas de reformas administrativas, associadas ao avanço tecnológico e ao desenvolvimento social, nortearam as constantes transformações que afetaram as carreiras e os modos como as funções gerenciais no setor público são desenvolvidas.

Para Cavalcanti (2005) o trabalho gerencial no serviço público apresenta desafios intransponíveis de forma que, mesmo sendo requisitados parâmetros de eficiência, as interferências políticas, desprovidas de boas intenções, por vezes interferem nos resultados. Para o autor há de se considerar ainda que os mecanismos formais e a regulamentação de procedimentos estabelecem limites para a ação gerencial na gestão pública. Para o alcance dos resultados pretendidos, os gestores públicos devem ser criativos e ousados para explorar de forma mais ampla os “graus de liberdade que possuem para tomar decisões mais eficazes” (MARQUES, 2011, p.97).

O gerente do setor público desempenha suas funções em meio a “forças restritivas e impulsionadoras de sua ação”, balanceando suas decisões de modo a respeitar os contextos normativos, mas, ao mesmo tempo, deve buscar “inovação, flexibilidade e agilidade no processo decisório” com o objetivo de “melhorar a qualidade dos serviços prestados à sociedade” (MARQUES, 2011, p.98).

Mais precisamente em referência às universidades, o trabalho gerencial vem sendo modificado pelas mudanças sociais e tecnológicas que (POTGIETER; BASSON; COETZEE, 2011), de forma instrumental e ainda objetivista, impõem aos gestores os mecanismos de controle e ferramental para a obtenção de resultados. Seguindo a dinâmica pretendida para o funcionamento das organizações com foco no “mercado”, as universidades, segundo Andrade (2002, p.15), buscam aperfeiçoar seus processos de gestão por meio de “instrumentos próprios das empresas de negócios” para a atividade gerencial pretendida para o desenvolvimento e o êxito institucional.

### 2.3 O CONTEXTO DO TRABALHO GERENCIAL NAS UNIVERSIDADES

As propostas de aperfeiçoamento na Administração Pública impuseram, de forma instrumental, a necessidade de modernização das universidades, distanciando-se de suas características e objetivos fundamentais e, por esse motivo, Weber (2009) justifica o fato de que “as políticas de governo não têm logrado firmar-se como política de Estado” (p.121), ou seja, políticas idealizadas para as universidades não se perpetuam, sofrendo, a cada mudança de governo, o surgimento de um novo “ideal” associado às propostas para a Educação. Segundo a autora, as tentativas de promover a organização das universidades brasileiras têm início em 1920 com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, que foi modelo para a criação de outras universidades do Brasil e, posteriormente, por meio de Decretos – nº 19.851/31 (Organização das Universidades Brasileiras), nº 19.852/31 (Estatuto das Universidades Brasileiras) e Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, inicia-se o processo de federalização de instituições estaduais e privadas de ensino e, em 1940, a União assume a educação superior, instituindo as universidades federais.

Em 1961, a criação da Universidade de Brasília marca o surgimento de uma instituição de educação no modelo pretendido para a época. Somente em 1968, por meio da Lei nº 5.540, foi instituída a Reforma Universitária que, ainda nos dias de hoje, norteia alguns aspectos estruturais e assegura questões relacionadas à atividade universitária (WEBER, 2009). Outras legislações surgidas posteriormente contribuíram para adequações demandadas pelas transformações sociais, econômicas e tecnológicas, ampliando o volume de trabalho e exigindo formas específicas de gerenciamento no trato com as complexidades surgidas.

Entendidas como organizações complexas, as universidades públicas federais possuem características singulares se comparadas a outras tipologias organizacionais por apresentarem estruturas, organização e objetivos diferenciados (SANTOS; BRONNEMANN, 2013).

Para Andrade (2002), as universidades, por possuírem particularidades organizacionais, devem ser estudadas de maneiras não convencionais, porém poucos têm sido os esforços para a realização de estudos voltados para essas organizações, tendo sido privilegiados os estudos focados nas tendências de gestão empresarial. Os estudos sobre o trabalho gerencial nas universidades ainda são precários e insuficientes (ÉSTHER; MELO, 2008). A pouca produção de estudos voltados para a gestão universitária também é uma constatação de Carvalho (2013)

que afirma serem “acanhados os estudos e publicações sobre a gestão das universidades brasileiras” (p.15).

Seguindo as orientações dispensadas às organizações públicas e privadas de outras naturezas, as universidades são concebidas para a obtenção de resultados de caráter específicos e, para que assim ocorra, possuem estruturas hierarquizadas, “utilizam regras e normas administrativas” e demandam tarefas e recursos especializados aos seus colaboradores, objetivando a produção de resultados que abriguem as singularidades (ANDRADE, 2002, p.15) do seu “produto” (TACHIZAWA; ANDRADE, 1999, p.65).

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

O desafio é imenso e exige substituir o modelo tradicional de administração, por um amplo sistema de gestão que incorpore todos os conceitos e necessidades do ensino, da pesquisa e da extensão e que possa desenvolver dentro e fora da universidade o melhor para a sociedade. Por isso, a importância dos gestores públicos em mudar o perfil gerencial da universidade pública tradicional, adequando-o à necessidade de produzir, não só mão de obra qualificada, mas novas tecnologias e um grande relacionamento sociedade/mercado de trabalho. Assim, a universidade, além de sua missão tradicional de disseminação do ensino, pesquisa e extensão, poderá garantir ao país condição de independência e proporcionar melhor qualidade de vida para a população (OLIVEIRA; SANTOS, 2014, p.248).

Para que uma mudança significativa ocorra na forma praticada atualmente na gestão universitária, os autores destacam ainda a necessidade de se envolver responsivamente gestores de todos os níveis, técnico-administrativos, discentes e governantes para a busca da qualidade do ensino e da administração universitária (OLIVEIRA; SANTOS, 2014).

A complexidade das organizações universitárias, de acordo com Schmitz e Bernardes (2008) deve-se à multiplicidade de fatores que as compõe – atividades de ensino, pesquisa e extensão, ter como matéria prima o conhecimento e possuir modelos de gestão que podem ser políticos, colegiados burocráticos e, às vezes, anárquicos. Para Andrade (2002), essa complexidade inerente às universidades está relacionada às características como: multiplicidade de objetivos, estrutura fragmentada, parcial autonomia dos profissionais e pulverização da tomada de decisão que se distribui em unidades de vários níveis que abrigam grande número de atores. Walter e Meyer Junior (2010) acrescentam ainda à complexidade das universidades o fato de elas possuírem sistemas frouxamente articulados, considerando suas lideranças difusas. Ainda descrevendo a complexidade da IES, Lima et al. (2013) refere-se aos “sistemas ambíguos e rodeados de paradoxos” e, em referência às interações humanas, “os sistemas e processos das IES fogem a uma lógica racional, linear e previsível” (p.65).

Para Carvalho (2013) a gestão da universidade deve superar os obstáculos impostos pelas singularidades que uma organização complexa apresenta, na medida em que ocorre a ampliação da participação de todos os segmentos da instituição. Para o autor, os estudos que tratam da problemática da gestão e da participação nas universidades têm se embasado em duas linhas iniciais. A primeira trata a participação apenas como uma dimensão técnica que busca ocupar espaço apenas em um segmento da comunidade, desconsiderando a coletividade. A segunda busca a ampliação dos processos democráticos na comunidade universitária como um todo, de modo que os processos decisórios possam contar com a participação de todos os segmentos.

Considerando as peculiaridades inerentes às universidades, conforme descrito anteriormente, Rizzatti e Dobes (2004) afirmam que os conflitos de interesses de grupos ou pessoas no âmbito das IES interferem significativamente nos processos de tomada de decisão, por vezes deixando de lado os próprios interesses institucionais.

Segundo os autores, parte dos conflitos tem origem na falta de controle do trabalho do servidor docente, pela tendência em resistir sua submissão a uma hierarquia burocratizada e a intenção desses em não permitir que os servidores técnico-administrativos exerçam influência sobre as atividades administrativas (RIZZATTI; DOBES, 2004). Um dos maiores obstáculos à gestão universitária refere-se à sua estrutura “supostamente plural” que se utiliza da forma colegiada de tomada de decisão, levando à sensação de “garantia de democracia”, quando na

verdade, “tomam decisões sem explicar e se responsabilizar pelos resultados desta ou daquela decisão, impedindo muitas vezes iniciativas ou ações que construam um modelo próprio de gestão” (LIMA et al., 2013, p.65).

Os estudos realizados com gestores universitários nos vários níveis que essas organizações apresentam denotam que, dentre as queixas que dificultam a atividade gerencial, são considerados os aspectos estruturais, financeiros, controles externos e tecnologias (WILHELM; ZANELLI, 2013; KANAN; ZANELLI, 2004; LIMA et al., 2013; ANDRADE, 2002; MARRA; MELO, 2005; MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013). No entanto, em todos esses estudos percorridos, as maiores dificuldades encontradas na atividade gerencial das IES estão relacionadas à gestão de pessoas, relacionamentos e atendimento às demandas individuais e/ou de grupos. No ambiente universitário “o bom e o ruim convivem lado a lado” (MEYER JR.; LOPES, 2015, p.50).

Wilhelm e Zanelli (2013), em estudo realizado com gestores universitários, identificaram a grande dificuldade do trabalho gerencial das IES resultantes das interações humanas. Segundo os autores, foram identificados falta de habilidades na gestão de pessoas, o entendimento das críticas como ataque pessoal, vaidade, predominância por interesses individuais, confusão de questões públicas com questões pessoais, necessidade exacerbada por reconhecimento, comportamentos estanques e inflexíveis, agressividade na comunicação eletrônica, descumprimento de prazos e responsabilidades, busca por contato sem prévio agendamento, resistência a mudanças, fofocas, má fé, urgência nas soluções de problemas individuais, brigas internas nos departamentos, pessoas exaltadas, pessoas com sentimento de desvalorização etc. (WILHELM; ZANELLI, 2013). Tais constatações demonstram o quanto a função gerencial nas IES é permeada por atividades relacionais no trato com o trabalho e a presença das forças políticas nos atendimentos aos interesses individuais e/ou de grupos (MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013; FARINELLI; MELO, 2009).

A falta de confiança nos modelos gerenciais praticados nas instituições de ensino superior na Europa tem levado preocupação aos governantes e envidado forças para que haja uma reestruturação desses modelos de gestão e mudanças nas formas de monitoramento de desempenho dessas instituições (CASTRO; TOMAS, 2011). Essas mudanças devem ampliar a autonomia institucional, ampliar o controle social externo, promover a profissionalização dos gestores universitários e valorizar as funções gerenciais desempenhadas pelo corpo

docente, tornando essa atividade ‘docente-gestor’ uma questão de “desenvolvimento de carreira de longo prazo” (CASTRO; TOMAS, 2011, p.293).

Comumente as atividades gerenciais nas IES são exercidas por docentes que, na maioria das vezes, alternam suas atividades de professor – ensino, pesquisa e extensão – com a atividade gerencial (MARRA; MELO, 2005; DOMINGUES et al., 2009), seja na atividade administrativa fim ou atividade meio (MARRA, 2006).

A seguir será abordada a atividade gerencial desenvolvida pelos docentes das IES sob a ótica dos estudos que buscam conhecer o universo da complexidade gerencial de instituições vocacionadas para a Educação, com a formação profissional pautada em exigências de mercados que sofrem transformações demandadas por aspectos sociais, econômicos e tecnológicos, em que a integração de competências múltiplas define a qualidade final do “produto das IES” (TACHIZAWA; ANDRADE, 1999, p.65).

### **2.3.1 O docente no exercício da função gerencial**

O trabalho do docente nas IES vem ao longo do tempo sendo pressionado pelas transformações sociais, econômicas e tecnológicas que a cada dia impõem um ritmo mercadológico à atividade docente, com vistas a atender às expectativas dos cidadãos que contam com a eficiência das instituições públicas de educação (BARBOSA; MENDONÇA, 2013; MARRA, 2006) para a ampliação da empregabilidade, redução dos níveis de pobreza e desenvolvimento tecnológico (ÉSTHER, 2007). Essa necessidade, que ultrapassa os limites da sala de aula na formação profissional e pode permitir aos cidadãos corresponderem às demandas do mercado contemporâneo, requer dos gestores das IES das áreas acadêmicas e administrativas a responsabilidade pelas mudanças em suas ações gestoras com vistas a atender aos anseios da sociedade (MEYER Jr., 2003).

Para Meyer Jr. (2014, p.14), “universidade não é uma empresa nem tampouco uma entidade governamental. Trata-se de uma organização *sui generis* cuja complexidade, objetivos e especificidades influenciam sobremaneira sua administração” e a inexistência de uma teoria própria para a administração universitária cria impeditivos a uma gestão com vistas ao amplo atendimento às demandas da sociedade, pois não há uma definição de melhor maneira para gerir seus aspectos estruturais, acadêmicos, sociais e políticos. Ainda assim, afirmando que “o tipo de administração de que as universidades necessitam ainda não existe” (p.14), o autor

ressalta a necessidade de que sejam envidados esforços por parte dos gestores universitários no sentido de melhorar o desempenho organizacional das IES pela boa utilização dos seus recursos e talentos, com foco a servir à sociedade (MEYER Jr., 2014).

Sendo a universidade, na maioria das vezes, gerida em seus mais distintos níveis de unidades administrativas e acadêmicas pelos docentes, são, em especial a esse segmento, destinados os estudos que, até então, pouco tem mostrado ações que assegurem uma melhor utilização de recursos e talentos direcionados à qualificação dos docentes-gestores, com foco no melhor atendimento à sociedade. Para Marback Neto (2007), as ações gerenciais produzidas no âmbito das IES precisam de constante avaliação para que estas não tenham apenas o foco em si mesmas, atingindo assim suas verdadeiras finalidades.

O exercício da atividade gerencial não é requerido ao profissional docente quando em seu ingresso em uma IES. As exigências que norteiam os concursos públicos são pautadas em níveis de formação e especificidades de áreas de conhecimento que, em geral, são expostos em editais de abertura de concursos. A seleção do docente é pautada em suas competências que visam ao atendimento das atividades fins das IES – “ensino, pesquisa, extensão e formação cultural” (ZAMBERLAN; CERETTA, 2010). No entanto, regimentos, estatutos e resoluções acadêmicas e administrativas dessas organizações impõem a condição docente como fundamental para a ocupação de determinadas funções gestoras. Assim também é exigida pelo MEC a condição de docente para a participação em programas e projetos que estão alinhados às políticas públicas voltadas para as variadas demandas da sociedade.

Para o exercício da função gerencial no âmbito das universidades, é requerido aos docentes-gestores que algumas características estejam presentes não só em suas capacidades profissionais de acadêmicos, como também pessoais. Nesse sentido, “capacidades de comando, espírito empreendedor, visão de futuro, competência para identificar e analisar problemas, examinar alternativas de solução, tomar decisões, gerenciar conflitos, comprometer pessoas, integrar ações, alocar recursos, supervisionar atividades e avaliar resultados” (FARINELLI; MELO, 2009, p.4) são capacidades e habilidades necessárias ao docente para a ocupação de uma função gerencial. São ainda acrescentados outros elementos necessários para o exercício gerencial do gestor-docente: ser capaz de gerenciar informações e tecnologias, ter visão estratégica e ser capaz de adotar formas participativas de gestão (MEYER Jr., 2000; CARVALHO, 2013), possuir autocontrole emocional e empatia, ser bom comunicador, possuir flexibilidade mental e atitudinal (KANAN; ZANELLI, 2011a).

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

Se considerarmos que a maioria das organizações contemporâneas requerem tais características de seus gestores e, em sendo estas características desejáveis, as organizações buscarão para a composição de seus quadros funcionais, possivelmente, profissionais com formação em algum dos ramos da administração e com experiências que tenham abarcado o maior número dessas ‘características desejáveis’. Mas como um docente ‘se torna’ gestor? Que circunstâncias levam o docente a se ‘transformar’ em gestor? Antes de responder a tais questionamentos, a seguir, apresenta-se a forma como as estruturas gestoras das IES dão espaço à possibilidade para que um docente possa atuar como gestor.

Nas universidades públicas federais, em geral, as mesmas nomenclaturas são utilizadas para definir os postos com predominância gerencial – direção, chefia e coordenação. Há ainda programas e projetos que requerem a inclusão de um gestor para que ocorram seus desenvolvimentos. Dentre essas possibilidades de ocupação de postos gerenciais, a maior parte delas é exclusiva para o segmento docente – em geral os cargos de direção, funções gratificadas e coordenações são representados, respectivamente, por CD’s 1 a 4, FG’s 1 a 7 e FCC. No caso das FG’s, além das chefias de departamentos, estão também incluídas atividades de secretariado e assessoramento (UFES, 2016, acesso em 22/04/2016). O Estudo em questão será assentado em parte da Função de Coordenador de Curso (FCC), destinada a Coordenadores de Cursos de Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Em referência aos postos gerenciais ocupados pelos docentes, observa-se que na maioria das vezes estes não possuem conhecimentos gerenciais e passam por dificuldades ao assumir tal função (SILVA; MORAES, 2003; MARRA, 2006; WILHELM; ZANELLI, 2013). A obtenção de habilidades gerais ou doutorado em determinados conhecimentos não prepara alguém para o exercício do trabalho gerencial (MARRA; MELO, 2003; CASTRO; TOMAS, 2011). O fato de um docente ser considerado bom pesquisador ou bom professor também não significa que será um bom administrador (MARRA, 2006; BRAUN, 2014) e, considerando a complexidade apresentada pelas IES, mesmo quando os gestores universitários são

professores dos “cursos de gerência e administração” no ensino superior “não praticam o que ensinam nos cursos” de graduação (MARRA; MELO, 2003, p.3), “demonstrando uma prática evitada de grosseiro burocratismo e de ranço patrimonialista” (ALMEIDA, 2003, p.68).

Retomando os questionamentos anteriores, podemos afirmar que a designação formal emitida pela alta gestão universitária por meio do instrumento de Portaria pode determinar e responsabilizar um docente para a “função gerencial”. No caso dos coordenadores de cursos de graduação, antes desse ato formal, a definição da indicação do docente que ocupará a coordenação de um curso é discutida entre seus pares de departamento e, também, com os representantes dos demais departamentos que compõem o colegiado do curso onde o coordenador será efetivamente “eleito”.

Embora na maioria das vezes os docentes afirmem não desejar ocupar funções gerenciais de níveis intermediários, como por exemplo as chefias de departamentos e coordenação de colegiados de curso (MARRA, 2006), ainda assim o fazem com a seguinte visão que possuem sobre a universidade: escassez de recursos materiais, importância do nome da universidade para a sociedade, ausência de controle sobre a atividade docente, cobrança por publicações, burocracia, uso do nome da universidade como vitrine, conflitos entre professores novos e antigos e apego demasiado à universidade por terem os docentes também sido alunos na instituição. Segundo Marra e Melo (2005), “é com essa visão que eles vão ocupar as funções gerenciais na universidade” (p.15).

Ainda que os docentes afirmem não ter interesse em ocupar uma função gerencial, expondo as dificuldades que lhes são visíveis, há de se considerar que a manifestação pelo desejo de se tornar chefe de departamento ou coordenador de curso pode, para alguns de seus pares, representar o objetivo de tomada do poder. Assim, não explicitar a vontade de ocupar uma função gerencial “cria uma proteção ao seu desejo pelo cargo”, assumindo apenas sua “intenção de contribuir” para com a instituição (MARRA, 2006, p.258).

É bem verdade que as funções gerenciais do nível intermediário das IES não possuem, à primeira vista, grandes atrativos. Pode-se afirmar de início que a remuneração destinada às FCC’s e chefias de departamentos não produzem motivação. Estas posições também colocam o docente-gestor frente aos problemas que mais geram desgastes nos relacionamentos com seus pares (MARRA; MELO, 2005; MARRA, 2006). Embora uma das características do segmento docente seja a vaidade, o que faria da função gerencial um atrativo para esses, a

lógica de poder e da cultura nas universidades aponta que o poder ou *status* do docente advém de sua competência como pesquisador e professor, não como gestor (MARRA; MELO, 2005; POTGIETER; BASSON; COETZEE, 2011, BRAUN, 2014). Há de se considerar, portanto, que o docente, ao assumir uma função gerencial, em especial as de nível intermediário, não poderá deixar de lado suas atividades inerentes à atividade docente, tendo assim que se desdobrar entre a atividade gerencial, o ensino, a pesquisa e a extensão (MARRA; MELO, 2006).

Sob alguns aspectos a função gerencial pode ser atrativa. O estudo de Marra (2006) identificou fatores que levam o docente a ocupar uma função gerencial de nível intermediário: a) considerar o docente ter o perfil adequado para a função; b) desenvolver projetos para a melhoria do curso e do departamento; c) ser mais antigo na universidade; d) projeto de cunho pessoal; e) amizade com o chefe ou coordenador anterior; f) compromisso com grupos (em que os arranjos políticos podem exercer forças na designação); g) experiência anterior em administração; h) carga horária de aula menor que a dos colegas, dentre outras.

Por outro lado, ainda no estudo de Marra (2006) foram identificados os motivos que não necessariamente denotem o interesse do docente em assumir a função gerencial, mas são “forças” que assim o determinam: a) forma de contribuir com o departamento; b) proposta do colegiado; c) não ter ninguém para assumir; d) pedido do reitor; e) sistema de rodízio da chefia/coordenação. Não são raras as vezes em que o momento de indicação de novos coordenadores e chefes de departamentos ocasionam conflitos e constrangimentos aos membros docentes.

Há uma ausência de políticas públicas e políticas organizacionais que permitam o exercício da função gerencial com eficiência por parte dos docentes (BARBOSA, 2015). Se considerarmos a formação profissional a partir da graduação, nos mais variados cursos, é possível perceber que aspectos relacionados à atividade gerencial não estão presentes nos currículos ou são minimamente abordados, excetuando-se, obviamente, os cursos em que a gestão é a base da formação. Mais relevante, portanto, seria ter tais conteúdos em programas de pós-graduação, em especial os de nível *stricto sensu*, que já apontam os interesses mais direcionados ao exercício da atividade docente. Nesse sentido é necessário que a promoção do “ensino, pesquisa e extensão em nível de excelência” ocorra, preocupando-se, também, com a gestão universitária (BARBOSA; MENDONÇA, 2016).

Nesse sentido, a transformação do docente em gestor-docente tem ocorrido no exercício da atividade, entre tentativas que ora resultam em acertos, ora em erros (MARRA; MELO, 2005; MARRA, 2006; MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013). Essa ‘dinâmica de aprendizagem’ sugere a necessidade de que ocorram mudanças no âmbito das universidades, de modo que seja superado o amadorismo presente em suas práticas gerenciais (MEYER, 1998; MARRA, 2006). Na maioria das vezes os docentes não estão acostumados a buscar conhecer o entendimento dos outros sobre os fatos, assim tomam decisões a partir de exclusivas visões (SILVA; CUNHA, 2012).

Nos estudos em que a atividade gerencial desenvolvida por docentes ganhou maior atenção, foi evidenciada a necessidade de qualificação para o exercício da função gerencial, de modo a minimizar suas dificuldades com os aspectos burocráticos, tecnológicos e relacionais (MARRA; MELO, 2003; 2005; MARRA, 2006; ZAMBERLAN; CERETTA, 2010; KANAN; ZANELLI, 2011a; KANAN; ZANELLI, 2011b; MAINARDES; MIRANDA; CORREIA, 2011; MELO, LOPES, RIBEIRO, 2013; MEYER; MEYER Jr., 2013; WILHELM; ZANELLI, 2013; SANTOS; BRONNEMANN, 2013; BARBOSA; MENDONÇA, 2013; MEYER Jr., 2014; BARBOSA, 2015).

Tomando por base a descrição de Motta (1998), que atesta a imprevisibilidade, imprecisão, inexistência de padrões de comportamentos, aspectos racionais e irracionais/intuitivos da função gerencial que lhes confere ambiguidades, fragmentações, imediatismos e incertezas, é que também se constitui o desafio às IES, no sentido de desenvolverem a formação mais adequada aos docentes os quais pretendem ocupar uma função gerencial, seja pelo livre desejo, seja pelas ‘forças’ levando-os a ela.

### **2.3.2 A função gerencial nas coordenações de cursos de graduação**

Sendo uma das funções gerenciais do nível intermediário da IES, as coordenações de cursos de graduação atuam em unidades que abrigam os “colegiados de cursos”, formados por docentes dos diversos departamentos que oferecem disciplinas, compondo a matriz curricular dos cursos, e também por membros representantes do corpo docente. De acordo com a legislação vigente na UFES, instituição à qual foi direcionado o estudo, os cursos de graduação devem ter um coordenador e um subcoordenador. As atribuições dos coordenadores e, em caso da ausência desses, também atribuições dos subcoordenadores, são definidas de acordo com o Regimento Geral e Estatuto da UFES, Resolução 11/87 do

Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e também pelo Manual do Coordenador, documento criado em atendimento à determinação do Regimento Geral e em conformidade com as demais legislações acadêmicas.

De acordo com a Resolução 11/87 CEPE/UFES, Cap. III, Art. 5º, compete aos coordenadores:

- I - Convocar e presidir as reuniões do Colegiado de Curso, cabendo-lhe o direito de voto de qualidade.
- II - Coordenar a matrícula e supervisionar o trabalho de orientação acadêmica.
- III - Articular as atividades acadêmicas desenvolvidas para o curso no sentido de propiciar a melhor qualidade do ensino.
- IV - Enviar, à câmara de graduação e à direção do centro, que ministre as disciplinas que totalizem a maioria de créditos do ciclo profissionalizante do curso, relatório anual pormenorizado das atividades realizadas, após aprovação pelo Colegiado de Curso.
- V - Participar, juntamente com os departamentos, da elaboração da programação acadêmica.
- VI - Coordenar a programação do horário de provas finais junto aos respectivos departamentos.
- VII - Participar das reuniões da Câmara de Graduação.
- VIII - Encaminhar à direção do centro que ministre as disciplinas que totalizem a maioria de créditos do ciclo profissionalizante do curso, definição das necessidades de infraestrutura administrativa capaz de garantir o funcionamento do Colegiado de Curso.
- IX - Representar oficialmente o Colegiado de Curso. (UFES, 1986, acesso em 23/04/2016).

As atribuições dos colegiados de acordo com a Resolução 11/87 CEPE/UFES, Cap. II, Art. 4º, são:

- I - Elaborar e manter atualizado o currículo do curso, com base nos objetivos do ensino superior, no perfil do profissional desejado, nas características e necessidades regionais da área e do mercado de trabalho.
- II - Coordenar o processo ensino-aprendizagem, promovendo a integração docente-discente, interdisciplinar e interdepartamental, com vistas à formação profissional adequada.
- III - Promover a integração do ciclo básico com o ciclo profissionalizante, em função dos objetivos do curso.
- IV - Appreciar e aprovar as ementas das disciplinas constantes do currículo pleno do curso e encaminhá-las aos respectivos departamentos, para fins de elaboração de programas.
- V - Avaliar o curso em termos do processo ensino-aprendizagem e dos resultados obtidos, propondo aos órgãos competentes as alterações que se fizerem necessárias.
- VI - Encaminhar aos departamentos relacionados com o curso a solicitação das disciplinas necessárias para o semestre seguinte, especificando inclusive o número de vagas, antes que seja feita a oferta de disciplinas.
- VII - Solicitar dos departamentos, para análise no início de cada período letivo, os programas aprovados das disciplinas oferecidas para o curso e, no final de cada período letivo, relatório especificando a matéria efetivamente lecionada, as avaliações e resultados de cada disciplina.
- VIII - Propor aos departamentos alterações nos programas das disciplinas.
- IX - Divulgar, antes do período de matrícula, as seguintes informações:
  - a) relação de turmas com os respectivos professores;

- b) número de vagas de cada turma;
- c) horário das aulas e localização das salas.

X - Decidir sobre transferências, matrículas em novo curso com isenção de vestibular, complementação de estudos, reopção de curso, reingresso, autorização para matrícula em disciplinas extracurriculares, obedecendo às normas em vigor.

XI - Relacionar nos processos de transferência, reopção, novo curso e complementação de estudos, as disciplinas cujos estudos poderão ser aproveitados e os respectivos créditos e carga horária concedidos, ouvidos os representantes dos departamentos responsáveis pelas disciplinas ou o próprio departamento, de acordo com as normas em vigor.

XII - Manter em arquivo todas as informações de interesse do curso, inclusive atas de suas reuniões, a fim de zelar pelo cumprimento das exigências legais.

XIII - Apreciar o relatório semestral do coordenador sobre as atividades desenvolvidas.

XIV - Determinar o número necessário de professores para orientação de matrícula e solicitar aos diretores de centro a sua designação.

XV - Apresentar sugestões para soluções de possíveis problemas existentes entre docentes e discentes envolvidos com o curso, encaminhando-as ao Departamento em que o docente esteja lotado, para as providências cabíveis. (UFES, 1986, acesso em 23/04/2016).

Ainda sobre as atribuições dos colegiados de cursos, os Art. 2º e 3º denotam o envolvimento dos coordenadores no exercício da função.

O Colegiado de Curso reunir-se-á, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, quantas vezes forem necessárias, sob a presidência do Coordenador ou seu substituto legal.

§ 1º As reuniões do Colegiado de Curso serão convocadas por escrito, pelo Coordenador ou seu substituto legal, com antecedência mínima de 48 (quarenta e oito) horas para as reuniões ordinárias e 24 (vinte e quatro) horas para as extraordinárias.

§ 2º As reuniões serão realizadas com "*quorum*" mínimo de metade mais um dos membros efetivos do Colegiado.

§ 3º As deliberações do Colegiado serão tomadas por maioria simples dos membros presentes à reunião.

§ 4º Serão lavradas atas das reuniões do Colegiado.

§ 5º A presença dos membros nas reuniões é obrigatória, cabendo ao coordenador solicitar ao respectivo departamento a substituição do representante que faltar a 03 (três) reuniões consecutivas ou a 05 (cinco) reuniões anuais.

**Art. 3º.** Das decisões do Colegiado de Curso caberá recurso, no prazo de 15 (quinze) dias, conforme definido no Art. 13 da Resolução n.º 01/86 dos Conselhos Universitário e de Ensino e Pesquisa. (UFES, 1986, acesso em 23/04/2016).

Parte do trabalho gerencial em uma coordenação de curso segue determinação institucional que define não apenas as atividades a serem executadas, como também, o momento em que cada atividade deve ser desenvolvida. As atividades institucionais a serem executadas na gestão acadêmica nos cursos de graduação da UFES são definidas em Resoluções acadêmicas e administrativas emitidas pelos Conselhos Superiores – CEPE, Conselho Universitário (CUn) e pelo Manual do Coordenador. Os momentos em que as atividades devem ser desenvolvidas, no âmbito interno da instituição, são definidos por meio do Calendário Acadêmico elaborado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e, posteriormente,

submetido à análise do CEPE. Em sendo aprovado, ali estarão definidas as datas a serem observadas para cada atividade de “rotina” a ser executada pelas coordenações e/ou colegiados de cursos de graduação. Há ainda legislações de órgãos de controle externos que também devem ser observadas no exercício da coordenação de cursos de graduação.

Situando a coordenação de cursos de graduação em uma atividade gerencial de nível intermediário, as ações demandadas às coordenações devem ser realizadas não só em observância às legislações, mas também, aos objetivos estratégicos institucionais (HARDING; LEE; FORD, 2014).

Os colegiados de cursos na UFES contam ainda com seu Núcleo Docente Estruturante (NDE), que possui caráter consultivo, propositivo e de assessoramento aos colegiados nos aspectos relacionados aos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, com as Comissões Próprias de Avaliação de Centros de Ensino (CPACs), que contribuem com os colegiados na avaliação permanente das várias dimensões e aspectos em que os cursos devem ser avaliados, e com a Comissão Própria de Avaliação (CPA), que atua na avaliação de cursos em nível institucional, dialogando com instâncias internas e externas à Universidade, via Secretaria de Avaliação Institucional (SEAVIN).

Em um primeiro momento é possível afirmar que a forma prescritiva-processual para o exercício da atividade gerencial à frente de uma coordenação de curso encontraria amparo na abordagem de Fayol (2007). Segundo Marra e Melo (2003), em estudo realizado com gerentes de nível intermediário em universidades, embora tenha sido relatada, pelos gestores-docentes, uma considerável dificuldade em lidar com a gestão dos aspectos acadêmicos, os elementos da administração baseados em planejamento, organização, coordenação, comando e controle se faziam presentes em suas formas de desempenhar as funções gerenciais. Não obstante a isso, o Manual do Coordenador de cursos da UFES, reza em sua introdução:

As atribuições dos coordenadores de cursos de graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, bem como as normas de funcionamento dos Colegiados desses cursos, estão regulamentadas pela Resolução 11/87 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão dessa Universidade. Porém, em termos práticos, muitos desses procedimentos se tornam rotineiros ou têm regulamentações específicas. É no intuito de auxiliar os Coordenadores de Cursos de Graduação que a Pró-Reitoria de Graduação elaborou este manual, contendo as principais atividades rotineiras dos Colegiados de Curso e a regulamentação específica de cada atividade, esperando contribuir para uma melhor gestão das **atividades de administração (organizar, liderar, planejar e avaliar)** dos cursos de graduação. (UFES, Manual do Coordenador, grifo nosso, acesso em 25/04/2016).

Ainda sobre a forma prescritiva-processual de definir como a função gerencial dos coordenadores de cursos deve ocorrer, o Manual do Coordenador se limita a descrever como os eventos previstos no Calendário Acadêmico ou nas resoluções devem ser executados, constando como anexas as principais resoluções que guiam as tarefas das coordenações de cursos.

Como já mencionado anteriormente é esperado das IES que, por meio de uma formação profissional de qualidade, sejam produzidos os meios pelos quais os desenvolvimentos tecnológicos, sociais e econômicos ocorram, assegurando ao país maior qualidade de vida aos cidadãos. Nesse sentido as universidades brasileiras “têm como principal missão a formação de cidadãos para a vida e profissionais qualificados para o mundo do trabalho” (UFES, 2015, Guia do Estudante, acesso em 25/04/2016). Para Franco (2002), o alcance desse objetivo impõe às coordenações de cursos e à figura do coordenador a responsabilidade direta pela “qualidade intrínseca do curso, no mais amplo sentido” (p.10). Segundo o autor, para se “construir” o coordenador de curso ideal, são requeridas as seguintes condições: a) que tenha maior titulação – que contribuirá para o comando, uma vez que “cabo não pode mandar em coronéis”; b) que mantenha contato com alunos ministrando aulas – o contato permanente com os alunos propicia maior vinculação e “serve de exemplo aos colegas [...] pelas excelentes aulas que deve ministrar”; c) que tenha “competência gerencial para fazer com que o curso seja bem e efetivamente administrado” (p.13).

Para Franco (2002) não existe uma pessoa perfeita para o exercício da coordenação de cursos, até porque “a perfeição humana inexistente”, mas é necessário que o coordenador seja uma “pessoa ética, um estudante permanente, cheio de grandes expectativas, com ideias claras, simples, com amplo relacionamento profissional, que saiba dizer adeus a quem não merece estar em um curso superior, resolutor de problemas, com vida espiritual definida e que saiba planejar as mudanças” que são constantemente requeridas (p.14). Com a necessidade de que as universidades desenvolvam uma gestão que corresponda às exigências do mundo moderno, e em uma extração das aplicações pertinentes a uma IES pública, o autor aponta as quatro funções que um coordenador deve desempenhar: políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais.

*Funções políticas:*

- a) Ser um líder reconhecido na área de conhecimento do curso: esse reconhecimento tem origem, à medida que o coordenador seja uma referência na área do curso que coordena, sendo reconhecido “pelos artigos que haja publicado, pelas conferências para as quais seja convidado a proferir e aproximação com o conselho profissional de sua categoria”, atuando politicamente interna e externamente nos assuntos que se referem ao curso (p.15);
- b) Ser um animador de professores e alunos: ser estimulador, proativo, congregar pessoas, ser participativo e articulador. Deve inspirar otimismo e positividade. Deve estar sempre disponível, gostar de gente. “Estar a serviço é a palavra de ordem do bom coordenador de curso” (p.17). A animação do coordenador deve ultrapassar os muros da IES, sendo capaz de contagiar os interessados nos profissionais da área de seus formandos;
- c) Ser o representante do curso: deve ser representante *interna corporis* e *externa corporis*. A visibilidade do curso depende também de como o seu representante exercita essa representação. Deve assim estar atento aos movimentos da sociedade e participar de eventos junto aos órgãos de classes;
- d) Ser um “fazedor” de *marketing*: o coordenador deve conhecer as qualidades de seu curso e buscar atrair demandas. Deve descobrir novos campos de atuação para os profissionais que se formarão em seu curso, sendo cativador e descobridor de oportunidades. Para isso pode utilizar-se de meios como a “exploração” dos momentos como trotes e cerimônias de colação de grau para valorizar o curso;
- e) Ser um vinculador do curso com os anseios de mercado: buscar e manter articulação com o mercado (organizações de qualquer natureza, públicas, privadas) para a promoção da formação prática por meio de estágios e talvez até posterior inserção dos alunos do curso no mercado de trabalho.

*Funções gerenciais:*

- a) Ser responsável pela supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos do curso: assegurar que os ambientes e instalações necessárias para o trabalho dos professores e alunos estejam adequados;

- b) Ser responsável por assegurar a aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do curso: é de responsabilidade do coordenador buscar indicações junto aos professores de tudo o que pode melhorar a qualidade do curso. Deve também o coordenador conferir as especificidades dos produtos adquiridos, inclusive observando o cumprimento de normas técnicas, além de aferir qual tem sido a busca desses produtos por parte dos alunos;
- c) Ser responsável pelo estímulo e controle da frequência docente: encaminhar as informações de ausências às aulas, conforme legislação, e buscar agendamento de reposições de aulas. “A aula é sem dúvida o ‘horário nobre’ do serviço prestado pela instituição (p.26);
- d) Ser responsável pelo estímulo da frequência discente: o controle de frequência deve ser realizado pelo professor; porém, o coordenador deve verificar se possíveis ausências não estão vinculadas à má qualidade das aulas. Esse aspecto, dentre outros, pode contribuir para o aumento das reprovações e evasão, daí a questão ser também observada pelo coordenador.

*Funções acadêmicas:*

- a) Ser responsável pela elaboração e execução do Projeto Pedagógico do Curso: articular junto aos professores do curso e em observância à legislação vigente promover ajustes, de modo que o Projeto Pedagógico esteja sempre atualizado;
- b) Ser responsável pelo desenvolvimento atrativo das atividades acadêmicas: oportunizar eventos que relacionem teoria e prática, discutir com professores aspectos relacionados aos programas das disciplinas e os recursos que podem melhorar a qualidade das aulas;
- c) Ser responsável pela qualidade e regularidade das avaliações desenvolvidas em seu curso: discutir com professores sobre as avaliações de aprendizagem, evitando que estas sejam o momento de o professor praticar a “desforra” sobre os alunos ou se utilizar dessas como instrumentos “binladianos de atemorização” (p.36, 37). O Coordenador deve ser responsável por verificar quanto aos prazos de correção e lançamento de notas;

- d) Ser responsável por cuidar do desenvolvimento das atividades complementares dos cursos: estimular a participação do corpo discente em atividades que agreguem valor à sua formação profissional, colocando-o em contato com aspectos práticos da formação e o colocando a par de eventos da área – congressos, simpósios etc.;
- e) Ser responsável por estimular a iniciação científica e pesquisa entre professores e alunos: é preciso evitar que apenas os alunos “iluminados” participem das pesquisas; assim, deve-se estimular a todos para que mais alunos e professores participem de projetos;
- f) Ser responsável pelo acompanhamento do trabalho dos monitores: o exercício da monitoria é uma boa prática não só para o próprio aluno monitor, que desenvolverá habilidades desejáveis, mas também para os demais alunos, que poderão recorrer a apoio nos conteúdos em que tiverem dificuldades. O coordenador deve verificar as disciplinas em que a atuação da monitoria poderá ser mais proveitosa;
- g) Ser responsável pelo engajamento de professores e alunos às atividades relacionadas aos projetos de extensão: o coordenador deve atuar para que a participação de professores e alunos em atividades extensionistas possam oferecer serviços à sociedade. A responsabilidade social da instituição pode ser exercitada por meio da atividade de extensão;
- h) Ser responsável pelos estágios supervisionados e não supervisionados: os coordenadores devem estar atentos às informações das organizações em que os estagiários do curso atuam. Por essa via o coordenador pode rever aspectos da formação, inclusive propondo modificações nos Projetos Pedagógicos.

*Funções institucionais:*

- a) Ser responsável pelo sucesso do seu curso nas avaliações realizadas no âmbito da instituição e também nas avaliações dos órgãos do Ministério da Educação e Cultura e conselhos profissionais;
- b) Ser responsável por manter contato com os alunos egressos do curso, de modo a constatar se esses foram absorvidos pelo mercado de trabalho, e obter informações que possam subsidiar ações que visem à formação continuada de seus egressos;

- c) Ser responsável pelas ações que forem necessárias para o reconhecimento e renovações do reconhecimento do curso perante o MEC;
- d) Ser responsável pelo vínculo da regionalidade do curso: o coordenador deve observar traços da cultura regional e necessidades características do mercado, de modo a responder às demandas locais.

As “funções” apresentadas por Franco (2002) podem ser comparadas aos “papéis” que desempenham os executivos, conforme apresentado nos estudos de Mintzberg (1986), na medida em que denotam o caráter relacional do exercício da função dos coordenadores de cursos. Não obstante a isso, os estudos que revelam as dificuldades dos gestores-docentes em lidar com os aspectos relacionais do trabalho gerencial (MARRA; MELO, 2005; FARINELLI; MELO, 2009; WILHEM; ZANELLI, 2013; MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013; MARRA, 2006) evidenciam que nas funções do coordenador, apresentadas por Franco (2002), aportam grande parte das dificuldades dos coordenadores de cursos e também fazem emergir conflitos das mais variadas naturezas.

Em estudo que contemplou o cotidiano dos docentes-gestores do nível intermediário, Marra e Melo (2003) apontaram os aspectos em que o trabalho do coordenador do curso apresenta contradições na forma de tomada de decisão. Segundo as autoras, a forma colegiada de decisão, se por um lado esboça um caráter coletivo, dividindo a responsabilidade dentre os membros do colegiado, por outro lado essa forma de tomada de decisão reduz a autonomia do coordenador, fazendo dele um executor da decisão coletiva. Ocorre que, em sendo a decisão coletiva equivocada ou trazendo prejuízos a outrem, a culpa recai sobre a figura do coordenador. Os conflitos gerados no exercício da atividade gerencial dos coordenadores sofrem críticas geralmente emanadas pelos docentes, que as autoras apontam como sendo os mais críticos em relação ao trabalho gerencial desenvolvido pelos seus pares (MARRA; MELO, 2003).

Em geral, as IES públicas, como no caso da UFES, contam com o serviço de secretaria dos colegiados de cursos que tem na figura de um secretário de colegiado o suporte às atividades da coordenação. A função de secretário de colegiado é desempenhada por servidores do quadro TAE que, nos estudos que abordam o trabalho gerencial nas IES, pouco têm estado presentes, sejam como objeto de estudos ou até mesmo como sujeitos de pesquisa. No estudo

de Marra (2006), a pesquisadora buscou conhecer a forma como os docentes-gestores aprendem as funções gerenciais do nível intermediário nas IES. Nos relatos dos pesquisados, nenhum docente-gestor entrevistado evidenciou a possibilidade de aprendizado a partir dos TAE, ainda que esses sejam os que mais tempo permanecem nos setores de lotação e, em geral, são os “responsáveis” pela atividade de rotina, por exemplo, nas coordenações de cursos. No estudo que buscou identificar a percepção de diretores de centros de uma IES, os pesquisadores Santos e Bronnemann (2013) relatam que, uma vez que os diretores assumem a direção, muitas vezes sem nenhum conhecimento gerencial, esses buscam aprender “com seus pares, outros diretores, bem como com a contribuição dos funcionários mais experientes, como secretárias e funcionários em geral que estão há mais tempo na instituição” (p.9).

Marra e Melo (2003), relatando as dificuldades encontradas pelos gestores-docentes no exercício da função gerencial no nível intermediário de uma universidade federal, afirmam que existe uma dificuldade de relacionamento com os servidores TAE que, segundo as autoras, é atribuída à “supervalorização dos interesses pessoais em detrimento dos institucionais”. E seguem: “em função da estabilidade, o gerente não tem o poder de punição como na iniciativa privada, em que o empregado cumpre com as suas atividades pelo medo de ser mandado embora” (p.13).

A presença de um possível conflito entre os segmentos docente e TAE, segundo Rizzatti e Dobes (2003), consiste talvez no fato de que os docentes têm resistência em cumprir com a hierarquia imposta pelos aspectos burocráticos e preferem gerir suas próprias atividades, ignorando a presença dos “funcionários burocratas” (p.2). Para os autores, os conflitos de interesses pessoais ou de grupos muitas vezes sobrepõem os próprios interesses institucionais. No entanto, há de se explicitar que o quadro dos TAE possui no escopo de sua atividade profissional os aspectos normativos impostos por leis que determinam a forma como o trabalho de um servidor deve ocorrer. Princípios ético-normativos, como o Regime Jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais (Lei 8112/1990), Regimento Geral das IES, Estatutos das IES, Resoluções, Portarias etc. são determinantes para a atividade de trabalho dos servidores públicos das IES.

O próprio ingresso dos TAE nas universidades, que ocorre pela via de concurso público realizado pela administração central das IES, cobra em seus exames de seleção os conteúdos legais que regem as carreiras dos servidores TAE. Nesse sentido, sua atividade “burocrática”, mais frequentemente que a atividade dos docentes, ocorre com maior conhecimento e visão

sobre tais aspectos legais se comparada à forma como os docentes-gestores desempenham suas funções. Esses, por vezes, na busca de soluções alternativas e criativas, ignoram o fato de que, enquanto na iniciativa privada é permitido fazer aquilo que as leis não proíbem, na atividade pública é determinado fazer apenas o que é autorizado expressamente pelas leis, não havendo liberdade, nem vontade pessoal (MEIRELLES, 2005). Recai sobre os servidores a sujeição aos mandamentos da lei e o atendimento às exigências do bem comum e se afastar desses mandamentos significa responder a sanções disciplinares, civis e criminais (MEIRELLES, 2005).

É bem verdade que os servidores docentes sequer se reconhecem como “servidores”, não sendo incomum encontrar professores que acreditam que o fato de serem docentes os afasta da condição de “servidor”. A diferenciação entre o trabalho e a compreensão do que sejam servidores-docentes e servidores TAE, segundo Tavares (2011), têm origem na divisão do trabalho imposta pelo capitalismo que separa “trabalho manual (prosaico) e trabalho intelectual”, o que para o autor determina a “permanente tensão” entre os docentes e os TAE (TAVARES, 2011, p.138).

Notadamente o exercício da função gerencial nas IES exige dos gestores habilidades e competências que minimizem não só os prejuízos à sociedade, resultantes de uma má administração, mas também evite desgastes às pessoas dos distintos segmentos. Para Kanan e Zanelli (2011b, p.155), é necessária uma ressignificação da função gerencial nas IES, de modo que haja uma “mudança para outra base ética”, a fim de que se possa enfrentar os desafios trazidos pela globalização, pela sociedade insatisfeita e ressentida pela exacerbação do individualismo. “Não há mais espaço para o amadorismo da administração e nos processos organizacionais das universidades em todas as suas instâncias hierárquicas. É evidente a importância da gestão profissional para as universidades” responderem aos anseios da sociedade (KANAN; ZANELLI, 2011b, p.156).

A função de coordenador de curso de graduação, assim como outras funções gerenciais nas universidades, possui caráter transitório. Castro e Tomas (2011) destacam alguns aspectos a serem considerados na gestão da transição: é necessário que sejam feitas avaliações permanentes sobre a atividade gerencial desenvolvida, de modo que sejam identificadas as ações mais adequadas; é preciso facilitar o trabalho de quem vai iniciar um novo mandato, considerando que o coordenador que está saindo entenda isso como responsabilidade institucional; as pendências devem ser passadas de forma bem orientada. Segundo os autores,

tais procedimentos minoram os impactos negativos, “garantindo um ambiente limpo na transição” (CASTRO; TOMAS, 2011, p.19).

Buscando qualificar os serviços oferecidos pelas coordenações de cursos de graduação, a UFES, por meio da PROGRAD, desenvolveu um projeto de capacitação para coordenadores de cursos de graduação, também oferecido aos servidores TAE que atuam nas secretarias de colegiados de cursos. Ocorre que a formação se deu no modelo de transferência de conhecimentos pautados em aspectos normalizadores e orientações para o uso de aparatos tecnológicos, tal como é apresentado no Manual do Coordenador. Assim sendo, nota-se que tal capacitação evidenciou os elementos prescritivos da função gerencial dos coordenadores de cursos no que tange aos aspectos técnicos e normativos do exercício da coordenação, não sendo, portanto, tratados os aspectos relacionais que envolvem a função gerencial do coordenador de curso, apontados aqui neste estudo como a maior necessidade de aprendizado por parte dos gestores-docentes de todos os níveis gerenciais (MARRA; MELO, 2005; MARRA, 2006; FARINELLI; MELO, 2009; WILHEM; ZANELLI, 2013; MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013).

Certamente pensar uma formação para gestores-docentes com foco em suas atividades relacionais é um complexo exercício pedagógico. Tomando a pedagogia crítica de Cunliffe (2002) para o processo de aprendizagem e práticas de gestão e a argumentação da autora para o desenvolvimento de uma postura que vá além de uma crítica puramente intelectual aos modelos de formação, é sugerida a construção do processo de aprendizagem a partir de uma proposta dialógica reflexiva que possa atingir os sujeitos, de modo a produzir em si uma postura de pensar e agir para além dos modelos prescritivos.

Para Ripamonti et al. (2015), desenvolver o conhecimento e promover mudanças que instruem a ação é possível somente quando se possibilitam os espaços de diálogo que, em uma forma relacional, buscam o conhecimento para a construção de soluções aos problemas que surgem, para os quais, não há um padrão de solução. A depuração das questões surgidas nos ambientes de trabalho deve ocorrer de forma coletiva, para que a relação vivencial oportunize o diálogo e interações a partir de diferentes experiências e habilidades das pessoas envolvidas (aprendizado informal), sendo ainda possível inserir na busca por soluções dos problemas encontrados os conhecimentos produzidos a partir de experiências externas ao ambiente do trabalho, onde as visões de mundo colaboram na composição de novos aprendizados (aprendizado incidental) (D’AMÉLIO, 2011).

Sendo possível uma formação não apenas para os gestores-docentes, mas para todo o corpo de servidores que, de acordo com a Lei 8112, engloba docentes e TAE, é de fundamental importância que se ultrapassem os modelos até então conhecidos de formação. Para que a gestão universitária de fato esteja a serviço da sociedade, é urgente uma “ressignificação” ou a “vivificação” de valores éticos e morais (KANAN; ZANELLI, 2011b).

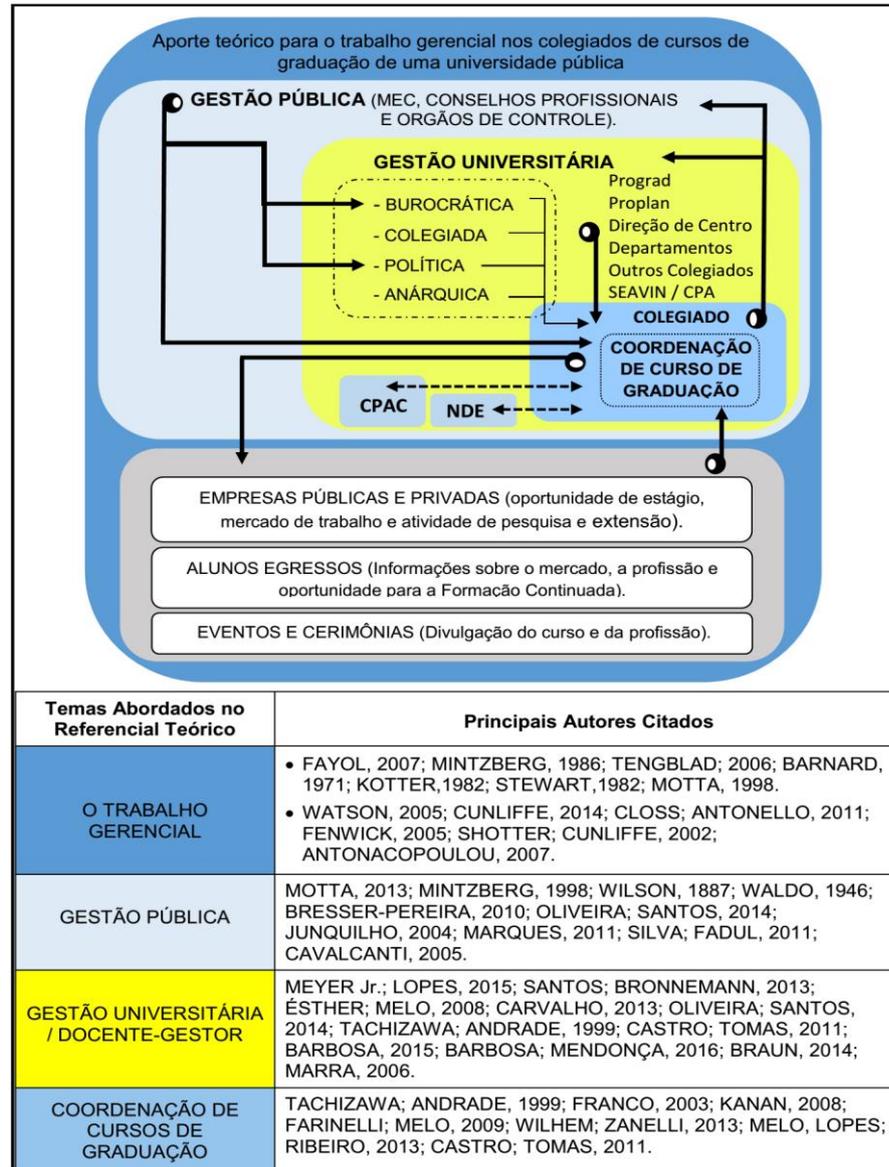
O trabalho gerencial nas coordenações de cursos relaciona-se no âmbito das universidades com vários outros níveis de gerência que envolvem as atividades gerenciais da universidade como um “todo” e também com instituições externas. Embora apresente particularidades que diferenciam a gestão de um colegiado de curso de graduação em uma universidade pública de outras formas gerenciais aplicadas a instituições com finalidades diferentes, recai sobre o trabalho gerencial dos coordenadores de curso o esperado de uma instituição com propósitos públicos e, nesse sentido, o olhar para o trabalho gerencial dos coordenadores pode ser constituído por diferentes características, se forem levadas em consideração as particularidades das demandas dos indivíduos e suas percepções sobre o que é a coordenação de curso.

Assim, a presente pesquisa buscou conhecer a constituição do trabalho gerencial dos coordenadores de curso de graduação em uma universidade pública em que o gestor, na maioria das vezes, não possui qualquer formação para o trabalho gerencial, sabendo-se que o trabalho gerencial é apresentado em diferentes perspectivas que envolvem atividades processuais, desempenho de papéis, relacionamentos, imprevisibilidades e pluralidades, dentre outras.

Sabendo-se que a função gerencial dos coordenadores apresenta ambiguidades e dilemas, quais são os componentes dessas ambiguidades e desses dilemas? Onde estão suas origens? Se há um desconforto na ocupação dessa função gerencial, como esse desconforto é constituído e como pode ser superado? Embora, a princípio, não haja conclusão de que os estudos até aqui identificados sejam passíveis de generalização quanto à função gerencial na coordenação de cursos de graduação, se se considerarem as metodologias adotadas, responder a tais questionamentos e buscar tais aprofundamentos constituiu um diferencial sobre os estudos até então encontrados sobre a função gerencial nas coordenações de cursos de graduação e permitiu conhecer elementos que poderão ser voltados à contribuição específica para a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Para uma síntese do aporte teórico adotado para o estudo, a Figura 1 demonstra as possíveis relações das coordenações de cursos em que elas recebem demandas, respondem a elas, e também demandam aos setores internos e externos à Universidade. O trabalho gerencial dos coordenadores de cursos de graduação deve ser observado em suas diferentes dimensões, perspectivas e objetivos.

Figura 1 – O trabalho gerencial nas coordenações de cursos de graduação



Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir será apresentada a metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo que abriga em sua composição os elementos que situam o objeto de estudo, o lócus, o pesquisador e as estratégias adotadas, com vistas a assegurar a qualidade dos aspectos metodológicos e éticos esperados.

### 3 MÉTODO

Os estudos sobre o trabalho gerencial nas universidades ainda são precários e insuficientes (ÉSTHER; MELO, 2008; MEYER Jr.; LOPES, 2015). Nesse sentido, o método proposto para a pesquisa buscou assegurar a produção de dados entendendo que o lócus e o objeto do estudo requerem, conforme Andrade (2002), maneiras que fujam das estratégias convencionais até então praticadas na busca de conhecimentos sobre as universidades. Não desconhecendo os limites e possibilidades com os quais podemos nos deparar no “campo da pesquisa”, buscou-se fugir do “acanhamento” percebido por Carvalho (2013, p.15) nos “estudos e publicações sobre a gestão nas universidades brasileiras”.

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA

Para a realização da pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa de natureza descritiva considerando que o objeto de estudo requer uma forma de pesquisa que faça emergir dados de um fenômeno do qual se pode ampliar os conhecimentos (CRESWELL, 2003). A pesquisa qualitativa pode ser vista como uma abordagem que exerce a função de dar poder e voz às pessoas, “em vez de tratá-las como objetos” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002, p.30) e oferece a possibilidade de maior compreensão em profundidade por produzir informações contextuais de grande valor para explicar achados específicos (GASKELL, 2002).

O sujeito e o mundo real entrelaçados pela dinâmica da vida constituem um mundo que não dissocia a objetividade da subjetividade, não sendo possível traduzir tal dinâmica em números. A interpretação e a atribuição de significados são próprias da pesquisa qualitativa que, de modo descritivo, revela o ambiente natural como próprio fornecedor de dados, sendo o pesquisador o instrumento chave (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

Nesse sentido, valorizou-se a forma espontânea como as pessoas falaram sobre o que é importante para elas e como elas descreveram seus pensamentos sobre suas ações e as ações de outras pessoas, considerando os aspectos formais e informais presentes na comunicação (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002). O objeto do estudo tem em sua constituição grupos sociais que são sujeitos de pesquisa, alocados em distintos segmentos da comunidade universitária da UFES, justificando assim a opção pela abordagem qualitativa (GASKELL, 2002).

### 3.2 LÓCUS DA PESQUISA

Fundada em 5 de maio de 1954 a UFES é a única Universidade Federal no Estado do Espírito Santo e é uma instituição autárquica vinculada ao MEC. Atua com base no princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e possui uma estrutura física global distribuída em aproximadamente 298.835 m<sup>2</sup> de área construída. Oferece 102 cursos de graduação perfazendo um total de 5.249 vagas oferecidas anualmente. Oferece ainda 56 cursos de mestrado e 26 de doutorado. Em seu corpo de servidores possui 1570 docentes e 2.049 técnico-administrativos. Possui 19.000 estudantes de graduação e 3.180 estudantes de pós-graduação distribuídos entre quatro campi – Goiabeiras e Maruípe na Cidade de Vitória/ES, Campus na Cidade de Alegre localizado ao sul do Estado e Campus na Cidade de São Mateus localizado ao norte do Estado do Espírito Santo. (UFES, acesso em 28/09/2017).

A pesquisa foi desenvolvida no Campus de Goiabeiras, em Vitória, onde estão concentrados o maior número de centros de ensino e o maior número de cursos. Essa escolha levou também em consideração que no Campus de Goiabeiras estão situadas as instâncias administrativas e acadêmicas com que as coordenações de cursos estabelecem maior relacionamento – Pró-Reitorias de Graduação, Planejamento, Administração, Assistência Estudantil, Pesquisa e Pós-Graduação, Gestão de Pessoas e outras secretarias, conselhos e comissões que interagem com as coordenações de cursos em diferenciados assuntos. É também no Campus de Goiabeiras que está situada a Administração Central (Reitoria).

O Quadro 1 demonstra como os cursos de graduação, na modalidade presencial, estão distribuídos nos centros de ensino do Campus de Goiabeiras.

CENTRO	CURSOS DE GRADUAÇÃO (PRESENCIAL)	
Centro de Ciências Exatas - CCE	Estatística Física (Bach. Diurno) Física (Lic. Noturno)	Matemática (Lic. e Bach.) Química (Bach.) Química (Lic.)
Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas - CCJE	Administração (Diurno) Administração (Noturno) Arquivologia (Vesp. /Not.) Biblioteconomia (Noturno) Ciências Contábeis (Vesp.)	Ciências Contábeis (Not.) Ciências Econômicas Direito Gemologia (Vesp.) Serviço Social (Bach.)
Centro de Artes - CAr	Audiovisual Comunicação Social Comunicação Social / Jornalismo Comunicação Social / Public. Propag. Artes Plásticas (Bach)	Artes Visuais (Lic.) Arquitetura e Urbanismo Música (Lic.) Música (Bach. Noturno) Design

Centro de Educação - CE	Pedagogia (Lic. Matutino)	Pedagogia (Lic. Noturno)
Centro de Educação Física e Desporto – CEFD	Educação Física (Lic.)	Educação Física (Bach. Not.)
Campus Goiabeiras Centro Tecnológico - CT	Ciência da Computação Engenharia Ambiental Engenharia Civil Engenharia da Computação	Engenharia de Produção Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica Tecnol. de Manut. Industrial (Not.)
Centro de Ciências Humanas e Naturais - CCHN	Filosofia (Bach. Noturno) Filosofia (Lic. Noturno) Geografia (Lic./Bach. Diur.) Geografia (Lic./Bach. Not.) História (Lic./Bach. Vesp.) História (Lic./Bach. Not.) Letras Libras (Bach.) Lic. Dupla Port./Italiano Lic. Dupla Port./Francês	Letras – Inglês (Lic.) Letras – Português (Lic.) Letras – Português (Lic. Not.) Lic. Dupla Port./Espanhol Psicologia Ciênc. Soc.(Lic. e Bach. Vesp.) Ciênc. Soc. (Lic. e Bach. Not.) Ciências Biológicas (Lic) Oceanografia

Quadro 1 – Cursos de Graduação (modalidade presencial) oferecidos no Campus de Goiabeiras da UFES.

Fonte: (UFES, acesso em 16/04/2016).

Nota: Adaptado pelo autor.

O total de cursos no Quadro 1 não expressa necessariamente o número de coordenações, uma vez que pode haver mais de um curso e/ou diferentes habilitações, em diferentes turnos, sob uma única coordenação, assim como mais de um curso vinculado a uma mesma secretaria de colegiado.

### 3.2.1 A relação do pesquisador com o Lócus da Pesquisa

Na qualidade de Servidor do quadro TAE da UFES, o pesquisador participa do Programa Governamental de Qualificação dos Servidores TAE das IES públicas brasileiras que tem na UFES o Plano de Desenvolvimento dos Integrantes da Carreira dos Técnicos Administrativos criado a partir da Portaria 857, de 19 de setembro de 2005. A Política de qualificação dos TAE engloba o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9.394/96, que foi regulamentada pela Lei 11.091/05 e Portaria Ministerial 2.519/05, em atendimento às exigências dos sistemas de avaliação da educação superior que contabiliza o nível de qualificação dos servidores TAE como um dos itens a serem avaliados.

Também integrando a política de qualificação dos servidores TAE, a Lei 8112/1990, Seção IV, Art. 96-A, incluída pela Lei 11.907/09, possibilita aos servidores da União o afastamento do trabalho de forma remunerada para a participação em programa de pós-graduação *stricto sensu* na condição estabelecida pela Resolução 26/95, Art. 2º, do Conselho Universitário da UFES de que, “visando a melhoria do seu desempenho e o alcance das funções e finalidades

da Universidade”, possa ser concedido o afastamento, do qual foi parcialmente beneficiário o pesquisador. Nesse sentido o lócus que maior possibilidade de contribuição poderia oferecer para o desenvolvimento da pesquisa, da qualificação do pesquisador e estar voltada para a finalidade institucional da universidade, não poderia ser outro senão a própria UFES e o foco na função gerencial voltada para a sua maior demanda que é a graduação.

O exercício de “estranhamento” diante de fenômenos que poderiam ser “familiares” e a permanente vigilância aos procedimentos metodológicos que assegurassem, quando necessário, o afastamento do pesquisador para uma visão mais apurada, evitando a possibilidade de “viés”, foram a tônica da pesquisa. No entanto, o conhecimento adquirido sobre a instituição nos mais de vinte anos de vinculação a ela, seja como servidor TAE, como aluno de graduação ou como aluno de pós-graduação, contribuiu para o uso de estratégias de pesquisa que fizessem emergir dados significativos para o estudo. O pesquisador cedeu à pesquisa “um olhar mais acurado”, necessário ao estudo das organizações universitárias, de modo a identificar no trabalho gerencial das coordenações de curso “elementos relevantes que escapam ao olhar desavisado” (MEYER Jr.; LOPES, 2015, p.42).

Não obstante, os estudos que abordam as estratégias de pesquisas voltadas para o campo social vêm reconhecendo a importância da “presença” do pesquisador na produção do conhecimento (TRIVINOS, 1987; BOGDAN; BIKLEN, 1994; GARCIA, 2003; VIEIRA; 2004; FERRAÇO, 2001; SILVA, 2007), considerando, ainda, que seus saberes sobre os temas pesquisados podem proporcionar a produção de conhecimentos em maior profundidade.

Embora o Projeto da presente pesquisa tenha sido aprovado sem ressalvas pela Banca Examinadora na etapa de qualificação, ainda buscando assegurar a postura ética em todos os procedimentos metodológicos e processuais que envolvem a pesquisa, em especial por ser o pesquisador um membro da instituição onde a pesquisa foi realizada, as entrevistas de campo ocorreram somente após a aprovação do Projeto de Pesquisa junto ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), cujo parecer consubstanciado de aprovação consta no Anexo 1 (pág. 171).

### 3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Sendo o foco da pesquisa o trabalho gerencial na coordenação dos cursos de graduação, da modalidade presencial da UFES, os coordenadores compuseram um grupo de sujeitos. No entanto, diferente dos estudos encontrados que tratam do trabalho gerencial nas universidades,

incluindo os especificamente voltados para o trabalho à frente das coordenações de cursos, que produziram resultados apenas a partir da ‘percepção’ dos docentes-gestores (coordenadores), compuseram também o quadro de sujeitos dessa pesquisa os servidores TAE no exercício da função de secretários de colegiados de cursos de graduação. Os secretários de colegiados são os servidores que acompanham e dão suporte ao trabalho dos coordenadores de cursos, sendo eles que, na maior parte do tempo, estão em contato com os coordenadores e com as demandas dos colegiados.

O fato de dar voz aos secretários de colegiados na descrição de suas percepções sobre o trabalho gerencial dos coordenadores de cursos, tal como possibilita a pesquisa de abordagem qualitativa, que dá voz para que pessoas falem sobre as ações de outras pessoas (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002), proporcionou o surgimento de dados que trouxeram elementos de maior profundidade e que foram incorporados aos conhecimentos até então obtidos sobre o trabalho gerencial nas coordenações de cursos de graduação.

A definição inicial do número de sujeitos que participariam da pesquisa apresentou um número satisfatório de entrevistados, de acordo com o conhecimento do pesquisador sobre o objeto do estudo e o aporte teórico utilizado (CONTANDRIOPOULOS et al., 1994; FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008). Os sujeitos da pesquisa foram inicialmente contabilizados, conforme Quadro 2, abaixo.

CENTRO	Coord.	TAE
Centro de Ciências Exatas – CCE	2	1
Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas – CCJE	2	1
Centro de Artes – Car	2	1
Centro de Educação – CE	1	0
Centro de Educação Física e Desporto – CEFD	1	0
Centro Tecnológico – CT	2	1
Centro de Ciências Humanas e Naturais – CCHN	2	1
TOTAIS	12	05

Quadro 2 – Previsão da participação de sujeitos de pesquisa por centro de ensino.  
Fonte: Elaborado pelo autor.

A escolha pelos coordenadores nos centros que oferecem mais de dois cursos se deu, inicialmente, levando em consideração os cursos que apresentaram **o maior e o menor número de alunos matriculados**, ponderando que havia a possibilidade de que o trabalho do coordenador pudesse apresentar diferenças entre as coordenações **com maior ou menor número de alunos**. Se houvesse indisponibilidade desses coordenadores, seriam contatados

os coordenadores dos cursos com os números de alunos imediatamente mais próximos do maior e do menor. No centro onde são oferecidos apenas dois cursos, apenas um participaria, sendo convidado inicialmente o que apresentasse o maior número de alunos. O número de alunos matriculados por curso foi definido de acordo com os registros do primeiro semestre do ano de 2016. Esses números foram obtidos a partir de dados do Sistema de Informação para o Ensino (SIE), em contato com a Pró-Reitoria de Graduação da UFES. Os casos em que a totalização de alunos, por curso, apresentou dúvidas por ser oferecida mais de uma habilitação ou conter mais de um currículo em vigência, tais números foram confirmados junto às suas respectivas coordenações.

De acordo com a disponibilidade dos sujeitos seria desejável ainda, contemplar os seguintes aspectos no total do grupo de coordenadores – **critérios complementares:** **1)** que todos os coordenadores participantes estivessem vinculados à UFES por mais de três anos; **2)** que algum dos coordenadores tivesse atuado em mais de um mandato; **3)** que algum dos coordenadores estivesse atuando pela primeira vez; **4)** que algum dos coordenadores tivesse participado do Curso de Formação para Coordenadores de Cursos de Graduação ministrado pela PROGRAD/DDP-UFES. O objetivo desses critérios complementares consistiu em obter relatos sobre o trabalho gerencial dos coordenadores a partir de diferentes experiências e contextos. Caso os critérios iniciais (maior e menor número de alunos) não contemplassem os aspectos **1, 2, 3 e 4**, poder-se-ia recorrer às coordenações de forma pontual e, havendo a possibilidade de saturação dos dados coletados, o número de entrevistados poderia ser reduzido.

Para a escolha dos secretários de colegiados de cursos de graduação foram priorizados aqueles que possuíssem o maior tempo de experiência na função e que tivessem experienciado os processos de indicação/eleição de coordenadores, a iniciação dos coordenadores aos conhecimentos sobre os colegiados e que tivessem vivenciado os momentos de atividades mais intensas dos colegiados como: avaliação/reconhecimento de curso, implementação de currículo, cadastro ENADE etc.

O objetivo de dar voz aos servidores TAE, diferente dos estudos até aqui encontrados, não consistiu em caracterizar uma forma de “avaliação” do trabalho do coordenador. Assim sendo, não havia razão para vincular coordenadores e TAE de um mesmo curso como participantes da pesquisa. Se assim fosse, poder-se-ia incorrer em erro que afugentaria colaboradores da pesquisa. Desse modo, os secretários dos cursos que participaram como

entrevistados na pesquisa, não foram os dos colegiados em que os coordenadores foram entrevistados. No caso de secretários que atuam em secretarias unificadas ou compartilhadas, a entrevista foi focada em coordenação específica, que não tivesse o coordenador respondido à entrevista.

Considerando que o pesquisador pertence ao quadro de servidores TAE da UFES e possui maior aproximação com alguns cursos, também na condição de estudante, não participou, como sujeitos de pesquisa, nenhum dos segmentos dos cursos de Engenharia de Produção do Centro Tecnológico e Biblioteconomia do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

O Quadro 3, a seguir, demonstra os sujeitos que participaram do estudo de acordo com os critérios estabelecidos no Projeto de Pesquisa. Visando proteger a identidade dos participantes os cursos são identificados por números que não têm nenhuma relação com os códigos numéricos oficiais dos cursos, e também não seguem nenhuma forma lógica de sequência alfabética codificada.

CENTRO	CURSOS	ALUNOS 2016-1	COORDENADORES CONVIDADOS	CRITÉRIOS COMPLEMENTARES	Coordenadores.	Secretários.
A	1	158	---	---	---	PP
	2	<b>88</b>	1º(-) / Não Respondeu	---	---	
	3	336	2º(+) / Aceitou	1,3	PP	
	4	<b>371</b>	1º(+) / Não Respondeu	---	---	
	5	335	---	---	---	
	6	279	---	---	---	
	7	131	---	---	---	
	8	113	---	---	---	
	9	111	2º(-) / Aceitou	1,2	PP	
B	1	96	2º(-) / Aceitou	1,2,4	PP	---
	2	<b>258</b>	1º(+) / Não Respondeu	---	---	NR
	3	192	2º(+) / Aceitou	1,3	PP	---
	4	<b>61</b>	1º(-) / Recusou c/ justificat.	---	--	NR
C	1	381	---	---	---	PP
	2	411	3º(+) Aceitou	1,2	PP	
	3	249	---	---	---	
	4	221	Critério de Exclusão	---	---	
	5	332	---	---	---	
	6	<b>628</b>	1º(+) / Não Respondeu	---	---	
	7	316	---	---	---	
	8	423	2º(+) / Não Respondeu	---	---	
	9	329	---	---	---	
	10	<b>228</b>	1º(-) / Aceitou	1,3,4	PP	

(Continua...).

CENTRO	CURSOS	ALUNOS 2016-1	COORDENADORES CONVIDADOS	CRITÉRIOS COMPLEMENTARES	Coorde- nadores.	Secretá- rios.
D	1	336	Não convidado	---	---	---
	2	<b>411</b>	1º / Aceitou	1,3	PP	---
E	1	190	2º(-) / Não Respondeu	---	---	---
	2	236	3º(-) / Não Respondeu	---	---	---
	3	<b>118</b>	1º(-) / Não Respondeu	---	---	PP
	4	458	Não convid. /próximo ao (+)	---	---	---
	5	119	Critério de Exclusão	---	---	---
	6	463	2º(+) Aceitou	1,3	PP	---
	7	<b>464</b>	1º(+) / Não Respondeu	---	---	---
	8	18	Não convidado/em extinção	---	---	---
F	1	504	Não resp. / Recém-eleito.	---	---	PP
G	1	308	---	---	---	PP
	2	395	---	---	---	
	3	404	---	---	---	
	4	239	---	---	---	
	5	461	2º(+) / Aceitou	1,2	PP	
	6	<b>466</b>	1º(+) / Não Respondeu	---	---	
	7	<b>158</b>	1º(-) / Não Respondeu	----	---	
	8	210	2º(-) Aceitou	1,2	PP	
	9	456	---	---	---	
<b>TOTAL DE PARTICIPANTES .....</b>					<b>10</b>	<b>05</b>

Quadro 3 – Apresentação da seleção dos sujeitos participantes da pesquisa de acordo com aplicação dos critérios de seleção. Onde: NR = Não respondeu ao convite / PP = Participou da pesquisa / (+) = Critério de maior número de alunos matriculados / (-) = Critério de menor número de alunos matriculados.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A expectativa de realizar a entrevista com doze coordenadores, conforme apresentado no Quadro 2, não se efetivou, considerando que, no Centro de Ensino ‘E’, conforme Quadro 3, somente houve resposta/aceitação de um coordenador de curso adequado ao critério de maior número de alunos. Ao recorrer aos coordenadores de cursos com menor número de alunos, em que não houve resposta até o terceiro coordenador convidado, não faria sentido propor convite ao quarto coordenador de curso com menor número de alunos, porque esse número de alunos era extremamente próximo ao do curso que se enquadrava no critério de maior número de alunos.

No Centro de Ensino ‘F’, que não se enquadrava nos critérios adotados para os centros que oferecem mais de um curso, não houve resposta ao convite para participação na pesquisa por parte do coordenador, que assumira muito recentemente a função, ao passo que, nesse mesmo centro não havia previsão de entrevista para o secretário do colegiado. No entanto, considerando que seria importante constar dentre os sujeitos da pesquisa ao menos um entrevistado do referido centro, o secretário foi convidado e aceitou participar como

colaborador da pesquisa. Esse ajustamento contribuiu também para a manutenção do número de secretários previstos no Quadro 2, uma vez que, no Centro de Ensino ‘B’ não houve resposta aos contatos/convites por parte dos secretários que se enquadravam nos critérios. Assim, conforme apresentado no Quadro 3, o total de sujeitos efetivamente entrevistados foi de dez coordenadores e cinco secretários. Essa redução não fragilizou a pesquisa porque, assim como previsto nos critérios, já havia manifestação de saturação dos dados em grande parte dos assuntos tratados nos roteiros de entrevistas por volta do sétimo coordenador entrevistado, não havendo constatação expressiva de saturação nos dados obtidos com os secretários, uma vez que, suas atividades se diferenciavam de forma pontual de acordo com as tipologias de secretarias de colegiados.

Objetivando ainda obter informações sobre os entrevistados quanto às suas formações profissionais, recorreu-se ainda, à Plataforma Lattes e, no contato com os entrevistados, tais informações foram certificadas. No Quadro 4, abaixo, são apresentados os sujeitos participantes da pesquisa e os dados sobre suas formações.

ENTREVISTADOS	NÍVEL DE FORMAÇÃO	FORMAÇÃO GERENCIAL
Coordenador 1	Doutorado	Não
Coordenador 2	Mestrado	Não
Coordenador 3	Doutorado	Não
Coordenador 4	Doutorado	Não
Coordenador 5	Doutorado	Sim
Coordenador 6	Doutorado	Não
Coordenador 7	Doutorado	Não
Coordenador 8	Doutorado	Não
Coordenador 9	Doutorado	Não
Coordenador 10	Doutorado	Não
Secretário 1	Especialização	Sim
Secretário 2	Especialização	Sim
Secretário 3	Especialização	Sim
Secretário 4	Mestrado	Sim
Secretário 5	Mestrado	Sim

Quadro 4 – Apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa e suas formações.  
Fonte: Elaborado pelo autor.

### 3.3.1 O contato com o campo

Tendo definido o número e os critérios para a seleção dos sujeitos que participariam da pesquisa como entrevistados, os primeiros contatos foram realizados com os coordenadores de cursos por *e-mail*. Os nomes e os *e-mails* dos coordenadores foram obtidos em contato com as secretarias de colegiados por meio de telefone ou *e-mails* das secretarias, informados

nos *sites* dos diversos centros, departamentos e colegiados. Após o envio do convite para a participação na pesquisa, foi considerado o tempo de quarenta e oito horas para que houvesse resposta. Não havendo resposta, os convites (tal como emitido por *e-mail*) eram impressos e se buscava contato pessoalmente. Em alguns casos não foi possível encontrar os coordenadores, então o convite era deixado envelopado nas salas dos professores ou nas secretarias de colegiados. Em casos pontuais, uma terceira tentativa de contato foi realizada por meio de telefone. Decorridas mais de quarenta e oito horas, buscou-se contato com os coordenadores dos cursos com número de alunos imediatamente maior ou menor, de acordo com os critérios de seleção dos sujeitos.

Essa fase inicial de busca pelo contato com os coordenadores para a formalização do convite, quando a aceitação e agendamento não ocorriam por resposta aos *e-mails* enviados, permitiu identificar, por meio de conversas informais, que alguns coordenadores disponibilizavam apenas dias e horários específicos para atendimento às demandas dos colegiados, como: atendimento a alunos e respostas a documentos recebidos. Em alguns casos, somente foi possível encontrar o coordenador no dia em que suas aulas estavam concentradas, sendo esse também o dia disponibilizado para o atendimento a alunos. O convite para participação na pesquisa junto aos secretários de colegiados foi feito pessoalmente, tendo o pesquisador ido a cada secretaria. Esse procedimento fez-se necessário, uma vez que o processo de unificação de secretarias em alguns centros concentrou muitos novos servidores TAE, assim, indo a cada secretaria foi possível identificar os que atuavam há mais tempo como secretários e, ao apresentar os objetivos da pesquisa entre os próprios secretários, quando em secretarias unificadas, eram apontados aqueles com maior experiência e disponibilidade para serem entrevistados.

Ainda sobre os contatos iniciais com os sujeitos de pesquisa, vale citar que o texto do convite para participação na pesquisa apresentou o número do Registro do Projeto e número do Parecer Consubstanciado emitidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), evidenciando a submissão e aprovação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Roteiro de Entrevista. Essas informações foram elogiadas por vários entrevistados que, inclusive, ficaram surpresos, manifestando não ser frequente o empenho dos pesquisadores em buscar a aprovação das pesquisas junto ao CEP. Em alguns casos foram solicitadas informações ao pesquisador sobre os trâmites para a submissão de projetos ao CEP. O convite utilizado para o contato com coordenadores e secretários consta no Apêndice E (pág. 169).

Quando as respostas de aceitação ao convite para participação na pesquisa se encaminhavam para o consequente agendamento da entrevista, o próximo passo consistia em buscar informações sobre os sujeitos, de modo a identificar se estavam aptos, de acordo com os critérios complementares estabelecidos para a seleção dos mesmos. Assim, eram verificados os documentos abertos no *site* da UFES, onde foi possível saber a data de ingresso na instituição, titulação, ocupação formal de função etc. A seguir eram obtidas informações adicionais a partir da Plataforma *Lattes* com o objetivo de identificar formações e/ou estudos voltados para a gestão e/ou gestão acadêmica, experiência em outras funções gerenciais no âmbito da UFES etc. Obter previamente tais informações foi de grande relevância para as falas iniciais com os entrevistados que perceberam a atenção dispensada a eles e tornou mais agradável o primeiro contato, que normalmente é revestido de tensão e expectativa que causam, não raramente, um considerável desconforto. Após as falas iniciais, o TCLE era apresentado, permitindo um tempo para que o colaborador da pesquisa pudesse ler. Em seguida o pesquisador ressaltava os objetivos da pesquisa em uma breve contextualização passando a solicitar a autorização para a gravação do áudio.

Embora todos os colaboradores tenham autorizado a gravação, foi possível perceber que o simples fato de saber que havia um gravador ligado causou, em especial nos primeiros momentos, um certo desconforto a alguns entrevistados. No decorrer da entrevista o incômodo causado pela gravação era superado. Em alguns casos foi necessário voltar às perguntas iniciais na tentativa de buscar possíveis dados suprimidos pelo desconforto inicial.

As entrevistas foram sempre realizadas em ambiente reservado, escolhido pelos próprios entrevistados. Em apenas uma entrevista havia, além da presença do coordenador de curso, também a presença do subcoordenador, que compartilhavam naquele momento, a mesma sala e, em alguns momentos da entrevista, havia a participação do subcoordenador, por vezes, requerida pelo próprio coordenador. Em alguns temas havia divergência entre eles, causando alguns atropelos, mas suas discussões e discordâncias fizeram emergir dados de considerável relevância à pesquisa. Ao final, foi solicitada a autorização para uso das informações também fornecidas pelo subcoordenador, com o preenchimento do TCLE.

Embora o pesquisador seja um servidor do quadro dos TAE na instituição onde o estudo foi realizado, o contato com os sujeitos da pesquisa não se deu em razão dessa condição, e sim por ser um estudante mestrando desenvolvendo sua pesquisa. Nesse sentido, não fez parte das

apresentações iniciais informar aos entrevistados tal situação de forma planejada, exceto em circunstâncias em que o pesquisador considerou apropriada tal identificação antes, ou até durante a entrevista. Porém, ao final de todas as entrevistas buscou-se trazer tal informação ao diálogo para que, nas considerações pessoais dos entrevistados, assim como assegura o TCLE, caso o entrevistado desejasse, pudesse retirar o todo ou em parte os seus depoimentos. Vale ressaltar que não houve solicitação de nenhum entrevistado para a retirada de todo ou parte de seus depoimentos.

Ainda sobre a vinculação do pesquisador com a instituição onde se deu o estudo, embora houvesse uma apreensão inicial por ocorrer a pesquisa em um ambiente conhecido, dentre os coordenadores pesquisados apenas dois eram conhecidos pelo pesquisador em contatos meramente superficiais da relação de trabalho, sendo os demais totalmente estranhos ao pesquisador. Dentre os secretários dos colegiados, dois eram conhecidos pelo pesquisador, também em contatos profissionais ocorridos muito superficialmente e muito tempo atrás. Por ser a Universidade uma grande organização, distribuída em grandes espaços geográficos e com isolamentos em “ilhas de conhecimentos”, questões criticadas por muitos, no caso específico da pesquisa realizada por um pesquisador, em partes “nativo”, tais aspectos contribuíram para amenizar os impactos indesejáveis para o pesquisador.

### 3.4 COLETA DE DADOS

Perseguindo o objetivo de buscar conhecimento e compreensão sobre o objeto de estudo a partir de métodos ajustados às particularidades dos contextos de uma organização universitária (ANDRADE, 2002; CARVALHO, 2013), ou pelo menos não encontrados nos estudos da temática em questão, considerou-se necessária para a pesquisa a utilização de estratégias e instrumentos que se ajustassem a cada segmento de sujeitos.

Para a coleta de dados com os coordenadores de cursos e servidores TAE, no exercício das secretarias de colegiados, foi utilizada a entrevista substanciada por roteiros. Assim, foram elaborados roteiros de entrevistas específicos para cada segmento – coordenadores e secretários de colegiados (Apêndices B e C págs. 161 e 164). A opção pela entrevista se deu em consideração ao fato de que esta poderia encaminhar-se para uma forma de um diálogo livre, permitindo ao pesquisador obter dados que se originam em visões gerais e específicas, considerando o envolvimento de cada sujeito com o objeto do estudo, buscando “explorar o espectro de opiniões, e as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL,

2002, p.68). O roteiro pôde subsidiar as entrevistas, proporcionando a melhor qualificação dos dados e permitindo que, na abordagem de algumas temáticas, os entrevistados pudessem explorar de diferentes maneiras os contextos de suas experiências e visões sobre as questões que circundam a atividade gerencial dos coordenadores de cursos de graduação.

Segundo Rea e Parker (2000), “o pesquisador precisa usar de experiência e critério profissional na construção de uma série de perguntas que maximizem as vantagens e minimizem as desvantagens em potencial” (p.39). Assim, coube ao pesquisador lançar mão das possibilidades que melhor favoreceram o momento de contato com os sujeitos da pesquisa. Sempre autorizado pelos entrevistados, a gravação do áudio das entrevistas foi realizada com o intuito de não perder informações, não interromper as falas e, portanto, permitir que as ideias e mensagens fossem livremente manifestadas.

O procedimento de gravação foi fundamental para possibilitar retorno às falas dos entrevistados e assegurar precisão nas transcrições. Ao final da coleta de dados foram computados 861 minutos de gravação de entrevistas, que produziram 336 páginas de transcrição. A maior parte da transcrição foi realizada pelo próprio pesquisador, sendo uma parte realizada por serviço especializado contratado, submetido posteriormente à conferência do pesquisador.

Considerando que o trabalho gerencial nas IES, por sua característica burocrática, possui dinâmica de comunicação baseada em documentos, esses também fizeram parte das fontes da pesquisa. O uso da análise de documentos pautado nas concepções de Sá-Silva, Almeida e Guidani (2009) permitiu traçar a dinâmica da comunicação das coordenações de cursos, além de permitir a aferição entre dados obtidos nas entrevistas, atribuições pactuadas na atividade gerencial das coordenações de cursos e a compreensão dos coordenadores e secretários de colegiados a partir de manifestações documentadas. Os documentos analisados foram, em sua maioria, documentos obtidos por meio do *site* da UFES, como cadastro de servidores, portal de atas, formulários para requerimentos diversos aos colegiados etc. Os acessos a documentos foram de grande valia ao pesquisador por suas contribuições, no sentido de situar o pesquisador em relação a procedimentos e trâmites que são demandados às coordenações de cursos, e que lhe permitiram inferir sobre a dinâmica em que está situado o trabalho gerencial dos coordenadores.

### 3.5 MÉTODO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Tendo a mensagem os elementos primordiais para a captura dos dados e podendo ela ser “verbal [...], gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” expressando significado e sentido que não podem ser considerados de forma isolada (FRANCO, 2003, p.13), a análise dos dados foi realizada a partir de conteúdos temáticos produzidos no campo, tendo assim o ‘tema’ como unidade de registro e, de modo a evitar a simplificação ou diminuição dos valores dos dados, as categorias foram definidas *a posteriori*, considerando que o fenômeno estudado apresenta uma dinâmica de relações sociais que pode ser expressada na forma de uma linguagem que abriga mecanismos interacionais baseados em “linguagem, pensamento e ação” (FRANCO, 2003, p.14) que propiciaram a construção de categorias com melhor definição, uma vez manifestadas no decorrer das atividades de campo.

O trabalho gerencial nas coordenações de cursos de graduação ocorre em ‘ambientes’ que apresentam diferentes possibilidades de categorias temáticas e o esforço da pesquisa buscou dados que apontaram a noção de valores, a forma como as pessoas agem, no que elas acreditam e como estão envolvidas com o ambiente e com o trabalho (TRIVIÑOS, 1987), fazendo emergir o que poderia estar “escondido, latente ou subentendido na mensagem” (CAPPELLE; MELO; GONÇALVES, 2003, p.04).

Para Franco (2003), a análise de conteúdo consiste em uma técnica que possibilita ao pesquisador o uso de sua sensibilidade e competência teórica para inferir em sua análise, a partir de comparações textuais e classificação das especificidades das mensagens. A transcrição das mensagens obtidas nas entrevistas permitiu ao pesquisador o contato com os dados na forma textual, de modo a possibilitar a categorização. Para Bogdan e Biklen (1994), são inestimáveis as técnicas para se trabalhar mecanicamente os dados que se apresentam com considerável complexidade, mas tais técnicas devem permitir o manejo, independentemente do “esquema particular escolhido” pelo pesquisador (p.232).

A sistematização da análise dos dados consistiu em fazer uma pré-análise dos dados, escolhendo os materiais que demonstraram num primeiro plano a vinculação com os objetivos da pesquisa e que permitiram a elaboração de indicadores que contribuiriam para a interpretação, sendo associada a categorias mais amplas que puderam ser representadas por “palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos [sic] sujeitos pensarem e acontecimentos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221).

Os dados brutos foram impressos em duas vias de modo a ter uma via encadernada com numeração de páginas sequenciais, de acordo com os dados coletados com cada sujeito e segmento de sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994), proporcionando fácil acesso e manipulação do material, que pôde estar sempre que necessário às mãos do pesquisador. A outra via impressa dos dados possibilitou a separação de temas, por meio de recortes, que facilitaram a manipulação, separação, codificação e junção, de acordo com as possibilidades de categorização temática, como na montagem de um ‘painel’ ou ‘mosaico’, que permitia a ampla visualização pelo pesquisador, estando os recortes identificados também com a numeração das páginas dos dados (transcrições) encadernados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para melhor compreensão sobre a técnica particular utilizada na montagem do ‘painel-mosaico’<sup>1</sup>, um detalhamento é apresentado no Apêndice A (pág. 156).

Sendo consideravelmente grande o volume de dados, essa etapa do trabalho e a forma como foi feita mostraram-se de grande valia ao pesquisador, por ter permitido o contato manipulável com os dados em sua forma concreta, afinando com a habilidade visuoespacial com a qual o pesquisador possui familiaridade. As constantes idas e vindas aos recortes agrupados e recorrência aos dados encadernados possibilitaram a mudança ou reunião de temas de acordo com suas correlações, permitindo identificar categorias primárias a partir dos códigos, suprimir ou reformular tais categorias, bem como estabelecer controles para a revocação.

Os recortes dos dados ocorreram na medida em que eram identificados os temas e as possibilidades de codificação e, no decorrer da exploração do material, os dados passaram pela codificação que consistiu em fazer a contagem e classificação, buscando produzir as unidades de registro (BARDIN, 1979). Para Bogdan e Biklen (1994), essas unidades de registro podem ser expressas por palavras ou frases que remetam às regularidades de padrões e tópicos presentes nos dados, sendo estas as categorias de codificação. Foram muitas as caminhadas de frente para o painel onde os dados eram gradativamente modelados. Como boa parte desse trabalho foi realizada à noite, poder ficar de pé, lidando com textos e cores que sinalizavam temas, colaborou para que o pesquisador se mantivesse por maior tempo desperto, do que se tivesse realizado tal trabalho apenas com recursos de organização

---

<sup>1</sup> Painel-mosaico: criado pelo autor a partir da ideia de combinação de partes que, de forma dinâmica, permite encadeamento de temas que produzem sentido.

computacional. Os agrupamentos dos códigos associados a temas em comum ou que permitiram vinculação, produziram subcategorias que posteriormente puderam ser reagrupadas na redefinição das categorias temáticas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A definição temática das categorias e subcategorias, por uma opção do pesquisador, sempre que possível, foi contemplada com a inclusão de palavras ou expressões retiradas dos depoimentos dos sujeitos entrevistados. Para o pesquisador, essa foi também, uma maneira de sentir a ‘presença do outrem’ na pesquisa e reconhecer a importância de suas colaborações que também são manifestadas na apresentação dos resultados. Também foi opção do pesquisador o uso da referência masculina<sup>2</sup> na apresentação dos relatos dos sujeitos da pesquisa, como uma forma de não permitir a identificação dos colaboradores.

Para uma aferição de como as categorias e subcategorias estariam dispostas, foi seguida a sugestão de Bogdan e Biklem (1994) de verificar a possibilidade de estruturação de um “artigo com as categorias de codificação como tópicos ou seções” (p.233). Assim, ao final foram definidas quatro categorias e dez subcategorias, conforme sintetizado no Quadro 5, a seguir, sob as quais foram tratados os resultados.

<b>CATEGORIAS TEMÁTICAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
COORDENAÇÃO DE CURSO: UMA “FUNÇÃO INDESEJADA”	“Caiu na pegadinha”: chegou, vira coordenador.
	Gerenciando o desconhecido.
	Coordenação de curso: “um trabalho solitário”.
COORDENAÇÃO DE CURSO EM UMA UNIVERSIDADE DE MUITAS FACETAS	Coordenando “o que” e “para quem”.
	Os “controles” e suas implicações.
	“Surfando sobre os bloqueios institucionais”.
	O tempo: no calendário, na agenda, no relógio e... nas possibilidades.
O ACADÊMICO, O BUROCRATA E OS OBJETIVOS DAS COORDENAÇÕES DE CURSOS	O “acadêmico-burocrata” e o “burocrata-acadêmico”
	“Gestão clandestina” que informa direitos.
DIFERENÇAS NA DINÂMICA DOS TRABALHOS DAS COORDENAÇÕES DE CURSOS	Espaços exclusivos e espaços compartilhados.

Quadro 5 - Categorias e subcategorias temáticas

Fonte: Elaborado pelo Autor

<sup>2</sup> O uso da forma masculina na apresentação dos sujeitos tem unicamente o objetivo de não permitir a identificação dos colaboradores na pesquisa. Tal identificação pode não ser possível para um leitor que não pertença aos quadros da Universidade, mas seria possível, sem a adoção dessa estratégia, para quem conhece a estrutura da UFES. O pesquisador conhece, reconhece e admira as potencialidades das mulheres em todos os campos das atividades profissionais, com amplo destaque às atividades gerenciais no campo educacional, onde o olhar e a ação feminina podem fazer a ‘diferença’.

## 4 RESULTADOS ENCONTRADOS

### 4.1 COORDENAÇÃO DE CURSO: “UMA FUNÇÃO INDESEJADA”.

São contempladas nesse tópico as manifestações emergidas dos dados que circundam as questões relacionadas aos diversos aspectos que envolvem a ocupação da função de coordenador. Nesse sentido, as tensões a que estão sujeitos os docentes perpassam por aspectos relacionados à ausência de desejo pela função, o desconhecimento sobre as atividades e objetivos que devem ser desempenhados e perseguidos pelos coordenadores, a ausência de política de formação acadêmica adequada às necessidades e possibilidades dos docentes e as questões “político-estruturais”<sup>3</sup> apresentadas no âmbito da Universidade, que elevam o campo de atuação das coordenações de cursos e ampliam as ações a serem desenvolvidas pelos coordenadores.

A manifestação da totalidade dos coordenadores entrevistados, quanto a não terem apresentado alguma forma de desejo pela função, não denota que a insatisfação seja abruptamente manifestada no decorrer do exercício da função. Para alguns, embora não tenham desejado atuar na coordenação de cursos de graduação, quando nos momentos de consultas de disponibilidade ou interesse por parte de seus pares de departamentos, aqueles que por um ou outro motivo concordaram “em serem eleitos”, de alguma forma encontraram motivação para permanecerem na função pelo tempo determinado para o mandato. Não raramente, alguns desses coordenadores estenderam suas atuações por mais de um mandato, havendo também, distintos motivos que justificam tais ocorrências que, dentre outras, serão apresentadas nas seções seguintes.

#### 4.1.1 “Caiu na pegadinha”: chegou, vira coordenador.

[...] ser coordenador, como eu falei, é uma coisa que você assume em função de circunstâncias [...]. (Coordenador 9).

A regulamentação da Universidade sobre como é definida a ocupação da função de coordenador de curso não alcança critérios precisos sobre “qual”, dentre os docentes indicados à representação dos departamentos em cada colegiado, deva ser o Coordenador. Embora documentos normativos como Regimento, Estatuto e Resolução determinem a eleição

---

<sup>3</sup> Tomam-se por “político-estruturais” as divisões da estrutura universitária, considerando as possíveis independências e/ou autonomias de cada unidade departamentalizada e os relacionamentos entre tais unidades.

do coordenador no âmbito do colegiado de cada curso, o comum é a própria indicação dos representantes dos departamentos nos colegiados serem efetivadas com a definição de quem atuará como coordenador e subcoordenador de curso. Assim sendo, não há impedimentos para que um professor recém-chegado ao departamento, ou que não tenha conhecimentos sobre a gestão acadêmica ou sobre a própria estrutura da universidade, seja indicado como representante de um departamento em algum colegiado, ou até mesmo um “eleito” à função de coordenador ou subcoordenador.

Dentre os coordenadores entrevistados, seis estavam atuando na função por mais de um mandato, dentre esses, cinco afirmaram ter assumido a coordenação pela primeira vez, ainda no período de estágio probatório. A ausência de regulamentação para definir critérios objetivos sobre “quem” dentre os docentes deve assumir a função de coordenador de curso permite que sejam adotadas distintas formas, quase sempre criadas de acordo com as contingências do momento em que se deve buscar um novo docente para assumir a função.

O processo de transição ao término de um mandato em geral é revestido por preocupações e tensões, no sentido de que a negação dos docentes em assumir a função gera um “passe de bola” até encontrar alguém que ceda à pressão ou argumentos de seus pares, “aceitando” a função de coordenação. Os últimos docentes concursados são, na maioria das vezes, os contemplados com o “caiu na pegadinha”, pois entraram na universidade com o desejo principal de atuar no ensino e pesquisa, mas se veem “obrigados” a assumir uma função gerencial para a qual, na maioria das vezes e por diversos motivos que aqui serão apresentados, não se sentem preparados. Os relatos abaixo manifestam os diferentes contextos em que o processo de transição pode ocorrer, bem como as tensões que podem apresentar esses momentos de transição:

[...] preciso falar isso sem causar constrangimento à outra pessoa [...] houve conflitos com o coordenador anterior. Foi uma situação muito complicada e ia estourar a qualquer hora, então eu assumi. Conversaram comigo e acharam que eu poderia assumir sem ampliar os conflitos. Os alunos processaram o coordenador anterior. Não sei se seria legal isso aparecer na sua pesquisa, mas é que foi uma situação constrangedora. [...] não haviam[sic] outros interessados. Me colocar como coordenador foi meio que colocar panos quentes. Como eu tinha um bom relacionamento com os alunos, eu consegui acalmar os alunos, porque eu tinha um bom relacionamento com eles. Nosso curso estava em quarentena por ter sido mal avaliado [...] eu não era o mais experiente, ainda estava em estágio probatório (Coordenador 1).

[...] foi um processo de transição mais complicado, porque na verdade o coordenador anterior já tinha saído [...] então, eu noto assim, o processo de transição, ele tem muito a ver com a relação que existe entre o coordenador que está,

a relação pessoal entre o coordenador anterior e o coordenador atual. Se você é meu amigo (risos) facilito sua vida, agora, se a gente não se relaciona muito bem, aí é aquela coisa [...] eu não sei, eu acho que aqui a gente tem conflitos políticos, mas eu acho assim, que o nosso departamento ainda tem conflitos que são muito pessoais, sabe? Acho ruim demais. Porque atrapalha o trabalho do coordenador. Atrapalha! [...] ninguém quer. Ninguém! Eu já tenho bagagem, sei que a coisa não é tão complicada assim. Às vezes a gente tem que usar de muito esforço e criatividade para dar conta da história, mas eu senti pena. Senti pena de ver o curso assim, sabe, sem ter alguém que tivesse interesse de tocar a coisa para frente. Aí assumi. (Coordenador 5).

Nos relatos dos coordenadores 1 e 5 é possível notar que o processo de transição é permeado por diversas questões que envolvem conflitos políticos e questões pessoais, dando um panorama sobre a complexidade que envolve a função de coordenação de cursos que, nas próximas seções desse trabalho, serão apresentadas de forma mais aprofundada especificamente nos aspectos em que a presença dos conflitos se faz mais evidente.

No contexto das complexidades que envolvem a função de coordenação de cursos, os resultados da pesquisa destacados para esta seção demonstram o entendimento dos coordenadores sobre a função que desempenham, ao descrevê-la como sendo de “extrema responsabilidade”, “árdua”, “exaustiva”, “um fardo”, “um trabalho solitário”, “um sacrifício” e de ordem “eminente burocrática”. Destacam prejuízos em suas carreiras profissionais e até de ordem pessoal, em especial no caso dos docentes que afirmam estar sacrificando suas pesquisas em decorrência de estarem ocupando a função de coordenação. Considerando as pressões a que estão sujeitos os coordenadores, em especial aqueles que ingressaram na função de coordenação com pouco tempo de admitidos na Instituição ou que ainda possuíam uma visão limitada sobre o que é e como “funciona” a Universidade, a manifestação de sentimentos como de “frustração”, “tristeza” e até casos de adoecimentos foram identificados como consequências das demandas de trabalho e relacionamentos interpessoais.

Por outro lado, também foram registradas manifestações positivas resultantes da ocupação da função de coordenação por proporcionar essa um conhecimento sobre a Universidade que, segundo os relatos abaixo, não seriam proporcionados a partir da atuação do docente apenas na atividade de ensino.

[...] foi assim: eu digo que é um processo de socialização acelerada que você sofre. Quando se está chegando na Universidade e já assume uma função dessa, rapidinho você já tem que começar a entender dos trâmites da universidade e se inteirar das coisas, e então você se socializa, você interage muito mais rapidamente. (Coordenador 5).

[...] não posso ignorar isso, é de que eu tinha chegado na universidade há menos de três anos e que eu achava que a coordenação de curso era uma oportunidade para eu aprender muita coisa. E isso se concretizou porque, para além das questões técnicas ali que a gente tem que resolver, a interação com outros setores, outras instâncias da universidade, com agentes acadêmicos que nem sempre são aqueles que a gente encontra quando só está dando aula. Essa interação me proporcionou uma visão da universidade muito ampliada. (Coordenador 6).

Ainda sobre vantagens de se assumir a coordenação de cursos está a possibilidade de aproximação do corpo discente. Alguns coordenadores assumem essa posição como sendo o melhor canal para se aproximar do alunado. Para alguns desses coordenadores, essa aproximação pode produzir bons resultados em outras demandas que competem à coordenação. Assim, a realização de eventos, os projetos de pesquisa e extensão podem se tornar mais atraentes aos alunos e, pela via da coordenação, contabilizar melhorias para os cursos na medida em que o coordenador pode tomar para si o propósito de ser um fomentador de atividades que agreguem as potencialidades do que pode ser oferecido pelo curso e pelos docentes, em uma relação de parceria com os alunos.

Sobre os motivos que levaram os coordenadores a “aceitar” ou “ceder” às pressões de seus pares para que ocupassem a função, foram ainda manifestados aspectos como: poder atualizar o currículo do curso, possibilitar melhor avaliação do curso, ampliar o contato com alunos e também aspectos relacionados à possibilidade de retribuição à instituição pelo fato de terem sido alunos da Universidade. Nesse último aspecto foi possível identificar o envolvimento afetivo dos coordenadores com a instituição, ao lembrarem de fatos ocorridos e de seus professores que ainda hoje estão na Universidade, sendo agora seus colegas de departamento.

Embora os coordenadores com seus mandatos em curso encontrem elementos positivos em suas atuações, nota-se uma preocupação com a negativa do corpo docente com maiores conhecimentos sobre a universidade em assumir funções gerenciais no âmbito acadêmico. A “rotina”, manifestada nos dados da pesquisa, de se buscar nos recém-chegados à Universidade a solução para a ocupação da função de coordenação de cursos tem resvalado negativamente na avaliação dos cursos, em especial nos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento, quando ocorre a visita *in loco* dos avaliadores do MEC. Tais preocupações são manifestadas nas falas dos entrevistados abaixo.

[...] aí pegaram, como sempre, um recém-concursado que entrou e “jogaram” na coordenação. É como eles dizem: é a pegadinha da UFES. O professor é aprovado no concurso, onde ele entra? No colegiado. [...] nós tivemos a visita dos avaliadores do MEC e o tempo de vinculação do coordenador com a instituição é pontuada. E aí que ninguém quer ser coordenador. [...] quem não está preocupado com isso é

porque não teve problema com o MEC, como nós tivemos. Agora já estão repensando que os novatos não podem assumir coordenação. Ficamos sob “intervenção” do MEC e um dos fatores foi esse, além dos “rachas” que têm no departamento. (Secretário 2).

Foi muito rápido! Recém-chegada aqui. Porque é sempre assim que funciona e não é só aqui [...] é geral. Quem é o novato, empurram. Eu acho isso errado. No meu caso eu ainda tinha experiência anterior, mas não foi isso que foi visto. Foi visto mais assim: novata chegando. Eu tinha experiência, mas qualquer professor que chegue, com experiência ou não, vão empurrar isso aqui [...]. (Coordenador 7)

[...] o que tem acontecido muito na Universidade, principalmente com a coordenação de curso e chefia de departamento é que o professor admitido, às vezes não tem nem um ano de casa e já é “jogado” na coordenação ou chefia, e aí a pessoa entra sem conhecer o funcionamento. [...] me voluntariei, porque vamos passar por um novo reconhecimento de curso e o tempo de vinculação e a experiência do coordenador conta[sic] na avaliação do MEC. (Coordenador 10)

Quando no relato do Coordenador 10 é afirmado que ele se “voluntariou” para a ocupação da função de coordenador, tal manifestação teria ocorrido após duas negativas em reunião de departamento. Assim sendo, o “voluntariado” foi na verdade um “ceder à pressão” de seus pares, que exaltaram sua trajetória e experiência na Universidade, apontando-o como o “ideal” naquele momento em que era aguardada a avaliação do curso por parte do MEC.

Além dos aspectos que envolvem os critérios de avaliação dos cursos por parte do MEC, conforme manifestado pelo Coordenador 10 no relato anterior, o exercício da função de coordenador de cursos requer conhecimentos sobre o “funcionamento” da Universidade. O trabalho do coordenador, conforme registrado nos dados da pesquisa, possui características burocráticas e relacionais de toda ordem e tais características exigem posicionamento e tomada de decisão também<sup>4</sup> daquele que ocupa a função de coordenação. O próximo tópico apresenta as dificuldades e necessidades manifestadas pelos entrevistados para o exercício da função de coordenador de curso de graduação.

#### **4.1.2 Gerenciando o desconhecido.**

O trabalho “burocrático”, assim como são manifestadas pelos entrevistados as rotinas que envolvem documentos, procedimentos, legislações, acompanhamento de prazos estabelecidos pelo calendário acadêmico, atendimento a solicitações de setores da Universidade e de órgãos externos e uso de tecnologias, são os elementos apontados como os que mais consomem tempo e energia no âmbito das coordenações de cursos, quando se manifestam sobre as

---

<sup>4</sup> Embora a tomada de decisão no âmbito de uma coordenação de curso sugira a forma colegiada de decisão, há decisões que precisam ser tomadas pelo próprio coordenador, inclusive a decisão sobre o que deve ser levado ou não à “decisão colegiada”.

atividades propriamente ditas. Nesse sentido, saber o que fazer, como fazer, como e para onde encaminhar, constituem as maiores dificuldades relatadas por coordenadores, e também pelos secretários, ao falarem sobre o desempenho dos coordenadores.

Não havendo uma política institucional determinante para a ocupação da função de coordenador de curso e se utilizando de mão de obra inexperiente para o desempenho da função, foram vários os relatos de coordenadores que abandonaram a coordenação antes do término do mandato, por se sentirem despreparados para a função. Em um dos centros de ensino, foi relatado o encurtamento do prazo de dois anos para um ano de mandato, em comum acordo com alguns departamentos, com o objetivo de diminuir o tempo de “desgaste” do docente que ocupa a função. No entanto, não fora ainda estabelecido um critério de definição sobre o momento em que outros docentes passariam a atuar como coordenadores, permanecendo assim, os problemas frequentemente encontrados nos processos de transição.

Se as atividades burocráticas apresentam dificuldades para alguns coordenadores, em especial para os mais inexperientes com as questões da instituição, a complexidade mais encontrada e considerada de maior dificuldade de solução, são as questões que envolvem os relacionamentos entre os pares docentes que, não raras vezes, incorrem em conflitos de toda natureza. Essas questões serão tratadas à frente, em seção onde os conflitos e suas origens serão explorados com maior profundidade, pois aqui se busca apenas demonstrar que a inexperiência e desconhecimento sobre as questões que envolvem o trabalho do coordenador também podem ser maiores e mais desgastantes para um coordenador que ainda não conhece os meandros a que estão expostos.

Para o exercício da função de coordenador foram apontadas, sem nenhuma pretensão de que fossem apuradas, suas compreensões sobre o que são “habilidades” e “competências”, ou mesmo “características”, mas que, nesse sentido, descrevessem o que deveriam possuir os coordenadores de cursos, diante das demandas que são direcionadas à coordenação. Assim, foram manifestados os aspectos como: ser comunicativo, ter empatia, ser assíduo, ser presente, ser responsável, ter espírito de liderança, saber conversar com pessoas de diferentes níveis sociais, gostar dos alunos, ser um “relações públicas” do curso, ser articulado, conhecer o curso, ser conciliador, ser capaz de estabelecer e manter procedimentos, saber lidar com as tecnologias, saber lidar com os conflitos, ter capacidade analítica, conhecer as normas da instituição e as normas externas que norteiam o trabalho da coordenação, saber como conduzir alunos e docentes, ter visão ampliada sobre a educação, ter um olhar sociológico e

humanista para a formação, ser mediador, ter capacidade burocrática, ser atualizado em relação ao mercado de trabalho, ter inteligência emocional, ter vontade de trabalhar e ser agregador.

Ao relatarem as características “desejáveis” para que um coordenador de curso consiga desempenhar suas funções a contento, também foram listadas as características “necessárias”, mas que não se sentiam por elas contemplados. Nesse sentido, ser político, saber fazer o jogo de bastidores, se impor diante dos conflitos com seus pares, saber delegar e lidar com as atividades burocráticas, foram os destaques dentre as características das quais alegavam não serem possuidores.

Para além da gestão acadêmica que envolve aspectos burocráticos e relacionais de toda ordem, há ainda questões que surgem como demandas à coordenação que não estão previstas no escopo das atividades do colegiado, mas que, associadas a outros aspectos e entendimentos particulares sobre o ambiente público educacional, imputam à coordenação de curso a tomada de decisão e definição de encaminhamentos. Os relatos abaixo expressam as ações, revestidas de incertezas quanto a serem ou não atividades inerentes às da coordenação, mas que levam os coordenadores a se envolverem, de acordo com suas visões e experiências particulares.

[...] eu sou daqueles que se o aluno vem com problema, a gente tenta resolver. E eu não consigo ser aquele que é só burocrático. Então, por exemplo: a gente teve uma aluna que sofreu um acidente, e eu não consegui ver só o “Amparo Legal” a que ela tinha direito. Então fui ao hospital, ajudamos a família a arrecadar coisas. Então, assim, não é só um caso. Teve aluno que eu paguei a Colação de Grau [...] a gente se envolve muito. (Coordenador 1).

[...] houve um caso que foi bem complicado de se resolver. É que uma aluna, que tinha problemas psicológicos e ela surtava. Ela sumia, ela voltava, era sempre muito nervosa, era agressiva e atrapalhava nas salas de aula. E os professores não sabiam lidar com isso. O coordenador buscou outras instâncias, mas tudo foi bem complicado de se resolver. Ao final, depois de muitas discussões e idas e vindas, ela foi encaminhada ao serviço de saúde [...] lembrei de outro caso agora, de um aluno que ameaçou esfaquear outro, porque ele tinha um amor platônico por uma aluna e ele não permitia que essa aluna conversasse com ninguém. E ele começou a vir armado pra Universidade. O que fazer nesse caso? Você vai chamar a polícia? Você vai fazer o quê? Esse assunto perdurou e tirou o sossego de muita gente. Não sabíamos o que fazer. Foi bem complicado para o coordenador na época e ele demorou para descobrir os encaminhamentos que poderia dar para resolver esses casos, porque achava que podia tirar essa solução, da cabeça dele. (Secretário 5).

[...] a Universidade se abriu para a inclusão, e eu vejo que os professores estão perdidos na questão dos alunos com problemas auditivos. Quais são as atribuições do monitor? O que o monitor vai fazer para esse aluno? Ou é obrigação do professor entregar todo o material já de acordo com o aluno? A responsabilidade é de quem? Então esses detalhes não estão claros para as partes. Então vejo que no fundo no fundo, sempre o aluno se prejudica por falta de procedimento administrativo mais claro. De direcionar a resolução dos problemas [...] o coordenador fica perdido por

desconhecer como agir [...] acontece muita coisa nova, que não está dentro das ações de um coordenador, mas que ele tem que resolver. Então vai muito da criatividade, da sua atitude e a quem ele vai abordar para o direcionar. (Secretário 4).

As dificuldades manifestadas pelos coordenadores reportam também à ausência de formação adequada para atuação na função. A maioria dos coordenadores entrevistados afirmou não ter tido qualquer forma de contato com conteúdos voltados para a gestão acadêmica em nenhuma etapa da educação formal, como graduação, mestrado ou doutorado. Apenas um coordenador, que possui formação em gestão e gestão de pessoas, relatou encontrar menos dificuldade no campo relacional, ainda que manifestando ser essa uma parte de extrema dificuldade enquanto coordenador, em especial para lidar com os pares docentes. Mesmo que, em especial nos programas de pós-graduação, estejam as formações que mais aproximam a possibilidade de atuação nos sistemas de educação superior, não foi identificada nos dados da pesquisa qualquer manifestação de conhecimentos obtidos durante tais estudos que colaborassem para o desempenho da função de coordenador de curso.

Dentre os coordenadores entrevistados foi verificado que alguns obtiveram formação complementar em que o tema “gestão” esteve presente, mas nada direcionado à atuação gestora, em se tratando de assuntos acadêmicos ou que tenham essas formações, apresentando alguma contribuição significativa que pudesse ser lincada para o desempenho da função de coordenador.

Ainda que a formação voltada para a atividade de coordenação de cursos de graduação tenha sido apontada pelos coordenadores e secretários de colegiados como necessária para o exercício da função, dentre os dez coordenadores entrevistados, apenas dois participaram da formação oferecida pela Universidade, voltada especificamente para o trabalho de coordenação e colegiado de cursos. Dentre os cinco secretários, três participaram da formação. As considerações sobre o Curso ministrado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e Departamento de Desenvolvimento de Pessoas (DDP-PROGEP) foram positivas no sentido de que puderam conhecer a legislação que norteia a atividade dos colegiados, indicando os setores da Universidade a que os coordenadores e secretários de colegiados devem recorrer de acordo com cada demanda que chega à coordenação e o uso de aplicativos disponíveis na Plataforma SIE, que é a ferramenta tecnológica utilizada para a gestão acadêmica da graduação. No relato abaixo a manifestação de um coordenador de curso exemplifica a importância que teve para ele tal formação.

[...] eu recebi um e-mail de um curso que o DDP estava oferecendo sobre gestão acadêmica e eu mesmo me inscrevi e fiz esse curso, que ajudou muito [...] teve o pessoal da PROGRAD, o pessoal da SEAVIN, daí é que você entende como que funciona um pouco esse papel do coordenador. Mas, na minha opinião, acho que esse curso deveria ser obrigatório para todo mundo que está iniciando [...] porque ajuda muito. (Coordenador 4).

Cientes da oferta do Curso acima citado, os coordenadores que não participaram, alegaram a indisponibilidade de tempo e tipologia do curso em termos de horários de oferta, como sendo os impeditivos que os levaram a não participar da formação.

Eu até tentei fazer aquele curso que a UFES oferece, mas aí o trabalho na coordenação não me deixou terminar [...] é um curso pequeno, eu comecei, mas surgiram coisas aqui e daí chegou ao ponto de eu ter que desistir. (Coordenador 1).

Tentei fazer duas vezes, em duas situações, mas o horário era inviável. (Coordenador 3).

[...] a PROGRAD oferece um curso para coordenador, mas eu não fiz não, porque a forma como a PROGRAD tem feito esses cursos, tem inviabilizado o acesso. Você tem que escolher não dar aula ou não participar de reunião importante, e isso inviabiliza a participação, para mim pelo menos. Tem as prioridades e, entre dar aula e participar do curso, eu vou dar aula. (Coordenador 8).

Se por um lado os dados da pesquisa revelam os momentos de angústia e desconforto dos coordenadores ao assumirem a função, em especial na fase inicial em que se veem despreparados sob o ponto de vista pessoal, profissional e alegando desconhecimento sobre a universidade para o exercício das atividades pertinentes “ou não” à coordenação, decorrido algum tempo adquiriram maior segurança e conhecimentos para desenvolverem suas atividades, de acordo com as rotinas estabelecidas no Calendário Acadêmico e outras orientações institucionais. O “gerenciar o desconhecido” como algo assustador, aos poucos vai tomando fôlego, de modo que, ao se avaliarem na função de coordenadores de cursos, manifestaram relativa satisfação com seus desempenhos, utilizando-se das métricas de avaliação externa, como demonstram os relatos a seguir.

Eu diria que estou satisfeito porque eu faço o que eu posso. Por isso eu diria que meu trabalho é bom. Também tem os resultados que estão vindo e estão satisfatórios. Então, assim, a gente teve um ENADE que fluiu bem agora. A gente conseguiu fazer as reuniões do ENADE e fazer com que os alunos não boicotassem de novo [...] então, a gente fez o nosso papel [...] para um coordenador que estava em estágio probatório na época [...] eu acho que estamos no caminho certo. (Coordenador 1).

[...] eu tenho essa deficiência política, não dou conta de fazer essa... (*expressando a forma política em sentido pejorativo, sobre a qual já havia se manifestado anteriormente como “jogo de bastidores”*). Entendeu? Vai fazer vinte anos que eu estou na UFES nesse curso, eu estudei aqui, então assim, eu tenho uma relação afetiva com o curso e com o projeto, então eu acho que eu me dedico muito, eu sou

dedicado, eu sou presente, entendeu? Do ponto de vista da avaliação institucional de todas as notas da avaliação do MEC, a única que foi cinco, foi eu como coordenador, as outras foram três, quatro. Então a melhor nota da avaliação foi na minha atuação como coordenador, então eu entendo: “Estou no caminho certo”. Né? (Coordenador 3).

A seção seguinte apresenta os resultados obtidos a partir das manifestações em que o trabalho dos coordenadores de cursos é situado em relação a outros possíveis grupos de trabalho que contam, em sua composição, com docentes representantes dos departamentos e outros agentes acadêmicos, sob a ótica das demandas e “divisão do trabalho”.

#### **4.1.3 Coordenação de curso: “um trabalho solitário”.**

O desinteresse do corpo docente em assumir as funções gerenciais na Universidade é amplamente mencionado nos dados da pesquisa, não apenas se referindo à coordenação de cursos, mas também a outras funções, como chefia de departamento e comissões, que têm por objetivo tratar de outros assuntos pertinentes à academia. Se o docente aceita, acata, ou se sujeita a assumir uma função que não desejava e não encontra estímulo para o seu desempenho, não raras vezes estabelece uma relação superficial com o trabalho, não envidando grandes esforços e, também não raras vezes, causando prejuízos a outrem.

[...] foi uma decisão política [...] ele foi totalmente ausente no colegiado. Foi parar lá jogado, assim, entre aspas, porque ele quis, ninguém colocou a faca no pescoço dele, mas [...] não se envolveu absolutamente com nada do colegiado. Com nada, com nada, com nada. Nem o ENADE, nem atendimento de alunos, nem com processo de desligamento [...] por fim, eu fui à PROGRAD por orientação da Direção do Centro e participei de uma reunião onde me deram uma senha e eu fiz o cadastro. Corri atrás e fiz as inscrições dos alunos no ENADE [...] ele estava lá por decisão política e apenas para marcar território. Mas não era o momento de ele estar ali [...] ele tinha outros projetos, outras coisas [...] não era o momento dele. (Secretário 2).

O relato do Secretário 2 demonstra que a ausência de desejo em assumir uma função e a “forçada” aceitação por ela podem incorrer em complicações não apenas no nível de um curso, mas também em nível institucional, se pensarmos que, diante do exemplo acima, a perda de prazos em processos que têm relação com os órgãos de controle e avaliação da educação superior expõe toda a instituição, na medida em que pode causar prejuízos também aos alunos do curso e a possíveis outros aspectos de suas vidas pessoais e profissionais.

No mesmo sentido, ainda sobre o exemplo acima, por não haver uma estrutura colegiada em funcionamento, tal como previsto em regulamentação, não se pôde contar com a presença de um subcoordenador ou membro de colegiado, para que tais assuntos pudessem ser

encaminhados, mesmo com a ausência da figura de um coordenador. Na mesma linha de raciocínio, os coordenadores que assumem a função e se envolvem com as questões pertinentes ao colegiado se queixam do grande volume de trabalho elencado nos últimos tempos à figura do coordenador e a dificuldade para encontrar apoio nos grupos estabelecidos para, também, dar suporte às ações gestoras dos coordenadores de cursos.

O relato a seguir, manifestado em tom de desabafo e irritação, demonstra uma nova realidade sobre o trabalho das coordenações de cursos de graduação, bem como as pressões sentidas em razão do aumento de demandas a serem atendidas.

[...] eu já tinha sido coordenador uma vez anterior, em outro momento em que era mais leve a coordenação, porque esse é o grande problema atual da coordenação: tudo recai sobre a coordenação, enquanto que a chefia de departamento perdeu muito do seu papel [...] ser coordenador antes, era mais suave. Havia menos encargos, menos dramas para resolver. A gente tinha tarefas, evidentemente, mas era menos pesado que hoje. A coordenação virou o centro nevrálgico do curso, tudo passa por ela e tem que se resolver [...] uma quantidade nova de funções que eu não fui preparado. Ninguém é, aparentemente, preparado para isso. Aprende mesmo é no tranco, como eu falei, apesar de eu já ter sido coordenador em outro momento. (Coordenador 9).

Diante do aumento de trabalho e conseqüente ampliação das redes de relacionamento de trabalho que envolvem setores internos e externos à Universidade, incluindo as comissões e núcleos que têm por atribuição o suporte às atividades das coordenações e dos cursos, responder às demandas dos colegiados para além do prescrito e buscar alternativas para o permanente aprimoramento dos cursos requer o envolvimento de um maior número de pessoas comprometidas com o trabalho que se faz necessário.

Embora o maior número de alunos da Universidade esteja vinculado à graduação, as manifestações obtidas nos dados da pesquisa apontam que os docentes acabam direcionando suas atenções para outras atividades, em especial à pesquisa e aos programas de pós-graduação, muitas vezes deixando em segundo plano as propostas direcionadas para os cursos de graduação que, a princípio, requerem grande envolvimento dos membros de colegiados, NDEs e CPACs, além do corpo docente dos departamentos que oferecem disciplinas para os cursos de graduação.

[...] o trabalho do colegiado é uma tarefa árdua e solitária. Vou definir em duas palavras: árdua e solitária. Por que árdua? É muito trabalho que você tem que fazer na coordenação e é um trabalho invisível. Às vezes as outras pessoas não têm noção de tudo que eu faço aqui na coordenação. E solitária, por quê? Falo mesmo! A partir do momento que você está aqui no colegiado, se vira, você tem que resolver o problema acadêmico [...] acho que se tivesse mais colaboração, você faria isso com

muito mais vontade. É assim que eu vejo. [...] o colegiado cuida dos alunos e o departamento cuida do docente, mas só tem docente se tiver aluno e é aí que entra a individualidade. E eu sinto esse isolamento, porque os professores falam: eu não estou no colegiado, não quero saber do problema do colegiado. (Coordenadora 7).

[...] por exemplo: está tendo uma discussão, em conjunto, para uma questão de reestruturação curricular e, na hora de apontar um erro do currículo, apontar o que tem que mudar, eles (os professores) são muito rápidos. Agora, quando se fala: “a gente precisa de colaboração”, nessa hora não tem ninguém [...] eles são muito rápidos para criticar, mas na hora de colaborar é quase zero [...] aqui o foco é 80% dos professores pensando na pós-graduação, e se der pra incluir um aluno de graduação no meio, ok [...] é a pressão que o professor sente para publicar, então é inegável que ele vá direcionar muita de sua atenção para isso: publicar, publicar, publicar e coitado do aluno da graduação [...] muitas vezes fica sem suporte. (Secretário 1).

[...] de maneira geral, eu acho que grande parte, principalmente os que chegaram agora, porque nós recebemos muitos professores novos, eles estão extremamente envolvidos com os programas de pós-graduação [...] então precisa ter alguém que abrace algumas causas, mas a pedrinha do meu sapato (se referindo à graduação) eu tenho que resolver [...] o trabalho da coordenação às vezes é meio solitário. Embora você se relacione muito, você tem o colegiado, você tem uma secretaria [...], mas isso é para dar conta do dia a dia, dos trâmites, de oferta de disciplina, do aproveitamento de estudos, da reunião do colegiado. Agora, pensar estrategicamente o curso, pensar o curso para daqui a 1 ano, 2 anos e tal, por mais que você tenha o NDE que está ali para isso também, mas assim, você tem que definir até o que se quer do NDE nesse momento ou sugerir ao NDE que pense alguma coisa para aquele momento. Isso acaba saindo muito da cabeça do coordenador, quando ele quer. Se não, ele fica só no dia a dia mesmo. (Coordenador 5).

Os relatos acima, manifestados com aparente tristeza e descrença, demonstram que as formas institucionais de sustentação dos cursos de graduação e apoio ao trabalho das coordenações de cursos não necessariamente sejam determinantes para os avanços esperados, na medida em que avançar requer o envolvimento ou comprometimento das pessoas que compõem tais instâncias. As “pressões”, de distintas origens, pela produção científica que resulte em publicações, direcionam o empenho do docente para a atividade dos programas de pós-graduação, muitas vezes deixando em planos menores os trabalhos necessários à graduação, que é o foco da atividade dos coordenadores de cursos.

As tentativas manifestadas pelos coordenadores de obterem a colaboração para a atividade da coordenação, ou mesmo no foco de sua atividade, os cursos de graduação, não são caracterizadas como “estratégias”, mas esforços que consistem em dialogar, divulgar pontos positivos resultantes de pequenas mudanças proporcionadas por sugestões acatadas pela coordenação, mostrar resultados de avaliações positivas, visando produzir satisfações, ou até mesmo as avaliações negativas, para mostrar a necessidade de colaboração com a coordenação ou com o curso. As colaborações, quando assim ocorrem, são geralmente pontuais e sem efetivo comprometimento. Por vezes, são ideias que, embora positivas, se

implementadas, consistirão apenas em mais uma atividade a ser desenvolvida pelo próprio coordenador.

Sendo a função de coordenador de curso de graduação uma função gerencial ‘não desejada’ pelos docentes, mas necessária e obrigatória para o que se requer de um curso de graduação, ainda que o trabalho da coordenação seja desconhecido por aquele que tem o dever de geri-lo, e o devendo fazer, mesmo que de forma solitária, são sinais de que a função do coordenador de curso de graduação ocorre em uma organização de muitas facetas.

#### 4.2 COORDENAÇÃO DE CURSO EM UMA UNIVERSIDADE DE MUITAS FACETAS

Abordando os diversos aspectos em que os dados da pesquisa situam o trabalho gerencial dos coordenadores dos cursos de graduação em relação à Universidade e o entendimento que se tem sobre seu campo de atuação, esta seção apresenta os resultados obtidos sobre como o trabalho dos coordenadores de curso é compreendido acerca de sua finalidade social, os percalços nas relações entre os atores que compõem o ambiente universitário, as compreensões sobre os limites de atuação dos coordenadores, as “manobras” gerenciais para assegurar a oferta de serviços e as formas como os trabalhos das coordenações estão sujeitos às determinações das métricas do tempo. Nesse sentido, serão também abordados os aspectos ambíguos, os dilemas e os conflitos manifestados, decorrentes do ‘como é feito’, e do que é esperado do trabalho gerencial dos coordenadores de cursos de graduação.

##### 4.2.1 Coordenando “o que” e “para quem”.

Sendo o foco da atividade gerencial dos coordenadores de cursos de graduação as questões que envolvem os trâmites documentais e os assuntos que engendram aspectos didático-pedagógicos, conhecer a estrutura da universidade e saber para onde, como e quando encaminhar documentos ou direcionar assuntos são manifestados como sendo as principais atividades com as quais os coordenadores de cursos estabelecem contato, quando são superados os primeiros momentos de desconhecimento sobre tais questões. Os desdobramentos dessas atividades por vezes incorrem em manter contato com pessoas que atuam nos mais diferentes setores da Universidade e também com órgãos externos à instituição.

Se para alguns coordenadores, as dificuldades do “dia a dia” podem consumir grande parte de sua energia e tempo, não raramente, definir metas, promover mudanças ou cumprir e fazer

cumprir normas, resultam em conflitos das mais diferentes naturezas, levando ao desvio dos focos previstos para serem perseguidos pelos coordenadores. Dentre as atividades prescritas para as coordenações de cursos, as que mais apresentam dificuldades são aquelas em que é necessário “negociar” com os pares docentes questões que implicam em desagradar a um ou outro na consecução dos serviços acadêmicos. Nesse sentido, a oferta de disciplinas recebe o maior destaque nas manifestações dos coordenadores, por considerarem que o processo de oferta precisa contemplar um ajustamento dentro de determinados turnos, de modo que as disciplinas sejam distribuídas de acordo com suas cargas horárias, alternância de horários, disponibilidade de espaço físico, que compreende salas de aula e laboratórios, e possibilitem aos alunos a realização de estágios curriculares ou não curriculares, e até mesmo para que os alunos possam desenvolver uma atividade laboral em turnos fixos.

Quanto à organização dos horários das ofertas de disciplinas, foi manifestada ainda a recomendação do Ministério Público Federal no sentido de que as ofertas de disciplinas contemplem a possibilidade de liberação de um turno, para que os alunos tenham disponibilidade para a realização de outras atividades, quando não se tratar de cursos que exigem estudos presenciais em tempo integral.

Não são poucos os aspectos a serem observados pelos coordenadores de cursos no momento de efetuar a programação das ofertas de disciplinas. Tais aspectos podem apresentar grande variação de um curso para outro ou de um centro de ensino para outro, observando também o número de disciplinas de diferentes departamentos que estão presentes nas matrizes curriculares dos cursos. Mesmo assim são muitas as manifestações presentes nos dados da pesquisa de que há docentes – alheios a todos os elementos que devem ser observados pelos coordenadores de cursos no momento de proceder à oferta – que resistem em seguir tais planejamentos, por não atenderem esses às suas necessidades particulares ou desejos pessoais.

Não raras vezes, há recusa de professores em ministrarem aulas caso não sejam as disciplinas oferecidas nos horários de suas escolhas pessoais, assim como, não raras vezes, ceder às vontades de um ou outro docente, significa movimentar ‘toda’ uma grade de horários e modificar, inclusive, horários já definidos com diferentes departamentos. Ainda há casos em que, não tendo sido atendida a solicitação do docente, ele reduz o número de aulas presenciais ou “negocia” com o alunado, até com “velada intimidação”, mudanças informais no dia ou horário de realização das aulas.

[...] o que pode ser mais ambíguo e conflituoso, é mesmo a questão da oferta de disciplina, dos horários, porque isso mexe com os professores [...] é a pior coisa que tem na coordenação [...] porque o professor é obrigado a dar a disciplina em um certo horário, digamos assim, mas você não consegue conciliar os diversos horários [...] tem departamento que oferece disciplina dividida em dois tempos, como terça e quinta-feira, outros querem horário seguido de quatro horas. Eu sou contra isso. Na graduação isso não funciona. Isso é o que irrita mais na função de coordenador [...] por exemplo: ninguém quer dar aula na sexta-feira. À noite então, ih! Mas é evidente que alguém vai ter que dar aula na sexta. Você precisa fazer uma pressão para que as coisas se resolvam [...] então às vezes você leva a pecha de estar colocando fulano, beltrano (*nos casos de disciplinas direcionadas a professores específicos*), que na verdade não é isso [...] é muito desgastante, aí você troca o horário de um, troca do outro, aí tem que trocar o do outro, uns ficam chateados com você, enfim, o horário é uma coisa que só fecha no limite, vai se arrastando, só fecha no final mesmo [...] e você carrega essa irritação. (Coordenador 9).

[...] então para mim, eu acho que o problema mais gritante é o corpo docente. Assim, tem professores que acham que não têm que dar satisfação a ninguém, para você ter uma ideia, tem professor que quer mudar o horário à revelia de tudo. A ponto de chegar e falar: “aqui o curso vai ser dado dias tais e tais” e acabou [...] ele pega, muda o horário, quem puder fazer, faz, quem não puder fica reprovado. Quando você vai chegar para falar alguma coisa, o cara fala: “não aceito seus argumentos, porque o meu calendário está mantido”. Isso é uma coisa gravíssima, mas [...]. (Coordenador 10).

[...] os departamentos só funcionam como centro de poder dos professores para eles conseguirem o que eles querem em termos de disciplinas, darem as disciplinas que querem, na hora que querem [...] se o coordenador faz a oferta e bota lá as disciplinas que ele precisa, nos horários que precisa, quando isso vai para o departamento, eles falam: “não concordo porque o professor ‘x’ não quer dar aula quinta à tarde”, por exemplo. Como não? Se você é de dedicação exclusiva, se o colegiado precisa que você dê aula quinta-feira à tarde, tem que dar [...] que outra atividade está fazendo que não pode dar aula na quinta à tarde? [...] então fica nesse jogo. Até um tempo atrás [...] a oferta de disciplinas era concentrada de terça a quinta-feira porque não tinha professores que queriam dar aula segunda e sexta-feira. (Secretário 4).

Os relatos acima exprimem situações em que o trabalho do coordenador, embora deva ser focado nas necessidades do curso e dos alunos da graduação, por vezes, em detrimento das necessidades dos cursos e dos alunos, as questões são fechadas em benefício e prioridade do corpo docente. Em situações diferentes, também é comum o fechamento da oferta de disciplinas previamente acordada entre coordenação de cursos e departamentos, de modo que possam ser negociados os horários atendendo às necessidades informadas pela coordenação ou o próprio coordenador apresentar a oferta, assegurando a seus pares de departamento ou grupos políticos, o benefício de ter os “melhores” dias e horários para ministrarem aulas.

O fato de o coordenador de curso ser um professor pertencente ao departamento que, em geral, é o que mais disciplinas são oferecidas ao curso que coordena e, sendo grande a possibilidade de que seu sucessor na coordenação seja um colega de seu departamento, alguns conflitos são evitados.

[...] alguns coordenadores até tentam, mas acho que nem tanto, porque ninguém quer se indispor com o colega [...] então fica assim: eu não quero me indispor com você, porque amanhã você vai ser o chefe de departamento ou coordenador e eu não vou querer dar aula em tal horário, em tal dia [...] se eu te obrigar hoje, você me obriga amanhã. (Secretário 5).

[...] eu acho que essa questão de o professor assumir cargo de gestão aqui atrapalha e prejudica justamente essas relações pessoais que eu te falei, porque hoje eu sou sua chefe, amanhã você é meu chefe, se você faz alguma coisa errada, eu não posso te chamar a atenção etc. e tal, porque amanhã você vai ser o meu chefe e qualquer deslize que eu der, você vai lá e vai... sei lá, me prejudicar ou fazer alguma coisa. Então eu acho que esse é o principal motivo de eu ser contra professor assumir chefia de departamento, diretoria de centro, sei lá, reitoria e qualquer outro cargo administrativo aqui dentro. (Coordenador 4).

Não ceder os coordenadores às pressões dos interesses particulares pode implicar em ampliar a extensão dos conflitos, levando as ocorrências às instâncias superiores ou mesmo externas à Universidade. Os relatos abaixo reforçam que, quando os coordenadores agem no sentido de assegurar que as necessidades dos cursos e dos alunos sejam atendidas, é necessário buscar outros caminhos.

[...] a professora disse que iria para a sala, mas que reprovava todo mundo [...] os alunos ficaram com medo [...] o assunto foi encaminhado para a PROGRAD e depois para o CEPE que mandou desmatricular os alunos [...] ficaram apenas quatro alunos [...] se ela teve que dar aula para quatro, por que não deu logo para vinte? [...] pedi abertura de sindicância e até hoje não deu em nada. Já tem um ano, não fizeram nada e nem vão fazer. (Coordenadora 4).

[...] por exemplo: esse fim de semestre eu tive que ir ao Ministério Público para que o departamento ('x') colocasse um professor para dar aulas aqui. Tinha sessenta dias de aulas começadas e não tinha professor, eu fui ao Ministério Público resolver [...] só assim resolveram. (Coordenador 3).

[...] traquejo, para mandar um e-mail elegante, para conversar com alguém, eu tenho [...] por causa da função eu fui melhorando isso [...] o que me falta é um pouquinho além, é que em algumas situações eu tenho que partir para certos confrontos em relação, sobretudo, aos direitos dos alunos que não são respeitados, porque eu sei que eu não estou aqui para firmar uma política de harmonia. Eu sei que a vivência na sociedade se dá a partir da violência de assimetrias de poder. (Coordenador 6).

As medidas adotadas pelos coordenadores de cursos, contidas nos relatos acima, e em suas manifestações corporais observadas no momento das entrevistas dão sinais de que suas visões sobre a figura do aluno requerem do trabalho do coordenador que ele atue de modo a assegurar que os serviços educacionais, como as aulas, ocorram nas formas previstas para uma instituição pública. Nesse sentido, a ausência de critérios e responsabilidade por parte dos docentes que se recusam a ministrar aulas de acordo com as necessidades dos cursos e dos alunos, ou dos docentes que atuam como gestões em outras instâncias, apontam a ausência de reflexão e/ou conhecimento sobre suas próprias condições de vinculação à Universidade.

Na definição dos coordenadores de cursos, os alunos são para eles “clientes”, “parceiros”, “o motivo da existência da universidade”, “o cidadão que quer mais que um diploma”, “aquele que preza pela vaga que ocupa”, “alguém que vem aqui para se tornar um cidadão”, “eu estou aqui por causa deles”, “alguém que precisa ser orientado”, “um agente social que deve ser acolhido”, “um cliente mimado”, “necessário ao trabalho que eu faço” e “o depositário do meu trabalho”. Embora tenha sido solicitado aos coordenadores que definissem quem eram os alunos para eles, a partir de suas posições – de professor (pensando na atividade de ensino) e posteriormente como coordenador de um curso de uma universidade pública –, a maioria deles não fez significativas distinções em suas definições sobre os alunos.

De forma pontual, alguns deram sinais de que, no decorrer da pergunta, havia uma “intenção” de se obter respostas distintas quando lhes era perguntado sobre suas definições sobre os alunos a partir da função de coordenador, mas as respostas, a partir de ambas as posições – professor e coordenador – demoravam para começar, sendo manifestadas algumas inquietações, e surgiam de forma gradativa, dando sinais de que muitos pensamentos eram percorridos na elaboração das respostas.

*Enquanto professor:* Quem é o aluno pra mim? O aluno pra mim..... O aluno é o que torna.... enfim, é o que faz.... digamos assim... como é que a gente poderia dizer?..... Necessário ao trabalho que eu faço. Sem ele meu trabalho não tem sentido. (Coordenador 9).

*Enquanto coordenador:* Aí já muda a coisa.... é... o aluno é... alguém que tem demandas que não são mais didático-pedagógicas ou mesmo existenciais.... é alguém que.... tem demandas, digamos assim... muito variadas, objetivas, burocráticas... muitas vezes é um indivíduo irritante por causa disso, por causa dessas demandas, essas coisas, ele já adquire uma outra perspectiva. Mas eu não perco a minha condição de professor, porque no final meu objetivo como coordenador é que [...] ele se forme [...] no final essa característica de professor prevalece. (Coordenador 9).

As manifestações do Coordenador 9, embora não sejam determinísticas para um resultado de “ausência de reflexão” do docente-gestor sobre a sua função de coordenador e até mesmo em sua posição de professor, dão sinais de que a figura do aluno ou o que ela representa, pode não estar nos primeiros planos da atividade docente para alguns.

Embora as questões conflituosas gerem desgastes profissionais e pessoais para os coordenadores de cursos e possam causar prejuízos aos alunos é possível que no trabalho de coordenação sejam encontrados elementos que coloquem o ‘docente-gestor’ em contato com outras dimensões presentes em uma instituição de ensino superior, deixando em plano menor

o ‘dia a dia umbilical’ dos conflitos e atividades burocráticas. Nesse sentido, buscar contato com o mercado de trabalho no qual o egresso do curso será inserido, ampliar o diálogo com setores produtivos nas esferas públicas e privadas, discutir a formação profissional em consonância com as demandas sociais e dialogar sobre a própria produção do conhecimento, são formas de despertar para os sentidos maiores a que a Universidade, como instituição pública, deve estar voltada.

[...] então ser coordenador é uma tarefa árdua de articular os processos, mecanismos acadêmicos e administrativos, mas também de afirmar algumas políticas, porque a coordenação de curso ocupa um lugar muito interessante de formulação de propostas [...] interagir com o alunado [...] de forma distinta de um coordenador para outro, é claro [...] mas esse espaço que a gente ocupa tem um significado muito grande para o tipo de política acadêmica que a gente quer afirmar [...] posso transitar em espaços em que eu, como sujeito que sou, sujeito político que tem seus posicionamentos, que vê a produção de conhecimento de uma certa forma, que entende a educação de uma certa forma, que entende o papel da universidade em relação à sociedade de uma certa forma, esse sujeito... [...] eu posso afirmar políticas públicas nas quais eu acredito de um modo regulamentado, institucional [...] eu me interessar muito por essas questões, eu acho que a nossa aproximação com a vida social, com a sociedade, é um dos maiores problemas que a gente tem [...] é da comunidade externa que deveria advir todas as motivações para o pesquisar. Por quê? Porque eu sou comunidade antes de ser universidade. Então, assim, a inserção da universidade nos sócios não é traduzida pelas pessoas que transitam nesse ambiente. Elas ignoram que nós estamos inseridos na sociedade. (Coordenador 6).

São muitas as manifestações de que a Universidade é distanciada da sociedade e, quando se anunciam possíveis aproximações, são por meio de projetos ou discussões momentâneas, na maioria das vezes estanques. Os baixos investimentos para a geração de programas de pesquisa e extensão, a falta de interesse e de boa vontade por parte dos segmentos da comunidade universitária, são apontados como os principais fatores que inviabilizam a aproximação da Universidade com a sociedade.

Para alguns coordenadores de cursos a dificuldade em aproximar a Universidade de seus objetivos, fazendo valer as previsões de aprimoramento da formação profissional com respeito às demandas internas e externas e às normas que norteiam as atividades acadêmicas, está relacionada às formas de controle ou à ausência delas no âmbito da instituição.

#### **4.2.2 Os “controles” e suas implicações.**

As diferentes formas de controle, segundo o entendimento dos participantes da pesquisa e manifestadas nos dados, não constituem vigilância a procedimentos realizados por pessoas ligadas aos colegiados dos cursos, ou mesmo nos espaços onde as atividades inerentes à

coordenação são realizadas. Embora o assunto “controle” permeie grande parte dos relatos, não foram encontradas formas de controle exercidas pela maioria dos coordenadores ou assim declararam não exercer controle sobre as atividades de outrem. No entanto, à medida que temas voltados para demandas sobre as quais os colegiados precisam prestar informações, seguir planejamentos institucionais ou formalizar procedimentos, iam surgindo outras possibilidades identificadas por eles como possíveis formas de controle são manifestadas.

Assim, Calendário Acadêmico, estabelecimento de horários e dias na oferta de disciplinas, sistema de protocolização, atas de reuniões, relatórios solicitados pela SEAVIN, processos de instrução e inscrição de alunos no ENADE, avaliação para reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos pelo MEC com ou sem visitas *in loco*, as formas colegiadas de decisão, as resoluções, o Regimento e o Estatuto da Universidade, dentre outras, passaram a ser caracterizados como formas de controle por eles percebidos. Enquanto coordenadores, os controles exercidos em sua função gestora consistem em acompanhar a realização das atividades, conforme planejamento institucional previsto no Calendário Acadêmico, acompanhar processos e protocolá-los quanto à sua chegada e saída e certificação sobre o atendimento aos relatórios solicitados à coordenação por instâncias internas e externas à Universidade. Controle de frequência às aulas, aplicação de planos de acompanhamento de estudos e avaliações não são identificados ou manifestados pelos coordenadores como formas de controle sobre os alunos.

Embora grande parte dos coordenadores declare não conhecer em detalhes o que a Universidade estabelece em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e não o aponte como uma forma de controle ou até afirme não haver integração entre suas atividades e o PDI, acredita que não esteja muito desalinhada das metas por ele previstas.

[...] a gente acaba confiando que, por exemplo, na medida em que o nosso Projeto Pedagógico do Curso tramite para uma instância, depois para outra, depois para outra, se tiver algum desalinho em relação ao PDI, alguém vai detectar e nos avisar: “olha, muda aí”, desse jeito. E por que eu acho que acontece isso? Porque o modo como o PDI é concebido não é um modo coletivamente construído, então ele é um documento frio. (Coordenador 6).

O relato do Coordenador 6, acima, demonstra que o ‘alinhamento’ das ações dos coordenadores de cursos, por seguirem orientações esboçadas em documentos normativos que orientam o trabalho das coordenações, independente de não haver grandes preocupações com o PDI em suas atividades, é percebido por eles, uma vez que há, em outras instâncias, uma

conferência sobre seus encaminhamentos. Em outros momentos os coordenadores minoram a importância do PDI, associando-o a elementos discursivos comuns, como apresentados nos sites de organizações por suas “visões”, “missões” e afirmando serem estes elementos meramente componentes utilizados para a construção da “imagem” que se quer apresentar.

Para assegurar que sejam realizados os serviços acadêmicos inerentes à coordenação do curso e ao curso, as rotinas administrativas são desenvolvidas no âmbito das secretarias de cursos, com ou sem a presença do coordenador, de acordo com a forma de trabalho estabelecida e, nesse sentido, a possibilidade de ‘controle’ ou observação sobre os trabalhos do colegiado e secretaria de cursos estão mais próximas aos coordenadores. Ainda sobre tais atividades são apontados os alunos como os “controladores”, uma vez que recorrem aos coordenadores ou secretarias de colegiados em busca de acompanhar a movimentação de processos de seus interesses ou levar queixas sobre ações praticadas pelos professores.

[...] não tem controle. Ninguém vai ficar no pé do coordenador. O diretor não vai ficar no pé da coordenação. Acho que, talvez, o controle é dos alunos. Se o aluno vier e falar: “eu vim aqui e protocolei um pedido e até agora não tive resposta”, é uma forma de controle, “onde está o processo que não foi para frente?” [...] eu acho que quem mais controla o colegiado de curso hoje em dia são os alunos, porque se a gente não funcionar, são eles que são os prejudicados, então são eles que vão vir cobrar [...] nosso controle são os alunos. (Coordenador 1).

[...] na verdade, eu percebo que os professores são autônomos em sala de aula. O coordenador só entra com alguma forma de controle, se houver uma demanda por parte dos alunos: “ah, o professor não está ministrando aula. Sumiu. Desapareceu”, aí sim, entra a coordenação, a ouvidoria [...] depende para onde os alunos direcionam a demanda. Então assim, não é um controle direto, é um controle meio que indireto. (Secretário 5).

As atividades desenvolvidas pelos docentes, em especial as aulas, ocorrem fora da visão dos coordenadores e constituem ‘relação direta’ com o objetivo da coordenação em assegurar que as disciplinas sejam ministradas, sendo observados elementos, como o cumprimento de ementas e carga horária, previstos para as disciplinas. Nesse sentido, para os coordenadores, a caracterização do que “poderia” ou “deveria” haver como controle volta à questão das razões pelas quais surgem os maiores conflitos gerados a partir dos relacionamentos e atividades do corpo docente. As queixas sobre professores que faltam, que não cumprem ementas, que não usam de clareza nos processos de avaliação dos discentes ou atritos entre professores e alunos, embora sejam direcionados às coordenações de cursos, na maioria das vezes não são formalizados, impedindo encaminhamentos formais que pudessem resolver as mais diversas situações conflituosas. Reportar-se a um professor para tratar com ele sobre queixas recebidas

pelos seus alunos é algo de extrema complexidade e que extrapola os limites de atuação dos coordenadores de cursos. O motivo de não haver formalização por parte dos alunos se deve à postura de alguns professores de “perseguir” com intimidação e ameaças veladas de lhes causar prejuízos.

O relato a seguir, manifestado com traços de indignação e impotência, revelam as dificuldades encontradas pelas coordenações de cursos que, diante das responsabilidades de suas funções, não encontram suporte objetivo ou se sentem inseguros para dar encaminhamentos ou tomar decisões quando precisam agir em defesa dos alunos e do curso.

[...] a gente tem as resoluções, todas as normas, mas o que falta é respaldo, porque o que ela nos dá é “virtual”. Por que eu falo isso? Tem algumas coisas que eu sinto e gostaria de fazer, de mudar, e eu não consigo porque esbarro na ... eu estou preso na burocracia. A gente teve vários problemas agora no final do semestre por professores não cumprirem carga horária, por exemplo. Ou não cumpriram o programa da disciplina. Ou professores que reprovaram 80% da turma. E por mais que a gente possa ter esse papel de acompanhar, nortear, de estar junto, a burocracia é muito grande. Então por exemplo: se eu quero pedir explicações ou punir o professor por causa disso, eu não consigo. Porque a burocracia é tão grande que é mais fácil eu ser acusado de assédio moral do que eu conseguir realmente fazer com que esses professores tenham uma punição para mudar seus hábitos [...] a gente não encontra mecanismos dentro da Universidade para colocar muita coisa em prática [...] por mais que o problema venha a mim, eu não posso expor o aluno, porque você sabe que o professor já tem um perfil de perseguição. Aí você fica preso. (Coordenador 1).

[...] a posição de coordenador não tem precisão. Você está aqui para fazer um meio de campo entre o corpo discente e docente [...] se você colocar uma placa aqui “consultório de lamentações” faz fila de alunos [...] então tem situações que é aquele negócio: professores têm certos comportamentos que saem da linha que a gente considera correto e tal [...] nessas situações eu tenho esse cargo de coordenador, mas não posso tomar decisão. Você está coordenando, mas você coordena sem qualquer poder de decisão. Quem decide é o colegiado que, muitas vezes, vai contra aquilo que você prega, então você fica muito de mãos atadas [...] o aluno fica muito desamparado aqui [...] o professor não está dando aula, um mês sem aula, não dá satisfação [...] não tenho poder de fazer algo administrativamente, de imediato [...] poder chegar e fazer uma advertência. Então nesse ponto acho que o coordenador poderia ter esse tipo de poder. Mas não tem. (Coordenador 10).

A impossibilidade percebida pelos coordenadores em exercer controle sobre a atividade docente relacionada aos cursos que coordenam se deve também à forma como a estrutura da universidade está elaborada. Nesse sentido a atividade pedagógica, os empenhos e buscas por aprimoramento da formação do aluno estão sob o “domínio” dos colegiados, enquanto a mão de obra necessária para tal está sob os “domínios” dos departamentos. Os limites de atribuições entre essas duas instâncias também são alvo de questionamentos dos coordenadores quando se fala dos processos de avaliação dos cursos, uma vez que, para o

MEC que cobra da coordenação de cursos inúmeros itens de avaliação, direcionam unicamente para as coordenações de cursos os questionamentos que ultrapassam os próprios limites do colegiado e invadem as atribuições que, na Universidade, estão sob os domínios dos departamentos.

Diante dos aspectos ambíguos a que estão sujeitos os coordenadores de cursos que exercem uma função administrativa, para a qual não se sentem preparados e amparados para tomar decisões que se traduzam em assegurar os objetivos previstos para a função, assim como precisam contar com a mão de obra docente, sobre a qual não dispõem de autoridade para o exercício de controles, os coordenadores de cursos passam a buscar ‘estratégias’ que minimizem prejuízos e conflitos, à medida que descubrem maneiras de “surfando” sobre os bloqueios institucionais”.

#### **4.2.3 “Surfando” sobre os bloqueios institucionais.**

Para os entrevistados, são muitas as legislações a serem observadas para a consecução dos trabalhos inerentes às coordenações de cursos. As delimitações entre as atribuições dos colegiados e departamentos por vezes são confundidas ou mesmo fundidas, de acordo com especificidades dos cursos, número de professores lotados nos departamentos, dentre outros, ainda que as normas estabeleçam critérios diferentes dos que são praticados. A busca por estratégias que minimizem a quantidade de trabalho, de reuniões e envolvam o maior número de pessoas, de modo que todos estejam cientes e envolvidos sobre as ações do colegiado e do departamento, é um exemplo manifestado no relato abaixo.

[...] aqui no departamento a gente interage com todos os professores, porque por ser um departamento pequeno, todos os professores do departamento são membros do colegiado. Então, a gente, apesar das divergências, o grupo é bem coeso, todo mundo participa das reuniões agora [...] reunião de departamento e colegiado é quase uma coisa só. (Coordenadora 4).

As dificuldades encontradas pelos alunos em ter suas demandas atendidas em algumas questões e a tentativa de se evitar que conflitos sejam criados levam os coordenadores e atropelarem os primeiros trâmites nos encaminhamentos previstos para ocorrer de acordo com as normas da instituição. Nesse sentido os alunos podem ser orientados a “queimar etapas”, evitando o desgaste do coordenador e/ou do chefe de departamento.

[...] a vida institucional é um campo minado [...] eu não vou fingir que nós vivemos em harmonia e podemos continuar lutando também em harmonia; isso é conversa fiada. Mas minha consciência, a minha postura política a respeito de tudo isso que

eu vivo, que é a instituição, me solicita, e eu atendo a essa solicitação. Uma tentativa de surfar em cima de alguns bloqueios que a instituição apresenta. Vou te dizer isso com bastante cuidado [...] eu estimulo os estudantes, quando eu vejo eles serem violentados em seus direitos, eu estimulo os estudantes a terem uma postura institucional, ou seja, a jogar o jogo da instituição, porque é extremamente ambíguo no âmbito da Universidade essa função de coordenador e chefe de departamento, que causa desconfortos, assédios, constrangimentos para os professores e para os alunos também, então as vezes é preciso ir além. (Coordenador 5).

A dificuldade percebida pelos coordenadores em exercer controle sobre as atividades que lhes são devidas quando precisam lidar com seus pares docentes e a dificuldade em acompanhar as atividades identificadas por eles como sendo burocráticas, mas direta ou indiretamente ligadas à formação dos alunos e necessárias para que os cursos estejam bem, requerem que se crie um ambiente “aparentemente” equilibrado, esperando que as pessoas façam aquilo que lhes é de dever fazer, de acordo com as normas e essas lhes delegam, ou requerendo e estimulando essas pessoas para que eles façam o que lhes é devido.

[...] eu tento pautar as minhas condutas a partir de um pressuposto: eu sei que as pessoas não vão, mas eu preciso fingir que elas vão. É física quântica né? Tipo: comportar-se como se as pessoas fossem o que elas devem ser e, talvez, você contribua para que elas de fato passem a ser [...] assim: “todos sabemos os nossos deveres, as nossas funções, então vai funcionar tudo perfeito”. Eu sei que não é assim, mas eu preciso representar [...] trazer para o plano da representação. (Coordenador 5).

[...] às vezes eu tenho que confrontar o chefe de departamento assim: “olha só, faça isso, você pode, porque eu, como coordenador não vou fazer, mas eu preciso que você faça e se você fizer vai contribuir para o curso e para o aluno, e também para o docente, para que ele não faça isso mais” [...] isso porque eu me coloco, porque o aluno é inequivocadamente, inquestionavelmente, a parte mais fraca da corda [...] os alunos que ficam no prejuízo. (Coordenador 6).

No relato do Coordenador 5, acima, é apresentada a postura “fantasiosa” como uma tentativa que lhe permite continuar na função, ao criar para si uma forma de “blindagem” que lhe proteja e lhe permita “sobreviver” ao ambiente acadêmico, onde os conflitos e suas diversas origens levam à descrição de que a Universidade possui um ambiente “insalubre”, “*malsano*”, “minado” e “hostil” e que leva, não raras vezes, ao adoecimento, como síndromes e transtornos físicos e psicossociais,

[...] minha experiência com a coordenação tem sido insalubre demais [...] eu já vivenciei momentos de angústia, sintomas físicos [...] estresse, depressão, incapacidade de fazer os trabalhos do dia a dia, bloqueio na produção [...] esse ambiente de altíssima competição, patamares inalcançáveis, comparação com instituições “x”, “y”, “z”. (Coordenador 5).

O trabalho das coordenações de curso ocorre, segundo os relatos, também em um ambiente de competição que se dá não apenas entre os docentes, mas também em níveis institucionais, a

partir das métricas que levam ao ranqueamento das universidades e de números que incluem a produção científica que resulta em publicações. A “competição” vista como não saudável e a dificuldade de “controlar” e “punir” os agentes acadêmicos, em especial o corpo docente, diante de ilicitudes e transgressões cometidas, resultam na manifestação de que aspectos como a “ vaidade”, “arrogância”, “estrelismo” e “inveja, imperem nas origens dos conflitos. Nesse sentido, a visão manifestada por coordenadores e secretários de cursos sobre a instituição é de que o “amadorismo, nos vários níveis de gestão” faz com que a universidade seja para alguns uma “grande bagunça” e que não seja possível obter, na própria universidade, meios de ajustá-la, sendo necessária, portanto, alguma ‘força’ externa.

Sendo o Corpo Técnico Administrativo também uma força de trabalho nas coordenações de cursos de graduação, não alheio ou imune aos efeitos do ambiente acadêmico em que as funções gerenciais, como a de coordenador de curso, são exercidas por um docente que, além das características descritas anteriormente, tem o “amadorismo” presente como mais um elemento, além da insatisfação do coordenador por estar assumindo a indesejável função, é comum o surgimento de conflitos que levem o secretário do colegiado a praticar um “surfing institucional” mais radical, que consiste em requerer remoção para outro setor da Universidade, como uma tentativa de não sucumbir aos possíveis “sofrimentos”. Como consequência perde-se muito da memória de um curso colocando o coordenador em situações ainda mais desgastantes, dentre outros prejuízos institucionais. Nas manifestações obtidas nos dados da pesquisa foi possível identificar dois momentos em que secretarias de cursos ficaram sem secretários.

[...] eu não tenho secretário de colegiado. Havia um aqui, mas saiu na coordenação anterior [...] houve algum problema e saiu [...] eu estou contando aqui com uma servidora terceirizada, que ajuda, mas não tem o mesmo trâmite, não tem acesso ao SIE, então tudo eu tenho que fazer. (Coordenador 7).

[...] um caso mais emblemático que eu lembro foi que o colegiado ficou sem funcionário e também sem coordenador [...] foi quando eu fui para lá [...] fiquei como ‘guardiã’ do colegiado por um tempo. (Secretário 2).

Em meio a toda a complexidade em que se dá a coordenação de um curso de graduação em uma Universidade pública federal, os trabalhos precisam ser feitos. Não bastasse a grande quantidade de tarefas previstas para a coordenação de cursos, é preciso resolvê-las e ajustá-las, cada uma ao seu tempo.

#### **4.2.4 O tempo: no calendário, na agenda, no relógio e... nas possibilidades.**

O planejamento do tempo na Universidade se dá por meio do Calendário Acadêmico que localiza os momentos em que cada atividade deve ser realizada. As atividades previstas para que os cursos ocorram, e em que tempo devem ocorrer, são definidas pela Pró-Reitoria de Graduação, observando-se as regulamentações sobre o número de dias letivos por ano/semestre e, posteriormente, o Calendário é submetido à apreciação do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE). Como o CEPE é um órgão colegiado superior, o estabelecimento dos prazos é determinado por Resolução específica, instituindo o Calendário Acadêmico a cada ano letivo. Além desse, também são instituídas, pela PROGRAD, outras datas ou calendários em que algumas atividades requerem acompanhamento, como o calendário para o processo de alunos em situação de desligamento e envio de informações diversas.

Ainda que haja calendários que organizem o que deve ser feito no âmbito de cada coordenação de curso de graduação, isso não significa que os coordenadores estejam livres de realizar o planejamento do tempo para realizar atividades sob suas coordenações. Cumprir os prazos previstos no Calendário Acadêmico, por exemplo, demanda ao coordenador o planejamento do tempo das ações internas, para que as atividades previstas no Calendário Acadêmico sejam efetivamente realizadas. Nesse sentido, a vida acadêmica acontece dentro de espaços temporais bem definidos, sendo alterados apenas em casos específicos, como ocorrência de greves ou outras intercorrências extremas que justifiquem modificações.

A ambiguidade existente na função do docente-gestor pode também ser vista pelo aspecto da divisão temporal, uma vez que, de acordo com as normas da Universidade, as horas de trabalho semanal para os professores coordenadores de cursos são divididas. O coordenador tem uma redução da carga horária direcionada para ministrar disciplinas, no mínimo de quatro horas semanais, obtendo trinta horas para desenvolver suas atividades como coordenador, levando em conta que o “recomendado” é que os coordenadores de cursos sejam vinculados ao regime de trabalho de quarenta horas semanais e de dedicação exclusiva.

Para os coordenadores não é possível ter um controle preciso sobre o tempo, porque muitas demandas chegam a toda hora e por vários meios. São memorandos, ofícios, *e-mails*, grupos de redes sociais etc. Nesse sentido, para alguns se torna difícil separar tempo para responder “correspondências”, atendimentos presenciais ou despachar com secretários de colegiados. Para alguns a vida de coordenador ocorre quase que em tempo integral.

[...] eu gostaria de ser disciplinado com o tempo. Eu tenho amigos aqui que falam que não abrem *e-mail* depois das dezenove horas. Eu sou daqueles que respondo *e-mail* à meia noite, eu durmo tarde [...] brincam comigo dizendo que às vezes eu mando *e-mail* pelo portal às duas da madrugada, e eu mando mesmo [...] a minha vida é assim [...] eu não tenho horário [...] às vezes pela manhã eu pesquiso, escrevo meus artigos, à tarde e noite eu fico por aqui na coordenação [...] para falar comigo, ninguém precisa marcar horário. (Coordenador 1).

[...] eu estava saindo para lua de mel, e falei com minha esposa “vou levar porque vai que...” (*sobre levar o notebook na viagem*) ela concordou e eu levei [...] tive que resolver problema de matrícula em lua de mel. [...] agora eu tento fazer com que minhas atividades caibam dentro das oito horas diárias que eu estou aqui. Se não der fica para o dia seguinte. Tenho tentado encaixar, mas nem sempre dá certo (Coordenador 3).

Se para alguns coordenadores é necessário se desdobrar para conseguir aquilo que eles entendem como sendo o ideal ou necessário para conjugar as questões da coordenação de curso - as aulas, a pesquisa, a extensão e a vida pessoal -, para outros coordenadores a divisão do tempo pode ocorrer de forma ‘radical’, ainda que haja a previsão de trinta horas para se dedicar aos trabalhos da coordenação.

[...] neste semestre o atual coordenador disponibilizou três dias da semana para atender alunos e fazer o trabalho do colegiado [...] separou dois dias com disponibilidade de duas horas e um dia com disponibilidade de uma hora. Fui despachar com ele para tratar de um assunto de Ata e ele me disse: “o meu dia de atender é amanhã”. Eu falei: “ué, mas não seria dia para atender alunos?” Então veja só, ele disponibilizou cinco horas para tudo o que diz respeito ao colegiado, só que ele tem trinta horas para ser coordenador. (Secretário 2).

O relato do Secretário 2, manifestado numa mistura de indignação e vergonha, demonstrou também que os usos do tempo para os coordenadores dos cursos podem não seguir a regulamentação, tendo como principal motivo as horas que lhes são necessárias para a realização de pesquisas que resultem em publicações. Nesse sentido, a dedicação dos coordenadores aos assuntos dos colegiados, descritos como volumosos e intensos, não necessariamente ocorrem com o uso do tempo que é destinado ao trabalho dos coordenadores.

Algumas atividades podem ser requeridas aos coordenadores de forma a fugir das atividades de rotina, quando são solicitados a comparecer para representar o curso em algum evento ou cerimônia. Desse modo, comparecer às cerimônias de colação de grau, representar o curso dando entrevistas sobre a carreira e a profissão, dentre outras possibilidades, constituem atividades que ocorrem em momentos e horários diversos.

A escolha por dias precisos para atendimento às demandas dos colegiados é apresentada de diferentes maneiras pelos coordenadores, que optam por não estarem presentes nos espaços

em que ocorrem as atividades inerentes à coordenação ou mesmo seus espaços de docente – sala de professor, laboratório de pesquisa etc. Nesse sentido há quem separe um turno por dois ou três dias da semana, sendo o atendimento às demandas previamente agendadas pelos secretários dos cursos, ou diretamente em contato com os próprios coordenadores, estabelecendo de quinze a trinta minutos para cada demandante. Ainda na fase de contato para convidar coordenadores para participar da pesquisa como entrevistados, foi possível identificar um coordenador que atende em um único dia da semana, que é também o dia em que ministra uma disciplina de quatro horas semanais. Segundo informações obtidas na secretaria do colegiado, reuniões ou qualquer outro assunto relacionado à coordenação somente é tratado pelo coordenador nesse dia específico.

Estabelecer prioridades dentro do tempo previsto para o trabalho dos coordenadores, às vezes consiste em deixar de fazer algo que considera de extrema relevância, para fazer aquilo que poderia vir a afetar outras pessoas, caso não fosse feito.

[...] então eu administro meu tempo muito mal. Vejo isso por causa da minha produção intelectual [...] ela está aquém do que deveria [...] por ser coordenador, eu penso menos, eu leio menos, eu escrevo menos [...] estou mal na minha administração do tempo, mas eu priorizo as atividades que vão ter implicações na vida das pessoas. (Coordenador 5).

O planejamento do tempo e as determinações também são objeto de imprecisão no que diz respeito às reuniões de colegiado, já que a Resolução que normatiza o trabalho dos colegiados dos cursos de graduação determina a realização de reunião de colegiado uma vez por mês e o Regimento da Universidade estabelece o mínimo de duas reuniões por mês. Segundo os coordenadores e secretários, a determinação diferente em documentos normativos diferentes não exprime a realidade em nenhuma das circunstâncias, pois, na maioria dos colegiados, as reuniões ocorrem tão somente quando há demandas que justifiquem a convocação dos membros. Para os coordenadores, grande parte de seu tempo é tomado por grande número de reuniões, considerando que o coordenador de curso participa, na maioria das vezes, de outras formas colegiadas como: câmaras locais de graduação, Câmara Central de Graduação, NDE, departamentos e conselhos departamentais, dentre outras possibilidades de comissões.

Os objetivos das coordenações de cursos de graduação, que devem ser perseguidos pelos coordenadores, os colocam em contato com variados agentes no espaço acadêmico. Há os assuntos em que as relações ocorrem entre seus pares, servidores docentes, e há também as

relações em que o trabalho dos coordenadores é tratado com os servidores do quadro técnico administrativo, que para os coordenadores são os contatos para as atividades ‘burocráticas’.

### 4.3 O ACADÊMICO, O BUROCRATA E OS OBJETIVOS DAS COORDENAÇÕES DE CURSOS

Para os coordenadores de cursos de graduação, a dinâmica dos trabalhos e as “redes” de relacionamento com que os colegiados precisam interagir na consecução dos trabalhos revelam a todo tempo o surgimento de imprevistas demandas. Com muita frequência torna-se necessário resolver questões, muitas vezes desconhecendo possíveis normas que deveriam ser pautadas na busca de soluções para os problemas surgidos. Mudanças nas normatizações, criação de novos grupos de trabalhos, mudanças de procedimentos de rotinas, diferentes formas de ingresso na Universidade e o desconhecimento sobre as especificidades de trabalhos para essas diferentes demandas, muitas vezes levam ao erro de procedimentos ou equivocada orientação aos alunos. Manifestando sobre as normas que norteiam a vida acadêmica, coordenadores e secretários apontam que é de extrema dificuldade para os alunos conhecerem normas que lhes amparem em suas demandas, ficando eles expostos a prejuízos por não terem elementos factíveis para recorrerem a seus direitos, ainda que grande parte da legislação esteja disponível por via de acesso à web.

O trabalho gerencial dos coordenadores dos cursos de graduação, por ser conjugado entre as atividades didático-pedagógicas e as atividades administrativas, assim como caracterizadas por eles, pode ser compreendido de diferentes maneiras, dependendo de como o coordenador envida esforços de compreensão e possibilidades de alcances para a função. Nesse sentido, podem ser ampliados os campos de atuação do coordenador, se ele entender que há possibilidades para tal, ou podem ser minorados os “efeitos de sua coordenação”, se assim se permitir agir. Também contribui para a diferença de volume de trabalho do coordenador se o seu perfil é de delegar ou centralizar, bem como se os serviços de secretaria de colegiado têm maior ou menor autonomia para tratar dos temas relacionados à coordenação de um curso.

#### 4.3.1 O “acadêmico-burocrata” e o “burocrata-acadêmico”

A descoberta sobre no que consiste o trabalho das coordenações de cursos de graduação e sua interdependência com outros setores e servidores da Universidade e externos a ela não é uma realidade para todos que transitam pelos espaços acadêmicos. Aos olhos dos alunos e grande

parte dos servidores docentes, o trabalho realizado em instâncias administrativas dos segmentos ‘fim’ e ‘meio’ pode ser invisível ou visto pela máxima de que é tudo como imaginado de forma pejorativa no “serviço público”. A experiência de atuar em uma função administrativo-acadêmica pode mudar em muito essa noção.

[...] antes de entrar para a coordenação eu achava que nada funcionava aqui. Mas depois que eu entrei para a coordenação que você vê como a PROGRAD funciona, como que os outros setores funcionam. Olha, o pessoal trabalha pra caramba, tá. É muito serviço para pouca gente. Então eu fiquei impressionado, porque a gente como aluno, acha que ninguém faz nada [...] depois como professor também acha que nada funciona [...], mas aí como coordenador você vê a dificuldade que as pessoas têm pelo volume de trabalho e o pessoal reduzido [...] o pessoal trabalha pra caramba. (Coordenador 4).

[...] é muito trabalho e ele é invisível. As pessoas não sabem o que eu faço aqui [...] acho que todo mundo tem que passar pela carreira administrativa para conhecer o funcionamento dessa Universidade. (Coordenador 7).

Os relatos dos coordenadores acima denotam como a mudança de pensamento sobre o trabalho administrativo pode ocorrer a partir da experiência. No entanto, essa mudança de visão sobre o trabalho administrativo e, conseqüentemente, sobre aqueles que desempenham tais funções revela um dilema instaurado nas situações em que é esperado do docente que ele aja com os instrumentos administrativos burocráticos, quando nas tomadas de decisões e encaminhamentos das demandas dos colegiados. Tendo em vista as “circunstâncias” em que um docente se torna coordenador de curso, não é esperado que assuma a coordenação, ciente de seu papel enquanto servidor público e conhecedor de Leis e outras normas que regem sua atividade de agente público, com foco no cidadão como um elemento da sociedade a quem devem estar à disposição os serviços da Universidade. Quando um docente não se entende como um servidor público e leva para a função de coordenador o pensamento isolado da atividade professoral, os objetivos e finalidades da Universidade tornam-se nebulosos.

[...] então são três segmentos da Universidade distintos. Servidores técnico-administrativo, servidores professores, que não admitem serem chamados de servidores: “sou professor, não sou servidor”, servidor é cargo, assim, abaixo, “eu não estudei para ser servidor, eu estudei para ser professor” e, tem os estudantes. (Secretário 3).

Ao não recorrer aos instrumentos que regem a atividade dos servidores públicos e tomar decisões, em especial sobre as demandas dos alunos, entendendo-os como “domináveis” e submissos ao “poder da caneta”, os docentes incorrem em erros e ilícitos administrativos perante as normas que definem as formas e os princípios do trabalho dos servidores públicos.

Segundo manifestado nos dados da pesquisa, não são muitos os coordenadores que buscam estudar as legislações que norteiam os trabalhos da coordenação. Seja por “falta de tempo”, “por desinteresse”, “arrogância”, “comodismo” ou “inércia”, buscar conhecer tais documentos se dá, na maioria das vezes, quando uma situação já perdurou mais que o previsto ou provocou um conflito de interesses ou com o surgimento de uma reivindicação mais exacerbada, causando desconforto a alguma parte envolvida.

[...] a maioria não se interessa nem em ler as resoluções [...] às vezes vão para as reuniões sem saber nada do que deveriam [...] talvez até por comodismo por saber que eu estava ali e não deixo nada passar sem saber [...] em geral os professores não sabem de resolução nenhuma, talvez a da progressão deles. (Secretário 2).

[...] eles lidam com as normas com muita dificuldade [...] eles agem de uma ou outra forma porque alguém falou, ou porque sempre foi feito daquela maneira [...] um ou outro tem o discernimento de querer saber como as coisas são regulamentadas ou de pegar as resoluções e buscar conhecimento mais aprofundado. (Secretário 5).

O ingresso do docente na Universidade, embora siga trâmites legais que determinem como o concurso público deva ocorrer a partir de princípios constitucionais, não requer que os candidatos à vaga de professor tenham conhecimentos sobre as normas que regem o trabalho de um servidor público. Nesse sentido, a seleção do docente se difere da seleção dos TAE da Universidade e também do que é exigido para a maioria dos demais servidores de outras instituições públicas, que geralmente exigem de seus candidatos tais conhecimentos. No relato do Coordenador 6, abaixo, o fato de não conhecer as normas que regem sua atividade profissional não constitui justificativa para agir com atropelos e falta de transparência.

[...] eu acho que a gente ganhou muito sobre as pessoas estarem mais cientes de suas tarefas, de suas obrigações [...] no concurso público eles têm que fazer questões de legislação, não têm? Eu acho que os TAE sim. Mas para o professor não tem, mas hoje (*sobre o concurso*) é muito diferente da época que eu fiz [...] os procedimentos dos concursos já dão uma pista para o professor, porque é filmado, a prova didática é filmada, então assim, tem todo um ritual ali, não é só o ritual, tem todo um protocolo que, uma pessoa inteligente, sabe que tudo isso é bastante regulamentar e que as pessoas têm direitos e etc. (*sobre transparência do processo de seleção*). (Coordenador 6).

Nas manifestações dos coordenadores e dos secretários, embora as questões burocráticas que envolvem o conhecimento de normas e técnicas de uso dos instrumentais à disposição das coordenações de cursos sejam importantes ao trabalho da coordenação, esses conhecimentos se tornam menores na medida em que o trabalho do coordenador é realmente envolvido com a orientação didático-pedagógica dos alunos. Essa orientação consiste em analisar com os alunos os processos de matrícula, situação de desligamento, aproveitamento de estudos,

dentre outros, buscando identificar as dificuldades dos alunos, apontando soluções e dando encaminhamentos que lhes ajudem na aprendizagem dos conteúdos, estabelecendo acompanhamento de estudos etc.

Embora essas atividades sejam relacionadas diretamente ao que devem fazer os coordenadores de cursos, a experiência dos secretários dos colegiados em receber as queixas dos alunos, suas possibilidades de qualificação, observar como as questões são encaminhadas pelos coordenadores, o conhecimento sobre como os professores atuam em suas disciplinas e a frequência com que lidam com projetos de cursos e suas ementas e programas, não raras vezes, de acordo com o grau de autonomia concedido pela coordenação e o tipo de relacionamento estabelecido entre eles, os secretários desempenham tais funções desonerando a carga de horas de trabalho em que o coordenador estaria à disposição da coordenação para que ele possa, por exemplo, ministrar mais de uma disciplina de quatro horas ou se debruçar sobre as atividades do ensino, pesquisa e extensão.

[...] eu não tive formação para ser coordenador, tinha um servidor TAE, que até ele saiu, ele trabalhava no colegiado, então eu aprendi muito com ele, no dia a dia [...] não dá para separar o meu trabalho de coordenador com os meus parceiros da secretaria [...] o trabalho deles é essencial, porque eu não consigo estar o tempo todo lá dentro [...] se meu trabalho é bom é porque o deles é bom, eu não consigo distinguir uma coisa da outra. (Coordenador 1).

Para coordenadores e secretários, exercer a função de coordenador de curso consiste, acima de qualquer outra coisa, em estabelecer relacionamentos. Embora conhecer trâmites, normas e tecnologias sejam mencionados como instrumentos para o trabalho gerencial dos coordenadores, o “ser” coordenador consiste em estabelecer ‘comunicação’, ‘interação’ e ‘diálogo’, tendo o aluno e o curso como focos do trabalho.

Nas situações em que os coordenadores de cursos, por desconhecerem legislação e trâmites não conseguem resolver questões demandadas por alunos e não incluem os secretários como possibilidade de contribuir para agilizar os trabalhos do colegiado, procrastinando encaminhamentos ou cerceando acessos e direitos dos alunos, não raras vezes, até por conhecer e entender o seu papel de servidor público, os secretários buscam maneiras de solucionar os problemas dos estudantes. Embora no estrito cumprimento da função pública, mas tomando a iniciativa de resolver o que o coordenador não resolvera, tais iniciativas podem ser vistas como ações de uma “gestão clandestina”.

### 4.3.2 “Gestão clandestina” que informa direitos.

A renovação do quadro de servidores docentes e técnico-administrativos da Universidade, mais evidenciado pelo fim do ciclo que ainda comportava no serviço público servidores que ingressaram sem a exigência de concursos públicos, e o aumento da fiscalização sobre tais concursos, não só pelos órgãos de controle, mas também pelo olhar do cidadão para a instituição pública, inclusive tendo acesso ao que ocorre no setor público com maior amparo das leis, reflete no fato de que a universidade pode contar hoje com uma mão de obra de maior qualificação e que, por diferentes fatores, está mais ciente de suas atribuições e direitos.

Se, na visão dos docentes sobre os alunos, esses podem ser as “justificativas” para os seus trabalhos, portanto, ao invés de motivo, uma necessidade, o servidor técnico-administrativo, para o docente que não conhece suas atribuições nos trabalhos administrativo-acadêmicos, pode não ser muito diferente. Talvez, pela visão que se tem sobre os trabalhos administrativos na universidade desde os tempos de aluno, ou de professor sem experiência em função administrativa, conforme relatado na seção anterior, o estabelecimento de uma boa relação de trabalho e confiança entre coordenadores e secretários de colegiado pode demandar tempo e, considerando os percalços a que estão expostos os processos de escolha para a função de coordenadores de cursos, é possível que no início de sua atuação tenha dificuldades em desempenhar sua função, na forma como é desejável e necessária para um coordenador de curso de graduação em uma universidade pública federal.

[...] às vezes eu recebo um aluno com uma demanda, e embora eu saiba o que deve ser feito, eu não posso tomar uma decisão. Então eu oriento e digo para conversar com o coordenador. Eu sei o que vai acontecer. O aluno vai voltar para que eu resolva [...] o coordenador atual não demonstra preparo, conhecimento sobre as coisas. A gente está no fim do mandato e muita coisa ele não sabe, a gente tem que fazer. (Secretário 1).

[...] um coordenador novo, ele pode dar dicas e instruções a um aluno sem saber, sem conhecer o curso [...] cada dia é uma surpresa. Aparece aluno aqui com problemas que você nunca viu na vida [...] que ele não tem ideia do que é (*que o coordenador nunca viu*) que às vezes você (*o secretário*) sabe resolver por causa de uma coisa que aconteceu antes, coisa parecida [...] então ele vai falar (*o coordenador*) “procura os meninos da secretaria” [...]. Os alunos estão perdidos [...] o problema de não haver gestão profissionalizada [...] o aluno está sempre rodando, eu falo que na UFES, o aluno está sempre orbitando em algum lugar perdido [...] às vezes eles vêm reclamar e eu falo: “vocês não participam das reuniões de colegiado, de departamento, vocês não vão à ouvidoria. Como que vocês querem que funcione? Porque enquanto você não reclamar, todo mundo acha que está funcionando bem”, então eu falo mesmo: “vá, procurem seus direitos, corram atrás”. (Secretário 4).

[...] às vezes eles (*os coordenadores*) dão informações erradas para os alunos [...] desconhecem as informações e ainda dão informações erradas [...] então às vezes eu

vejo e deixo rolar, mas depois eu procuro o aluno e informo direito o que ele precisa saber [...] é tipo uma “coordenação clandestina” (*risos*) que a gente tem que fazer às vezes. (Secretário 2).

Nos relatos acima, as manifestações dos secretários de colegiados de cursos mostram que, por vezes, suas contribuições são necessárias para que os atendimentos às demandas dos alunos sejam resolvidos ou encaminhados para a busca de soluções. Para alguns secretários e coordenadores, a forma de escolha do coordenador é, em alguns casos, uma irresponsabilidade dos demais docentes que, diante da negação em ocupar funções administrativas, ou indicam professores despreparados ou professores novatos que não desejam a função. Ou ainda, abrem as portas para que docentes “descomprometidos” ocupem a função de coordenador, causando transtornos que afetam, de diferentes maneiras, às pessoas, aos cursos e à instituição como um todo.

Como os servidores do quadro TAE que atuam nas secretarias de cursos têm, em geral, maior tempo de atividade ali desenvolvida, diferente dos coordenadores que têm mandato de dois anos, de acordo com suas experiências e possibilidades, podem assegurar, em consideráveis proporções, que as finalidades básicas de uma coordenação de curso sejam desempenhadas até que o coordenador aprenda sobre o trabalho que deve realizar, ou até que um novo coordenador seja definido, quando um mandato é interrompido por algum motivo.

O trabalho gerencial nas coordenações de cursos possui particularidades não apenas pelas distintas áreas de conhecimento para as quais os cursos são voltados. Contribuem para a definição das características de cada coordenação, suas relações com as diferentes instâncias com que as coordenações precisam interagir, os assuntos que são tratados com cada instância, e, também, a disposição de suas estruturas em relação aos espaços físicos em que se dão as atividades inerentes à coordenação de um curso de graduação.

#### 4.4 DIFERENÇAS NA DINÂMICA DOS TRABALHOS DAS COORDENAÇÕES DE CURSOS

As atividades das coordenações de colegiados de cursos possuem rotinas pautadas no Calendário Acadêmico e a forma como tais rotinas devem acontecer é objeto de normatizações contidas em diferentes tipos de documentos – leis, decretos, portarias, Regimento Geral, Estatuto, resoluções e instruções normativas. Embora esses elementos sugiram uma padronização das rotinas e a forma como elas poderiam ocorrer, são muitos os

aspectos em que cada coordenação se diferencia na gestão dos diferentes cursos. Se o curso é mais antigo ou mais recente, se o número de alunos vinculados aos cursos é alto ou baixo, o próprio fato de os coordenadores não dedicarem muita atenção aos aspectos normativos, refletem em tomada de decisão de formas diferentes para demandas semelhantes que chegam à coordenação. Se as instâncias de apoio às atividades dos colegiados não possuem um padrão de funcionamento pelo entendimento divergente entre seus membros, como o colegiado, os departamentos, o NDE, a CPA e CPAC, SEAVIN, as câmaras locais ou Central de Graduação, os conselhos departamentais, dentre outros, os coordenadores de cursos buscam caminhos diferentes para que os serviços dos colegiados sejam assegurados.

Se em alguns colegiados há subcoordenadores ou demais membros representantes de departamentos que assumem funções como coordenação de estágio, coordenação de trabalho de conclusão de curso e/ou projeto e graduação, coordenação de atividades complementares ou constituem comissões para análise de processos de desligamento, em outros colegiados, grande parte dessas funções, ou até a totalidade delas, pode estar concentrada sob a responsabilidade exclusiva do próprio coordenador de curso.

Outra atividade que pode ser bastante diferente de colegiado para colegiado é o processo de oferta de disciplinas que, *a priori*, possui o SIE como ferramenta para a tramitação que vai desde a solicitação do colegiado até a liberação para matrícula na tramitação dos departamentos para a PROGRAD. Alguns colegiados procuram estabelecer uma análise de suas necessidades, levando em consideração a necessidade dos alunos de acordo com observações como enquadramento em planos de estudos, redução de retenção de alunos por motivos de trancamento e/ou reprovações etc., enviando as solicitações de ofertas aos departamentos somente após a observação de tais particularidades. Em outros colegiados, realizar tal “planejamento” constitui em “perda de tempo”, considerando a dificuldade em assegurar que as disciplinas sejam ofertadas de acordo com as necessidades do curso e dos alunos, pelos departamentos envolvidos.

Em cursos com menor número de alunos vinculados, o trabalho da coordenação, como orientação de matrícula, proposição de plano de estudos com vistas a acompanhamento e/ou integralização curricular em processos de desligamento, pode ocorrer com maior detalhamento. No entanto, ainda em cursos com menor número de alunos, tais ações ficam fragilizadas quando o coordenador não possui formação com maior aproximação com o curso que coordena. Em cursos com grande número de alunos vinculados ou que tenham maior

índice de evasão, torna-se quase inviável para alguns coordenadores dispensar maior atenção aos alunos que precisam ter orientação de matrícula e/ou estabelecer planos de estudos para evitar o seu desligamento. Aqui, como solução, alguns coordenadores solicitam que os próprios alunos esbocem seus planos de estudos, buscando suas possibilidades de efetivo cumprimento do que eles apresentam como possível para o seu não desligamento.

Como instância de apoio aos colegiados de cursos, os NDEs possuem para alguns coordenadores apenas a função de promover mudanças nas matrizes curriculares. Para outros colegiados, o NDE e o próprio colegiado desempenham as mesmas funções, havendo alguns casos em que o colegiado e o NDE possuem a mesma composição, alterando apenas o presidente do NDE que pode ser qualquer membro do colegiado, exceto o coordenador.

A “inexistência” de uma legislação que defina com detalhes como devem ser compostos os colegiados possibilita que cada colegiado tenha diferentes percentuais de docentes como representantes dos departamentos que oferecem disciplinas aos cursos. Como relatado em seção anterior, há colegiado que é composto por todos os professores de um departamento, tendo como membros o total de quatorze docentes.

As mudanças ocorridas em alguns centros de ensino quanto aos tipos de secretarias de colegiados de cursos de graduação também contribuem para que cada coordenador tenha forma distinta de realizar as tarefas das coordenações, assim como utilizar de diferentes maneiras os serviços das secretarias de cursos. Nesse sentido, os tipos de espaços físicos onde ocorrem os trabalhos das coordenações de cursos também são diferenciadores nas formas como cada coordenador desempenha sua função.

#### **4.4.1 Espaços exclusivos e espaços compartilhados.**

Fatores como o crescimento da Universidade em número de cursos, oferta de cursos em diferentes turnos, ampliação de unidades prediais, surgimento de laboratórios, núcleos, programas e projetos implementados no campus, demandam um maior número de servidores do quadro TAE para ocuparem diferentes funções. As dificuldades encontradas para assegurar que os colegiados tenham secretarias e secretários que possam atender de forma exclusiva a cada colegiado de curso resultaram na unificação de secretarias em alguns dos centros de ensino da Universidade, como uma forma de otimização da mão de obra e ampliação do tempo diário de atendimento aos alunos e coordenadores. De acordo com normas que regem o trabalho no serviço público federal, tais unificações e ampliação do tempo de atendimento

possibilitaram, para alguns servidores TAE que atuam como secretários de cursos, a flexibilização da carga horária diária de trabalho. Nas manifestações dos dados da pesquisa e a visita a cada secretaria onde ocorreu a coleta dos dados, foi possível identificar como cada tipologia de espaço apresenta diferentes possibilidades de atuação de coordenadores e secretários de cursos.

Tipologia de espaço 1. *Secretaria unificada para todos os colegiados de cursos de graduação de um centro de ensino.* – Em uma mesma edificação em pavimento térreo está localizada a secretaria onde quatro servidores TAE atuam como secretários e se revezam em turnos. No mesmo espaço estão as salas de coordenadores de cursos onde estes atendem em dias e horários pré-estabelecidos. A cada semestre os coordenadores informam os dias e/ou turnos de agenda aberta para que os alunos façam agendamentos, quando o assunto a ser tratado deve ser exclusivamente com o coordenador. A unificação das secretarias e a aproximação dos coordenadores não significam que os serviços da secretaria sejam utilizados pelos coordenadores de forma padronizada; no entanto, o fato de os coordenadores estarem próximos uns dos outros, a obtenção de informações, o compartilhamento de ideias e as discussões extra encontros formais da Câmara Local de Graduação, permitem que os coordenadores novatos conheçam mais rapidamente as questões que deverão gerir no desempenho da função.

Embora as salas de coordenadores sejam disponibilizadas apenas no período de seu mandato de coordenador, a maior parte dos coordenadores faz uso de tais salas na forma de ‘sala de professor’, permanecendo ali por mais tempo que o disponibilizado para agendamento, estando acessível para questões que possam ou precisem de solução mais rápida.

Quanto a essa tipologia de espaço, a avaliação dos coordenadores e secretários são extremamente positivas, em especial pela possibilidade de poder criar um ambiente em que os conhecimentos possam ser compartilhados entre os dois segmentos – coordenadores e secretários –, resultando em melhores serviços aos alunos e aos cursos.

Tipologia de espaço 2. *Secretaria unificada para todos os colegiados de cursos de graduação de um centro de ensino.* Nessa tipologia de espaço, a secretaria unificada atende a todos os colegiados de cursos de um centro de ensino em um espaço exclusivo para a secretaria, disposto de forma não central em relação ao espaço geográfico do centro de ensino, ficando os coordenadores em salas destinadas para o coordenador ou a própria sala de

professor, mas não próximas à secretaria unificada. As particularidades aqui consistem nas dificuldades encontradas pelos coordenadores e secretários quando precisam ou consideram necessário o contato face a face.

Alguns coordenadores consideram que essa tipologia acabou aumentando a quantidade de trabalho para o coordenador, uma vez que, por não haver proximidade para solicitar um serviço à secretaria, acabam eles mesmos realizando atividades que poderiam ser repassadas aos secretários. Por outro lado, os secretários alegam que alguns coordenadores não criaram o hábito de passar na secretaria para pegar documentos – ofícios, memorandos, protocolados, processos – remetidos à coordenação. Assim, não raramente tais demandas podem ficar paradas nas secretarias por excessivo tempo. Para os coordenadores mais experientes que delegam aos secretários ou dão autonomia para algumas tomadas de decisão, essas dificuldades são minoradas. Para os coordenadores que optam por acompanhar os trabalhos de forma mais detalhada e não delegam ou não estabeleceram uma relação de confiança com os secretários, alguns problemas ainda são percebidos.

Ainda que não se tenha uma avaliação integralmente positiva sobre a unificação das secretarias de colegiado nessa tipologia de espaço, tanto coordenadores, quanto secretários consideram positivo o fato de que o atendimento aos alunos se tornou mais profissional e assegurou atendimento aos alunos dos três turnos, pela extensão do horário de funcionamento da secretaria.

Tipologia de espaço 3. *Secretaria integrada para a maioria dos colegiados de cursos de graduação de um centro de ensino.* Nessa tipologia de espaço, a secretaria atende à maioria dos colegiados de cursos; porém, sendo uma opção definida no âmbito de cada curso, nesse centro de ensino houve cursos que optaram por não aderir à integração da secretaria de colegiado. Embora o local da secretaria não abrigue espaço para os coordenadores, semelhante ao modelo anterior, por ser um centro de ensino que ocupa um menor espaço geográfico e estar a secretaria em uma edificação mais centralizada em relação à área do centro de ensino, os problemas encontrados no modelo anterior são menos notórios na tipologia aqui descrita. Para os coordenadores e secretários, a posição da secretaria, embora central, gera conflitos frequentes entre alunos, secretários e coordenadores, por ela estar muito próxima aos diretórios de estudantes, onde são frequentes o uso de aparelhos de som com músicas e conversas em volume inadequados, dificultando os trabalhos na secretaria. Ainda

assim, a avaliação de coordenadores e secretários aponta como grandes vantagens a qualidade e a expansão do tempo dedicado ao atendimento aos alunos.

Tipologia de espaço 4. *Secretaria compartilhada por dois cursos e/ou habilitações.* Nessa tipologia de espaço, que pode conter de um a três secretários, são atendidas as demandas referentes a cursos que possuem maior semelhança entre suas matrizes curriculares e são alimentadas com maior número de disciplinas de um menor número de departamentos, comumente sendo esses de um mesmo centro de ensino. O trabalho da coordenação pode ocorrer com mais presença do coordenador na secretaria e maior contato com os secretários. Quanto maior o número de secretários, maior o tempo diário de atendimento aos alunos e menor a quantidade de tarefas burocráticas com que o coordenador precisa se envolver diretamente.

Tipologia de espaço 5. *Secretaria de Colegiado de um único curso.* Em todo o campus de Goiabeiras apenas nove cursos possuem, ainda, essa tipologia de secretaria de colegiado de curso. Dependendo exclusivamente do suporte de apenas um secretário para um coordenador experiente, essa tipologia talvez possa ser mais interessante para gerir um curso, porém, pode prolongar significativamente as dificuldades de um coordenador novato por maior tempo. Por outro lado, essa tipologia possibilita uma maior aproximação dos coordenadores e secretários com os alunos, permitindo-lhes assim conhecer melhor as particularidades dos demandantes e das demandas que chegam à coordenação.

Diferente das tipologias de espaços anteriores, as secretarias de único curso possuem restrição quanto às horas diárias para atendimento aos alunos e podem tornar bastante complicados para os coordenadores os momentos em que, por algum motivo, tenha o secretário de se afastar do trabalho, seja por férias e/ou licenças e afastamentos previstos na carreira dos servidores públicos.

Sendo a Universidade uma instituição repleta de particularidades e contendo uma imensidão de temáticas possíveis para investigação no campo dos estudos organizacionais, os resultados apresentados serão no próximo capítulo analisados à luz do referencial teórico, que situa o trabalho gerencial das coordenações de cursos de graduação nos contextos de uma Universidade Pública Federal.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados encontrados na pesquisa buscou identificar como o trabalho gerencial dos coordenadores de cursos de graduação está constituído, a partir de teorias que situam essa função gestora pública de nível intermediário e desenvolvida por docentes, nos contextos encontrados na Universidade Federal do Espírito Santo. Embora os estudos organizacionais tenham se debruçado em pesquisar as mais diferentes possibilidades de atividade gerencial, e em organizações com diferentes finalidades, os estudos que objetivam conhecer os meandros gerenciais em instituições públicas universitárias não foram ainda capazes de produzir uma teoria com foco exclusivamente voltado para a atividade gerencial nessas organizações (CARVALHO, 2013; MEYER Jr.; LOPES, 2015).

A atividade gerencial voltada para os aspectos acadêmicos esbarra em muitos fatores que dificultam o desempenho dos gestores nas tomadas de decisão, principalmente pelo caráter amador com que são desenvolvidos os trabalhos inerentes à função dos coordenadores de cursos de graduação (CASTRO; TOMAS, 2011). Um reflexo disso é a constatação de que as universidades têm encontrado dificuldades para superar os entraves que impedem a projeção de conhecimentos produzidos em direção ao desenvolvimento humano e social do país, assim como têm encontrado dificuldades em unir todos os segmentos das comunidades universitárias, para que de forma responsiva se possa avançar na qualidade do ensino e da gestão universitária (OLIVEIRA; SANTOS, 2014).

Nesse sentido, a análise dos dados será apresentada em dois eixos principais. Um primeiro que abriga a figura do coordenador de curso – servidor público, docente, que assume uma função gerencial que geralmente não deseja e não se sente preparado para o exercício da função – e as teorias que delineiam os pressupostos da ação gerencial, e o segundo eixo que analisa o trabalho da coordenação de curso em relação às suas finalidades institucionais na condição de instituição pública de educação superior, gerida por agentes públicos acadêmicos.

### 5.1 O COORDENADOR EMERGENTE E O TRABALHO GERENCIAL

Não é possível afirmar que o trabalho realizado pelos coordenadores de cursos de graduação possua amparo integral em nenhuma abordagem sobre o trabalho gerencial, uma vez que tal função apresenta um elevado grau de complexidade e particularidades se comparada ao que comumente atribuímos a um gestor em outras tipologias organizacionais (MEYER Jr., 2014;

MEYER Jr.; LOPES, 2015; SANTOS; BRONNEMANN, 2013; CARVALHO, 2013). Uma diferença básica e extremamente relevante aponta que, se em outras formas de organizações a função do gestor é algo almejado por trabalhadores da organização, e são verificadas possíveis potencialidades que possibilitam o avanço hierárquico na carreira do trabalhador elevando-o à função de gestor (KATZ, 1986), a função gerencial nas coordenações de cursos de graduação pode não despertar interesse naqueles que possuem em suas carreiras profissionais a “obrigação” de assumi-la.

As dificuldades apontadas para se estabelecerem critérios para a indicação dos coordenadores de cursos, embora seja prevista a eleição no âmbito dos colegiados, denota uma dificuldade ainda maior que as apontadas por Castro e Tomas (2011), uma vez que esse processo ultrapassa os aspectos internos dos momentos de escolha pelos novos coordenadores, quando apontam a negativa dos docentes em ocupar a função, em decorrência de quererem se dedicar à pesquisa. As dificuldades manifestadas pelos participantes da pesquisa denotam que dentre os principais motivos da ‘negação à função’ estão os entraves que surgem na convivência entre os pares docentes. É evidenciado nos resultados que as dificuldades em assegurar que os docentes cumpram seus papéis, seja na atividade de ensino ou nas outras formas colegiadas em que os objetivos das coordenações devem ser pautados, em geral gera sobrecarga de trabalho e conflitos para os coordenadores, requerendo deles um grande esforço para gerir ou mediar os aspectos relacionais que a função exige (MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013).

Se, para Franco (2002), a função do coordenador de curso possui caráter estratégico ocupando assim uma posição central no sentido de assegurar uma formação profissional condizente com as necessidades do mercado e da sociedade, não foi possível identificar que no âmbito da UFES imperasse tal preocupação, uma vez que as expressões utilizadas para definir a forma como os docentes são ‘indicados’ para ocupar a função são tratadas de forma pejorativa como “jogar” ou “empurrar” para a coordenação “quem acabou de chegar” na Universidade. A inexistência de uma política estabelecida para a escolha de um docente que possa desempenhar adequadamente a função de coordenador recai sobre a Universidade como uma forma de “negligência administrativa”, que pode levar ao abandono da missão e essência da Universidade (MEYER Jr.; LOPES, 2015).

O processo de saída de um coordenador e entrada de outro, conforme identificado no estudo, denota que, além de não haver critérios para a escolha, também não há uma efetiva “transição” que assegure a continuidade dos trabalhos em andamento. Para Castro e Tomas

(2011), o processo de transição deve facilitar o trabalho de quem ingressa na função e o coordenador que sai deve entender isso como uma responsabilidade institucional de garantia de um ambiente limpo na transição.

Ainda demonstram os resultados que a indiferença do corpo docente, quanto a não haver critérios para a condução de um professor à coordenação de um curso, tem prejudicado alguns cursos diante dos parâmetros de avaliação do MEC, sendo esse um dos temores dos docentes que também fora identificado como motivo para a negação em ocupar a função, pois, sendo o curso mal avaliado, o coordenador sofre prejuízos profissionais e compromete sua imagem diante de seus pares e da própria instituição (MARRA; MELO, 2005).

Assumindo a coordenação de curso diante das “circunstâncias” que lhes são impostas, os coordenadores se sentem em apuros quando percebem o volume de trabalho e as especificidades que cada tarefa comporta. Saber fazer o que está previsto nas rotinas dispostas no Calendário Acadêmico, aplicando as normas previstas para tais atividades, constitui um longo período de contato com tais atividades onde o ‘como fazer’ vai ganhando corpo, à medida que cada situação vai lhes exigindo buscar conhecimento, seja no estudo das legislações, seja em contato com pessoas. Esse modo de ‘conhecer’ o trabalho das coordenações de curso, de acordo com os resultados da pesquisa, pode ser identificado como um processo de transformação do docente em gestor-docente, que ocorre no efetivo exercício da atividade, entre tentativas que resultam em erros e acertos (MARRA; MELO, 2005; MARRA, 2006; MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013).

A inexistência de políticas públicas e institucionais que possibilitem a formação dos docentes para a gestão acadêmica nas IES, tal como revelam os estudos de Barbosa (2015;2016), também foi verificada no presente estudo, uma vez que a totalidade dos coordenadores manifestou não ter havido em suas formações nenhuma abordagem sobre gestão universitária e/ou acadêmica nos níveis de mestrado ou doutorado, por não constarem nas matrizes desses níveis de formação tais conteúdos. Como possibilidade de formação para os coordenadores de cursos de graduação, foi identificado que alguns coordenadores puderam participar da formação oferecida pela UFES/PROGRAD, sendo que a maioria que não participou, declarou não ter sido possível conseguir tempo para dedicação ao curso. De todo modo, as contribuições identificadas para o exercício da função de coordenador no curso proposto foram no sentido de conhecer legislações que norteiam a atividade dos colegiados, saber como as rotinas devem ser tratadas e encaminhadas, saber como funcionam as tecnologias

disponíveis para a gestão acadêmica e saber a que setores e pessoas devem recorrer para dirimir dúvidas sobre as atividades.

Embora tais aspectos tenham sido apontados nos resultados do estudo como de grande utilidade aos coordenadores e secretários de colegiados para lidar com os aspectos burocráticos e tecnológicos, as maiores dificuldades dos coordenadores para o exercício da função não foram abordadas na formação, considerando que a maior parte dessas é encontrada pelos coordenadores e também mencionada pelos secretários de colegiados nos aspectos relacionais (MARRA; MELO, 2005; FARINELLI; MELO, 2009; WILHELM; ZANELLI, 2013; MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013; BARBOSA, 2015), que exigem dos coordenadores posturas que permitam, através da atividade relacional, atingir os objetivos previstos para as coordenações de cursos (FRANCO, 2002).

As dificuldades relacionais, como produtoras dos mais variados tipos de conflitos e ao mesmo tempo sendo o empecilho à solução desses, tornam o trabalho das coordenações de cursos de extremo desgaste. Lidar com questões tratadas de forma política e de grupos de interesses, por vezes em aspectos pessoais, contribui para que a visão dos coordenadores sobre sua função seja a de uma tarefa árdua, exaustiva, um fardo e um sacrifício às suas atividades preferenciais, como a pesquisa e o ensino. Assim sendo, não são raros os sentimentos de tristeza, frustração e até adoecimento, em razão do quão estressante pode ser a coordenação de um curso para alguns docentes.

Tais constatações encontram amparo nos estudos de Wilhelm e Zaneli (2013), quando identificaram que a falta de habilidades para lidar com pessoas, o entendimento às críticas como ataque pessoal, vaidade, interesses pessoais, comportamentos inflexíveis, agressividade, resistência a mudanças, fofocas, má fé, brigas internas nos departamentos, dentre outros, causam nos gestores-docentes o sentimento de desvalorização. A presença de forças políticas que agem em razão de obtenção de vantagens pessoais e atendimento a interesses de grupos, sendo também uma dificuldade enfrentada pelos coordenadores de cursos, denota o quanto a função exige habilidades relacionais (MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013; FARINELLI; MELO, 2009).

Para os coordenadores de cursos e secretários de colegiado, o trabalho inerente à coordenação de curso é pautado, principalmente, no planejamento institucional, conforme determina o Calendário Acadêmico, e os controles sobre tais atividades são identificados em maior escala

pela obediência aos prazos e observância às legislações que determinam como devem ser realizados os trabalhos. De todo modo é perceptível, ainda que sem grandes detalhamentos, que há planejamentos realizados pelos coordenadores quanto aos preparativos para cumprimento de datas de eventos previstos no Calendário Acadêmico, organização de espaços e documentos, bem como formas de controles sobre acompanhamento de tarefas e tramitação de documentos. Não foram relatadas pelos coordenadores formas de controles exercidos sobre pessoas ou grupos que de alguma forma tenham relação com o colegiado, embora em alguns eventos, a postura manifestada por alguns coordenadores denota alguma tentativa de exercer tal controle. De todo modo, até por orientação do Manual do Coordenador de Curso de Graduação elaborado pela PROGRAD, uma considerável parte do que fazem os coordenadores de cursos encontra amparo no que também identificou o estudo de Marra e Melo (2003) quanto às ações dos coordenadores serem ainda pautadas nos elementos da administração previstos por Fayol quanto ao planejamento, organização, coordenação, comando e controle.

As funções que os coordenadores deveriam desempenhar, de acordo com o que afirma Franco (2002) – funções políticas, funções gerenciais, funções acadêmicas e funções institucionais –, são bastante alinhadas com os papéis a serem exercidos pelos gerentes, de acordo com Mintzberg (1986) – papéis interpessoais, papéis informacionais e papéis decisórios – ; no entanto, em especial por serem os coordenadores de cursos escolhidos com ausência de critérios que busquem perfis mais adequados para a função, e as dificuldades dos recém-ingressados na Universidade, quando ainda não conhecem o alcance da função de coordenador, torna-se difícil para coordenadores desempenhar atividades para além do dia a dia da coordenação, em especial, pelas dificuldades mencionadas anteriormente quando se fala da dificuldade de estabelecer e gerenciar relacionamentos interpessoais (WILHELM; ZANELI, 2013).

Se observados os aspectos políticos que permeiam as atividades gerenciais também no âmbito da Universidade, percebe-se que a função gerencial requer que a política seja, também, um componente pelo qual o coordenador de curso estabelece relacionamentos, para que os serviços sejam prestados aos cursos e aos alunos sob sua responsabilidade, não havendo, portanto, uma possibilidade de separação da atividade gerencial da atividade política (WALDO, 1946; MINTZBERG, 1998).

Outro aspecto do trabalho gerencial relaciona-se com a gestão do tempo. Embora alguns coordenadores de cursos tenham manifestado dificuldades em gerir o tempo em consonância com suas atividades de docentes-gestores, nota-se uma imprevisibilidade das demandas que chegam aos colegiados, que seriam impeditivos para um gerenciamento mais preciso sobre o tempo. No entanto, para alguns coordenadores, em especial para aqueles que já adquiriram alguma experiência, é possível a divisão do tempo, de modo que possam passar sem grandes desgastes pelos períodos em que as atividades burocráticas dos colegiados são mais requeridas. É possível perceber também que, embora os coordenadores façam diferentes considerações sobre como administram seu tempo, não relativizam a carga horária destacada para que o docente se dedique à coordenação, que é de trinta horas semanais.

Se buscarmos em Mintzberg (1973) as treze proposições que considerou sobre como os gestores situam suas atividades no aspecto temporal, podemos afirmar, com ponderações, que a forma como os coordenadores de cursos utilizam seu tempo possui amparo na afirmação de que: as atividades da coordenação contém grande quantidade de trabalho; as atividades dos coordenadores têm por características a variedade e a fragmentação; as reuniões consomem muito tempo e possuem caráter formal; os coordenadores utilizam pouco tempo circulando pela organização, embora seja essa uma oportunidade de verificar como anda o trabalho; os coordenadores gastam pouco tempo em contato com seus superiores; e, os coordenadores podem exercer autocontrole, sendo responsáveis pelas atividades desenvolvidas, ao mesmo tempo em que podem extrair informações no exercício da coordenação. Pelo caráter incomparável entre uma organização empresarial e a atividade que desenvolve um coordenador de curso de graduação em uma universidade pública (SANTOS; BRONNEMANN, 2013) não seria possível alastrar em outras proposições de Mintzberg à forma como os coordenadores utilizam seu tempo.

Situando a coordenação de colegiados de cursos em uma gerência de nível intermediário, as atividades gerenciais dos coordenadores de cursos devem estar alinhadas ao PDI da Universidade e, como um planejamento maior, deve ser perseguido em suas metas e objetivos estratégicos (HARDING; LEE; FORD, 2014). Nesse sentido, os coordenadores manifestam nos resultados da pesquisa que não possuem, ou possuem pouco, conhecimento sobre o PDI, e/ou acreditam que sua atividade de coordenador esteja, ainda que minimamente, alinhada com os objetivos institucionais. Para alguns, o fato de terem as atividades do colegiado que seguir uma normatização e haver supervisão sobre as ações dos coordenadores de cursos, em

especial quanto ao Projeto Pedagógico, na hipótese de haver algo que destoe do PDI, os trabalhos retornam aos colegiados para os devidos ajustes.

A dificuldade encontrada pelos coordenadores em exercer controle sobre o que seus pares devem fazer, em especial quando se trata de aspectos diretamente relacionados às atividades básicas, como respeitar os horários das aulas, cumprir carga horária e ementas das disciplinas, é apontada como uma das atividades mais difíceis, em especial por não haver instrumentos precisos para o exercício de controle sobre a atividade docente. Embora sejam apontados, dentre outros, os aspectos normativos como algo insuficiente e não ser de responsabilidade direta dos coordenadores de cursos gerir sobre tais ocorrências, uma vez ser apontada para tal a responsabilidade da chefia de departamento para a condução de tais questões, prevalece nas diversas manifestações dos coordenadores entrevistados a sombra dos conflitos passíveis de ocorrer por estarem lidando com seus pares, por vezes, com maior formação e até mais experiência que eles próprios (MARRA; MELO, 2005).

Dentre as características desejáveis para que um coordenador de curso possa atuar na função, são necessárias: capacidade de comando, de comprometer pessoas, de integrar ações (FARINELLI; MELO, 2009) e de adotar formas participativas de gestão (MEYER Jr., 2000; CARVALHO, 2013). Nesse sentido, os colegiados dos cursos devem contar com o apoio de instâncias que têm por objetivo contribuir com as ações dos coordenadores de cursos, de modo a garantir qualidade na formação dos alunos. Sobre as contribuições desses grupos para a atividade gerencial das coordenações de cursos, as manifestações encontradas nos dados da pesquisa revelam serem elas, quando ocorrem, de caráter pontual para assuntos específicos, não podendo os coordenadores contar com tais grupos para ações mais abrangentes.

As tentativas de mobilizar pessoas, ou acreditar que elas farão o que lhes são de dever fazer, apenas fazem com que os coordenadores tenham aumentadas suas tarefas e os façam concluir que a coordenação de curso é de fato uma atividade solitária. Além de não poder contar com a colaboração efetiva de alguns grupos ou pares docentes para “pensar o curso a longo prazo”, os dados apontam que as críticas aos trabalhos da coordenação, em geral têm origem nos próprios colegas professores, assim como identificou Marra e Melo (2003), ao apontar que as críticas aos trabalhos gerenciais desenvolvidos por docentes têm nos próprios pares as suas origens.

Na próxima seção o trabalho gerencial das coordenações de cursos será analisado com vistas ao atendimento das finalidades da Universidade em seu papel social enquanto instituição pública de ensino superior.

## 5.2 A COORDENAÇÃO DE CURSO E SUA FUNÇÃO SOCIAL EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO

A análise dos resultados da pesquisa sobre o trabalho gerencial dos coordenadores de cursos, reservados a esta seção, dedica-se à compreensão dos coordenadores de cursos sobre o alcance de sua função gerencial associada às finalidades da Universidade, nos contextos demandados pela sociedade, e os percalços enfrentados pelos coordenadores no direcionamento de ações que resultem em qualidade para a formação e atendimento aos alunos em suas demandas.

Os esforços que visam assegurar serviços de qualidade em instâncias públicas têm recebido, em diferentes governos, atenção específica com a busca por qualificação dos servidores públicos, de modo a promover avanços para a oferta de serviços modernos, profissionalizados e eficientes, voltados às demandas dos cidadãos (BRESSER-PEREIRA, 1996). Se para outras instituições públicas da federação foram inclusive criadas escolas específicas para a formação de servidores públicos (COSTA, 2008; WAHRLICH, 1974), quando se refere aos servidores públicos docentes e TAE das universidades, a responsabilidade pelas formações é deixada a critério das IES que, em geral, têm concentrado nas abordagens dessas formações apenas o aparato ferramental que assegura a consecução dos serviços distanciados das finalidades e do necessário entendimento sobre como deve ser a gestão (BARBOSA, 2015) e as demais atividades no setor público, onde os cidadãos a quem os serviços devem ser direcionados sejam atendidos adequadamente em suas demandas, repercutindo, por meio de sua boa formação profissional e cidadã, benefícios a toda a sociedade (SILVA; ZANINI; NAZARENO, 2012).

A categoria temática que descreveu as atividades e as dificuldades encontradas pelos coordenadores na consecução dos trabalhos que a função requer - *Coordenação de curso em uma Universidade de muitas facetas* - denota que não apenas o trabalho do coordenador pode estar desvinculado de sua função social, pensada de forma mais ampla, como também o dos demais agentes que compõem a comunidade universitária sobre os quais recai, necessariamente, a obrigação de também agir em observância aos objetivos e finalidades de

uma instituição pública de educação superior. Dentre as tantas facetas com as quais os coordenadores de cursos precisam lidar para desenvolver suas atividades, é possível observar que, para alguns coordenadores, embora sintam os desgastes de agir no sentido de lutar contra as pressões que dificultam seus trabalhos, possuem compreensão mais apurada sobre as responsabilidades que lhes são postas, não apenas como professor ou coordenador, mas também sobre ter que atuar como um servidor público, sujeito aos princípios que essa carreira requer. Nesse sentido, em se tratando das possibilidades de termos no ambiente universitário várias facetas, “o bom e o ruim convivem lado a lado na Universidade (MEYER Jr.; LOPES, 2015, p.50).

As posturas individualistas de docentes ou de grupos de docentes influenciam sobremaneira nos objetivos das coordenações de cursos, no sentido de que as ‘ilhas’ de conhecimento ou de boas experiências atuam de forma isolada, não compartilhando boas experiências e/ou boas práticas que unam pessoas com objetivos claros, bem-intencionados e propositivos para que a boa formação dos alunos esteja no foco prioritário e sejam, juntamente com os coordenadores de cursos, ‘forças impulsionadoras’ de boas ações.

Retomando à ausência de critérios que combinem responsabilidade, perfil e conhecimento sobre a função gerencial dos coordenadores de cursos nos processos de escolha dos coordenadores, o amorismo gerencial causado por desconhecimento, falta de visão, ausência de desejo pela função e o despreparo para lidar com aspectos que dimensionem o trabalho do coordenador, enquadrando-o aos princípios que regem a atividade de agentes públicos, ressalta a grandiosidade das forças restritivas que vituperam os processos de tomada de decisão, levando ao atropelo de aspectos normativos e impedem que ações inovadoras, flexíveis e ágeis estejam presentes na atividade dos coordenadores de cursos, afastando-os assim da possibilidade de prestar serviços de melhor qualidade que repercutam positivamente em benefício da sociedade, exatamente em descaminho com o que recomenda Marques (2011), ao descrever como os gerentes públicos desempenham suas funções deambulando entre “forças restritivas e impulsionadoras” com o objetivo de “melhorar a qualidade dos serviços prestados à sociedade” (MARQUES, 2011, p.98).

As cobranças sobre o trabalho das coordenações de cursos, mais notadamente percebidas nos últimos tempos pelos coordenadores que já acumulam algumas experiências, e a evidência sobre o trabalho das coordenações de cursos quanto a seguir orientações curriculares para as formações, pensando o curso e o aluno, mas sem poder contar com contribuições expressivas

resultantes de sua ação de coordenação, em especial sobre os pares docentes, desconfiguram planejamentos e proposições de melhorias para a formação dos alunos. Nesse sentido, torna-se bastante dificultosa qualquer iniciativa que vise a assegurar que o “produto – profissional que atenda às necessidades do mercado” – resultante de uma boa coordenação de curso, venha a garantir para o “mercado – conjunto de clientes externos que, por sua vez, é constituído das organizações que irão absorver os profissionais” (TACHIZAWA; ANDRADE, 1999, p.65) – a possibilidade de contribuição de forma efetiva para a “melhoria da qualidade de vida, e desenvolvimento das comunidades e a transformação do Brasil em uma nação desenvolvida, com uma população proativa, saudável, competente, cidadã e realizada” (LUCK, 2011, p.21).

Para os coordenadores que manifestaram maior atenção às possibilidades do que poderiam fazer e como agem em favor de atuarem responsivamente em sua função, de algum modo resistindo ou enfrentando os problemas, mas que demonstraram que suas posições são de proteção aos direitos dos alunos e à manutenção das atividades dos cursos, foi possível perceber que agem assim, não por terem conhecimentos gerenciais ou mesmo sobre aspectos legais que regem as instituições ou os agentes públicos, e sim por características pessoais, suas visões sobre a instituição e sobre a profissão escolhida.

Nesse sentido, alguns coordenadores demonstraram que, talvez pelo pouco tempo de vinculação à instituição, ou por características próprias, não elencam em suas características pessoais elementos como vaidade, inflexibilidade, agressividade, predominância por interesses individuais, necessidade exacerbada por reconhecimento, má fé, dentre outras, assim como identificaram em estudos com docentes-gestores Wilhem e Zanelli (2013). Para esses coordenadores, embora não constitua uma tarefa fácil, é possível focar suas energias em benefício da manutenção das atividades necessárias aos cursos e aos alunos, desempenhando suas funções com o benefício de possuírem características pessoais e/ou de personalidade que os levem a agir de forma positiva, demonstrando que, na atividade gerencial, por mais que haja aspectos comuns, cada gestor imprime sua própria forma de agir (STEWART, 1982).

O descontentamento sobre alguns aspectos percebidos na Universidade, tanto nas manifestações dos coordenadores como dos secretários de colegiados, toma grande parte de seus depoimentos, e a forma de descrever como as pessoas agem ou como surgem os conflitos demonstra a frequência com que se deparam com tais fatos. Assim, constroem para si uma visão de que a Universidade possui um ambiente hostil, insalubre, *malsano* etc. em especial

pela falta de controle sobre a atividade docente, assim como também identificaram Marra e Melo (2005), ao falarem sobre as condições em que os coordenadores assumem a função.

As manifestações sobre esses aspectos são apontadas como não passíveis de mudanças pela vontade e forças da comunidade universitária, em especial pelo próprio corpo docente. A descrença em se ter no ambiente universitário focos menos umbilicais, de modo a transferir para as verdadeiras finalidades a que deve servir a instituição, a energia dos agentes que se vincularam a ela, somente seria possível por meio de forças externas. A negação a mudanças que efetivamente mude o que está posto como “finalidade” e “princípios” que vem norteando as IES impedem a assimilação de propostas que se traduzam em benefícios sociais, políticos ou pedagógicos, mantendo os entraves que impedem o desenvolvimento humano e do país (OLIVEIRA; SANTOS, 2014).

A forma como as estruturas das universidades é caracterizada, suas unidades “autônomas”, fragmentadas, assim como as manifestações sobre as pessoas que atuam nesse espaço, denotam que o trabalho gerencial de um coordenador de curso não seria fácil nem mesmo para um docente experiente em atividades administrativas acadêmicas e com melhor visão sobre a instituição. Lidar com aspectos que envolvem falta de compromisso, ética e descaso com o papel de uma instituição pública de educação, onde o estudante e, por consequência, a sociedade não estão no primeiro plano dessa atividade organizacional, demonstra um profundo desvirtuamento do entendimento sobre o papel desses atores em suas condições de agentes públicos. Nesse sentido, não são as possibilidades gerenciais dos coordenadores de cursos de graduação que promoverão as mudanças necessárias para que a formação profissional e cidadã dos estudantes levem as melhorias necessárias à sociedade e ao país.

O aluno não é um “cliente”, tomado como usualmente nos referimos aos usuários dos produtos e serviços oferecidos pela iniciativa privada, para o qual se emana atenção e papéricos por considerar que “o cliente tem sempre razão” e é a vida de uma organização privada com fins lucrativos. Também não é o aluno o elemento “necessário” ao trabalho docente, como se ele fosse tão somente a “justificativa” para a existência da função e empregabilidade do professor. Nem tampouco pode ser o aluno um “indivíduo irritante” ou “mimado” por requerer que os serviços burocráticos ou mesmo didático-pedagógicos lhe sejam oferecidos com bases nos princípios legais que lhe são assegurados a partir de sua condição de cidadão.

No âmbito da administração pública, os gestores que desconhecem os vários aspectos envolvidos em sua atividade incorrem em erros por ignorarem o verdadeiro objeto de seu trabalho e “engendram mais confusão do que clareza” em suas atividades, que têm por objetivo a obtenção de resultados traduzindo para eles seus “números sagrados”, que os distanciam da realidade (MINTZBERG, 1998, p.156). Desse modo, a busca por boas avaliações amparadas nos critérios que ranqueiam as Universidades, e que os coordenadores também as utilizam para medir seu desempenho na função, não significa que o objeto de seu trabalho esteja sendo visto como prioridade. A condição de ‘cidadão’, na qual deve ser visto o aluno da Universidade, implica em deveres para a instituição e para os agentes públicos de todos os segmentos em oferecer serviços muito superiores ao que são comumente atribuídos ao “consumidor” ou mesmo “cliente”, sendo, portanto, um erro limitar a visão sobre o aluno às ‘bem-feitorias’ dispensadas àqueles que mantêm vivas as instituições com fins lucrativos (MINTZBERG, 1998, p.151).

A necessidade de mudanças no âmbito da Universidade em diversos aspectos que emergem das manifestações dos coordenadores e secretários de colegiados e que apontam evidentes dificuldades para que os coordenadores lidem com tais questões, não sugere formas de solução ou superação de tais problemas. Apontam alguns, apenas de forma objetiva, a possibilidade de haver uma legislação que dê poderes aos coordenadores para exercer controle sobre a atividade dos professores que têm a incumbência de atuar ministrando disciplinas para os cursos, não sendo essa a única queixa sobre o corpo docente que, de forma direta ou indireta, são afetos aos cursos e aos alunos dos cursos.

É bem verdade que não são explicitados na legislação universitária os caminhos para efetiva aplicação de penalidades aos servidores docentes que deixam de cumprir suas obrigações, assim como é verdadeiro que tais legislações são elaboradas e referendadas pelo próprio corpo docente que representa a maioria do corpo gestor na Universidade em órgãos colegiados superiores, onde são definidas as normas e as formas de operacionalização de tais normas. Logo, são definições regulamentadas a partir de colegiados díspares em suas representações (OLIVEIRA; SANTOS, 2014) que apenas apresentam uma sensação de “garantia de democracia”, quando na verdade as decisões são tomadas sem explicação e sem responsabilização pelos resultados de tais decisões (LIMA et al, 2013, p.65).

Nesse sentido, evita-se recorrer a legislações pertinentes à conduta dos servidores públicos ou aos órgãos de controles externos, a exemplo do manifestado por um dos coordenadores que

buscou, em seu exercício de coordenador, assegurar por via de denúncia ao Ministério Público que um departamento fornecesse os serviços necessários ao curso, no caso de oferta de disciplina. Para Meirelles (2005), não há prerrogativa para que os servidores públicos atuem de acordo com suas vontades pessoais, pois recai sobre eles a sujeição aos mandamentos da lei e atendimento às exigências do bem comum e se afastar desses mandamentos implica em responder a sanções disciplinares, civis e criminais.

A descrença manifestada pelos sujeitos da pesquisa em formas explícitas e implícitas de que não percebem possibilidades de mudanças significativas que alterem a realidade da universidade, em suas visões, coadunam com a afirmação de Kanan e Zanelli (2011b) ao afirmarem que a atividade gerencial desenvolvida por docentes nas IES precisa ser ressignificada, de modo que haja uma “mudança para outra base ética” para se enfrentar os desafios trazidos pela globalização, pela sociedade insatisfeita e ressentida com a exacerbação do individualismo (p.155), sendo necessária a “superação do amadorismo” que ocorre em todos os níveis de gestão das universidades, por meio da profissionalização e assim criar condições para responder aos anseios da sociedade (p.156).

Caracterizações dispensadas às universidades que as classificam como instituições dotadas de sistemas frouxamente articulados – por apresentarem lideranças difusas (WALTER; MEYER Jr., 2010), elementos típicos de modelos gestores anárquicos, burocráticos e colegiados (SCHMITZ; BERNARDES, 2008), possuem ambiguidades rodeadas de paradoxos e de interações humanas que fogem às lógicas racionais, lineares e previsíveis (LIMA et al, 2013), sendo, portanto, um tipo de organização que apresenta grande complexidade (SANTOS; BRONNEMANN, 2013) – apontam, sobremaneira, a intensa atividade relacional em que as coordenações de cursos de graduação estão sujeitas. Assim, as diversas implicações relacionadas ao trabalho gerencial dos coordenadores de cursos, seja nas proposições de atividades, acompanhamento e realização de tarefas ou nos possíveis exercícios de controle, os coordenadores de cursos precisam se relacionar com os demais segmentos da Universidade na busca pela realização do que é inerente aos cursos e aos alunos dos cursos.

Nos resultados da pesquisa tornam-se evidentes os desafios enfrentados pelos coordenadores, em especial pelos menos experientes, em conseguirem dos demais atores acadêmicos que eles desempenhem suas funções, sem que haja a possibilidade de conflitos das mais diversas origens. As queixas de coordenadores e secretários de colegiados ocupam grande parte de suas manifestações e em grande parte dos assuntos abordados, denotando a ampla fração

relacional dessa atividade gerencial. Buscar compreensão sobre a função do coordenador de um curso de graduação de uma Universidade Pública, à luz do comumente descrito sobre como se dão as funções gerenciais em outras tipologias de organizações, considerando que os coordenadores não atuam ou compreendem suas funções de forma exatamente padronizada, ainda assim, permite levantar dúvidas quanto à medida em que uma coordenação de curso pode ser entendida como uma “função efetivamente gerencial”. Nesse sentido, buscar compreensão sobre a função dos coordenadores de curso e sobre como desenvolvem tal atividade não se ajusta totalmente às formas normalmente utilizadas para compreender como os gestores de outros tipos de organizações utilizam de forma instrumental os controles que produzem resultados.

A alternativa de olhar para o trabalho dos coordenadores de cursos, abandonando a lógica que Watson (2005) caracteriza como *sistêmico-controladora*, pode constituir maior possibilidade de sentido, sobretudo pelo intenso e necessário caráter relacional, exigido para que a coordenação de curso exerça suas funções com vistas a produzir, por meio de sua atividade, os benefícios sociais esperados pela boa formação profissional e cidadã dos seus alunos. Assim, adotar o olhar para a atividade dos coordenadores de cursos pela lógica *processual-relacional* compreende tirar o foco do coordenador e dos demais agentes acadêmicos, enquanto indivíduos isolados de seus contextos, e ceder lugar a um olhar voltado para os relacionamentos das pessoas “com” as outras pessoas, levando em conta seus contextos culturais e o surgimento de “padrões contínuos e emergentes de criação de significados” (p.18). A lógica *processual-relacional* é apontada como sendo de maior adequação, inclusive por apresentar aspectos gerenciais compatíveis com a realidade da sociedade brasileira (WATSON, 2005).

Atingir os objetivos previstos para as coordenações de cursos consiste igualmente no que deve ser o objetivo de todos os segmentos da universidade e deve ser traduzido, portanto, em objetivos institucionais. A própria estrutura da universidade, com suas complexidades e ambiguidades, não pode exigir que a boa formação profissional e cidadã dos alunos aconteça apenas pelas ações das coordenações de cursos. Os resultados da pesquisa demonstram ser insuficientes quaisquer propostas das coordenações que visem ao atendimento das demandas dos cursos e dos alunos, sem a efetiva participação de todo o corpo de servidores docentes, técnico-administrativos e, até mesmo, dos alunos. Essa participação precisa ser amparada em

princípios éticos, que almejem a “formação das pessoas, preparando-as para a vida em sociedade” (MEYER Jr.; LOPES, 2015, p.41).

Ao se retirar a forma central com que as ‘atividades’ dos coordenadores ocupam espaço e envidam esforços, segundo as manifestações obtidas nos dados da pesquisa, seria necessário buscar na função dos coordenadores de cursos o sentido de “*managing*”, que privilegia as relações e as construções de conhecimento a partir do empenho das pessoas em se relacionarem umas *com* as outras (CUNLIFFE, 2014), em um permanente exercício de “tornar-se”, “vir a ser” (ANTONACOPOULOU, 2007) um indivíduo que passe a olhar para o mundo e para si, não de forma separada, mas percebendo o quanto sua visão e ação *com* o mundo pode alterar os contextos nos quais estão inseridos seus trabalhos.

O surgimento de variados conflitos de diversificadas origens encontrados nas manifestações dos dados da pesquisa revelam a ausência de esforços, não apenas decorrente da insatisfação dos coordenadores em estar assumindo tal função, mas também na falta de entendimento dos demais agentes acadêmicos sobre a postura que deveriam adotar, em especial por serem servidores públicos em uma instituição que tem entre seus objetivos oferecer à sociedade e ao país a possibilidade de avanços que resultem em qualidade de vida para as pessoas. Nesse sentido, é possível perceber a necessidade de que seja construída no ambiente universitário uma mudança nos processos mentais e de atitudes (CLOSS; ANTONELLO, 2011), priorizando o objetivo de gerar benefícios em favor do maior número de pessoas, promovendo a convivência construtiva de todos (FENWICK, 2005). Para Cunliffe (2014), é necessário que as pessoas assumam a responsabilidade moral e ética de construir realidades organizacionais nas interações com as pessoas, sem deixar de considerar suas particularidades e subjetividades.

Não é compatível, portanto, com o ambiente universitário e com suas proposições, alimentar um clima em que seja necessário que o coordenador de curso represente acreditar que os demais agentes acadêmicos façam o que lhes é de dever fazer, potencializando a artificialidade das relações de trabalho no âmbito da Universidade, em vez de promover a construção de diálogos mais comprometidos entre as pessoas. É necessário que o *diálogo* ultrapasse as formas simplistas de conversação, de modo que haja empenho responsivo de todas as partes envolvidas, considerando a forma indissociável da atividade relacional com a postura ética, explicitando os verdadeiros pensamentos, sentimentos e interesses, embasados em verdadeira colaboração entre as partes (CUNLIFFE, 2009). Assim, o desafio da

construção de relacionamentos que vigorem sobre os percalços que o ambiente universitário apresenta depende não somente dos coordenadores de cursos, mas de todos os segmentos presentes na Instituição, onde não é importante apenas traçar caminhos precisos ou buscar melhores escolhas objetivas, mas acima de tudo na definição de “que tipo de pessoa ser” (SHOTTER; CUNLIFFE, 2002, p.20).

As questões relacionadas à ausência de efetivo controle, em especial sobre a atividade docente, apontadas nos dados da pesquisa, ganham a perspectiva da lógica *processual-relacional* descrita por Watson (2005), não uma forma instrumental de exercê-la – até porque os controles são meramente parciais, considerando que “as organizações são feitas de relações humanas, de contratos e trocas, e de conflitos de interesses inevitáveis e inter-relacionados” –, mas consistindo tal controle, mesmo parcial, em um “processo de persuasão, negociação, ou manipulação”, e não na “imposição de sistemas gerenciais ou de culturas organizacionais” (p.21).

Sendo a função dos coordenadores de curso dependente de outras funções e de outras instâncias da Universidade, e também dependente de instituições externas, para que possa efetivamente oferecer os serviços acadêmicos necessários à boa formação dos alunos, refletindo tal trabalho em benefícios à sociedade, a abordagem *processual-relacional* pode apresentar mais vantagens nas ações gerenciais, em especial por oferecer possibilidades não apenas para os gestores de uma organização, mas também a todos os indivíduos da organização, considerando que tal abordagem pode capturar a verdadeira forma como o mundo social funciona (WATSON, 2005). Para Cunliffe (2014), o gestor deve buscar sua forma de se relacionar responsavelmente com os outros, não apenas no âmbito de sua organização, mas também reconhecendo que ele tem um papel para com toda a sociedade, estando sua gestão “sujeita a promulgações políticas, que é tanto uma prática relacional como uma prática moral” (p.28).

Considerando as manifestações emergidas dos resultados da pesquisa, quanto à necessidade de que os coordenadores de cursos de graduação precisam de formação para o melhor exercício da função e a exemplo da formação oferecida pela Universidade, onde os relatos denotam apenas a transmissão de conhecimento sobre como usar tecnologias para gestão acadêmica e conhecimento sobre os aspectos normativos que norteiam tal atividade, na lógica *processual-relacional* a aprendizagem gerencial rejeita as formações que se utilizam de instrumentos e modelos objetivos que visam “pôr na cabeça habilidades e conhecimentos

como se fossem bens”, devendo assim adotar como forma de aprendizagem, a reconstrução de uma nova biografia que contemple a “emergência humana”, no modo essencial como o mundo funciona a partir “da experiência, do diálogo e da negociação”, num efetivo modo de modificar a forma de agir no mundo (WATSON, 2005, p.22).

Sobre as formas de aprender a como se tornar um coordenador de curso de graduação em uma universidade pública federal, os dados da pesquisa denotam um exemplo em que a possibilidade de aprendizagem tem maior aproximação com os pressupostos da lógica *processual-relacional*. Unidos pela situação comum de serem coordenadores com menos experiência e com limitada visão sobre os meandres em que a atividade gerencial se dá no âmbito da Universidade, os coordenadores de um dos centros de ensino, por terem um espaço comum onde secretários e coordenadores compartilham informações, dúvidas e dificuldades, os *diálogos* produzidos são de grande contribuição não apenas para o aprendizado, mas também pelos benefícios revertidos aos cursos e aos alunos dos cursos, a partir de, inclusive, conversas informais.

Na *Tipologia de Espaço 1*, descrito na subcategoria temática – *Espaços exclusivos e espaços compartilhados* – as condições físicas do espaço, a disposição e usos das salas dos coordenadores, demonstraram uma possibilidade em que os processos de aprendizagem podem ocorrer para além dos modos prescritivos (CUNLIFFE, 2002), nos quais o conhecimento pode promover mudanças que instruem a ação possibilitada por ‘espaços’ de *diálogo*, onde são facilitadas as formas relacionais na busca de conhecimento e construção de soluções aos problemas que surgem, para os quais, não há uma forma padronizada de solução (RIPAMONTI et al, 2015). Assim, no compartilhamento de experiências obtidas a partir das vivências dos coordenadores de cursos, secretários de colegiados e alunos, em um ambiente que favoreça os relacionamentos, podem ocorrer os aprendizados informais a partir de questões surgidas no próprio ambiente de trabalho, sendo depuradas de formas coletivas com as interações, discussões e habilidades de terceiros e, também, as formas de aprendizado incidental que podem ser instruídos com visões externas sobre o mundo, possibilitando aprendizados que podem ser replicados ou adaptados em ações do cotidiano (D’AMÉLIO, 2011).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dedicado a caracterizar a natureza do trabalho gerencial dos coordenadores de cursos de graduação no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo, o estudo apresentado nesta Dissertação buscou conhecer a constituição dessa função gerencial, tomando como elementos norteadores a categorização dessa atividade gestora como sendo uma atividade do setor público, revestida de elevada responsabilidade para com a sociedade e desempenhada por servidores públicos do quadro docente da Universidade.

A partir das manifestações dos coordenadores e secretários de colegiados foram identificados os contextos em que ocorre a função de coordenação de curso de graduação, demonstrando os diversos tipos de conflitos, suas origens, bem como os aspectos ambíguos presentes nos meandros da dinâmica dessa ‘atividade gerencial acadêmica’.

Para coordenadores e secretários de colegiados, a função de coordenação de curso se efetiva na medida em que são atendidas as necessidades dos cursos e dos alunos, considerando os serviços que devem ser oferecidos pelos agentes acadêmicos de várias instâncias da Universidade. Nesse sentido, a atuação dos coordenadores consiste em realizar planejamentos, acompanhar a tramitação de processos, realizar reuniões com diferentes grupos e com diferentes finalidades, atender demandas de alunos, de outros setores da universidade e de instituições externas.

Tendo em vista as particularidades da função dos coordenadores, como delimitação de atuação, e considerando que o atendimento às demandas dos cursos e dos alunos depende de outros setores da Universidade, sobre os quais os coordenadores não possuem autoridade, e sendo a mão de obra dos pares docentes a atividade de maior afetação aos cursos que coordenam, vinculados aos departamentos sobre os quais os coordenadores ‘não possuem poder de controle’, o trabalho dos coordenadores pode apresentar menor grau de efetividade. No caso de haver desconexão entre os objetivos que devem ser perseguidos pela coordenação de cursos e uma possível indisposição de agentes acadêmicos em desenvolverem suas atividades com foco nas necessidades dos cursos e dos alunos, assegurando qualidade da formação profissional e benefícios diretos e indiretos a toda a sociedade, o alcance dessa função gerencial acadêmica pode não apresentar maiores resultados.

O próprio processo que define quem deve atuar como coordenador de curso demonstrou não haver empenho comprometido e responsável, envidando ações que melhor assegurem a qualidade dos cursos e atendimento às demandas dos alunos, enquanto cidadãos a quem devem estar voltadas as atenções de todos os servidores públicos da Universidade. A ausência de políticas estabelecidas para a ocupação da função de coordenadores tem apresentado casos de risco nos processos de avaliação dos cursos pelas métricas adotadas pelo Ministério da Educação. Como não há critérios claros e normativos para a condução de um docente à função de coordenador, não ocorrem procedimentos de transição da função de um docente para outro sem que haja constrangimentos ou conflitos no âmbito dos departamentos. A não existência de procedimentos de transição dificulta ainda mais a atuação do coordenador que assume a função, além de comprometer trabalhos que estejam em andamento.

As dificuldades dos coordenadores de cursos em atuar mais efetivamente em acordo com as atribuições previstas para as coordenações de cursos passam por questões como: assumir a função com pouco tempo de vinculação à instituição, quando ainda não possuem uma visão que lhes possibilitem desenvolver suas atividades com maior conhecimento; não possuírem uma formação que lhes possibilite aprender para além dos aspectos ‘burocráticos’ e tecnológicos; não poder contar com o efetivo comprometimento dos pares docentes ou grupos instituídos, com atuações que ultrapassem das questões sazonais dos cursos, dentre outros. Para os coordenadores de cursos que possuem maior experiência na função, é perceptível com grande facilidade o aumento das atribuições direcionadas às coordenações de cursos, em especial pelas preocupações institucionais com os critérios de avaliação adotados pelos órgãos de controle do sistema de educação brasileiro.

Grande parte da atenção dos coordenadores está direcionada para o impedimento ou solução de conflitos que, em geral, consomem não só suas atenções, mas também grande parte de seus tempos e energia. A origem dos conflitos pode ser diversa; no entanto, na maioria das vezes conta com a presença dos docentes e comportamentos “inadequados” para o que se espera de um servidor docente de uma Universidade Pública. A resistência em seguir os planejamentos voltados ao atendimento de oferta de disciplinas, cumprimento de ementas e carga horária de aulas constitui a maioria das queixas. Associado a isso, as posturas revestidas de manifestações de arrogância, inveja, vaidade e egos exacerbados contribuem para a ampliação dos campos conflituos que dificultam interações proveitosas e a criação de ambientes construtivos, produzindo para os coordenadores uma visão de que a Universidade possui um

ambiente “insalubre”, *malsano* e adoecedor, sendo a função de coordenador de curso avaliada como um trabalho solitário, exaustivo, árduo, um fardo ou um sacrifício.

Ser professor e estar ciente de suas funções relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, e também ser coordenador de curso, responsável pela gestão acadêmica de um curso de graduação, não é a única ambiguidade presente no estudo. Se o coordenador é o responsável por assegurar que o curso ofereça formação de qualidade, entendendo que sua função é revestida de compromisso social de grande importância, tendo em vista os desdobramentos que a formação profissional e cidadã podem oferecer à sociedade e ao país, e sendo as cobranças sobre a qualidade dos cursos direcionadas aos coordenadores, não apenas em nível institucional, mas também por órgãos de controle da esfera pública, não foram identificadas, por outro lado, ações que estabeleçam políticas responsáveis e comprometidas com as finalidades da Universidade, no sentido de se instituírem políticas de ocupação para a função de coordenador, estando tais ‘procedimentos’ relegados às decisões dos departamentos.

Ainda no mesmo sentido da imputação de responsabilidades à figura do coordenador de curso, embora apenas as coordenações sejam almeçadas pelos controles que visam à qualidade da formação dos alunos no âmbito da Universidade e também pelos órgãos externos de controle da Educação, os departamentos, que abrigam a vinculação do segmento que mais tem relação com os objetivos dos cursos e, por consequência, institucionais, não sofrem qualquer tipo de controle ou sequer são observados no efetivo cumprimento de suas atividades. Por outro lado, os coordenadores respondem, inclusive nas ocasiões de visitas *in loco*, quando em procedimento de avaliação ou reconhecimento de cursos, por uma série de questionamentos relacionados não apenas à esfera das atribuições dos colegiados, mas também a aspectos inerentes às questões alocadas nos departamentos.

Outro aspecto ambíguo é o fato de que, embora a Universidade tenha dentre o corpo docente o maior número de alunos vinculados à graduação, a maior atenção dos professores está voltada para outras atividades, dentre elas, a pesquisa e a participação em programas de pós-graduação, relegando a segundo plano as atividades direcionadas para os cursos de graduação que, em geral, demandam o envolvimento de maior número de docentes inclusos em representações de colegiado, composição de núcleos docente estruturante, comissões próprias de avaliação, dentre outras, que têm por objetivo desenvolver atividades que em parceria com os colegiados de cursos de graduação e outros setores da Universidade, estabeleçam políticas

e procedimentos que contribuam com o aprimoramento dos cursos e das demandas dos alunos.

Conhecer as normas que regem a carreira dos servidores públicos e, em específico, as regulamentações que norteiam as atividades previstas para as coordenações de cursos, deveria ser uma importante preocupação para o docente que ocupa a função. No entanto, por vezes, este assume a função em até mais de um mandato, buscando os recursos normativos apenas quando é necessária a solução de questões que envolvem conflito de interesses ou que já tenham perdurado ao ponto de gerar conflitos.

Embora os coordenadores apontem a função como tendo nos últimos tempos sido sobrecarregada de demandas, que exigem maior disposição de tempo para atendimento, por outro lado, não relativizam que a função de coordenador destaca uma carga de trinta horas semanais para o desempenho da função. Desse modo, ainda que não dediquem as horas previstas ao trabalho da coordenação, continuam, muitas vezes, por decisão própria, realizando outras atividades inerentes à sua função de professor, como pesquisa, extensão, ou, outras atividades, atribuindo ao que consideram uma sobrecarga de trabalho, o somatório de tudo o que fazem, mas ressaltam a coordenação como o ‘ponto da fadiga’.

A dinâmica em que o trabalho dos coordenadores está inserido consiste em estabelecer relacionamentos com os setores da Universidade que oferecem os serviços necessários aos cursos e aos alunos e, em situações específicas, também manter relacionamento com instituições externas. Ainda que sejam apontadas dificuldades ao estabelecer relações que resultem em proposições para a constante melhoria dos cursos, a coordenação de curso ‘dispõe’ de grupos formais para auxiliar em algumas atividades em que as decisões colegiadas sejam necessárias.

Nesse sentido, colegiados, câmaras locais de graduação, NDEs, CPACs, câmaras departamentais, conselhos departamentais, Câmara Central de Graduação, dentre outros, são os setores com quem os coordenadores precisam, em algum momento, estabelecer relacionamentos. Alguns com maior frequência e outros em situações pontuais e específicas. Na operacionalização das rotinas e processos de avaliação são acrescentados ainda a PROGRAD (diferentes setores), SEAVIN, CPA, dentre outras possibilidades de relações na UFES e, também, o Ministério da Educação e Cultura, por meio de suas unidades gestoras.

A dinâmica dos trabalhos das coordenações de cursos apresenta diferenças, de acordo com a opção dos coordenadores entre o que efetivamente fazem e o que delegam a outrem. Nesse sentido, o coordenador que consegue obter maior colaboração de seus pares docentes ou TAE pode efetivar as ações da coordenação com maior alcance de resultados. Por outro lado, se não consegue obter colaboração, fica sobrecarregado ou se limita apenas em cumprir as rotinas do dia a dia.

A gestão acadêmica dos cursos sob a responsabilidade das coordenações de colegiados ocorre necessariamente a partir do estabelecimento de relacionamentos com os diferentes segmentos da comunidade universitária e, por vezes, externos a ela. Desse modo, as possibilidades de conflitos perfazem grande parte da dinâmica das atividades das coordenações.

A disposição dos espaços físicos onde os coordenadores e secretarias de colegiados estão instalados também interferem na dinâmica dos trabalhos das coordenações de cursos. Cada tipologia de espaço pode contribuir ou dificultar a comunicação e os trabalhos das coordenações, considerando suas posições em relação aos espaços de circulação de alunos, proximidade das secretarias com as salas dos coordenadores e usos dos espaços coletivos. A forma como os espaços que servem às coordenações, secretários de colegiados e alunos estão dispostos pode interferir na velocidade e na qualidade da comunicação e dos serviços, bem como podem ser úteis para a aprendizagem a partir de diferentes experiências e visões das pessoas que ali interagem.

As coordenações de cursos contam com o apoio dos servidores TAE que exercem a função de secretários nos colegiados e são considerados de grande importância para os coordenadores de cursos, em especial nos últimos tempos, em razão de a Universidade estar renovando seu quadro com a chegada de servidores com maior qualificação e a implementação de políticas públicas que possibilitaram o desenvolvimento da carreira profissional dos TAE. A forma como os coordenadores se relacionam com os secretários também define as diferentes dinâmicas nos trabalhos das coordenações de cursos e, na ausência de procedimentos de transição dos coordenadores ao fim de cada mandato, os secretários contribuem com a redução dos impactos que comumente ocorrem nesses momentos.

Analisar os resultados encontrados, conforme definido e representado nas categorias e subcategorias temáticas, não implica ignorar alguns elementos que possivelmente circundaram as motivações para que os sujeitos da pesquisa se manifestassem de uma ou

outra forma, suas visões e suas experiências no ambiente acadêmico, onde as coordenações de cursos estabelecem de várias maneiras e por diferentes motivos alguma forma de interação. Sendo o lócus da pesquisa uma Universidade Pública Federal e tendo essa como engrenagem de funcionamento a mão de obra de servidores públicos docentes e técnico-administrativos, são muitas as influências possíveis que podem alterar significativamente os comportamentos e as visões sobre esse ambiente.

Tendo a pesquisa ocorrido em um momento marcante da política e da economia brasileira, quando as discussões sobre esses temas tomam grande espaço em todos os contextos da vida social, algumas manifestações sobre aspectos orçamentários que desfavoreciam ações com foco na aproximação da universidade com a sociedade, em especial com as notícias de cortes orçamentários nos recursos previstos para as universidades, estendiam a descontentamentos dos entrevistados com outras propostas de governo que, de uma ou outra forma, resultariam em impactos em suas vidas profissionais e pessoais. Assim, a coleta de dados ocorreu em um período após uma greve que envolveu, de maneira formal, as representações organizadas dos três segmentos da universidade – docentes, discentes e técnico-administrativos – e, naquele momento, enquanto alguns professores retomavam as aulas em reposição aos dias de greve, outros davam as disciplinas por encerradas ou não tinham condições de fazer reposição em razão de um outro movimento que havia surgido, resultando em ocupação de prédios em vários centros de ensino.

Tais questões, associadas à criticidade típica e necessária ao ambiente universitário, que se apresenta também em distintas visões e contextos, considerando as diferentes áreas de conhecimento em que os participantes da pesquisa estão inseridos, podem ter contribuído para que alguns aspectos que perfazem a atividade gerencial dos coordenadores de cursos fossem potencializados e ressaltados sobremaneira nos relatos sobre a presença de conflitos. Não que tais relatos sejam pontuais ao momento, mas tão somente pode ter havido um período em que os conflitos que ocorrem de formas ‘diluídas’ no espaço temporal, possam ter, pelas motivações expostas, encontrado um momento de ‘concentração’.

Duas outras possibilidades devem também ser consideradas. Uma que será tratada como “os discursos da cadeira” e outra como “blindagem corporativista”. A primeira pela possibilidade de que algumas manifestações dos entrevistados possam ter sido comedidas ou “adequadamente” ajustadas, tão somente pelo que seja ‘esperado de um professor, doutor, no exercício de uma coordenação de curso’. Nesse sentido, a captura de dados em maior

profundidade e que poderiam expressar mais consistentemente as realidades era retida em falas que tão somente expressavam o que é “obrigatoriamente” inerente à posição de um coordenador de curso, podendo não ter sido, portanto, relatadas as visões pessoais e particulares, mas sim o que é de “dever” dizer, por considerar o entrevistado ser o “necessário discurso de quem ocupa a cadeira” de coordenador de curso, não sendo necessariamente a expressão dos contextos de sua realidade.

A segunda possibilidade a ser considerada está relacionada com a dificuldade ou intencionalidade de não se revelarem questões que, na visão dos entrevistados, poderiam expor negativamente a sua atuação como coordenador de curso, ou expor desvios de conduta dos pares docentes ou de forma institucional, “macular” a imagem que se quer apresentar em defesa do que é esperado de uma universidade e da “figura de um professor universitário”.

Se, para alguns coordenadores, falar sobre os problemas enfrentados e expor sobre suas realidades, por vezes se assemelhava a uma oportunidade de desabafo, externalizando de formas explícitas e implícitas, cansaço, indignação, revolta e vergonha, diante de fatos relatados ou ao discorrer a respeito de suas visões sobre a instituição, para outros entrevistados havia a necessidade de responder muito cautelosamente às perguntas, de modo que essas não gerassem questionamentos mais aprofundados sobre os assuntos tratados. Quando necessária a formulação rápida de perguntas pontuais que pudessem transpor a “blindagem” de alguns coordenadores sofre conflitos ocorridos e possíveis transgressões de seus pares docentes que poderiam afetar o curso e os alunos, comprometendo os objetivos das coordenações de cursos, às vezes o próprio coordenador buscava apresentar uma explicação de modo a ‘proteger’ ou justificar algum comportamento ‘indevido’.

Sobre as considerações elencadas, não é incomum a postura de ‘pesquisados’ em envidar esforços para não revelar aspectos que julguem ser para eles comprometedores, mesmo tendo consentido em participar como sujeito de pesquisa. Silva (2007) considera a possibilidade de que alguns grupos, em especial no setor público onde podem gozar de alguns privilégios, evitem tornar conhecidos os meandros de suas ações, de modo a se manterem “impermeáveis a quaisquer estudos sobre eles” (p.100).

Nesse sentido, vale ressaltar que, dentre os entrevistados, em especial os coordenadores de cursos por talvez possuírem familiaridade com diferentes métodos de pesquisa e considerando que são do quadro docente e possuem titulação, a maioria de doutorado, havia a possibilidade

de o pesquisador ter dificuldades em coletar dados verdadeiramente significativos para a pesquisa. Exceto pelos momentos em que o nervosismo se fez presente, talvez impedindo passos mais largos na coleta de dados e análise, o que também pode ser comum aos pesquisadores mais experientes, foi necessário ao pesquisador buscar variadas possibilidades de olhar minuciosamente para cada passo da pesquisa, o que constituiu um considerável esforço mental e físico de idas e vindas a todo o material utilizado para o desenvolvimento do estudo.

O fato de o pesquisador ser do quadro de servidores da Universidade onde ocorreu o estudo exigiu em vários momentos uma exaustiva e solitária reflexão sobre vários assuntos abordados na pesquisa. Em alguns momentos foi necessário o afastamento dos materiais utilizados na pesquisa e “engavetamento” dos textos, para que fosse possível limpar os pensamentos e eliminar as possibilidades de considerações impregnadas pela longa permanência em contato com os materiais. Embora tenha sido um exercício exaustivo, era necessário que as contribuições da pesquisa pudessem contar com a experiência do pesquisador, no sentido de torná-las efetivamente relevantes para o campo dos estudos organizacionais.

Assim, ainda que na condição de pesquisador, em alguns momentos “nativo” e em outros “estrangeiro”, ora se aproximando e ora se afastando para o exercício do estranhamento, era preciso estar atento aos princípios metodológicos e éticos sem, contudo, incorrer em ‘acovardamento’ ou se submeter à “paralisia” ao revelar questões importantes da pesquisa sobre os contextos que envolvem a função gerencial dos coordenadores de cursos de graduação, em uma instituição em que o pesquisador é um integrante do quadro de servidores (SILVA, 2007).

Sendo a Universidade uma organização pública que pode ser estudada em diferentes contextos, podendo se obter conhecimento ao lançar olhar sobre suas diferenciadas facetas, estudos futuros poderiam discorrer sobre aspectos da vida organizacional a partir de conceitos sobre a ética no trabalho docente, a fragmentação setORIZADA da autonomia, a “percepção” da sociedade sobre a instituição universitária pública, o comprometimento do docente no exercício de uma função gerencial, as implicações legais sobre a “ausência” de controle sobre a atividade docente e os prejuízos sociais e econômicos decorrentes dessa “ausência” de controle, dentre tantas outras possibilidades de estudos que a Universidade de apresenta como “solo fértil”.

## 7 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. P. A universidade como núcleo de inteligência estratégica. In: MEYER JR, V.; MURPHY, J. P. (Org.). **Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária: um diálogo Brasil e Estados Unidos**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 67-84.
- AMORIM, M. R. L.; SILVA, F. S. Impactos da implantação da Lei de Acesso à Informação no Serviço Público: uma análise das dificuldades e benefícios à cidadania. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 11, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2014.
- ANDRADE, A. R. A universidade como organização complexa. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 15-28, jul./set., 2002.
- ANTONACOPOULOU, E. P. Practice. In: S. CLEGG; BAILEY, J (Org.). **International Encyclopedia of Organizations Studies**, London: Sage, 2007, p. 1291-1298.
- BARBOSA, M. A. C. **A influência das políticas públicas e políticas organizacionais para formação de competências gerenciais no papel de professor-gestor no ensino superior: um estudo em uma IES Federal**. 2015. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C. O professor-gestor em universidades federais: alguns apontamentos e reflexões. **Teoria e Prática da Administração**, v.4, n.2, 2014. p. 131-154.
- \_\_\_\_\_. O Professor-gestor e as políticas institucionais para formação de professores de ensino superior para a gestão universitária. **Economia e Gestão**, v.16, n.42, 2016. p. 61-88.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições70, 1979.
- BARNARD, C. **As funções do executivo**. São Paulo: Atlas, 1971.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUN, N. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p.17-36.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Codex, 1994.
- BRASIL. **Lei n. 200, de 25 de fevereiro de 1967**. Dispõe sobre a organização da Administração Federal. Estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del0200.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0200.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial n. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização das universidades brasileiras. Rio de Janeiro. Presidência da República.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931.** Dispõe sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro. Presidência da República.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Brasília. Congresso Nacional.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília. Presidência da República.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação, no âmbito das instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília. Presidência da República.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.907, de 2 de fevereiro de 2009.** Dispõe sobre a reestruturação da composição remuneratória das carreiras públicas [...] e dá outras providências. Brasília. Presidência da República.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso à informação [...] e dá outras providências. Presidência da República.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 2.519, de 15 de julho de 2005. Institui a comissão interna de supervisão do plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 de jul. 2005. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/portarias/pt251905.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

BRAUN, D. Governance of universities and scientific innovation. In: **Reforming Higher Education: Public policy design and implementation.** London: Springer, 2014, p.145-173.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil:** para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora34, 1996.

\_\_\_\_\_. Democracia, estado gerencial e reforma social. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 50, n. 1, p. 112-116, jan./jun., 2010.

BILHIM, J. Política e administração: em que medida a atividade política conta para o exercício de um cargo administrativo. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. XXVIII, p. 11-31, jul./dez., 2014

CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. O. L.; GONÇALVES, C. A. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Organizações Rurais & Agroindustriais:** Revista de

Administração da UFLA, v. 5, n. 1, 2003. Disponível em:

<<http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/251/248>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

CARVALHO, R. F. **Gestão e participação universitária no século XXI**. Curitiba: CRV, 2013.

CASTRO, D.; TOMAS, M. Development of manager-academics at institutions of Higher Education in Catalonia. **Higher Education Quarterly**, Wiley, v. 65, n. 3, p. 01-27, jul., 2011.

CAVALCANTI, B. S. **O gerente equalizador: estratégias de gestão no setor público**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

COSTA, F. L. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. **RAP – Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 5, p. 829-874, set./out., 2008.

CONTANDRIOPOULOS, A. et al. **Saber preparar uma pesquisa: definição, estrutura, financiamento**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

CÊRA, K.; ESCRIVÃO FILHO, E. O trabalho do administrador: algumas reflexões sobre a organização e a ciência administrativa. In: SEMINÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO (FEA-USP), 6, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2003.

CHAUÍ, M. S. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre – RS: CIPEDÉS, 2000.

CLOSS, L.; ANTONELLO, C. Ampliando as fronteiras da educação Gerencial: é possível uma reflexão crítica? In: ANTONELLO, C.; GODOY, A... [et al.]. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p.399- 421.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CUNLIFFE, A. L. Managers as Practical Authors: Reconstructing our Understanding of Management Practice. **Journal of Management Studies**, v. 38, p. 351-371, 2001.

\_\_\_\_\_. Reflexive dialogical practice in management learning. **Management Learning**, v. 33, n. 1, p. 35-61, 2002.

\_\_\_\_\_. **The philosopher leader: on relationalism, ethics and reflexivity – a critical perspective on teaching leadership**. **Management Learning**, v. 40, n. 1, p. 87-101, 2009.

\_\_\_\_\_. Management, managerialism and managers. In: **Very Short, Fairly Interesting & Cheap Books: A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about management**. London: Sage Publications, 2014.

D'AMELIO, M. Gerentes de diferentes formações e suas trajetórias de aprendizagem. In: ANTONELLO, C. et al. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, p. 246-271, 2011.

DOMINGUES, M. J. C. S.; FILHO, A. A.; CRUZ, J. F. R. O perfil intraempreendedor dos gestores dos cursos superiores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR. In: SEMEAD EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO, 12., 2009. **Anais...** São Paulo, 2009.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (BRASIL). **Página Institucional**. Disponível em: <<http://www.enap.gov.br/web/pt-br/quem-somos>>. Acesso em 12 mar. 2016.

ÉSTHER, A. B. **A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração das universidades federais em Minas Gerais**. 2007. 276 f. Tese (Doutorado em Administração), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

ÉSTHER, A. B.; MELO, M. C. de O. L. A construção da identidade gerencial dos gestores de alta administração de universidades federais em Minas Gerais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 6, n. 5, p. 1-17, mar., 2008.

FARINELLI, C. A.; MELO, M. C. O. L. A gerência intermediária da IES: a coordenação de curso e o coordenador como gestor. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS, 9, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**: previsão, organização, comando, coordenação, controle. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

FENWICK, T. Ethical dilemmas of critical management education. **Management Learning**, v. 36, v.1, p. 31-48, 2005.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes dos saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 91-107.

FONTANELLA, B. J.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Caderno de Saúde Pública**, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan., 2008.

FRANCO, E. **Funções do coordenador de curso**: como “construir” o coordenador ideal. Brasília: ABMS, 2000. (Caderno 8).

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

GARCIA, R. L. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, L. R. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. Cap. 3, p. 64-89.

HARDING, N.; LEE, H.; FORD, J. Who is ‘the middle manager’?. **Human relations**, v.67, n.10, p. 1213-1237, 2014.

JUNQUILHO, G. S. Nem “burocrata” nem “novo gerente”: o “caboclo” e os desafios do plano diretor de reforma do Estado no Brasil do real. **RAP - Revista de Administração Pública**, v. 38, p. 137-156, jan./fev., 2004.

KANAN, L. A. **Características do processo de vinculação de coordenadores de curso com o trabalho e com a universidade**. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

KANAN, L. A.; ZANELLI, J. C. O processo de vinculação de coordenações de cursos com seu trabalho e com a universidade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS, 4, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2004.

\_\_\_\_\_. Envolvimento de docentes-gestores com o trabalho no contexto universitário. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 1, p. 56-65, 2011a.

\_\_\_\_\_. Características do trabalho de coordenadores de curso no contexto universitário. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, p. 151-170, 2011b.

KAUARK, F. S.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa**: um guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KATZ, R. L. **As habilitações de um administrador eficiente**. São Paulo: Abril, 1986. vol. 1, p. 57-92 (Coleção Harvard de Administração).

KOTTER, J. P. **The general managers**. New York: The Free Press, 1982.

LEITE, I. C. B.V.; GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S. O aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores do seu processo de desenvolvimento. **Aletheia**, n. 23, p. 27-41, jan./jun., 2006.

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

LIMA, M. A.; LIMA, M.V.; LIMA, C. R. M. Sinaes e a avaliação dos cursos de graduação: a metodologia MCDA-C pode ajudar? **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 61-85, set. 2013.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. (Série Cadernos de Gestão, v. 2).

MAINARDES, E. W.; MIRANDA, C. S.; CORREIA, C. H. A gestão estratégica de instituições de ensino superior: um estudo multicaso. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 9, n. 1, jan./jun., 2011.

MARBACK NETO, G. **Avaliação**: instrumento de gestão universitária. Vila Velha: Ed. Hoper, 2007.

MARQUES, A. L. Gerentes em organizações públicas: características do trabalho e contexto profissional. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 93-103, jan./jun., 2011.

MARRA, A. V. O professor-gerente: processo de transformação. **Revista de C. Humanas**, v. 6, n. 2, p. 253-265, jul./dez., 2006.

MARRA, A. V.; MELO, M. C. O. L. Docente-gerente: o cotidiano dos chefes de departamento e coordenadores de curso em uma Universidade Federal. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27, 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ENANPAD, 2003.

\_\_\_\_\_. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n. 3, p. 9-31, jul./set., 2005.

MEDEIROS, C. R. O.; WIMMERSBERGER, D. A.; MIRANDA, R. Revisitando Mintzberg: Fatos e Folclore no Trabalho Gerencial pela Perspectiva de Gestores de uma Multinacional. **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios**, v. 8, n. 2, p. 86-122, 2015.

MEIRELLES, H. **Direito administrativo brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

MELO, M. C. O. L. O gerente e a função gerencial nas organizações pós-reestruturação produtiva. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DO TRABALHO, 6, 1999, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unicamp. 1999.

MELO, M. C. O. L.; LOPES, A. L. M.; RIBEIRO, J. M. O Cotidiano de gestores entre as estruturas acadêmica e administrativa de uma Instituição de Ensino Superior Federal de Minas Gerais. **Revista Organizações em Contexto**, v. 9, p. 205, 2013.

MEYER, V. Gestão para a qualidade e qualidade na gestão: o caso das universidades. In: **Cadernos - Centro Universitário São Camilo**, São Paulo, n. 4, p. 49-59, jan./jun., 1998.

MEYER JR., V. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Universidade em debate**, v. 1, n. 2, p. 12-26, 2014.

\_\_\_\_\_. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário. In: MEYER JR., V.; MURPHY, P. J. (Org.). **Dinossauros, gazelas & tigres: novas abordagens da administração universitária. Um diálogo entre Brasil e Estados Unidos**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2003. p. 173-192.

MEYER JR., V.; LOPES, M. C. B. Administrando o imensurável: uma crítica às organizações acadêmicas. **Cadernos EBAPE.BR**, v.13, n. 1, p.40-51, jan./mar., 2015.

MEYER JR., V.; WALTER, S. A. Estratégias acadêmicas: análises de uma escola de administração. In: SILVEIRA, A.; DOMINGUES, M. J. C. S. (Coord.). **Reflexões sobre Administração Universitária e Ensino Superior**. Curitiba: Juruá, 2010.

MOTTA, P. R. **Transformação organizacional: a teoria e prática de inovar**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

\_\_\_\_\_. O estado da arte da gestão pública. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 53, n. 1, jan./fev., p. 82-90, 2013.

MINTZBERG, H. **The nature of managerial work**. New York: Harper & Row, 1973.

\_\_\_\_\_. **Trabalho do executivo: o folclore e o fato.** São Paulo: Nova Cultural, 1986. p. 5-57. (Coleção Harvard de Administração, n. 3).

\_\_\_\_\_. Administrando governos, governando administrações. **Revista do Serviço Público**, v. 49, n. 4, p. 148-164, out./dez., 1998.

\_\_\_\_\_. **Managing: desvendando o dia a dia da gestão.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

NEWCOMER, K. E. A preparação dos gerentes públicos para o século XXI. **Revista do Serviço Público**, v. 50, n. 2, p. 5-17, abr./jun., 1999.

OLIVEIRA, J. S.; SANTOS, S. R. S. S. Gestão Pública Brasileira, reflexão do modelo administrativo universitário. In: NUNES, E. B. L. L. P.; NUNES, C. M. T. P. (Org.). **Administração Pública com ênfase em gestão universitária.** Palmas: EDUFT, 2014. p. 239-252.

OLIVEIRA, P. W. S.; LIMA, M. D. Competências e função gerencial: desvendando o GAP (Lacuna) de competências de gestores públicos do núcleo de educação de uma universidade federal brasileira. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 44-60, set. 2013.

POTGIETER, I.; BASSON, J.; COETZEE, M. Management competencies for the development of heads of departamento in the higher education contexto: a literature overview. **South African Journal of Labour Relations**, v. 35, n.1, 2011

REA, L. M.; PARKER, R. A. Projetando questionários eficientes. In: REA, L. M.; PARKER, R. A. **Metodologia de pesquisa: do planejamento a execução.** São Paulo: pioneira, 2000. Cap. 2, p. 39-75.

RIBEIRO, L. M. P.; PEREIRA, J. R.; BENEDICTO, G. C. As reformas da administração pública brasileira: uma contextualização do seu cenário, dos entraves e das novas perspectivas. ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 37, 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ENANPAD, 2013.

RIPAMONTI, S.; GALUPPO, L.; GORLI, M.; SCARATTI, G; CUNLIFFE, A. Pushing action research toward reflexive practice. **Journal of Management Inquiry**, p. 1-14, (forthcoming article), 2015.

RIZZATTI, G; DOBES, C. E. A complexidade do processo decisório em universidades. In: MELO, P. A.; COLOSSI, N. (Org.). **Cenários da gestão universitária na contemporaneidade.** Florianópolis: Insular, 2004. p. 185-192.

SANTOS, L.; BRONNEMANN, M. R. Desafios da gestão em instituições de ensino superior: um estudo de caso a partir da percepção de diretores de centro de uma IES pública do sul do Brasil. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 01-21, jan. 2013

SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C. D.; GUIDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano 1, n. 1, p. 1-14, 2009.

SCHIMITZ, A. L. F.; BERNARDES, J. F. Atitudes empreendedoras e desafios da gestão universitária. 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/61474>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

SHOTTER, J. & CUNLIFFE, A. L. Managers as practical authors: Everyday conversations for action. In: D. Holman and R. Thorpe (Eds.) **Management and Language: The Manager as Practical Author**. London: Sage. (pp. 15-37), 2002.

SILVA, E. A.; ZANINI, D. S.; NAZARENO, E. Programa nacional de gestão pública e desburocratização – gespública: comparações pertinentes, possibilidades de aplicação. CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 8, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FIRJAN, 2013.

SILVA, F. M. V; CUNHA, C. L. C. A. A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 145-171, jan./abr. 2012.

SILVA, L. P. da; FADUL, É. The Cultural Values of Public managers of Bahia: a comparative analysis between Bahia and Developed and Developing Countries. **Business Management Dynamics**, v. 1, n. 1, p. 107-121, jul. 2011.

SILVA, M. A.; MORAES, L. V. S. M. A aprendizagem gerencial dos professores que se tornam dirigentes universitários: o caso da UDESC. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27, 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ENANPAD, 2003.

SILVA, M. B. B. Reflexividade e Implicação de um “pesquisador-nativo” no campo da saúde mental: sobre o dilema de pesquisar os próprios “colegas de trabalho”. **Campos-Revista de Antropologia Social**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 99-115, 2007.

SIMMEL, G. **Sociabilidade – um exemplo de sociologia pura ou formal**, In: SIMMEL, G. Georg Simmel: Sociologia. Organização de Evaristo de Moraes Filho. Coordenação de Florestan Fernandes. São Paulo: Ática, 1983. p. 165-181.

STEWART, R. A model for understanding managerial Jobs and behavior. **Academy of Management Review**, v. 7, n. 1, p. 7-13, 1982.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, O. B. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

TAVARES, E. A universidade e os técnicos-administrativos: uma tensão permanente. In: RAMPINELLI, W. J.; OURIQUES, N. **Crítica à razão acadêmica**: reflexão sobre a universidade contemporânea. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011. p. 137-163.

TENGBLAD, S. Is there a ‘new managerial work’? A comparison with Henry Mintzberg’s classic study 30 years later. **Journal of management studies**, v. 43, n.7, p.1437-1461, 2006.

TENGBLAD, S.; VIE, O. E. Management in practice: Overview of classic studies on managerial work. In: TENGBLAD, S. (Ed). **The Work of Managers: Towards a Practice Theory of Management**. New York: Oxford University Press, 2012. cap. 2, p. 18-44.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. **Tabelas**. Disponível em: <<http://www.progep.ufes.br/remuneracao-de-cd-e-fg>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Institucional. Sobre a UFES. **A instituição**. Disponível em: <<http://www.ufes.br/instituicao>>. Acesso em: 28 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação. **Manual do Coordenador de Curso**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufes.br/guias-e-manuais>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação. **Guia do Estudante**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufes.br/guias-e-manuais>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 26/95**. Institui o programa de capacitação de pessoal técnico-administrativo e estabelece normas para concessão de horários para servidores estudantes, afastamentos para estudos e promoção de cursos, eventos pela própria instituição. Disponível em: <<http://www.daocs.ufes.br/resolucao-nº-261995-Cun>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 11/87**. Dispõe sobre o funcionamento dos colegiados de cursos de graduação. Disponível em: <<http://www.daocs.ufes.br/resolucao-nº-111987-cepe>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Portaria 857/2005**. Institui a Comissão interna de supervisão do plano de carreira dos técnico-administrativos da UFES. 2005.

VIEIRA, M. M. F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Org.). **Pesquisa qualitativa em administração**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. Cap. 1, p. 13-28.

WAHRLICH, B. M. S. Reforma administrativa federal brasileira: passado e presente. **RAP - Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 27-75, abr./jun., 1974.

WALDO, D. **The Administrative State: A Study of the Political Theory of American Public Administration**. New York, The Ronald Press Company, 1948.

WALTER, S. A.; MEYER Jr., V. **Reflexões sobre administração universitária e ensino superior**. Curitiba: Ed. Juruá; Blumenau: Edifurb, 2010.

WATSON, T.J. Organização e trabalho em transição: da lógica “sistêmico-controladora” à lógica “processual-relacional”. **Revista de Administração de Empresas**, v.45, n.1, p. 14-23, 2005.

WEBER, S. Marcas da reforma universitária de 1968 e novos desafios para a universidade brasileira. **Estudos de Sociologia - Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, v. IS, n. 2, p. 121-136, 2009.

WILHELM, F. A.; ZANELLI, J. C. Características das situações estressantes em gestores universitários no contexto do trabalho. **Estudos e pesquisa em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 704-723, 2013.

WILLMOTT, H. Studying managerial work: a critique and a proposal. **Journal of Management Studies**, v. 24, n. 3, p. 249-270, 1987.

WILSON, W. **The study of administration**. Political Science Quaterly, v. 2, n. 2, p. 3-16, 1887. Disponível em: <http://www.heritage.org/initiatives/first-principles/primary-sources/woodrow-wilson-on-administration>. Acesso em: 10 dez. 2016.

ZAMBERLAN, C. O.; CERETTA, P. S. Orientação para competências na gestão das instituições de ensino superior públicas e privadas: o caso da Região de Santa Maria/RS. **Qualitas Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 9, n. 2, p. 1-12, 2010.

## APÊNDICE A

Painel/Mosaico utilizado no tratamento dos dados  
e elaboração das categorias e subcategorias temáticas

## PAINEL-MOSAICO UTILIZADO NO TRATAMENTO DOS DADOS E ELABORAÇÃO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS TEMÁTICAS

Tendo optado pela Análise de Conteúdo na forma de construção de categorias e subcategorias temáticas, a técnica particular adotada pelo pesquisador (BOGDAN; BIKLEM, 1994) consistiu em, após minucioso estudo dos dados na forma transcrita e encadernada conforme descrito no item 3.5 (págs. 80-82), dimensionar a partir das unidades de registros, um limite de possíveis subcategorias e categorias com as quais os resultados seriam apresentados. Para isso foi utilizado o verso de um *banner* com dimensões de 2,20m x 1,20m, onde foram afixados 20 envelopes plásticos e transparentes para um limite máximo de subcategorias (posição central) e 4 para o limite máximo de categorias (posição à direita), conforme imagem abaixo.



Fotografia 1 Painel-mosaico: dimensionamento das categorias e subcategorias temáticas.  
Fonte: Elaboração e fotografia do autor.

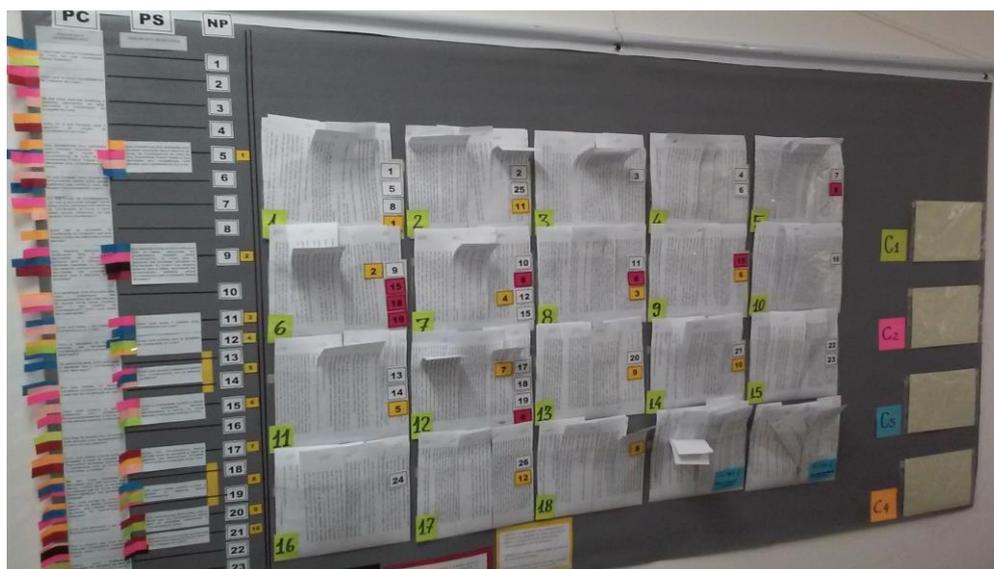
No lado esquerdo do painel/mosaico foram afixadas as 26 perguntas constantes no Roteiro de Entrevista utilizado com os coordenadores (coluna PC) e as 12 perguntas constantes no Roteiro utilizado com os secretários de colegiados (Coluna PS). As unidades de registro identificadas nos dados da pesquisa foram codificadas a partir de suas frequências em cada resposta dada com o uso de postites coloridos. Para exemplificar, por vezes a resposta a uma única pergunta apresentava manifestações de conflitos (rosa forte), atividade relacional (rosa claro), aspectos normativos (laranja), atividade gerencial (azul), aspectos da formação (amarelo), formas de controle (verde limão), e assim por diante. Na parte baixa do painel/mosaico foram ainda afixados: a pergunta do problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, emoldurados respectivamente em preto, vermelho e amarelo.

De acordo com a pré-análise dos dados, a identificação das possíveis unidades de registro e a constatação inicial de que o ponto de partida para construção das subcategorias poderia ter origem no alcance de cada pergunta, os envelopes plásticos foram numerados de 1 a 18, para agrupamento temático, sendo reservados dois envelopes que foram nominados de Filtro 1 (atividades) e Filtro 2 (comportamento). Na sequência, os envelopes plásticos receberam a numeração dos agrupamentos temáticos iniciais a partir dos temas centrais de cada pergunta. Alguns números de perguntas se repetem em mais de um envelope plástico, considerando que algumas unidades de registro integram mais de uma possibilidade temática. Nesses casos as numerações foram mantidas, mas impressas em papéis de cores diferentes, conforme imagem a seguir.



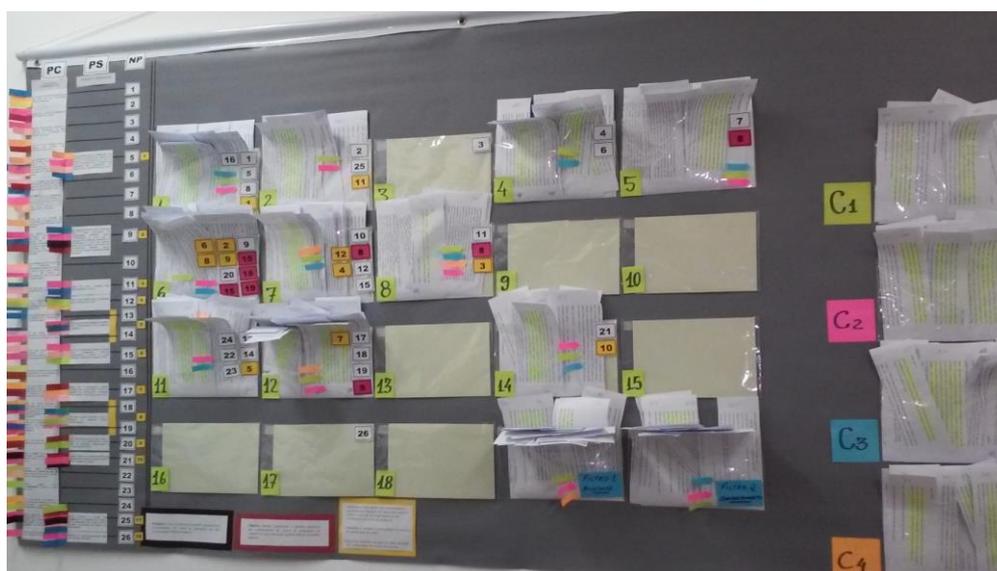
Fotografia 2 Pannel-mosaico: primeiros passos para a formação de categorias iniciais.  
Fonte: Elaboração e fotografia do autor.

Na próxima imagem, os recortes da segunda via dos dados impressos são numerados de acordo com a paginação da primeira via dos dados encadernados e inseridos nos envelopes plásticos com os principais temas marcados nos textos. Os envelopes Filtros 1 e 2 receberam descartes durante a análise, ao mesmo tempo em que o pesquisador recorreu a eles em reconsiderações para as composições temáticas. O processo de idas e vindas aos dados recortados, as frequentes idas e vindas aos dados encadernados, a inclusão e retirada dos recortes dos dados buscando encadeamento de temas, possibilidades de apresentação de resultados a partir das composições temáticas, tudo isso podendo manipular, ler e reler os recortes e, por vezes, tendo que recorrer aos áudios para relembrar expressões de sentimentos manifestados e, tendo tudo isso ao alcance visual foi de grande ajuda às necessidades do pesquisador, havendo também compatibilidade com sua habilidade visuoespacial.



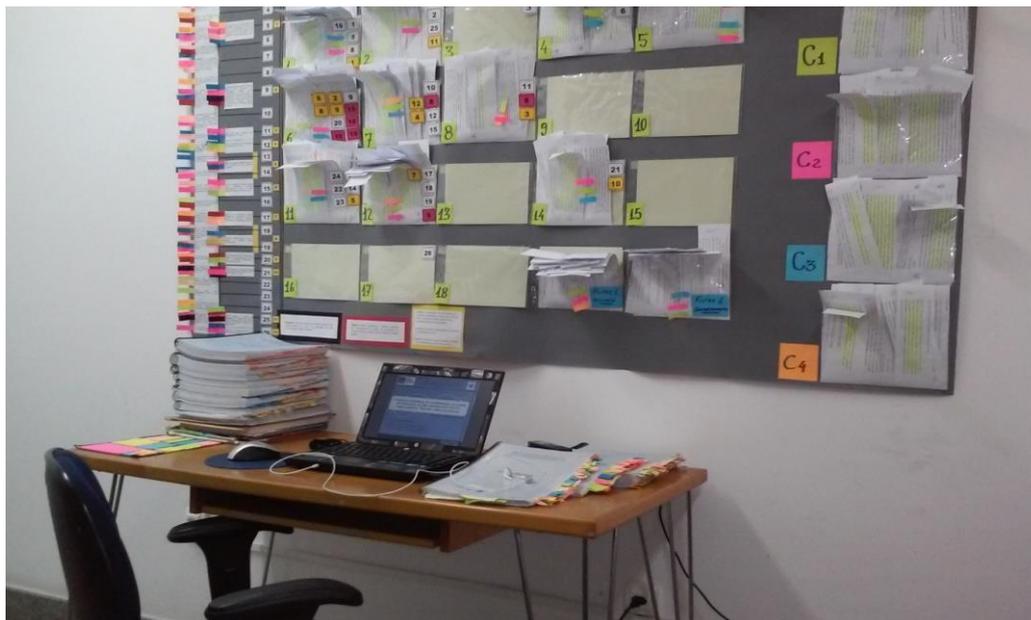
Fotografia 3 Painel-mosaico: Formação das subcategorias com os dados em recortes.  
Fonte: Elaboração e fotografia do autor.

Na imagem seguinte, as 18 categorias iniciais passam a integrar temas encadeados resultando em 10 subcategorias temáticas. Observa-se assim um novo agrupamento por envelopes plásticos, de acordo com a sinalização inicial de categorias a partir do alcance de cada pergunta dos roteiros, ajustadas de acordo com as unidades de registro, novamente sinalizadas por postites coloridos. Após esse processo os recortes de cada envelope plástico são analisados separadamente, sendo aplicados novos controles de filtro temático, marcados em caneta de destaque de texto. Nesse momento já se iniciou a seleção de trechos que compuseram as quatro categorias representadas no painel-mosaico por C1, C2, C3 e C4, respectivamente nas cores amarelo, rosa, azul e laranja.



Fotografia 4 Painel-mosaico: Formação das subcategorias e categorias temáticas.  
Fonte: Elaboração e fotografia do autor.

A imagem a seguir demonstra apenas que a técnica particular utilizada pelo pesquisador para o tratamento dos dados constituiu-se em um benefício pessoal, no sentido de que o trabalho de escrita na apresentação dos resultados pôde ocorrer em permanente contato visual com o problema e os objetivos da pesquisa, com os dados brutos (encadernados) e dados tratados (recortes agrupados), com referencial teórico e com as fontes que compuseram o referencial teórico e metodológico utilizado na pesquisa.



Fotografia 5 Painel-mosaico: Formação das subcategorias e categorias temáticas finais.  
Fonte: Elaboração e fotografia do autor.

Para o pesquisador a técnica adotada permitiu a ampliação das possibilidades de reflexão sobre o trabalho, ponderou as possibilidades de inferência impregnada pela condição de ser um pesquisador pertencente ao lócus da pesquisa e tornou menos cansativo tal trabalho, considerando que a adoção da técnica particular imprimiu maior possibilidade de “brincar” com os materiais, proporcionando acima de tudo um aprendizado de maior amplitude sobre o método.

Embora se encontrem *softwares* para análise de dados qualitativos como o *CAT (Coding Analysis Toolkit)*, *Araucaria*, *Atlas.ti*, *Maxqda*, dentre outros, que em muito pode otimizar o trabalho de pesquisa, compreender a técnica da análise de conteúdo por categorias temáticas, a partir do trabalho manual, pode contribuir significativamente para a própria compreensão e uso de tais *softwares*, podendo assim se obter melhores resultados na adoção dessas tecnologias. Um próximo aprendizado!

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista

(Coordenadores de Cursos)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ADMINISTRAÇÃO**



<b>Pesquisa:</b>	<b>O TRABALHO GERENCIAL NA COORDENAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: o gestor acadêmico “fabricado” pelas circunstâncias.</b>
<b>Pesquisador:</b>	<b>VALDIR DA SILVA CORRÊA</b>

## ROTEIRO DE ENTREVISTA Coordenadores(as) de Cursos

**Preparação para a entrevista:** (Após leitura/esclarecimentos pautados pelo TCLE).

- *Apresentar o objetivo geral da pesquisa sem entrar em detalhes, a não ser que o entrevistado solicite. (Será uma recapitulação, considerando que já terá sido abordado na apresentação do TCLE);*
  - *Solicitar a autorização para gravação da entrevista. Ressaltar que as respostas serão sigilosas e os entrevistados não serão identificados no tratamento dos dados, resultados encontrados ou qualquer outro momento.*
- 1) O que é para você ser Coordenador(a) de Curso em uma Universidade Pública Federal(a)?
  - 2) Como você se tornou Coordenador(a) de Colegiado de Curso?
  - 3) Fale-me sobre possíveis benefícios e prejuízos decorrentes de estar assumindo a Coordenação do Colegiado de Curso.
  - 4) Como foi a sua formação para o exercício da função de Coordenador(a) de Curso?
  - 5) Que competências e/ou habilidades você considera importantes para o exercício da função de Coordenador(a) de curso de uma Universidade Pública Federal e que habilidades e/ou competências você possui?
  - 6) Em sua formação como docente, que conhecimentos obteve sobre gestão acadêmica que contribuíram para sua atuação como coordenador curso?
  - 7) Em sua função de Coordenador(a), com que grupos você interage? Como esses grupos participam nos objetivos da Coordenação de Curso e como esses grupos influenciam na sua atuação como Coordenador?
  - 8) Quais são as atividades da Coordenação do Colegiado que você realiza e quais são delegadas a outras pessoas?
  - 9) Que aspectos ambíguos e/ou conflituosos teria a relatar, decorrentes dos procedimentos adotados para a realização das atividades realizadas pelo Colegiado? Que aspectos positivos teria a relatar, decorrentes dos procedimentos adotados para a realização dessas atividades?

- 10) Que estratégias você utiliza para obter maior colaboração das pessoas/membros das instâncias que, de alguma forma, possam contribuir para o seu trabalho de Coordenador(a)? Como você avalia tais colaborações?
- 11) Como você avalia o seu trabalho de Coordenador(a) do Curso?
- 12) Como a Secretaria do Colegiado participa das atividades da coordenação e como você avalia essa participação?
- 13) De uma forma geral, como você avalia a legislação que o Coordenador do Curso deve seguir?
- 14) Em que medida os aspectos normativos contribuem ou atrapalham o exercício da coordenação de curso?
- 15) Como você constrói a relação profissional com: professores, técnico-administrativos e alunos, ou outras pessoas externas à instituição.
- 16) Que tipos de eventos e/ou cerimônias você participa como representante do Curso e com que objetivos?
- 17) Como você exerce controle sobre as atividades e sobre as pessoas que desenvolvem atividades relacionadas à Coordenação e/ou ao Curso, de forma direta ou indireta?
- 18) Fale-me sobre facilidades e dificuldades que você encontra para exercer controle sobre as atividades ou pessoas que, de forma direta ou indireta, participam das atividades do Colegiado.
- 19) Que outras formas de controle são exercidas no âmbito institucional ou externo, que causam efeitos nas atividades da Coordenação do Colegiado?
- 20) Como você administra o seu tempo enquanto docente-gestor?
- 21) Qual a imagem que você faz da Instituição “Universidade Federal do Espírito Santo”? E do Colegiado do Curso?
- 22) Falando como **Professor(a)**, **pensando no universo da sala de aula**, me diga o que lhe vier à mente.... Quem é o aluno para você?
- 23) Falando agora como **Coordenador(a)**.... Quem é o aluno para você?
- 24) Como você avalia o seu trabalho de Coordenador em relação aos objetivos institucionais apresentados no Planejamento Estratégico da UFES?
- 25) Sendo transitória a função de Coordenador de Colegiados de Cursos, que considerações teria a fazer sobre o processo de transição, ao término de cada mandato.
- 26) Gostaria de relatar/complementar algo que considere relevante?
  - **Agradecer a entrevista e se colocar à disposição para possíveis questionamentos, lembrando que os dados para contato constam no TCLE.**
  - **Reforçar a informação de que as respostas serão sigilosas e os entrevistados não serão identificados no tratamento dos dados, resultados encontrados ou qualquer outro momento.**

APÊNDICE C

Roteiro de Entrevista  
(Secretários de Colegiados)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ADMINISTRAÇÃO**



<b>Pesquisa:</b>	<b>O TRABALHO GERENCIAL NA COORDENAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: o gestor acadêmico “fabricado” pelas circunstâncias.</b>
<b>Pesquisador:</b>	<b>VALDIR DA SILVA CORRÊA</b>

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Secretário(a) de Colegiado

#### Preparação para a entrevista:

- Apresentar o objetivo geral da pesquisa sem entrar em detalhes, a não ser que o entrevistado solicite. (Será uma recapitulação, considerando que já terá sido abordado na apresentação do TCLE);
  - Solicitar a autorização para gravação da entrevista. Ressaltar que as respostas serão sigilosas e os entrevistados não serão identificados no tratamento dos dados, resultados encontrados ou qualquer outro momento.
- 1) Que competências e/ou habilidades você considera importantes para o exercício da função de Coordenador(a) de curso de uma Universidade Pública Federal e, que habilidades e/ou competências você percebe no(a) Coordenador(a) do Curso?
  - 2) Que aspectos ambíguos e/ou conflituosos teria a relatar, decorrentes dos procedimentos adotados pelo(a) Coordenador(a) do curso para a realização das atividades realizadas na Coordenação do Curso? Que aspectos positivos teria a relatar, decorrentes dos procedimentos adotados pelo(a) Coordenador(a) para a realização dessas atividades?
  - 3) Como você avalia o trabalho do(a) Coordenador(a) do Curso?
  - 4) Como você percebe a relação do trabalho do(a) Coordenador(a) com os aspectos normativos?
  - 5) Como você contribui para as atividades da Coordenação do Curso?
  - 6) Como a Coordenação constrói a relação com: professores, técnico-administrativos e alunos, ou outras pessoas e instituições externas à UFES?
  - 7) Como o(a) Coordenador(a) exerce controle sobre as atividades e sobre as pessoas que desenvolvem atividades relacionadas à Coordenação ou ao Curso?
  - 8) Cite algum conflito ocorrido e como a questão foi resolvida pelo(a) Coordenador(a).
  - 9) Qual a imagem que você faz da Instituição “Universidade Federal do Espírito Santo”? E do Colegiado do Curso?
  - 10) Que considerações teria a fazer sobre o tempo de que o(a) Coordenador(a) dispõe para as atividades relacionadas à Coordenação do Curso?

- 11) Sendo transitória a função de Coordenador de Colegiados de Cursos, que considerações teria a fazer sobre o processo de transição, ao término de cada mandato?
- 12) Gostaria de relatar/complementar algo que considere relevante?

**Agradecer a entrevista e se colocar à disposição para possíveis questionamentos, lembrando que os dados para contato constam no TCLE.**

**Reforçar a informação de que as respostas serão sigilosas e os entrevistados não serão identificados no tratamento dos dados, resultados encontrados ou qualquer outro momento.**

---

**Obs.: As perguntas serão sempre ajustadas, mantendo-se seus sentidos, para o caso de Secretarias de um só curso, Secretarias compartilhadas e Secretarias unificadas.**

## APÊNDICE D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **O TRABALHO GERENCIAL DOS COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: o gestor acadêmico “fabricado” pelas circunstâncias**, cujo objetivo consiste em: **caracterizar a natureza do trabalho gerencial dos coordenadores de cursos de graduação da UFES**, de forma que as percepções dos Coordenadores de Cursos e dos Secretários de Colegiados contribuirão, por meio de entrevistas concedidas, para alcançar o objetivo proposto e gerar conhecimentos sobre o trabalho gerencial dos docentes-gestores à frente das coordenações de cursos, produzindo aporte teórico que possibilite ampliar as discussões sobre o trabalho gerencial desenvolvido por docentes e produzir elementos para subsidiar as discussões sobre a gestão acadêmica no âmbito das universidades públicas federais. Dessa forma, sua participação na pesquisa será de grande benefício à produção de novos conhecimentos sobre a organização a qual está vinculado(a), podendo produzir discussões que levem à melhorias ao seu ambiente de trabalho.

Considerando a possibilidade de riscos inerentes às pesquisas que envolvem seres humanos e as estratégias adotadas para a pesquisa, os Coordenadores de Cursos e Secretários de Colegiados entrevistados não serão em nenhuma hipótese pertencentes a uma mesma coordenação de modo a evitar possíveis desconfortos, mas, considerando que o trabalho gerencial envolve, dentre outros aspectos, relações pessoais e relações de poder, é possível a ocorrência de manifestações emotivas de toda natureza bem como reações de constrangimento, tendo em vista que a entrevista concedida será sobre assuntos relacionados ao seu ambiente de trabalho. No entanto, cabe informá-lo(a) de que a qualquer tempo poderá desistir da condição de participante recusando-se a responder ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, cabendo a você, na condição de participante, a garantia de indenização diante de eventuais danos comprovados decorrentes da pesquisa.

Ao aceitar o convite você estará cedendo ao Pesquisador VALDIR DA SILVA CORRÊA, responsável pela Pesquisa, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento prestado ao pesquisador aqui referido, ficando o Pesquisador acima citado, conseqüentemente autorizado a utilizar, inferir, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia da integridade do seu conteúdo. O pesquisador se compromete a preservar seu depoimento no anonimato, identificando sua fala com nome fictício ou símbolo não relacionados à sua verdadeira identidade.

Tendo sido informado sobre minha participação voluntária e verbalmente esclarecido sobre o presente documento de **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, do qual recebi uma via de igual teor, e ciente do detalhamento de suas informações, assino abaixo.

Vitória, ES, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

\_\_\_\_\_ (Assinatura do(a) participante)

Na qualidade de Pesquisador responsável pela Pesquisa acima descrita, declaro ter cumprido as exigências contidas na Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos, aplicáveis à presente pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Valdir da Silva Corrêa (Pesquisador)

<b>Em caso de dúvidas, entre em contato:</b>	
<b>Pesquisador</b>	Valdir S. Corrêa / E-mail: vsc.ufes@gmail.com / Tel.: 98123-4161 ou 99262-4438
<b>PPGAdm</b>	Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES, CEP 29.090-075, Campus Goiabeiras, CCJE – Secretaria Única dos Prog. de Pós-Graduação. Entre ED1 e ED2. Telefone: 4009-77-12, E-mail: ppgadm@gmail.com
<b>Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na UFES</b>	Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES, CEP 29.060-970 Prédio Administrativo do CCHN/UFES. Campus Goiabeiras Telefone: 3145-9820, E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

## APÊNDICE E

Convite para participar da pesquisa como entrevistados  
Enviado a Coordenadores de Cursos e Secretários de Colegiados



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ADMINISTRAÇÃO



## CONVITE

Prezado(a) Professor(a) Coordenador do Curso de \_\_\_\_\_

*ou*

Prezado(a) Secretário(a) do Colegiado do Curso de \_\_\_\_\_

Sr(a) \_\_\_\_\_

Estou realizando uma Pesquisa no âmbito da UFES, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, com o objetivo de caracterizar as atividades dos Coordenadores de Cursos de Graduação, tomando como ponto de partida o fato de ser essa uma função gerencial que compõe uma dimensão da gestão de organizações públicas com finalidade educacional/formação profissional, em que a atividade gerencial é desenvolvida por docentes.

A pesquisa está aprovada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na UFES sob o Registro nº: CAAE 57691716.5.0000.5542 / Parecer nº: 1.775.548 e em acordo com a Resolução 466/2012 CNS, tendo sido também analisados pelo Comitê o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Roteiro da Entrevista.

Gostaria de poder contar com sua valiosa colaboração como respondente a uma entrevista cujo tempo estimado está entre 50 minutos e 1 hora e 10 minutos, podendo, inclusive, ser dividida em dois momentos de acordo com sua disponibilidade.

Estou à disposição para **qualquer** dia, horário ou local que melhor lhe seja possível.

Desde já, agradeço pela colaboração.

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2017.

-----  
**VALDIR DA SILVA CORRÊA**

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Mestrando / Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGAdm

E-mail: vsc.ufes@gmail.com

Celular: (Vivo) 27-98123-4161

Celular: (Claro) 27-99262-4438

## ANEXO 1

Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ESPÍRITO SANTO - UFES -  
CAMPUS GOIABEIRA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O TRABALHO GERENCIAL DOS COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: o gestor acadêmico "fabricado" pelas circunstâncias.

**Pesquisador:** VALDIR DA SILVA CORREA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 57691716.5.0000.5542

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.775.548

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa buscará aprofundar os conhecimentos sobre o trabalho gerencial dos coordenadores de cursos de graduação de uma universidade pública a partir das contribuições de autores que, das mais distintas maneiras, apresentam as características do trabalho gerencial. O trabalho do docente no desempenho de uma função gerencial e as particularidades com que desempenha tal função, serão estudados a partir das perspectivas dos próprios docentes na função de coordenadores de cursos de graduação. Buscar-se-á ainda conhecer as percepções dos secretários dos colegiados dos cursos de graduação sobre o trabalho gerencial dos coordenadores. Assim, coordenadores e secretários de colegiados de cursos serão sujeitos da pesquisa onde participarão como respondentes na forma de entrevistados. O método consistirá em pesquisa de abordagem qualitativa de natureza descritiva e a técnica para análise dos dados constará de "análise de conteúdo" tendo o tema como unidade de registro. As categorias serão definidas "a posteriori".

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

Caracterizar a natureza do trabalho gerencial dos coordenadores de cursos de graduação em uma universidade pública.

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Goiabeiras

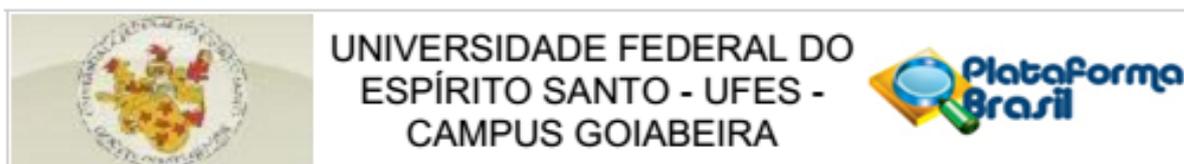
**CEP:** 29.075-910

**UF:** ES

**Município:** VITÓRIA

**Telefone:** (27)3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.775.548

**Objetivos secundários:**

- a) identificar como se efetiva o exercício da função gerencial dos coordenadores de cursos de graduação a partir de suas percepções;
- b) identificar os conflitos e ambiguidades no exercício da coordenação de cursos;
- c) conhecer as definições dos servidores técnico-administrativos das secretarias de colegiados, sobre o trabalho gerencial dos coordenadores.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

O proponente apresenta aspectos da metodologia "qualitativa" a ser empregada e ressalta que os secretários e coordenadores a serem entrevistados não serão do mesmo colegiado, visando diminuir influências do contato prévio entre membros dos grupos da pesquisa.

**Benefícios:**

O estudo proposto poderá descrever numa perspectiva qualitativa as funções gerenciais dos coordenadores de cursos, produzindo aporte teórico que promova uma discussão mais aprofundada, e, ainda, contribuir com a geração de subsídios que possam incluir novas abordagens para o curso de formação de coordenadores de cursos de graduação oferecido pela PROGRAD/UFES. Espera-se, também, produzir informações que possam sugerir mudanças no atual modo de condução de docentes à função de coordenadores de cursos, bem como oferecer elementos que proporcionem reflexões mais apuradas sobre as relações das coordenações de cursos de graduação com os demais setores da Universidade e órgãos externos. Os estudos produzidos sobre o trabalho gerencial dos coordenadores de cursos apontam particularidades do exercício da função sob a ótica e o 'discurso' de pesquisadores docentes. Espera-se que um olhar diferenciado para o objeto desse estudo possa contribuir na caracterização e descrição mais aprofundada sobre a constituição da função dos coordenadores de cursos revelando particularidades para além do que até agora é conhecido.

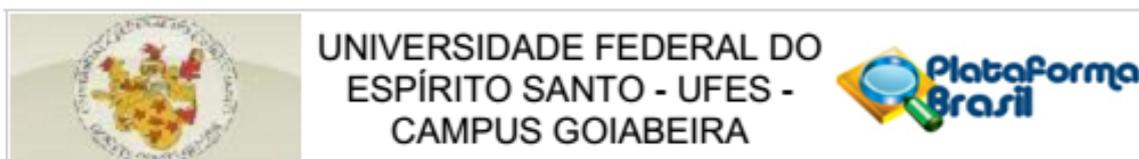
**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta fundamentação teórico-metodológica e relevância científica e social.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Com base na Resolução n. 466/2012 CNS, foram analisados os seguintes quesitos:

<b>Endereço:</b> Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN	
<b>Bairro:</b> Goiabeiras	<b>CEP:</b> 29.075-910
<b>UF:</b> ES	<b>Município:</b> VITORIA
<b>Telefone:</b> (27)3145-9820	<b>E-mail:</b> cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.775.548

- 1) Folha de Rosto para pesquisa envolvendo seres humanos: Adequada.
- 2) Projeto de Pesquisa: Adequado.
- 3) Termos de Consentimento Livre e Esclarecido: Adequado.
- 4) Cronograma: Adequado.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_753952.pdf	29/08/2016 16:28:45		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	VSCPROJETODEDISSERTACAOCOM APENDICESAB.pdf	29/08/2016 16:28:08	VALDIR DA SILVA CORREA	Aceito
Outros	ROTEIROVALDIRDASILVACORREA.pdf	29/08/2016 15:07:17	VALDIR DA SILVA CORREA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEVALDIRDASILVACORREA.pdf	29/08/2016 15:05:53	VALDIR DA SILVA CORREA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOVALDIRDASILVACORREA.PDF	06/07/2016 12:39:24	VALDIR DA SILVA CORREA	Aceito

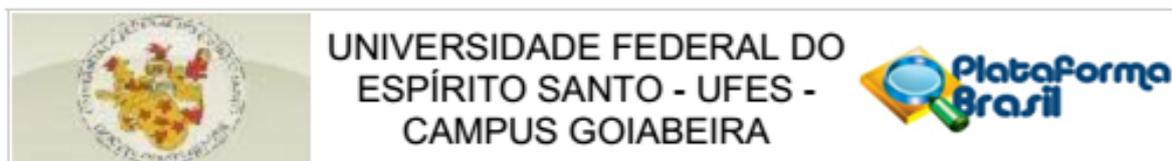
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910  
 UF: ES Município: VITORIA  
 Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.775.548

VITORIA, 14 de Outubro de 2016

---

**Assinado por:**  
**KALLINE PEREIRA AROEIRA**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com