

# COORDENAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL: UMA FUNÇÃO INDESEJADA

Valdir da Silva Corrêa  
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo  
[vsc.ufes@gmail.com](mailto:vsc.ufes@gmail.com)

Registro no Comitê de Ética em Pesquisa:  
CAAE 57691716.5.0000.5542

## RESUMO

*O estudo aqui apresentado buscou conhecer a constituição do trabalho dos coordenadores de cursos de graduação no âmbito de uma Instituição Pública Federal de Ensino Superior. A função dos coordenadores de curso é descrita tomando como elementos norteadores a categorização dessa atividade acadêmica como sendo uma atividade do setor público, revestida de elevada responsabilidade para com a sociedade e desempenhada por servidores públicos do quadro docente. Configura-se em uma pesquisa qualitativa de abordagem descritiva, que utilizou como forma de coleta de dados entrevistas subsidiadas por roteiros, sendo entrevistados coordenadores e secretários de colegiados. O tratamento dos dados e a análise se deram a partir do método de análise de conteúdo em que os temas constituíram categorias e subcategorias temáticas emergidas dos dados. 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, como 'atividade gerencial acadêmica', que dentre tantos outros motivos, fazem com que essa função seja indesejada pelos professores.*

**Palavras-chave:** Universidades e Faculdades Públicas, Professores Universitários, Professores – participação na administração, Coordenação de Cursos – graduação.

## INTRODUÇÃO

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. 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.

Esse estudo tem por objetivo descrever a constituição do trabalho dos coordenadores de curso de graduação tomando como elementos norteadores a categorização dessa atividade acadêmica 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. 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.

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. 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).

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 deve ser buscada 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, baseadas em elementos essencialmente políticos e subjetivos, contribuem 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 que, de acordo com Meyer Jr. e Lopes (2015) a maioria dos gestores universitários tem manifestado um comportamento inadequado.

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).

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 deste estudo, um servidor do quadro técnico-administrativo da Universidade onde se deu o estudo, é esperado que um olhar diferenciado para o objeto desse trabalho possa contribuir na caracterização e 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).

## **2 A GESTÃO UNIVERSITÁRIA E O TRABALHO DOCENTE**

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 tem sido os esforços para a realização de estudos voltados para essas organizações, tendo sido privilegiado 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), considerando que os gestores universitários têm demonstrado desconhecimento sobre as peculiaridades onde devem ser aplicados conhecimentos gerenciais e não tem logrado êxito em buscar soluções inovadoras (MEYER Jr.; LOPES, 2015).

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 à mudanças nas finalidades e princípios que vem

norteando as IES, o que contribui ainda mais para que elas se mantenham em ambiente burocrático, “dotado de um colegiado disparo, 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). 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 das 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).

Considerando as peculiaridades inerentes às universidades, 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 identificadas 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. (WILHEM; 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).

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, 2016; 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).

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 o 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 exigido 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 são requeridos 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 acrescidos 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 (CARVALHO, 2013), possuir autocontrole emocional e empatia, ser bom comunicador, possuir flexibilidade mental e atitudinal (KANAN; ZANELLI, 2011a).

Em referência aos postos gerenciais ocupados pelos docentes observa-se que na maioria das vezes os docentes não possuem conhecimentos gerenciais e passam por dificuldades ao assumir tal função (SILVA; MORAES, 2003; WILHELM; ZANELLI, 2013). A obtenção de habilidades gerais ou doutorado em determinados conhecimentos não preparam 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 eivada de grosseiro burocratismo e de ranço patrimonialista” (ALMEIDA, 2003, p.68).

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 terem 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). 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 apontam 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).

Dentre as dificuldades que um docente encontra para atuar como coordenador, é percebida pela 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).

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; WILHELM; ZANELLI, 2013; SANTOS; BRONNEMANN, 2013; BARBOSA; MENDONÇA, 2016; MEYER Jr., 2014).

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

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 são definidas em Resoluções acadêmicas e administrativas emitidas pelos Conselhos Superiores das IES e pelo Manual do Coordenador. Os momentos em que as atividades devem ser desenvolvidas, no âmbito interno da instituição, são definidas por meio do Calendário Acadêmico elaborado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e posteriormente submetido à análise do Conselho de Ensino e Pesquisa (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 (MARRA; MELO, 2003), as ações demandadas às coordenações devem ser realizadas não só em observância a legislações, mas também, aos objetivos estratégicos institucionais (HARDING; LEE; FORD, 2014). Os colegiados de cursos na instituição onde ocorreu o estudo contam ainda com seus Núcleos 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 relatado 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. Ainda sobre a forma prescritiva-processual de definir como a função gerencial dos coordenadores de cursos devem ocorrer, o Manual do Coordenador se limita a descrever como os eventos previstos no Calendário Acadêmico ou nas resoluções devem ser executados, contando como anexos, as principais resoluções que guiam as tarefas das coordenações de cursos.

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. 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 à uma IES pública, o autor aponta as quatro funções que um coordenador deve desempenhar - políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais e que podem ser comparadas aos “papeis” 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 que também fazem emergir conflitos das mais variadas naturezas.

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 possamos 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 sendo 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).

As poucas iniciativas para a formação de professores para atuação nas funções gerenciais acadêmicas, conforme identificou Barbosa e Mendonça (2016) possuem abordagem apenas relacionadas 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 que, nos estudos aqui abordados, apontam ser esta 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). Sendo possível uma formação não apenas para os gestores-docentes, mas para todo o corpo de servidores docentes e Técnico-Administrativo em Educação (TAE), é de fundamental importância que se ultrapasse 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).

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).

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), um “tornar-se”, “vir a ser” (ANTONACOPOULOU, 2007) alguém que lance uma nova forma de olhar e agir “com” o mundo.

### 3 MÉTODO

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 não há grande conhecimento (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 com que 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, justificando assim a opção pela abordagem qualitativa (GASKELL, 2002).

O Estudo foi desenvolvido em uma Universidade da Região Sudeste brasileira onde foram entrevistados a partir de roteiros específicos para cada segmento - dez servidores docentes que atuam como coordenadores de cursos de graduação e cinco servidores técnico-administrativos que atuam em secretarias de colegiados de cursos. O tratamento dos dados e a análise ocorreram a partir do método de análise de conteúdo em que os temas constituíram categorias e subcategorias temáticas emergidas dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994), sob as quais são apresentados os resultados a seguir.

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

As tensões a que estão sujeitos os docentes perpassam por aspectos relacionados a 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>1</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.

---

<sup>1</sup> Toma-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.

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.

#### 4.1 “CAIU NA PEGADINHA”: CHEGOU, VIRA COORDENADOR.

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. Sendo os últimos docentes concursados, na maioria das vezes, são eles 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 assumirem 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:

[...] 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! (Coordenador 5).

No relato acima 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. 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 descreve-la como sendo de “extrema responsabilidade”, “árdua”, “exaustiva”, “um fardo”, “um trabalho solitário”, “um sacrifício” e, de ordem “eminentemente burocrática”. Destacam prejuízos em suas carreiras profissionais e até de ordem pessoal, em especial no caso dos docentes que afirmam estarem sacrificando suas pesquisas em decorrência de estarem ocupando a função de coordenação. Considerando as pressões a que

estão sujeitos os coordenadores, em especial àqueles 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, não seriam proporcionados a partir da atuação do docente apenas na atividade de ensino.

Ainda sobre vantagens de se assumir a coordenação de cursos está a possibilidade de aproximação do corpo discente. Alguns coordenadores assumem a posição de coordenador 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” as 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 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.

[...] 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 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 pelo 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 exige posicionamento e tomada de decisão, também<sup>2</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.

#### 4.2 GERENCIANDO O DESCONHECIDO.

O trabalho “burocrático”, assim como é manifestado 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 sendo os que mais consomem tempo e energia no âmbito das coordenações de cursos, quando se manifestam sobre as atividades propriamente ditas. Nesse sentido, saber o que fazer, como fazer, como e para onde encaminhar, constitui 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 utilizando-se 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.

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 à contento, também foram relatadas 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

---

<sup>2</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”.

lidar com as atividades burocráticas, foram os destaques dentre as características alegadas como não serem possuídores.

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, imputa à coordenação de curso a tomada de decisão e definição de encaminhamentos.

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, 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 Universidade foram positivas no sentido de que puderam conhecer a legislação que norteia a atividade dos colegiados, indicou os setores da Universidade em 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. 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.

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 desenvolver 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 resultados obtidos no ENADE.

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”.

#### 4.3 COORDENAÇÃO DE CURSO: “UM TRABALHO SOLITÁRIO”.

O desinteresse do corpo docente em assumir as funções gerenciais na Universidade é amplamente mencionado dos dados da pesquisa, não apenas se referindo à coordenação de cursos, mas também outras funções como chefia de departamento e comissões que tem 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. A ausência de desejo em assumir uma função, e a “forçada” aceitação por ela, pode incorrer em complicações não apenas no nível de um curso, mas também, em nível institucional,

considerando os relatos onde foram identificados casos em que a perda de prazos em processos que tem relação com os órgãos de controle e avaliação da educação superior, levou à exposição da instituição, na medida em que pode ter causado prejuízos, também, aos alunos do curso e em possíveis outros aspectos de suas vidas pessoais e profissionais.

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. Diante do aumento de trabalho e consequente ampliação das redes de relacionamento de trabalho que envolvem setores internos e externos à Universidade, incluindo as comissões e núcleos que tem 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, requer grande envolvimento dos membros de colegiados, NDEs e CPACs, além do corpo docente dos departamentos que oferecem disciplinas para os cursos de graduação.

[...] 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 as vezes é meio solitário. Embora você se relacione muito, você tem o colegiado, você tem uma secretária [...], 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).

As “pressões”, de distintas origens, pela produção científica que resulte em publicações, direciona o empenho do docente para a atividade dos programas de 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.

#### 4.4 COORDENANDO “O QUE” E “PARA QUEM”.

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 que 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.

Embora não sejam poucos os aspectos a serem observados pelos coordenadores de cursos, no momento de efetuar a programação das ofertas de disciplinas, e que tais aspectos possam apresentar grande variação de um curso para outro ou de um centro de ensino para outro, e também, de acordo com o número de disciplinas de diferentes departamentos que estão presentes nas matrizes curriculares dos cursos, são muitas as manifestações presentes nos dados da pesquisa de que, alheios a todos os elementos que devem ser observados pelos coordenadores de cursos quando no momento de proceder a oferta, há docentes 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.

Embora o trabalho do coordenador 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 as 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. Não ceder os coordenadores às pressões dos interesses particulares podem implicar em ampliar a extensão dos conflitos, levando as ocorrências às instâncias superiores ou mesmo externas à Universidade.

As medidas adotadas pelo coordenador de curso de acordo com seus relatos e em suas manifestações corporais observadas no momento das entrevistas, dão sinais de que suas visões sobre a figura do aluno, requer 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. Assim, 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” ou, em relatos de visão diversa, “um cliente mimado”, “irritante”, “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 fizeram significativas distinções em suas definições sobre os alunos.

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.

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 sujeita. Nesse sentido a atividade pedagógica, os empenhos e buscas por aprimoramento da formação do aluno está sob o “domínio” dos colegiados, enquanto a mão de obra necessária para tal, está 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 traduza em, assegurar os objetivos previstos para a função, assim como precisam de contar com a mão de obra docente sobre a qual não dispõe de autoridade para o exercício de controles, os coordenadores de cursos passam a buscar ‘estratégias’ que minimizem prejuízos e conflitos à medida em que descubrem maneiras de “surfear” sobre os bloqueios institucionais.

## **5 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

As dificuldades apontadas para se estabelecer 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 IES estudada 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 Casto 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 à 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 ou 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), também foram verificadas no presente estudo uma vez que a totalidade dos coordenadores manifestaram não ter havido em suas formações nenhuma abordagem sobre gestão universitária e/ou acadêmica nos níveis de mestrado ou doutorado, por não constar 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 Universidade, 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, são encontradas pelos coordenadores e também mencionadas 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 como de extremo desgaste. Lidar com questões tratadas de forma política e de grupos de interesses, por vezes em aspectos pessoais, contribuem para que a visão dos coordenadores sobre sua função é de que ela seja 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).

Não foram manifestados 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, denotam alguma tentativa de exercer tal controle. De todo modo, até por orientação do Manual do Coordenador de Curso de Graduação, uma considerável parte do que fazem os coordenadores de cursos encontram 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 decisoriais, no entanto, em especial por serem os coordenadores de cursos escolhidos com ausência de critérios que buscassem perfis mais adequados para a função, e as dificuldades dos recém ingressados na Universidades, 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).

Dentre as características desejáveis para que um coordenador de curso possa atuar na função, são necessárias características como: capacidade de comando, de comprometer pessoas, de integrar ações (FARINELLI; MELO, 2009) e de adotar formas participativas de gestão (CARVALHO, 2013). Nesse sentido, os colegiados dos cursos devem contar com o apoio de instâncias que tem 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 faz com que os coordenadores tenham aumentadas suas tarefas e os façam concluir que a coordenação de curso é de fato uma atividade solitária.

Considerando as diferentes questões 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 diferentes tipos de comportamentos que produzem distintos tipos de ambientes, “o bom e o ruim convivem lado a lado na Universidade (MEYER Jr.; LOPES, 2015, p.50).

As cobranças sobre o trabalho das coordenações de cursos, mais notadamente percebida 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, desconfigura planejamentos e proposições de melhorias para a formação dos alunos. Nesse sentido, torna-se bastante dificultosa qualquer iniciativa que vise assegurar que o “produto – profissional que atenda às necessidades do mercado”- resultante de uma boa coordenação de curso, venha a assegurar 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) - que possam contribuir de forma efetiva para a melhoria da qualidade de vida de uma sociedade.

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 identificara em estudos com docentes-gestores Wilhem e Zanelli (2013). O descontentamento sobre alguns aspectos percebidos na Universidade, tanto nas manifestações dos coordenadores como dos secretários de colegiados, tomam 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 identificou Marra e Melo (2005) ao falar sobre as condições em que os

coordenadores assumem a função. 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 traduza em benefícios sociais, políticos ou pedagógicos, mantendo os entraves que impedem o desenvolvimento humano e do país (OLIVEIRA; SANTOS, 2014).

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 serem insuficientes quaisquer propostas das coordenações que visem o atendimento às 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 uns *com* os outros (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 dentre 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 construído 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. 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 apenas dos coordenadores de cursos, mas de todos os seguimentos presentes na Instituição, onde não é importante apenas traçar caminhos precisos ou buscar melhores escolhas objetivas, mas consiste, acima de tudo, na definição de “que tipo de pessoa ser” (SHOTTER; CUNLIFFE, 2002, p.20).

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 a boa formação dos alunos, refletindo tal trabalho em benefícios à sociedade, a abordagem *processual-relacional* pode oferecer 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 responsabilmente 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).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 dependem 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, vinculadas 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 à 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 deve estar voltada 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 estão direcionadas 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 contam 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 para o atendimento de oferta de disciplinas, cumprimento de ementas e carga horária de aulas, constituem 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.

Outro aspecto ambíguo é o fato de que, embora a Universidade tenha dentro o corpo discente 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 envolvidos em representações de colegiado, composição de núcleos docente estruturante, comissões próprias de avaliação, dentre outras, que tem 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 as demandas dos alunos.

## 8 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, 2003. p. 67-84.
- 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 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.
- 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.
- BRAUN, D. Governance of universities and scientific innovation. In: **Reforming Higher Education: Public policy design and implementation**. London: Springer, 2014, p.145-173.
- 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.
- 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. 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.
- \_\_\_\_\_. **The philosopher leader: on relationalism, ethics and reflexivity – a critical perspective on teaching leadership**. **Management Learning**, v. 40, n. 1, p. 87-101, 2009.
- 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, n.1, p. 31-48, 2005.
- FRANCO, E. **Funções do coordenador de curso: como “construir” o coordenador ideal**. Brasília: ABMS, 2000. (Caderno 8).
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.

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. 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.

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.

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.

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

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

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, 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, 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.

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

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.

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.

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.