



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

---

**MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR - TURMA 2012**

**A PRÁTICA COTIDIANA DO COORDENADOR DE CURSO  
SUPERIOR PRIVADO E O TIPO IDEAL WEBERIANO**

**IRACIVAN ARAUJO MANÇO**

**Fortaleza – CE**  
**2016**

**IRACIVAN ARAUJO MANÇO**

**A PRÁTICA COTIDIANA DO COORDENADOR DE CURSO  
SUPERIOR PRIVADO E O TIPO IDEAL WEBERIANO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, turma 2012, na linha de pesquisa Gestão Estratégica para Instituições de Ensino Superior da UFC, para obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof<sup>o</sup> Dr. Nicolino Trompieri Filho.

**Fortaleza – Ceará  
2016**

**IRACIVAN ARAUJO MANÇO**

**A PRÁTICA COTIDIANA DO COORDENADOR DE CURSO  
SUPERIOR PRIVADO E O TIPO IDEAL WEBERIANO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, turma 2012, na linha de pesquisa Gestão Estratégica para Instituições de Ensino Superior, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho – Orientador  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Marina Dias Cavalcante – Avaliadora externa  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues – Avaliadora interna  
Universidade Federal do Ceará – UFC

Dedico esta, bem como todas as minhas demais conquistas, a Deus, que me iluminou nessa trajetória. Seu fôlego de vida em mim me foi sustento e me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades. E aos meus familiares, em especial minha filha Iany Manço Rosa, inspiradora das minhas lutas e vitórias!

## Agradecimentos

Registro meus agradecimentos a todos os que compartilharam o trilhar de mais esse caminho percorrido, contribuindo, direta e indiretamente, para que eu realizasse essa pesquisa, auxiliando-me e dando-me forças nos momentos em que mais precisei.

Minha gratidão, em primeiro lugar, a Deus, por estar comigo em todos os momentos me iluminando, sendo meu refúgio e fortaleza nessa trajetória.

Agradeço, especialmente, à minha família, pelo apoio para que eu concretizasse esse sonho; minha mãe Iracema Araújo Manço, que me apoiou em todos os momentos de minha caminhada; e, em especial minha filha Iany Manço Rosa, maior inspiração para as minhas lutas!

Ao Prof<sup>o</sup>. Dr. Nicolino Trompieri Filho, meu orientador que me possibilitou “aprendizagens únicas”, por meio do grande acolhimento e orientação nessa trajetória.

Aos colegas e professores do mestrado POLEDUC, por tudo o que com eles aprendi e por partilharem a construção do meu estudo. Em especial, aos amigos Ana Clea Gomes de Sousa e Raimundo Luidi Santos de Abreu pelo grande companheirismo nessa jornada.

Agradeço especialmente as Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup>. Fátima Maria Nobre Lopes e Francisca Ilnar de Sousa que muito contribuíram na elaboração dessa pesquisa.

A Faculdade Vale do Salgado (FVS) onde iniciei minha trajetória como coordenadora de curso a que me inspirou por essa pesquisa e a Faculdade Mauricio de Nassau e os meus colegas coordenadores, com os quais aprendo a cada dia mais.

Ao professor Marcus Ponte, diretor da Faculdade Mauricio de Nassau que me proporcionou o tempo necessário à conclusão dessa pesquisa e com quem compartilho todas as aflições e alegrias da gestão educacional.

Aos grandes amigos Aldecir Ferreira da Silva, Viviane Mendonça de Lima e Yannara Chaves que muito me incentivaram para a conclusão desse projeto.

A Fernanda Alves Araújo por toda atenção dada aos alunos do mestrado POLEDUC.

Às Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Maria Marina Dias Cavalcante e Maria do Socorro de Sousa Rodrigues pela avaliação e contribuição para a conclusão dessa dissertação.

A todos, muito obrigada!

“A história ensina-nos que o homem não teria alcançado o possível se, não muitas vezes, não tivesse tentado o impossível.”

(Max Weber)

## RESUMO

O presente trabalho tem como eixo condutor de discussão o perfil e as funções do coordenador de cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior privada cujo objetivo central é compreender a correlação que existe entre a formação e a atuação de tais coordenadores tomando como parâmetro de análise algumas IES privadas de Fortaleza. A proposta da pesquisa emergiu a partir da nossa experiência, de mais de dez anos, atuando na coordenação de cursos de graduação de Instituição de Ensino Superior Privada. Durante essa prática pudemos perceber que as mudanças nas últimas décadas, inclusive no setor educacional, provocaram uma necessidade de se buscar profissionais com novos perfis de formação capazes de atender às demandas sócio-educacionais. No entanto, o que se percebe, em relação ao coordenador de curso, é que há uma acentuada carência no que diz respeito ao oferecimento de uma formação acadêmica dando ao profissional desta área um suporte teórico que lhe garanta eficiência e funcionalidade nas suas atividades. Fundamentando-se nessa realidade lançamos a seguinte pergunta: apenas a prática é suficiente para o bom desempenho do coordenador de curso no exercício de suas funções ou é necessária uma formação *a priori*? Para fundamentarmos as nossas considerações tomamos como base teórica central o pensamento de Max Weber referente à relação entre o tipo ideal e o real, acompanhado das posições de Tragtenber e do Buarque de Holanda. Para Weber a realidade é cheia de peculiaridades e o cientista social toma como objeto apenas um fragmento finito dessa realidade, mas a resposta aos problemas específicos encontra-se na compreensão histórica de uma determinada objetividade na elaboração dos tipos ideais através dos quais se busca tornar compreensível a natureza particular de determinados fenômenos. Aqui se estabelece a análise das relações causais tendo como critério determinados valores, tanto do pesquisador como do objeto pesquisado. Trazendo esse pensamento de Weber para o nosso objeto de estudo podemos falar da relação entre o tipo ideal do coordenador de curso e a fenomênica com que se apresenta na realidade prática. Como recurso metodológico, optamos por realizar uma pesquisa documental para construir um perfil ideal desse profissional a partir dos seguintes dados: os currículos Lattes de 28 coordenadores de cursos de três IES e a aplicação de questionários com oito coordenadores, nos quais destacamos as características e as ações do coordenador de curso, como se tornaram coordenadores, a preparação para tal atuação e as dificuldades encontradas nas suas práticas. Os resultados comprovaram os nossos pressupostos, principalmente aquele relativo à ausência e à necessidade de uma formação específica do coordenador de curso para o exercício das suas funções. Tal formação poderá proporcionar não somente uma melhor atuação do coordenador de curso, mas também a otimização do trabalho acadêmico como um todo, favorecendo às IES e, acima de tudo, aos alunos que deveriam ser a pedra angular do processo educativo.

**Palavras-Chave:** Formação. Coordenador. Ideal Weberiano.

## ABSTRACT

The current study is the guiding thread of discussion and profile functions coordinator of graduate programs in higher education institutions whose private main objective is to understand the correlation between the formation and the performance of Engineers such as taking a parameter for analysis of some private HEIs Fortaleza. The research proposal has emerged from our experience of over ten years, working in coordination of undergraduate courses in Private Higher Education Institution. During this practice we realized that the changes in recent decades, including in the education sector have created a need to seek professionals with new training profiles able to meet the social and educational demands. However, what is perceived in relation to the course coordinator is that there is a marked deficiency with respect to the offering of an academic professional training giving this area a theoretical support which guarantees efficiency and functionality in their activities. Building upon this reality launched the following question: just practice is sufficient for good performance of the course coordinator in the performance of his duties or training is required a priori? To substantiate our considerations we take as a central theoretical foundation the thought of Max Weber concerning the relationship between the ideal and the real kind, together with positions and Tragtenber Buarque de Holanda. For Weber the reality is full of quirks and the social scientist has as its object only a finite fragment of this reality, but the response to the specific problems lies in the historical understanding of a certain objectivity in drafting the ideal types through which it seeks to make understandable the particular nature of certain phenomena. Here lies the analysis of causal relationships tended as certain values of both the researcher and the researched object. Bringing this thought from Weber to our subject we can talk about the relationship between the ideal type of the course coordinator and the phenomenal that is presented in practical reality. As a methodological approach, we decided to conduct documentary research to build an ideal profile of a trader from the following data: the Lattes curricula of 28 coordinators three courses HEIs and questionnaires with eight engineers, in which we highlight the characteristics and shares of the course coordinator, as they became engineers, preparation for such action and the difficulties encountered in their practices. The results confirmed our assumptions, especially which is concerning the absence and the need for a specific training course coordinator for the exercise of their functions. Such training can not only provide better performance of the course coordinator, but also the optimization of academic work as a whole, favoring the HEIs and, above all, students should be the cornerstone of the educational process.

**Key Words:** Training Coordinator, Weberian Ideal.

## Listas Siglas

<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CPLP</b>	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
<b>DCM</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DOE</b>	Diário Oficial do Estado
<b>FIES</b>	Fundo de Financiamentos Estudantil
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>PDI</b>	Projeto de Desenvolvimento Institucional
<b>PPC</b>	Projeto Político Curricular
<b>PPC</b>	Plano Pedagógico dos Cursos
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade para Todos
<b>SECTES</b>	Secretaria da Ciência, Tecnologia da Educação Superior
<b>UECE</b>	Universidade Estadual do Ceará
<b>UFC</b>	Universidade Federal do Ceará
<b>UNILAB</b>	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
<b>URCA</b>	Universidade Regional do Cariri
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>ABNES</b>	Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior
<b>SINAES</b>	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura

## **Lista de Quadros**

- Quadro 01 Instituições de Ensino Superior Públicas no Estado do Ceará - 2009
- Quadro 02 Ensino Superior no Ceará – 2009
- Quadro 03 Instituições de Ensino Superior Particulares no Estado do Ceará – 2009
- Quadro 04 Tipo Ideal de Coordenador de Curso
- Quadro 05 Atuação e Formação como Coordenador de Curso – Lattes
- Quadro 06 Construção Oficial do Coordenador de Curso – MEC/INEP
- Quadro 07 Manual do Coordenador de Curso da FAC3

## **Lista de Tabelas**

- Tabela 01** Expansão das IES no Brasil 1991-2000
- Tabela 02** Expansão no Número de Matrículas 2001-2010

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 METODOLOGIA: CONSTRUINDO A PESQUISA</b> .....	19
<b>2.1 Construção Teórico-Metodológica da Pesquisa e objetivos</b> .....	21
<b>2.2 Coleta de dados e procedimentos de análise</b> .....	27
<b>3 CONTEXTO DE EMERGÊNCIA DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR   PRIVADO NO BRASIL E NO CEARÁ</b> .....	31
<b>3.1 Primeiras Reflexões sobre Objeto de Estudo</b> .....	31
<b>3.2 Transformações da Educação Superior Brasileira</b> .....	33
<b>3.3 Investimentos e Especificidades na Educação Superior Cearense</b> .....	39
<b>4 PERFIL OFICIAL DO COORDENADOR DE CURSOS DE GRADUAÇÃO   DE IES PRIVADAS</b> .....	49
<b>4.1 Ações Acadêmicas do Coordenador de Cursos de Graduação</b> .....	49
<b>4.2 Atuação e Formação do Coordenador de Curso</b> .....	56
<b>4.3 Seleção para Coordenação de Cursos</b> .....	64
<b>4.4 Gestão de Pessoas em Instituições de Ensino Superior</b> .....	65
<b>5 “APAGANDO FOGO”: A PRÁTICA COTIDIANA DA GESTÃO DE CURSOS</b> .....	69
<b>5.1 O tipo ideal weberiano</b> .....	70
<b>5.2 O tipo ideal e a identidade nacional revisitada</b> .....	77
<b>5.3 Do ideal à prática de gestão</b> .....	83
<b>5.4 Tipo ideal <i>versus</i> tipo oficial do coordenador de curso</b> .....	93
<b>6 CONCLUSÃO</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	112
<b>APÊNDICE</b> .....	117

# 1 INTRODUÇÃO

O atual contexto brasileiro vem provocando mudanças significativas na Educação Superior e, conseqüentemente, redefinindo o seu papel, cuja significação reside na chamada sociedade do conhecimento. Essas mudanças determinam uma nova ênfase no processo de ensino e aprendizagem, visando adequar a realidade dos cursos de graduação a esse contexto. Tais mudanças provocam ainda uma necessidade de formar profissionais capazes de atender a essa demanda sócio educacional. Nesse sentido podemos destacar o papel do coordenador de cursos de graduação, cujo perfil específico de formação exige uma ampla atuação nos cursos, remetendo a ações de caráter pedagógico, humano e técnico, permeando sua atuação que chamamos aqui de didático-administrativa e pedagógica.

Por conseguinte o atual coordenador de cursos de graduação assume responsabilidades significativas para o êxito do curso o qual ele coordena, envolvendo principalmente os elementos dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino Superior (IES), a partir dos quais se desenvolve toda a dinâmica dos cursos. Desse modo, ele assume um papel importante nas IES como o de condutor, viabilizador e gerente na concretização e reavaliação da proposta do curso que coordena, tendo sempre em vista a uma boa formação dos profissionais amparados pelo Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES onde atua. Isso remete à necessidade de conhecimentos e habilidades específicas nas suas dimensões pedagógica, humana e técnica, que vão além do conhecimento da ciência referente à área de sua atuação. No entanto, o que ocorre geralmente é a carência desse profissional em relação aos conhecimentos supracitados sem os quais dificulta a atuação efetiva da coordenação, capaz de proporcionar excelência na condução do trabalho pedagógico. Tal carência ocorre principalmente pela falta de formação do coordenador em relação aos aspectos didáticos, de liderança e de gestão.

Foi a partir da nossa experiência de mais de dez anos, atuando na coordenação de cursos de graduação de Instituições de Ensino Superior Privadas, que chegamos a essas considerações. A experiência de aprendizado na gestão de cursos foi, literalmente, o que nos capacitou no exercício das funções exigidas para um coordenador de curso, levando-nos a “aprender-fazendo”. Em outras palavras, atividades que sequer imaginávamos que seriam exigidas da nossa atuação como

coordenadora de um curso de graduação e, que não tínhamos a menor ideia de como iniciar. É claro que em toda profissão a aprendizagem se dá também pela prática, mas o ideal seria o coordenador de curso receber uma formação, quer seja *a priori* ao exercício das suas funções, quer seja durante tal exercício. Portanto, o contexto específico, pessoal e profissional, foi uma das motivações que nos levou a pensar acerca do perfil de formação e atuação de coordenadores de cursos de graduação; no caso específico, de IES privadas. Foi essa a principal motivação que nos levou a pensar sobre o perfil de formação do coordenador de cursos de graduação e sua atuação como tema de pesquisa<sup>1</sup>; pois, percebemos que esta seria a oportunidade de refletir acerca de uma prática em que, aparentemente estava desvinculada da reflexão teórica, metodológica e didático-pedagógica.

Portanto, em nossas experiências, constatamos que as IES poderiam se reestruturar no sentido de capacitar os seus coordenadores de cursos para que pudessem lidar de modo mais efetivo, com a demanda dos tempos atuais, ou seja, a ampliação do número de IES, principalmente as privadas, e a grande quantidade de alunos, egressos do ensino médio, com necessidades de orientação e adequação dos mesmos à academia, certamente, requer que o papel do coordenador de cursos se amplie, exigindo dele, além de um posicionamento estratégico em torno da gestão do ensino, também um posicionamento pedagógico, humano, ético e técnico.

Até porque a coordenação de cursos deve ir além da elaboração e divulgação de cronogramas, podendo privilegiar aspectos da gestão que se aproximem cada vez mais dos indicadores de satisfação daquilo que se pretende atingir e que é sugerido pelo Ministério da Educação (MEC). Nesse sentido, o perfil dos coordenadores de cursos de graduação e pós-graduações tem na Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei n.º 9394/96), a função de, interpretar e aplicar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecidas pelo MEC, de maneira a oferecer qualificação e funcionalidade dos cursos, entre outras ações que possam favorecer garantias de atendimento e presteza aos discentes.

No entanto, esse perfil de coordenação que se configura como necessário, ainda se distancia do patamar idealizado pelas estratégias do MEC, que serão discutidas posteriormente, sobretudo, levando em consideração os anos históricos de

---

<sup>1</sup> A pesquisa que ora apresentamos constitui-se em uma dissertação de mestrado, intitulada: "A Prática cotidiana do Coordenador de Curso Superior Privado e o Tipo Ideal Weberiano". Integra-se ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) da Universidade Federal do Ceará(UFC), na linha de pesquisa: Gestão Estratégica de IES.

compromissos da educação com uma elite privilegiada que tem por preocupação fundamental manter suas regalias. Distancia-se também, da mesma forma, quando consideramos o artigo apresentado no site da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (2014, *online*) ao definir as atribuições ideais do coordenador de cursos, cujo título é “Funções do Coordenador de Curso: como ‘construir’ o coordenador ideal”; título sugestivo e que nos remete ao pensamento de Weber(1992) e à sua construção ideal-típica como recurso metodológico para a compreensão de fenômenos sociais e que possui um valor heurístico, isto é, é criado conforme as exigências do andamento da pesquisa. O tipo ideal tem sentido por sua capacidade explicativa de fenômenos sociais. Na verdade, ao elaborar tipos ideais, Weber (1992) realiza analogias, comparações com outras realidades.

Tragtenberg (1992) afirma que o “tipo ideal constitui-se como um momento em que o *sujeito* cognoscente analisa o real conforme as relações que seu *ponto de vista* mantém com os valores”. Diz ainda que “essa relação com os valores elimina o que deva ser desconsiderado; o rigor conceitual dos conceitos ainda está ausente. É o papel do tipo ideal” (TRAGTENBERG, 1992, 25, grifos do autor).

Nesse sentido Weber (1992) fala da “proximidade ou afastamento entre a realidade e o quadro ideal”. O autor comenta, a título de exemplo, que “pode se traçar igualmente a ideia de artesanato sob a forma de uma utopia, para que se proceda à reunião de determinados traços [...] acentuando de modo unilateral as conseqüências dessa atividade a uma expressão do pensamento que nela se manifesta.” O autor comenta que esse tipo ideal do artesanato, que é sintetizado pelas diversas cidades (culturas), pode ainda “opor-se, por antítese, um tipo ideal correspondente a uma estrutura capitalista da indústria”, traçando assim a “utopia de uma cultura capitalista, isto é, dominada unicamente pelo interesse de valorização dos capitais privados!”; ela acentuaria diferentes traços difusos da vida cultural, material e espiritual moderna e as reuniria num quadro ideal. Este quadro constituiria, então, uma tentativa de traçar uma ideia da cultura capitalista. (1992, p. 138).

Segundo Weber (1992) é possível formular muitas utopias, pretendendo cada uma ser “uma representação da ideia da cultura capitalista”, tentando apresentar uma significação num quadro ideal homogêneo, “da mesma forma que existem pontos de vista mais diferentes, a partir dos quais podemos considerar como significativos os fenômenos citados, é possível se fazer uso dos mais diferentes princípios de seleção” (1992, p. 138) de um tipo ideal.

Portanto, citando ainda Weber (1992), para que possamos compreender o conceito de algo, devemos levar em conta os seus significados culturais e sua importância no conceito histórico, uma vez que esses “se encontram numa relação causal adequada relativamente àqueles efeitos” (1992, p. 140). Trata-se da adequação do conceito e a realidade que será tanto mais completa quanto maior for a racionalidade da conduta a ser interpretada. Quer dizer, as leis das ciências sociais, no nosso caso, as leis da coordenação de cursos de graduação, devem ser adequadas significativamente à análise das relações causais. Quando se torna impossível realizar todas as provas empíricas, então temos a evidência racional dos fatos que nos serve como pressuposto dotado de uma plausibilidade.

Trazendo esse pensamento de Weber para o nosso objeto de estudo podemos falar da relação entre comportamentos, valores, ações ideais-típicas que o coordenador de curso deveria assumir e, fenomênica com o que se apresenta em sua prática concreta.

Assim, é exigido que o coordenador de curso, fique atento para os indicadores de matrículas, evasões, reprovações e concluintes; igualmente, como realizar o acompanhamento de desempenho discente; resultados estratégicos da gestão de cursos e, ainda, das equipes de trabalho das IES, elaborar planilhas, dentre outras atividades. Isso requer do coordenador de cursos, saber lidar com os elementos ligados à gestão de pessoas, gestão financeira, de *marketing* e recursos tecnológicos. Entretanto, sua formação e experiência profissional distanciam-se desse ideal desejado e demandado, ou as normas e o dever-ser. Quer dizer, as informações que encontramos nos Lattes não correspondem ao dever-ser que o cargo exige e ao que foi expresso nos dados coletados nos questionários aplicados; ou seja, as habilidades do coordenador de curso que deveriam ser permeadas pelos aspectos pedagógicos, humanos, éticos e técnicos.<sup>2</sup>

Outra discussão que emergiu da leitura e análise de currículos, mas e principalmente dos depoimentos, foram os conceitos trabalhados por Buarque de Holanda (1995) e que explicam e justificam o fato de muitos coordenadores terem sido convidados a assumir estes cargos a partir de indicações pautadas no fisiologismo, paternalismo e patrimonialismo; desconsiderando, igualmente, competências e

---

<sup>2</sup> Técnica aqui tem o sentido ontológico do termo, abstraindo todo o viés tecnicista do sentido dessa palavra. Portanto, estamos nos referindo à capacidade criadora do homem no sentido ontológico posto por Aristóteles, filósofo grego.

habilidades para tal. Críticas que geralmente são feitas aos gestores públicos nas indicações para cargos em que predominam familiares, amigos e parceiros departidos.

O autor discute estes conceitos, a partir de reflexão histórica que remete ao início da colonização do território brasileiro, cujas práticas políticas estavam e se perpetuaram amparadas em privilégios e benefícios individuais; estes desconsideravam as competências necessárias e que, conseqüentemente fizeram emergir ditos populares que se tornaram representativos de práticas e posturas típicas-ideais brasileira que, amiúde, se repetem em nosso cotidiano como as ações “para inglês ver”; “você sabe com quem está falando?”; “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”.

Tendo como referência a experiência de universidades públicas, local de origem de muitos profissionais do magistério que atuam em IES privadas, a adequação a essa nova realidade tem se dado, portanto, na medida em que surgem demandas. Entretanto, uma das diferenças encontradas entre as IES públicas e as particulares, que são nosso objeto de reflexão, se encontra em um público discente e trabalhador, por um lado, oriundo de um contexto fragilizado do Ensino Fundamental e Médio; por outro, os objetivos da formação superior que voltaram-se, principalmente, mas não apenas, para o atendimento da demanda do mercado de trabalho. Portanto, este somatório de eventos – expansão de IES privadas com o objetivo de ofertar cursos para um segmento, até então alijado historicamente e, composto por trabalhadores urbanos e de áreas rurais, mas, também por uma classe média e alta – fez emergir outra configuração educacional no Brasil. Esta reflexão não exime as públicas de também receber discentes fragilizados no que se refere à sua experiência educacional; mas o perfil se distancia da prática concreta daquilo que é vivenciado nas públicas e nas particulares, em muitos aspectos, e que são realidades conhecidas de todos nós.

A partir dessas considerações, o presente estudo pretende responder aos seguintes questionamentos: Como a formação acadêmica dos coordenadores de curso de graduação de IES Privadas, de Fortaleza, fundamenta sua prática na gestão acadêmica? E em decorrência deste, emerge o seguinte: Só a prática é suficiente para o bom desempenho do coordenador de curso no exercício de suas funções ou é necessária uma formação *a priori* e/ou durante tal desempenho? Apoiamo-nos ainda, ponderando esse questionamento, no pressuposto a seguir: mesmo sem uma formação específica para gestão de cursos de graduação, os coordenadores de cursos, tem conseguido atingir muitos dos objetivos expressos pelas próprias IES privadas e

pelo governo. O que não significa afirmar a ausência de conflitos, dificuldades, impedimentos para atingir muito dos objetivos propostos e outros problemas. Estes questionamentos nos levaram à elaboração dos objetivos abaixo discriminados.

A perspectiva de tematizar a formação e atuação do coordenador de cursos de graduação de IES privadas no âmbito da educação superior legitima o propósito maior que norteia a pesquisa apresentada nessa dissertação. Nesse sentido, temos como objetivos propostos, os elencados a seguir.

### **Objetivo Geral:**

Compreender a correlação que existe entre a formação e a atuação de coordenadores de curso de graduação de IES Privadas de Fortaleza.

### **Objetivos Específicos:**

- 1) Identificar o perfil de formação dos coordenadores de cursos de graduação;
- 2) Investigar se o perfil de formação se correlaciona com a atuação dos coordenadores das IES Privadas de Fortaleza.
- 3) Analisar a prática cotidiana dos coordenadores de curso.
- 4) Levantar a necessidade de capacitação dos Coordenadores de cursos de Graduação das IES, no âmbito da gestão, destacando os aspectos pedagógicos, humanos e técnicos.

A partir desses objetivos realizamos discussão de forma a desenhar um panorama geral acerca do perfil e da atuação do coordenador de cursos de graduação de IES privadas, de Fortaleza, partindo de informações fornecidas, nos Lattes, pelos próprios profissionais e, embasada em bibliografia acadêmica produzida contemporaneamente sobre o fenômeno da expansão da educação superior e seus objetivos; mas também nos apoiamos em alguns documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Parâmetros Curriculares (PC), Projeto Pedagógico de Curso (PPC), manuais de formação de coordenadores de cursos. Portanto, para o desenvolvimento dessa pesquisa optamos pela investigação de caráter bibliográfico e documental e acrescentamos ainda, para contemplar outros dados referentes à atuação do coordenador de curso, a realização de entrevistas. Na perspectiva de responder a este questionamento e, confirmarmos nosso pressuposto,

organizamos o presente relatório em cinco capítulos nos quais discutimos o conteúdo apresentado, a seguir.

No Capítulo 1, referente à Introdução, apresentamos o nosso interesse e envolvimento pelo tema, a nossa problemática, objeto de estudo e os nossos objetivos, bem como a pergunta de partida que norteia teórica e metodologicamente a pesquisa. Nesse capítulo enfatizamos ainda uma rápida explanação acerca do pensamento de Weber no que diz respeito à relação entre o ideal e o real como base central da nossa referência teórica, sem, no entanto, excluir outros autores que possam embasar teoricamente o nosso objeto de estudo.

O Capítulo 2 pontua a discussão metodológica na qual realizamos uma interlocução teórica de forma a justificar nossas opções pelos caminhos percorridos na investigação; quer dizer, os motivos que nos levaram a escolher a pesquisa de campo e documental, dada as condições que se colocaram no atual contexto. Optamos por realizar a pesquisa em três IES privadas de Fortaleza. A seleção destas IES se justifica pela facilidade de acesso aos coordenadores de curso com os quais mantemos relativa proximidade e interesses profissionais em comum. Os coordenadores responderam a um questionário (ver no Apêndice) enviado por *e-mail*; entretanto, anteriormente, mantivemos contato telefônico com alguns, e com outros pessoalmente, para falarmos de nossos objetivos acadêmicos no que se referia às informações cujo sigilo seria mantido de forma a não identificá-los, além do uso das mesmas estritamente para a discussão dos dados. Encaminhamos dez questionários, para as três IES e obtivemos oito retornos, assim distribuídos: três, dois e três, totalizando oito. No que diz respeito à pesquisa realizada a partir dos Currículos Lattes dos coordenadores de curso, totalizaram 28 (vinte e oito).

A discussão teórica embasada em argumentos de estudiosos sobre o tema da expansão da educação superior foi contemplada no Capítulo 3. Mas não somente; tornou-se necessário juntar a essa bibliografia documentos oficiais do governo federal e que são norteadores da implantação de número significativo de IES Públicas e Privadas. Assim, conseguimos efetivar discussão em que se mesclam fundamentação sócio-político e histórica. Realizamos, portanto, discussão sobre a expansão da educação no Brasil e, posteriormente no Estado do Ceará, consubstanciada em dados quantitativos coletados em *sites* do Ministério da Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e o Censo Educacional de 2008.

Desenvolvendo o Capítulo 4 que se refere ao perfil do coordenador de cursos de graduação, realizamos, teoricamente, a discussão sobre gestão e suas dificuldades cotidianas. Logo depois, no capítulo 5, trouxemos para o debate os dados encontrados nos Currículos Lattes de profissionais de três IES privadas, localizadas na Cidade de Fortaleza. As três possuem o *status* de faculdade e, duas se localizam na periferia da cidade. Mas as três recebem alunos dos mais diversos segmentos sociais atraídos que são pelas facilidades de acesso, de mensalidades, de horários de aulas, dentre outras estratégias utilizadas para captação de alunos. Neste capítulo organizamos também, alguns quadros que representam a realidade da educação superior de faculdades privadas em Fortaleza; panorama que não pretende e nem tem como esgotar a discussão, considerando a dinamicidade do fenômeno analisado.

Por se tratar de capítulo central em nossa pesquisa, realizamos a junção da análise de dados com nossa experiência profissional, a discussão teórica, e a coleta de dados resultante de entrevista que realizamos com oito coordenadores, pertencente às IES privadas observadas e citadas anteriormente; o que acabou por se tornar um capítulo em que nos esforçamos para defender nosso pressuposto e apresentarmos nossos objetivos. Portanto, é um capítulo merecedor de maior atenção e fôlego por fazer emergir práticas profissionais cotidianas de coordenadores de cursos apoiadas em nossas observações e experiência, associadas aos dados coletados nos Lattes e na discussão teórica apoiada em Buarque de Holanda (1995) e Max Weber (1992) com seu tipo ideal.

As surpresas que surgem com a pesquisa são ilustrativas e animam o debate acadêmico. Foi assim, que este capítulo exigiu leituras que não pensamos que iríamos realizar como foi o caso, primeiro dos Lattes – dada a mudança de nossos objetivos, tratada anteriormente; assim como a leitura, mesmo que inicial para uma neófito de outra área acadêmica, como a dos autores supracitados.

Relacionar posturas de fisiologismo e apadrinhamento com as práticas cotidianas nos colocou no confronto com as orientações que se encontra em documentos oficiais, o que nos levou a pensar nas práticas ideais para se atingir certos objetivos, mas que não se coadunam com as do dia-a-dia.

Por fim, encerramos o trabalho com as nossas considerações finais nas quais enfatizamos as nossas análises a partir da demonstração, no decorrer da pesquisa, dos nossos pressupostos, com a indicação de material bibliográfico e documental utilizados nesta dissertação, certa de que há ainda muito por se ler, discutir e refletir.

## 2 METODOLOGIA: CONSTRUINDO A PESQUISA

O capítulo metodológico foi aquele no qual dedicamos um esforço consistente de forma a contemplar todos os itens e motivações que nos levaram a propor a pesquisa em discussão. Portanto, nele está condensada a proposta objetiva na qual procuramos destacar os elementos essenciais exigidos em uma pesquisa acadêmica tais como a temática, tema, objeto, objetivos, a pergunta de partida, hipótese e, a própria metodologia.

No âmbito de uma investigação científica as questões metodológicas apresentam lugar de destaque e significação notória, uma vez que é por meio do uso de métodos e técnicas de pesquisas que se podem atingir os objetivos propostos de forma a responder a pergunta de partida e ainda confirmar ou refutar a hipótese elaborada. Portanto, segundo Demo (2009), a “metodologia científica não pode apenas discutir conhecimento. Precisa saber fazê-lo.” (2009, p. 160).

Na reconstrução de conhecimentos acerca de quaisquer fenômenos, o autor destaca exatamente esses elementos na configuração do projeto de pesquisa. A partir deles, inicia-se o processo de discussão e construção do mesmo, assim como o diálogo com os autores e a interlocução entre os mesmos. Portanto, qualquer que seja a forma do trabalho científico, explicita Severino (2000),

É preciso lembrar que todo trabalho desta natureza tem por objetivo intrínseco a demonstração, o desenvolvimento de um raciocínio lógico. Ele assume sempre uma forma dissertativa, ou, seja, busca demonstrar, mediante argumentos, uma tese, que é uma solução proposta para um problema. Fatos levantados, dados descobertos por procedimentos de pesquisa e idéias avançadas, se articulam justamente como portadores de razões comprovadoras daquilo que se quer demonstrar. E é assim que a ciência se constrói e se desenvolve. (2000, p. 149).

No que se refere à dissertação de mestrado, Severino (2000) destaca algumas exigências da monografia científica que, acreditamos, conseguimos realizar nesta pesquisa, qual seja, nas palavras do autor:

Trata-se da comunicação dos resultados de uma pesquisa e de uma reflexão, que versa sobre um tema igualmente único e delimitado. Deve ser elaborada de acordo com as mesmas diretrizes metodológicas, técnicas e lógicas do trabalho científico, como na tese de doutoramento. (2000, p. 151).

Outra preocupação característica dos trabalhos científicos é observar que não é possível falar de tudo ou de “todos os aspectos envolvidos pela problemática tratada”, como lembra Severino (2000). Entretanto, no início da definição dos elementos que compõem o projeto científico, esta tem sido uma das maiores dificuldades. “O importante é ater-se ao substancial da pesquisa, não se perdendo em grandes

retomadas históricas, em repetições, em contextualizações muito amplas.” (SEVERINO, 2009, p. 153).

Por isso optamos por elaborar um capítulo em que pudéssemos abordar, por um lado, discussão resumida acerca da expansão da educação superior brasileira, uma vez que a temática é bastante explorada, principalmente na área das ciências sociais, mais especificamente na Educação e na Sociologia. Fato que não deve, por outro lado, comprometer a qualidade da discussão que pretende contextualizar o momento histórico em que se processou o fenômeno em estudo.

Minayo (2007) também acentua a elaboração de uma pesquisa como atividade essencial firmada pelas ciências em busca de possíveis descobertas da realidade. Desta forma, faz uso de teorias e práticas que legitimam ações dos indivíduos na perspectiva de chegar às possíveis compreensões sobre os múltiplos fenômenos explícitos nos diferentes campos de atuação do ser humano.

A autora chama atenção para um aspecto que nos tocou mais de perto e que vínhamos enfatizando com certo cuidado, e que é o nosso envolvimento com a temática em investigação. Sabemos que a prática de pesquisa positivista exige neutralidade e objetividade como condição fundamental para definir o trabalho científico. Esta discussão, predominante, mas não tão mais firme na contemporaneidade, como outrora, persiste no debate acadêmico. E tem deixado marcas indeléveis a ponto de muitos pesquisadores evitarem falar de seu envolvimento com o objeto de estudo. Há uma evidente dificuldade para nos “distanciarmos” de forma a realizar uma leitura crítica e não apenas uma descrição do fenômeno; assim, como também, o fato de muitas vezes não enxergarmos aquilo que para o outro, no caso o orientador ou o leitor, percebem com mais facilidade que o autor, dado seu envolvimento. Entretanto, esse é um dos papéis do orientador ou dos leitores críticos: de chamar a atenção para aspectos não tão visíveis para uns, mas para outros sim.

No caso dessa pesquisa, nosso envolvimento como profissional na condição de coordenadora de cursos demarca temporariamente cerca de uma década; por isso, não há como negar ou mascarar os possíveis viés identificados na leitura e questionados nos momentos de interlocução com o professor orientador.

Minayo (2007) trabalha de forma clara essa relação quando discute as especificidades da metodologia da pesquisa social ao destacar alguns pontos polêmicos como, primeiro, o fato de que o “objeto das Ciências Sociais é *histórico*”; segundo, e, portanto, como consequência do primeiro, tem consciência histórica.

(2007, p. 20, grifos da autora). Portanto, afirma que: “De acordo com o desenvolvimento das forças produtivas, com a organização particular da sociedade e de sua dinâmica, desenvolvem-se visões de mundo determinadas que nem os grupos sociais e nem os filósofos e pensadores conseguem superar” (MINAYO, 2007, p. 20).

O terceiro ponto, que gerou essa discussão, relaciona-se a “identidade entre o sujeito e o objeto da investigação. Elas investigam seres humanos que, embora sejam muito diferentes por razões culturais, de classe, de faixa etária ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum que os tornam solidariamente imbricados e comprometidos.” (2007, p. 21, grifos da autora).

O quarto aspecto que diferencia as Ciências Sociais “é o fato de que ela é intrínseca e extrinsecamente ideológica. Ninguém hoje ousaria negar a evidência de que toda ciência é comprometida.” E, por fim, que “o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social, que só se apreende por aproximação é, conforme Lênin (1955, p. 215), mais rica do que qualquer teoria, qualquer pensamento que possamos ter sobre ela”. (MINAYO, 2007, p. 21, grifos da autora).

Essa discussão se tornou necessária, pois como dissemos anteriormente, estes quatro pontos representam aquilo que pretendemos refletir neste capítulo metodológico acerca de nossas motivações pela temática e os caminhos que assumimos durante o processo de pensar, ler, refletir e elaborar os textos.

## **2.1 Construção teórico-metodológica da pesquisa e objetivos**

Iniciamos, destacando nossa atuação profissional na coordenação acadêmica de uma IES privada, em Fortaleza, e as dificuldades encontradas, há dez anos, quando assumimos os primeiros cargos como coordenadora de cursos. Daí emergiu a necessidade de leituras e de reflexão teórica que poderiam atender nossas angústias como profissional do magistério e de coordenação de cursos de graduação.

Portanto, a proposta de pesquisa inicial foi a de realizar entrevistas com coordenadores de cursos de graduação; mas dadas às dificuldades relacionadas ao tempo disponível para pesquisa, optamos por outros meios para termos acesso a informações que, não tinha como substituir a subjetividade do depoimento oral, mas que se coadunaria aos objetivos reelaborados. Assim, assumimos a pesquisa de caráter bibliográfico e documental, cujos documentos principais seriam os Currículos Lattes de profissionais de três faculdades particulares de Fortaleza. O critério de

seleção das faculdades se justifica pela facilidade de acesso a informações e de amizades que proporcionaram alguns outros subsídios e conversas informais fundamentais para nossa reflexão. Outros documentos que contribuíram para a discussão foram os do governo federal em que foi possível encontrar orientações acerca das IES; e, finalmente, documentos da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (ABMES).

Entretanto, como um de nossos objetivos era discutir também a atuação do coordenador de cursos, percebemos que apenas com a leitura dos Lattes não conseguiríamos atingir este objetivo. Optamos então, pela aplicação de um questionário de aprofundamento semiestruturado, quer dizer, que contemplasse perguntas abertas e fechadas. Assim, entramos em contato com coordenadores das três faculdades selecionadas como *lócus* da pesquisa, e enviamos dez questionários, por *e-mail*, para fossem direcionados para os coordenadores de cursos. Recebemos de volta oito dos dez questionários, assim distribuídos: três da FAC1, dois da FAC2 e três da FAC3.

Portanto, resumidamente temos os seguintes elementos definidores de nossa proposta de pesquisa: como temática central emerge a discussão acerca da expansão das IES privadas, consequência da expansão da educação superior brasileira. O tema que surge daí, e, nossa preocupação central, é a formação e a prática efetiva do coordenador de cursos de graduação de IES privadas, de Fortaleza. Deste modo, temos como objetivo geral discutir a adequação entre o perfil de formação e o de atuação dos coordenadores de cursos de graduação de IES privadas, de Fortaleza. Os específicos são: compreender, historicamente, a expansão da educação superior no que se refere às IES privadas; conhecer o perfil de formação dos coordenadores de cursos de graduação a partir de seu Currículo Lattes; correlacionar o perfil de formação e o de atuação dos coordenadores das IES privadas.

Apresentamos ainda a pergunta de partida norteadora de nossa discussão, que foi a seguinte: como a formação acadêmica dos coordenadores de curso de graduação de IES privadas, de Fortaleza, fundamenta sua prática de gestão acadêmica? Para responder esta questão, levantamos a hipótese a seguir: mesmo sem uma formação específica para gestão de cursos de graduação, os coordenadores de cursos tem conseguido atingir muitos dos objetivos expressos pelas próprias IES privadas e pelo governo. O que não significa afirmar a ausência de conflitos, dificuldades, impedimentos para atingir muitos dos objetivos propostos e outros problemas. E, por

fim, compondo, ainda o projeto, a metodologia proposta fundamentou-se em realizar pesquisa de caráter bibliográfico e documental.

A pesquisa documental é, conforme Rodrigues (2007) a que “se vale, se não unicamente, pelo menos básica ou predominantemente de documentos como fontes de informação.” O autor afirma ainda que “por documentos entendem-se não apenas papéis oficiais, autenticados ou assemelhados.” (2007, p. 45) e elencam alguns destes a título de ilustração como uma carta particular, fotografias, uma fita gravada, jornais. O que significa dizer que “a materialidade do documento não se restringe ao papel.” (2007, p. 45).

No caso desta pesquisa, especificamente, optamos por trabalhar com os currículos Lattes de coordenadores de cursos de graduação; documentos dos quais conseguimos coletar informações de forma a montar perfis que nos estimularam a realizar uma reflexão na qual identificamos posturas ideais-típicas weberianas e ações práticas concretas distanciadas destas ideais.

Moreira (2009), entretanto destaca que a pesquisa documental “é, ao mesmo tempo, método e técnica. Método porque pressupõe o ângulo escolhido como base de uma investigação. Técnica porque é um recurso que complementa outras formas de obtenção de dados, como a entrevista e o questionário.” (2007, p. 272).

A autora lembra ainda que a pesquisa documental, “na maioria das vezes é qualitativa: verifica o teor, o conteúdo do material selecionado para a análise.” Entretanto, apesar de mais rara, pode apresentar característica quantitativa, “caso a finalidade do levantamento seja reunir quantidades de informação em contextos identificados como essenciais para o corpus da análise.” (2007, p. 272).

Trabalhar com fonte documental significa dizer que trabalhamos com fontes primárias, quer dizer, com informações coletadas diretamente de documentos originais e que ainda não passaram por nenhum tipo de tratamento analítico. Como diz Rodrigues (2007): “Fontes primárias são aquelas fornecidas diretamente pelo objeto pesquisado ou por alguém ou alguma coisa que direta ou indiretamente transmita informações sobre o objeto.” Entretanto, estas fontes documentais não devem “ser o resultado de um estudo sistemático do informante, não há de ser uma análise ou interpretação técnica ou científica, ou a fonte seria secundária”, conclui Rodrigues. (2007, p. 72).

As fontes documentais, conforme salienta Rodrigues (2007), podem ser divididas em duas vertentes: fontes orais cuja informação pode ser coletada por meio de

depoimentos; e de papel, encontradas em formato de registro. As fontes de papel prossegue o autor,

são aquelas que veiculam informações escritas, ou por meio de sinais, imagens ou caracteres outros grafados no papel. As fontes de papel são documentos. Correspondências, registros fotográficos, desenhos, pinturas, diários, memórias, relatórios, registros técnicos, como os dados dos serviços de arquivo médico, nos hospitais, ou processos judiciais dos arquivos forenses, dados eleitorais nos arquivos do Tribunal Regional Eleitoral (TRE), arquivos de cartórios, de escolas, de jornais, de paróquias, de delegacias de polícia constituem fontes de papel, sendo, nos exemplos citados, também fontes primárias. (RODRIGUES, 2007, p. 74).

Entretanto, Moreira (2009) lembra que estas mesmas fontes supracitadas por Rodrigues (2007) podem se transformar em fontes secundárias caso o pesquisador somente tenha acesso às informações por meio de outras fontes que tenham feito análise documental, ou seja, quando as mesmas “constituem conhecimento, dados ou informação já reunidos ou organizados” (MOREIRA, 2009, p. 272) por outrem. Por isso, a autora destaca as desvantagens de pesquisas que trabalham com fontes secundárias:

Pesquisadores que trabalham com pesquisas secundárias utilizam dados já existentes, e como não há maneira de conseguir outras informações, a análise fica restrita aos limites das informações coletadas originalmente. Os investigadores também podem enfrentar problemas como dados imprecisos, com falhas de coleta, incompletos. (WIMMER e DOMINICK, 1987, p. 22 apud MOREIRA, 2009, p. 272).

Os locais em que podemos encontrar estas fontes, conforme destaca a autora, geralmente são em espaços físicos como: bibliotecas públicas, centros de pesquisa, centros documentação, arquivos públicos, acervos dos veículos de comunicação, bibliotecas universitárias. Mas, atualmente, os espaços virtuais também são bastante utilizados, como foi o caso desta dissertação, quando fizemos opção por trabalhar com os currículos Lattes dos coordenadores de cursos de graduação. A Plataforma Lattes, espaço virtual em que se encontram os currículos acadêmicos de professores e discentes, é um espaço público, em que os mesmos estão disponíveis para o público em geral.

De posse dos documentos, é oportuno salientar, o fascínio destacado por Moreira (2009), na análise dos documentos: “Nesta peculiaridade – a possibilidade de desenvolvimento quase autônomo do tema a partir dos dados encontrados nos arquivos pesquisados – reside um atributo fascinante da análise de documentos.” (MOREIRA, 2009, p. 274). Entretanto, valem ressaltar os riscos metodológicos, os vieses que podem emergir do processo solitário da busca, da consulta e da análise de documentos.

A ação de investigar, cada um percebe a seu modo. A verificação científica também é apurada no curso da pesquisa. Ainda que exista um objeto, ao qual se aplica um método para explorá-lo na dimensão pretendida, a disposição dos documentos e a legibilidade das referências são elementos que interferem no processo da coleta de dados e que, de alguma forma, afetam mais tarde a análise crítica do material documental. (op.cit. p. 275).

Por isso, conclui a autora, referenciando a necessidade de permanecer atento para os prováveis desvios que possam ocorrer:

cabe ao pesquisador manter-se consciente e atento para os desvios que muitas vezes se apresentam na aplicação do método. A consciência do risco metodológico contribui para evitar resultados equivocados. Dito de outra forma, colabora para a credibilidade do trabalho científico. (2009, p. 275).

Encerrada a etapa de coleta de informações, passa-se a análise dos documentos que vai requerer a organização, leitura e reorganização dos dados e avaliação mais acurada, o que “funciona como expediente eficaz para contextualizar fatos, situações, momentos. Consegue dessa maneira introduzir novas perspectivas em outros ambientes, sem deixar de respeitar a substância original dos documentos.” (MOREIRA, 2009, p. 276).

A contextualização teórica e histórica de fatos, situações e momentos, no caso de nossa pesquisa, foi que nos levou a refletir acerca do tipo de documento com o qual deveríamos trabalhar para atingir nossos objetivos. De certa forma esperávamos encontrar certas situações que realmente encontramos; e que serviu para corroborar nossos argumentos, como por exemplo, a distância efetiva entre a prática cotidiana profissional e a formação para a atividade em questionamento, qual seja, a de coordenador de cursos de graduação de IES privadas.

No caso da análise dos currículos Lattes, foi possível reorganizar alguns quadros em que extraímos informações quantitativas e qualitativas que, muitas vezes em um documento isolado, ou seja, na análise de um único Lattes, não teria visibilidade. Em conjunto ou número expressivo, é possível destacar informações e cruzá-las como foi o caso do gênero (masculino ou feminino) dos coordenadores de cursos cruzando-os com as áreas de formação, de maneira a identificar o predomínio ou não, de um sobre o outro. Assim, temos como confirmar resultados de pesquisas como as realizadas por Bourdieu (1964), em que conclui acerca da identificação da origem social dos estudantes, o gênero e o curso superior por eles escolhidos.

No plano internacional, Bourdieu já constatava, em *Les héritiers* (1964), a existência de uma forte correlação entre a origem social dos estudantes (definida pela categoria sócio-profissional dos pais) e o tipo de curso superior freqüentado. O autor mostrava que essa correlação era influenciada ainda pelas variáveis sexo, idade e, secundariamente, pela origem geográfica (rural ou urbana) dos estudantes. De um modo geral, os indivíduos oriundos das camadas superiores da sociedade ingressavam nos cursos mais prestigiados do sistema universitário francês. Os membros das camadas inferiores, ao

contrário, quando chegavam ao ensino superior, eram relegados aos cursos e faculdades de menor prestígio. (NOGUEIRA, 2014, *online*).

No caso específico de mulheres as áreas ou profissões estavam relacionadas, à época, às atividades de “servir ao outro”, como tem sido o caso dos cursos de pedagogia, enfermagem, secretariado; e, como consequência desta, o predomínio de mulheres no magistério em IES.

Em relação às mulheres, da mesma forma que foi observado no caso brasileiro, Bourdieu já destacava que, embora suas probabilidades de ingresso no ensino superior fossem próximas às dos homens, elas tendiam, na época, a se restringir às humanidades e às carreiras voltadas para o magistério. (NOGUEIRA, 2014, *online*).

Portanto, a análise documental busca semelhanças e diferenças que possam responder, de forma concreta, os objetivos anteriormente elaborados, como sugere Moreira (2009) ao afirmar que a análise documental: “é uma forma de investigação que consiste em um conjunto de operações intelectuais que têm como objetivo descrever e representar os documentos de maneira unificada e sistemática para facilitar a sua recuperação” (2009, p. 276).

Em páginas anteriores afirmamos que fizemos opção por desenvolver pesquisa bibliográfica e documental. A partir daí, passamos a dissertar acerca da pesquisa feita em documentos como fonte central de dados. Entretanto, acreditamos que neste capítulo metodológico também caiba, embora mais resumidamente, uma discussão acerca do que é a pesquisa bibliográfica como forma de assumirmos a responsabilidade pelo trabalho elaborado e também demarcar nosso esforço com leituras de caráter teórico, mas que se referem ao debate metodológico.

A necessidade de discutirmos acerca da revisão teórica refere-se também ao fato de que esta é uma atividade contínua que se inicia com a elaboração do projeto e prossegue até a análise dos dados. “Para pesquisar, o indivíduo precisa ser motivado no sentido desta ação. Para graduandos, mestrandos e doutorandos, [...] é o desejo de esclarecer um assunto não suficientemente investigado que vai mantê-los motivados para atingir esse objetivo.” (STUMPF, 2009, p. 53).

Mas, e novamente retornamos às questões subjetivas e da vida “real” e cotidiana, que destaca Stumpf (2009) destaca: “o foco de interesse será buscado na vida real, especialmente na vida profissional para os já graduados, mas precisa ser estimulado através de um programa de leituras que indique haver um ponto obscuro que precisa ser investigado.” (STUMPF, 2009, p. 53).

Stumpf (2009) citando Conway e Mckeley (1970), também na mesma obra e paginas supracitada, registra o seguinte depoimento dos autores: “Os problemas de

pesquisa não se materializam do nada, eles evoluem com o próprio indivíduo.” (op.cit.p.3). E, arremata a discussão dizendo: “Os pesquisadores férteis estão constantemente lendo e descobrindo ‘furos’ no conhecimento que servirão para novas ideias de investigação.” Assim, a definição de pesquisa bibliográfica adotada pela autora, no sentido amplo é:

o planejamento global inicial de qualquer trabalho de pesquisa que vai desde a identificação, localização e obtenção da bibliografia pertinente sobre o assunto, até a apresentação de um texto sistematizado, onde é apresentada toda a literatura que o aluno examinou, de forma a evidenciar o entendimento do pensamento dos autores, acrescido de suas próprias ideias e opiniões. (op.cit., p. 51).

Entretanto, a autora apresenta também uma definição mais restrita e até mais objetiva e técnica de pesquisa bibliográfica que nos passa uma ideia mais palpável de que é possível realizá-la sem tantas angústias, uma vez que será nosso ponto de apoio e de orientação teórica na elaboração dos textos. “Conjunto de procedimentos para identificar, selecionar, localizar e obter documentos de interesse para a realização de trabalhos acadêmicos e de pesquisa, bem como técnicas de leitura e transcrição de dados que permitem recuperá-los quando necessário”. (STUMPF, 2009, p. 54).

Foi essa junção de elementos teórico, metodológico e nossas reflexões reorganizadas a partir daí, que possibilitaram realizar uma leitura que nos ajudou a atingir os objetivos propostos. Sem esquecermo-nos de destacar que, se imaginávamos fazer um trabalho de caráter eminentemente qualitativo, finalizamos também trabalhando com dados quantitativos, uma vez que os dados coletados dos 28 currículos Lattes, nos proporcionaram uma visão do perfil desses coordenadores de cursos. O que, por sua vez, somaram-se a análise dos oito questionários e que nos proporcionou o entendimento de questões que apenas os Lattes não poderia responder. Acreditamos assim, ter alcançado, mas não esgotado, a discussão.

## **2.2 Coleta de dados e procedimento de análise**

No processo de elaboração do projeto de pesquisa emergiu a necessidade de definirmos quais tipos de dados e informações seriam relevantes para os objetivos propostos e, respectivamente, as técnicas para coleta de dados destes. Optamos então pelo questionário como instrumento que poderia nos ajudar a responder algumas questões relativas à atuação dos coordenadores de cursos; uma vez que os Lattes auxiliariam, diretamente mas não unicamente, à discussão acerca da formação anterior e durante a atuação, como coordenadores de curso de IES privadas.

Optamos então por realizar, inicialmente, entrevistas com coordenadores de cursos de IES privadas, cujos currículos Lattes fizeram parte da análise documental. A entrevista, conforme Minayo (2007), “tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vista a este objetivo.” (2007, p.64). Foi possível a partir da fala dos entrevistados fazermos uma reflexão sobre a temática proposta, portanto, consideramos ter utilizado uma “entrevista reflexiva”. Entretanto, por questão de tempo e reorganização dos objetivos para se adequar a um novo contexto, elegemos os Currículos Lattes como fonte de informação acerca dos coordenadores de cursos – o que nos auxiliaria a montar o perfil dos mesmos. Entretanto, como queríamos discutir também a atuação destes coordenadores, precisávamos de outras informações concedidas por eles; assim, elaboramos um conjunto de perguntas e montamos um questionário que foi enviado por *e-mail* para alguns coordenadores e, por sua vez, disseminado pelos próprios, para outros coordenadores de cursos, totalizando oito.

A coleta de dados foi realizada através da elaboração de um questionário (ver Apêndice B), organizado em três partes: dados de identificação, dados da formação e dados da atuação do coordenador. O registro das respostas se deu por registro oral e escrito. O processo de análise foi seguido de uma análise temática. Para Minayo (2007), “a noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada, através de uma palavra, de uma frase, de um resumo” (2007, p.37).

Minayo (2007) ao trabalhar com análise temática apresenta três etapas básicas: exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A pré-análise corresponde à escolha dos documentos que serão analisados, a retomada dos objetivos propostos, construindo, inicialmente indicadores que nortearão a compreensão e a interpretação dos dados. A exploração do material compreende a descrição analítica, que se inicia na pré-análise, onde o material é estudado, sendo orientado pelo referencial teórico, fazendo o procedimento de codificação, classificação ou categorização, que consiste num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas.

Dessa forma buscamos a confirmação dos pressupostos propostos nessa pesquisa e uma maior compreensão da temática investigada conforme o método compreensivo weberiano.

Elegemos, portanto, três faculdades do total das 31 localizadas na capital cearense. A seleção das mesmas, como enfatizado anteriormente, diz respeito à facilidade de acesso aos coordenadores de cursos. Conseqüentemente, os 28 Currículos Lattes utilizados na análise do perfil dos coordenadores de cursos, originaram-se de três Instituições selecionadas; e correspondem aos 28 cursos de graduação ofertados por elas; da mesma maneira, os oito questionários também foram aplicados com coordenadores dessas IES.

Das três faculdades em questão, duas possuem sede em Fortaleza e se localizam na periferia da cidade; a terceira, localizada em área da capital cearense, mantém sua sede em outro estado. Por entendermos que a identificação dessas faculdades não acrescentará dados relevantes para a pesquisa, optamos por descrevê-las o mínimo possível, garantindo o anonimato e dificultando comparações e especulações desnecessárias.

De posse do material coletado, montamos quadros de forma a vislumbrarmos o conteúdo dos Lattes e assim iniciarmos uma primeira leitura dos dados dos coordenadores de cursos, informados por eles mesmos, e divulgados via Plataforma Lattes. Categorias como gênero, formação, IES de formação dos coordenadores, atuação profissional, tempo de magistério e de coordenação de cursos, publicações foram dados que nos interessaram e que compõem o capítulo 4.

Da mesma maneira procedemos em relação aos questionários. Montamos quadros que iniciam também com a montagem de um perfil, atuação como coordenador de curso e o papel do Lattes em sua vida profissional.

A montagem de quadros que apresentam o perfil do coordenador de cursos, seja a partir dos Lattes e dos questionários, emergiu com a reflexão acerca das discussões teóricas que nos levaram a observar a existência de normas, regras, sugestões e mesmo a ‘construção’ ideal do profissional que deveria assumir a função de coordenador de cursos; o que nos levou a relacioná-lo com o corrido cotidiano dos profissionais que vivem “apagando fogo”. Essa metáfora origina-se da ideia de que o coordenador de curso não tem muito tempo disponível para pensar ou planejar ações, pois as constantes emergências exigem prontidão, celeridade e pronta resolução.

Por isso, essa reflexão nos levou a pensar no tipo ideal weberiano como metodologia que poderia nos auxiliar na análise dos dados coletados, ao tentarmos fazer analogias entre o cotidiano do coordenador de curso e a construção ideal-típica

da literatura oficial. Assim, lançamos mão de Weber (1992 e 2004); mas também de Buarque de Holanda (1995) que utiliza a mesma metodologia para compreender as “Raízes do Brasil” ao construir tipos ideais de povos que, juntamente com índios e negros, passaram a compor a formação do brasileiro. Em consequência, consegue explicar comportamentos, atitudes, crenças e valores que permeiam o cotidiano, pessoal e profissional do brasileiro.

### **3 CONTEXTO DE EMERGÊNCIA DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS NO BRASIL E NO CEARÁ**

A proposta de discussão que será realizada nesta investigação diz respeito à formação de coordenadores de cursos de ensino superior de instituições privadas, especificamente, na Cidade de Fortaleza. Entretanto, optamos por iniciar com uma reflexão em âmbito de Brasil para entendermos o reflexo das políticas educacionais brasileiras no Nordeste do país. Este é o objetivo do capítulo ora em questão.

#### **3.1 Primeiras reflexões sobre o objeto de estudo**

A atuação de coordenadores de IES privada constitui uma questão prioritária quando se pensa em eficiência e funcionalidade dos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos a estudantes em formação ou, a profissionais atuantes na área acadêmica. Seguindo esse pensamento é que se justifica o interesse pelo desenvolvimento da pesquisa em que se propõe discutir o perfil de formação e de atuação dos coordenadores de cursos oferecidos por IES privadas, acentuando, neste sentido, que a formação acadêmica de um coordenador de curso contribui para a conquista do êxito dos cursos propostos por estas instituições.

Fundamentando-se nas considerações de Antunes (2001) ao salientar as transformações no âmbito político e social do século XX e, partindo de uma observação retrospectiva acerca das décadas de 80 aos dias atuais, no que diz respeito à disseminação das IES privadas na sociedade brasileira, pode-se dizer que as inovações ocorridas, provocaram mobilizações nos diferentes setores políticos, sociais e culturais. Estas mudanças trouxeram para o século XXI, novas demandas, comportamentos, valores e um estilo de vida e de visão de mundo que estimularam a proliferação de número significativo de instituições privadas de ensino superior, no Brasil.

Em meio ao crescimento expressivo de IES privadas uma questão veio à tona, ou seja, a necessidade de adequação de um número de profissionais qualificados, para atuarem no âmbito destas unidades de ensino, capaz de atender as demandas e o ingresso de discentes aspirantes por uma formação superior, cujo objetivo principal seria sua inserção ou, melhor a qualificação no mercado de trabalho de maneira a alçar novos rumos dentro do campo profissional.

No contexto da estrutura funcional e organizacional das IES privadas evidencia-se o novo perfil dos diferentes profissionais, dentre os quais se destaca o do coordenador de cursos de graduação, tendo esses a função de gerenciar e conquistar o padrão de eficiência e funcionalidade de cursos oferecidos pelas unidades de ensino superior. Em meio às inúmeras funções atribuídas ao coordenador de cursos de IES privadas, salienta-se a responsabilidade em desenvolver a dinâmica dos cursos, conduzindo-os na perspectiva de oferecer prestação de informações e conhecimentos que proporcionem a formação do profissional de maneira ampla.

A formação do coordenador de cursos de graduação tem sido uma das preocupações em instituições de ensino superior, quando se põe em análise o papel social e político que os cursos oferecidos pelas IES privadas lançam na perspectiva de formação e/ou qualificação do profissional em diferentes áreas de atuação.

A coordenação de cursos de graduação tem exigido dinamicidade por parte dos profissionais, uma formação administrativa integrada envolvendo assim aspectos pedagógicos, humanos e técnicos entre outros. Garantir a funcionalidade dos cursos e estimular os alunos a se integrarem e concluírem os cursos tem sido um dos principais focos de ações dos coordenadores das IES privadas; sendo assim os coordenadores dos cursos de graduação tem tido, implicitamente a função de difundir e defender o grau de importância que as instituições que representam possuem.

O perfil dos coordenadores de cursos de graduação tem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, a função de, interpretar e aplicar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), de maneira a oferecer qualificação e funcionalidade dos cursos, entre outras ações que possam favorecer garantias de atendimento e prestação a clientela. (CF/88, 2013, *online*).

A difusão de IES no contexto social e político do Brasil levou a inúmeras reflexões em relação à qualidade dos serviços prestados por essas unidades de ensino no que diz respeito à formação do profissional de nível superior, assim como a qualidade que esses profissionais adquiriram a partir da dinamicidade dos cursos e da formação de seus formadores. Em meio a toda essa conjuntura é que se propõe colocar em estudo a temática a partir de uma análise acerca das transformações observadas no âmbito da educação superior brasileira.

### **3.2 Transformações na educação superior brasileira**

No momento atual vem sendo observada uma expansão significativa das IES, advindo o surgimento de cursos no âmbito de graduação e pós-graduação. Tal questão gerou, conseqüentemente, a necessidade de uma maior formação e/ou aperfeiçoamento de profissionais que atuam nestas unidades de ensino, entre os quais os professores e coordenadores dos cursos oferecidos à comunidade.

Na concepção de Silva Jr. e Sguissardi (1999) a apreciação da realidade ora expressa remete ao desenvolvimento de uma abordagem acerca da política educacional que, em sentido geral pode ser compreendida a partir de uma análise da crise do sistema capitalista que, por conseguinte, encontra-se atrelado ao desenvolvimento do capital em suas relações com o trabalho, compreendendo neste contexto o desenvolvimento da ciência e da tecnologia; considerando estes setores como forças produtivas assumidas pela sociedade civil e numa escala maior, podem ser vistas como papéis assumidos pelo Estado.

Partindo de relatos e comentários de Saviani (2010), pode-se dizer que, a partir dos anos 80, a difusão das IES como centro de pesquisas permitiu um maior avanço das unidades superiores de ensino. Tal fato pode ser visto como uma consequência de ações do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), criado pelo então Ministro da Educação Marco Maciel, no ano de 1986, enfatizando nesse aspecto a importância das instituições como centro de estudos e pesquisas em diferentes áreas de conhecimentos postulados ao longo dos anos 80 e 90, do século passado.

A década de 80 marcou um espaço significativo na história política e social brasileira; inúmeras inovações foram acentuadas no campo educacional advindo a partir da Constituição de 1988, acentuando neste documento as expectativas de formação do indivíduo cidadão, assim como a qualidade nos diferentes contextos da sociedade. A formação e o aprimoramento dos profissionais das IES tiveram um avanço significativo, criando novos cursos de graduações e/ou aperfeiçoamento de profissionais, viabilizando propostas de difusão dos serviços prestados pelas instituições de ensino, atendendo as aspirações dos indivíduos e, certamente, as necessidades da sociedade civil e, conseqüentemente do Estado.

Os anos 80 do século XX, em que diz respeito à questão da expansão das IES no aspecto histórico, figura como reflexo de toda uma conjuntura política e social que

foi marcada a partir das perspectivas de melhoria e qualidade do sistema educacional brasileiro partindo dos primeiros anos de ensino da educação superior.

Silva (1993) acentua que a década de 80 foi significativa para a história social brasileira, tendo em vista a passagem do período do milagre econômico para um período marcado pela recessão econômica e inflação. O país saiu da ditadura militar para a redemocratização da política. Neste processo a educação nacional sofreu fortes mudanças, as lutas e esforços dos educadores buscavam a melhoria do processo educacional, centralizando nesse âmbito a busca pela qualidade e eficiência dos cursos e serviços prestados pelas IES.

Em sentido geral pode-se dizer que, no início dos anos 80, o objetivo da política educacional brasileira tinha como perspectiva colocar a educação no bojo das principais preocupações políticas, vindo constituir num mecanismo popular para o exercício da cidadania e preparação para a força de trabalho. As IES tiveram suas atividades, especialmente vinculadas na década citada, à formação e/ou aperfeiçoamento de profissionais de nível superior.

Essa década, no Brasil, ficou marcada na história política e social do país por um amplo movimento popular, as “Diretas Já” que teve início em 1983. Neste contexto ocorreram os movimentos políticos em 1985 em torno do voto direto para presidente da república e a aprovação da Constituição Federal de 1988. Neste sentido a política educacional brasileira, segundo relato de Silva (1983), define as políticas adequadas às realidades locais, oferecendo bases para o desenvolvimento de programas federais que abrangeram estados e municípios. As instituições públicas lançaram programas de educação popular, atendendo os diferentes anseios de segmentos da sociedade civil em distintas localidades brasileiras ao oferecer uma maior possibilidade de formação sócio educacional dos indivíduos e a integração destes com as IES por meio dos cursos de graduação e pós-graduação.

Na concepção de Tavares (1999), entre os anos de 1988 a 1989 se deu o início do desmantelamento das políticas sociais brasileiras e, em 1990 se inicia a era da política neoliberal. Nesta esfera a educação é direcionada a atender às exigências do mercado no que diz respeito à formação de profissionais qualificados; o que, nesse aspecto, não se tem efetivação das mudanças cogitadas pela Constituição de 1988, o que se observou foi um vínculo entre a política social e a política econômica, sendo estimuladas as privatizações e internacionalização do mercado econômico nacional.

Vieira (2000) considera que a política educacional democrática, projetada nos anos 80 ainda não havia tomado forma, o que se tinha eram buscas representadas pelos projetos e programas sócios educacionais estruturados pelas IES.

Silva Jr. e Sguissardi (1999) acentuam que, mediado pelos interesses econômicos, a política educacional dos anos 90 favoreceu o surgimento do Estado Gestor que defende a ideia de que os serviços oferecidos pela educação superior, no que diz respeito a formação de uma mão-de-obra qualificada a ser suprida pelo mercado comercial, deve ser transferida para a sociedade civil, sendo aspiração essencial desta a conquista da lucratividade.

Em meio a toda essa conjuntura política social e econômica é que se tem, segundo Dourado (s/d) as bases de estruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n° 9394/96), advindo com esta um panorama de inovações e propostas de avanços no ensino superior brasileiro. Acentua o autor que a referida lei atribui a educação superior um conjunto de princípios indicadores de alterações nesse âmbito de ensino, ressaltando os processos de descentralização e flexibilização e novas formas de controle e padronização do processo avaliativo.

No âmbito de todo esse processo de transformações observadas na esfera da educação superior brasileira, percebe-se que o país está inserido num amplo processo de globalização, sendo cogitadas as projeções de avanços e transformações em diferentes contextos da sociedade civil. Em sentido geral, compreende-se que o bem-estar nacional está agregado à formação e qualificação dos indivíduos que compõe a nação. Nos anos 90, a formação e/ou qualificação da mão-de-obra oferecida pelas IES podem viabilizar para o país condições essenciais para alcançar a competitividade. A busca pela inserção do país num panorama de conquistas, fato que se observa no processar dos anos 90, gerou a ideia de que “[...] para sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (SHIROMA, 2000, p. 56). Ou seja, o homem moderno precisa estar qualificado para ser absorvido pelo mercado comercial. Neste prisma, a educação é vista como o principal instrumento capaz de favorecer a formação e/ou qualificação, principal mecanismo para se inserir e conquistar a competitividade. Neste aspecto o ensino superior constitui:

o motor do desenvolvimento econômico, depositário e criador de conhecimento mediante o ensino e a pesquisa, lócus da alta especialização adaptada à economia e à sociedade. Polo da ‘educação ao longo da vida’, a ele são dirigidas às políticas de educação permanente, na modalidade à distância

[sendo] desejável a implementação de sistemas de alternância trabalho/formação, assim como a superação da ideia de 'via principal e única' para a profissionalização, um entendimento que expressa a preocupação em conter a demanda sobre esse grau de ensino (...) [propondo] a instituição de novas modalidades de educação superior, com estudos mais flexíveis e menos formais de especialização e atualização. (SHIROMA, 2000, p. 68).

De acordo com Alves (2002), a lei aprovada é o cumprimento de um programa tornando-se um marco simbólico de uma guinada neoconservadora da educação no Brasil na década de 90, nos moldes do ideário neoliberal. Esse programa começou a ser implementado no Brasil de forma mais sistemática e incisiva no governo de Collor de Melo e de Fernando Henrique Cardoso; ainda assim, a lei permanece ambígua porque conceitua, mas não assegura o próprio cumprimento.

A LDB, nº 9.934/96 assume a característica indicativa, de modo a permitir o aperfeiçoamento de questões educacionais amplamente discutidas. Tais discussões proporcionaram autonomia por parte das instituições de ensino e suas respectivas secretarias de educação (municipal ou estadual), descentralizando o poder de decisões da União, definindo assim as ações que devem ser realizadas e quais os objetivos a serem atingidos conforme a realidade nas diferentes localidades.

Conforme Belloni (2002) a Lei nº 9394/96 não expõe quais sejam as funções ou obrigações das IES, no entanto, explicita a realização de pesquisas como mecanismo propiciador do avanço do conhecimento. Convém salientar que a Lei acentua no capítulo IV, artigo 43 que:

A educação superior tem por finalidade:

- I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da

pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, art. 43 da LDB n. 9394/96).

Os pontos apresentados denotam em sentido geral ações a serem viabilizadas dentro de uma lógica de interação do indivíduo com o seu meio, levando em consideração as aspirações tanto daquele que recebe a formação da instituição como os que repassam essa informação, ou seja, a formação proposta pelas IES se firma na perspectiva de atender tanto os que a procurou, como a finalidade de obter formação superior, como daqueles que possam usufruir o que a instituição venha a lhe oferecer em suas necessidades sociais.

Em meio ao surgimento da necessidade de formação de educadores habilitados e especializados para atuarem nas escolas de ensino fundamental e médio, tendo em vista que, conforme Artigo 62 da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1997) exige-se a formação superior para atuarem nas modalidades supracitadas, ocorreu a procura por parte dos professores com formação pedagógica a se inserirem em cursos de graduação e, posteriormente, nos cursos de pós-graduações, advindo neste sentido o oferecimento por parte de instituições privadas de ensino superior, os cursos de licenciaturas (formação de professores), atendendo as exigências da supracitada lei.

Silva (1998) comenta ainda que, foi no transcorrer dos anos 90 que ocorreu o surgimento das IES, tendo estes a finalidade de formarem professores para atuarem nas escolas de ensino fundamental e médio, qualificando-os e preparando-os para atuarem nas unidades de ensino com eficiência, melhorando a qualidade do ensino no âmbito das escolas de educação básica.

Em consequência da promulgação da LDB, ocorreu no país um número significativo de IES privadas que tiveram seu funcionamento autorizado pelo MEC e que seguem as determinações desse Ministério. Tal fato colocou em evidência a figura do coordenador de curso, que nesse contexto, assume o papel de gerente de curso, sendo o responsável pelos processos de captação, retenção, organização didática, administrativa e financeira do curso que coordena.

Vieira (2003) acentua que, na década de 90 ocorreu um expressivo crescimento do sistema de ensino superior privado, mais especificamente após o ano de 1995, quando se observa o crescimento de IES privadas em todo território nacional, considerando que: “Em cinco anos, a matrícula no ensino superior cresceu mais do que nos 14 anos anteriores. São mais 424 mil alunos, um acréscimo de 28%, o segundo maior do período, depois do ensino médio” (MEC, 2003, p.3). Percebe-se que em

termos de números a realidade, em termos de expansão das unidades de ensino superior brasileira no período salientado, foi significativa, o que pode ser visto como um avanço em termos de ordem política e social da nação.

A tabela 1, a seguir, evidencia a expansão das IES públicas e privadas no Brasil em números reais de instituições por categorias administrativas.

**TABELA 1**  
**Expansão das IES no Brasil 1991-2000**

BRASIL 1991-2000					
Categorias Administrativas					
	1991	1994	1996	1998	2000
Brasil	893	851	922	973	1.180
Federal	56	57	57	57	61
Estadual	82	73	74	74	61
Municipal	84	88	80	78	54
Privada	671	633	711	764	1.004

Fonte: MEC/INEP, 2001.

Vieira (2003) comenta que, apesar do crescimento observado nos números apresentado na tabela, o Brasil ainda figura como um dos países com menor taxa de atendimento no ensino superior, tendo em vista que apenas 8% dessa faixa estão matriculados em IES e apenas 12% do total da população brasileira possui curso superior completo.

A tabela 2 destaca a expansão do número de matrículas nos cursos de graduações (presencial e a distância) brasileiras no período compreendido entre os anos de 2001 a 2010.

**TABELA 2**  
**Expansão no número de Matrículas 2001-2010**

Anos	Matrículas											
	Total	Pública						Privada				
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Total	%	Total
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9	
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2	
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1	
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	591.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2	
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.317	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7	
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4	
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6	
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3	
2009	5.954.021	1.521.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4	
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2	

Fonte: MEC/INEP, 2010.

Simon Schuwartzman (2002) considera que o crescimento do número de IES entre os anos de 1994 a 2000 evidencia a relevância de setor econômico com grande poder de intervenção nas políticas públicas. Comenta o autor que o Brasil, na atualidade, tem um dos maiores percentuais de estudantes de nível superior nas IES Privadas. Ressalta o autor ainda que:

A reação das entidades privadas tem sido a de acerca a concorrência entre si, através de agressivas campanhas publicitárias, rebaixamento do valor das responsabilidades, localização das unidades de ensino perto do trabalho ou da residência dos alunos, facilidade de regresso e algumas poucas instituições tentando atrair alunos pela qualidade do ensino. Assim, o sistema parece caminhar para um período de ajuste, onde provavelmente ocorrerão funções, vendas e desativações de cursos e programas, pois o mercado, com uma oferta que ainda não param de crescer, não parece ter lugar para todos (*op. cit.*, p.15).

Durham (2002) chama atenção para a questão da competição advinda com o expressivo número de IES privadas que foram surgindo no cenário do território nacional brasileiro. É pertinente salientar que, “a competição não ocorreu em termos de pressão do mercado pela melhoria da qualidade dos cursos, de tal forma que, ao lado de alguns estabelecimentos nos quais, a formação oferecida é de bom nível, proliferaram escalões que são pouco mais que fábricas de diplomas.” (DURHAM, 2002, p. 382). Primar pela qualidade do sistema ensino superior, na atualidade, pode ser visto como um dos principais fatores a ser colocado em discussão no âmbito da temática estudada.

A análise da expansão das IES privadas em termos de nação brasileira figura como uma questão ampla, se fazendo preciso o levantamento de um conjunto de elementos entre os quais se podem salientar o avanço destas no âmbito de estados nordestinos, ponto de discussão ainda muito expressivo a ser colocado em apreciação, merecendo, nesse momento, particularizar-se o presente estudo ao Estado do Ceará, levando em conta experiência e atuação tanto na docência como na gestão de cursos de graduação.

### **3.3 Investimento e especificidades na educação superior cearense**

Holanda citado por Alves (2007) ressalta que, as primeiras IES brasileiras surgiram no século XX, sendo estas contextualizadas em distintos períodos entre os quais se pode enfocar que:

no período de 45 a 64, a universidade se compromete com a defesa da democracia e com a construção da sociedade tecnologicamente moderna: a consolidação das escolas tecnológicas e os principais institutos da ciência ocorreram ao lado da luta pelo petróleo e pelas reformas de base; [...] no período entre o final dos anos 60 e o começo dos anos 80, a universidade consolida seus departamentos, define sua estrutura, desenvolve pesquisas, denuncia e luta contra a ditadura; [...] Finalmente, o atual momento de crise. A universidade perde o heroísmo da luta pela democracia política que o país conquistou com a sua ajuda. O modelo sócio-econômico que financiava suas pesquisas entra em crise. (2007, p.103).

Em se tratando do surgimento da primeira IES no Estado do Ceará, Martim Filho (1996) comenta que:

o médico cearense Dr. Antônio Xavier de Oliveira encaminhou ao Ministério da Educação e Saúde um relatório sobre a federalização da Faculdade de Direito do Ceará.

Naquele documento foi mencionado a idéia da criação de uma universidade com sede em Fortaleza, sendo esta a primeira vez que o importante assunto foi ventilado em documento oficial. (1996, p.15).

Alves (2007) comenta que, com o passar dos anos pós 1944, a ideia da criação da IES supracitada foi tomando maior dimensão até que se deu o seu surgimento no cenário sócio educacional cearense da Universidade Federal do Ceará (UFC), em 1954, sendo federalizadas as faculdades de Direito, Medicina, Agronomia e Engenharia. Salienta o autor que, a UFC foi resultante de um amplo movimento de opinião pública cearense, sendo criada pela Lei nº 2.373, em 16 de dezembro de 1954, e instalada com sede em Fortaleza, em 25 de junho de 1955.

Compreende-se, portanto, que dia após dia o panorama sócio educacional brasileiro foi tomando novo rumo no que diz respeito à educação superior brasileira. Neste aspecto Fávero (2006) relata que, a partir da década de 50 ocorreu uma maior difusão do desenvolvimento brasileiro provocado pela industrialização e crescimento econômico, ou seja, o país se industrializou e com este fato surgiu a necessidade da qualificação da mão-de-obra para o trabalho, questão essa que caberia as IES no que diz respeito num primeiro momento, a formação do trabalhador e, posteriormente a sua qualificação de acordo com a evolução observada no mercado de trabalho.

Segundo Cardoso, citado por Santos (s/d), na década de 50 do século passado, ocorreu uma inversão entre o peso da população urbana e rural, ocorrendo conseqüentemente à intensificação da indústria e assim, o surgimento das universidades e ampliação do ensino superior.

Martins (2000) tece comentário acerca dos anos 60, salientando que nesse período houve o surgimento expressivo de instituições superiores de pequeno porte,

sendo estas as principais transmissoras de conhecimentos, contando para tanto, com um corpo docente profissionalizado. Tal expansão, na opinião do citado autor, provocou a necessidade da reforma na estrutura de ensino superior, mais precisamente no que diz respeito à formação do docente e organização das instituições em si. No ano de 1968 é promulgada a referida reforma, tendo como princípios:

- abolição da cátedra vitalícia;
- implantação do sistema de institutos em substituição a faculdades;
- instituição do departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa;
- organização do currículo em etapas básicas e de formação profissional;
- flexibilidade do currículo e sistema de créditos;
- criação de colegiados horizontais (SILVA, 2001, p. 271).

Na opinião de Vaidergorn (2001), a partir da Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/1968) o Governo Federal facilitou a criação de cursos superiores isolados particulares, como forma de suprir a demanda de vagas não atendida pelas unidades de ensino públicas.

O Estado do Ceará se insere, portanto, nesse processo de expansão das IES nos anos 60, havendo em 1968 a criação da segunda instituição superior pública, ou seja, a Universidade Vale do Acaraú (UVA), no município de Sobral, uma iniciativa do Cônego Francisco Sadog de Araújo, através da Lei Municipal nº 214 de 23/10/1968, sancionada pelo então prefeito do referido município, Jerônimo de Medeiros Prado.

Conforme informações divulgadas pela Secretaria da Ciência, Tecnologia da Educação Superior (SECITECE), no ano de 1984, o Poder Executivo do Estado do Ceará, através da Lei nº 10.933 de 10/10/1984, criou em forma de Autarquia, a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), sendo essa vinculada a Secretaria de Educação, com sede no Município de Sobral. Com a criação dessa unidade de ensino superior foram encampadas as Faculdades de Ciências Contábeis, Enfermagem e Obstetrícia, Educação e Tecnologia, que faziam parte da antiga Fundação Universidade Vale do Acaraú e a Faculdade de Filosofia Dom José, pertencente à Diocese de Sobral.

De acordo ainda com informações da SECITECE, no ano de 1993, a Universidade Estadual Vale do Acaraú foi transformada em Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú, sendo esta vinculada a Secretaria de Ciências e Tecnologia, através da Lei nº 12.077-A de 01/03/1993, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) de 22/04/1993. Vale ressaltar que, a Lei nº 13.714 de 20/12/2005 modificou a denominação de Secretaria da Ciência e Tecnologia para Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior (SECITECE).

Soares (2002) ressalta que após a Reforma do Ensino Superior, fato ocorrido no ano de 1968, se deu uma acentuada expansão de IES privadas em todo território nacional brasileiro, sendo criadas faculdades isoladas nas periferias das metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados brasileiros mais desenvolvidos.

No que diz respeito à expansão das IES privadas pós 1968, no Estado do Ceará, pode-se destacar a criação da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), em 1971, ocorrido logo após a visita do Conselho Federal de Educação - CFE que resolveu autorizar o funcionamento da instituição já como universidade, fato inédito na história da educação superior brasileira.

Dando continuidade ao relato de surgimento das primeiras IES, no Estado do Ceará, é pertinente enfatizar que Pierre (2009) relata que, no ano de 1973 foi instituída a Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE). Nesta esfera é que mediante a resolução nº 2 de 05/03/1975 do Conselho Diretor referendado pelo Decreto nº 11.233, de 10/07/1975, foi criada então a quarta IES do estado, ou seja, a Universidade Estadual do Ceará (UECE), sendo incorporado a seu patrimônio as Unidades de Ensino Superiores existentes como a Escola de Administração do Ceará, Faculdade de Veterinária do Ceará, Escola de Serviço Social de Fortaleza, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (em Limoeiro do Norte), além da Televisão Educativa – Canal 5.

No entanto, conforme Alves (2007), em função de um conjunto de dificuldades enfrentadas, a Instituição supracitada só teve a sua instalação concretizada no ano de 1977. A UECE ainda não viveu a sua fase de apogeu, considerando que o seu trajeto histórico é marcado por crises, ou seja, possui uma história centrada na luta pela sobrevivência; no entanto, mesmo assim ela tem cumprido a sua função no que diz respeito à difusão do conhecimento, a preparação e qualificação de profissionais capacitados a enfrentar os problemas cotidianos da modernidade.

Pierre (2009) comenta que, após sua instalação, a UECE passou a incorporar as faculdades de direito e ciências econômicas do Crato, assim como o Centro de Tecnologia de Juazeiro do Norte. Dando sequência a expansão das IES, no Estado do Ceará, ocorre que, em 1984:

O Poder Executivo Estadual através da Lei Nº 10.933 de 10/10/1984 cria sob a forma de Autarquia, a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, [...]. Com a criação da Autarquia são encampadas as Faculdades de Ciências Contábeis, Enfermagem e Obstetrícia, Educação e de Tecnologia, que compunham a antiga Fundação Universidade Vale do Acaraú, e a Faculdade de Filosofia Dom José, pertencente à Diocese de Sobral (UVA, 2012).

Na concepção de Araújo (2003) um dos principais objetivos da Universidade Vale do Acaraú tem se centrado na perspectiva de oferecer condições para subsidiar elementos que promova o desenvolvimento social da população que habita o vale do rio Acaraú, núcleo centrais de atuação da citada instituição de ensino.

Na década de 80 a expansão das IES no Estado do Ceará, segundo comenta Alves (2007), é representada pelo surgimento de uma nova universidade estadual, ou seja, a Fundação Universidade Regional do Cariri (URCA) criada a partir da Lei Estadual nº 11.191/96 de 07/03/1987 e autorizada pelo Decreto Presidencial nº 94.016. A IES salientada, sediada no Município do Crato, integra o Sistema de Ensino Superior do Estado vinculado à Secretaria de Ciência e Tecnologia.

Relata o autor anteriormente citado que, a perspectiva do surgimento da URCA se firma a partir da proposta de contribuir, de maneira significativa, com a transformação da realidade regional mediante realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, funcionando como elemento essencial para o desenvolvimento do Cariri, atendendo as aspirações da sociedade daquela região.

A expansão das IES no Brasil chega aos anos 2000, sendo sancionada, a 20 de julho de 2010, pela Presidência da República Brasileira, a Lei nº 12.289 instituindo a Unilab como Universidade Pública Federal. A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira figura como uma real possibilidade de educação para brasileiros e estrangeiros, sobretudo jovens de países africanos que fazem parte da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Esta IES está situada no Município de Redenção. Portanto, a realidade do ensino público atual, no Estado do Ceará é constituído da seguinte maneira, exposta no Quadro 01:

**Quadro 01 – Instituições de Ensino Superior –  
Públicas no Estado do Ceará – 2009**

<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR</b>	<b>FUNDAÇÃO</b>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE	<b>2008</b>
Universidade Estadual do Ceará – UECE	<b>1973</b>
Universidade Federal do Ceará – UFC	<b>1954</b>
Universidade Regional do Cariri- URCA	<b>1987</b>
Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA	<b>1968</b>
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira- UNILAB	<b>2010</b>

Fonte: (1) Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2008.

(2) Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP – Censo da Educação Superior 2009.

Durante a década 90, principalmente após a promulgação da Lei 9394/96, houve uma grande expansão no número de IES privadas no Ceará, principalmente na Capital, conforme se pode verificar no Quadro 02, discriminado, a seguir, como indicadores de Ensino do Ceará:

**Quadro 02 – Ensino Superior no Estado do Ceará – 2009**

REDES	Nº DE ESTABELECIMENTOS	MATRÍCULAS	DOCENTES
Estadual	3	32.172	1.792
Federal	2	28.968	2.292
Municipal	0	0	0
Privada	47	75.580	4.349
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>136.720</b>	<b>8.433</b>

Fonte: (1) Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP - Censo Educacional 2008.

(2) Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – Censo da Educação Superior 2009.

A partir da promulgação da Lei 9394/96, houve uma grande difusão em todo país de IESP's, e no Ceará podemos visualizar no quadro abaixo discriminado, como ocorreu esse crescimento.

**Quadro 03 – Instituições de Ensino Superior Particulares no Estado do Ceará – 2009**

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	FUNDAÇÃO
Faculdade Ateneu – FATE	2002
Faculdade Católica do Ceará – FCC	
Faculdade Cearense – FaC	2002
Faculdade Christus	
Faculdade de Ciências Humanas de Fortaleza – FCHFOR	1990
Faculdade de Ciências Tecnológicas de Fortaleza – FCTFOR	1992
Faculdade de Tecnologia CDL de Fortaleza	2008
Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro – FTDR	2003
Faculdade de Tecnologia do Nordeste – FATENE	2002
Faculdade de Tecnologia e Negócios – FTN	
Faculdade de Tecnologia Evolução – FECET	2008
Faculdade de Tecnologia Informática – FATI	2009
Faculdade de Tecnologia Intensiva – FATECI	2004
Faculdade Evolutivo – FACE	1999
Faculdade Farias Brito – FFB	

Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – FGF	1997
Faculdade Integrada do Ceará – FIC ESTÁCIO	1998
Faculdade Lourenço Filho – FLF	1997
Faculdade Mauricio de Nassau – FMN	2012
Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza – FAMETRO	
Faculdade Nordeste – FANOR	
Faculdade Sete de Setembro – FA7	2000
Instituto Ceará de Ensino e Cultura – ICEC	2002
Instituto de Ciências Religiosas – ICRE	2002
Instituto de Ensino Superior de Fortaleza – IESF	
Instituto Teológico Pastoral do Ceará – ITEP	2002
Faculdade Teológica e Filosófica – RATIO	2002
Universidade de Fortaleza – UNIFOR	1973

Fonte: (1) Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – Censo Educacional 2008.

(2) Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – Censo da Educação Superior 2009.

É possível, portanto verificar o grande crescimento do setor privado de Educação Superior no Estado do Ceará nas últimas décadas, o que caracteriza também um acréscimo no número de profissionais atuando nesse setor. Observa-se que as IES localizadas no Ceará representam 2,2% das IES brasileiras. Na capital cearense as 31 IES privadas, representam 60,8% das Instituições de Ensino Superior do Estado, o que demonstra uma forte concentração de IES privadas em Fortaleza.

Das 31 IES privadas de Fortaleza, duas são Centros Universitários; é o caso das Faculdades Christus, atualmente denominada UNiChristus e Faculdade Integrada do Ceará- FIC. Essas IES privadas geralmente levam cerca de dez anos para se constituírem como tal, pois as exigências são estabelecidas pelo MEC a partir do que está posto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), que dispõem no art. 45, que “a educação superior será ministrada em Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.”.

Na LDB há somente a regulação da universidade, não havendo referência a outros tipos de instituições de educação superior (IES). O § 2º do art. 54, todavia, diz que as “atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.” A partir desse argumento, foi criado então “Centros Universitários”, que foi regulamentado pelo Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997.

O Decreto nº 2.207, de 1997, no art. 4º criou mais os seguintes tipos de IES, além de universidades e centros universitários: faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. O art. 6º do Decreto nº 2.207, de 1997, caracterizou os centros universitários nos seguintes termos:

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

§ 1º Serão estendidas aos centros universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, previstos na Lei n.º 9.394, de 1996. (exceto direito, medicina e psicologia)

§ 2º Os centros universitários poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, além da que se refere o parágrafo anterior, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do § 2º do art. 54, da Lei n.º 9.394, de 1996.

Esse decreto teve vida curta, pois logo foi revogado pelo Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997, que manteve a organização acadêmica estabelecida no Decreto nº 2.207, de 1997, e as mesmas prerrogativas dos centros universitários, com ligeiras alterações na redação. Os centros universitários foram contemplados no art. 12, transcrito em seguida:

Art. 12 São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto para o seu credenciamento.

Analisando o surgimento das IES privadas em Fortaleza, podemos perceber que muitas surgem advindas de grupos empresariais ligados à Educação de Ensino Médio, algumas bem sucedidas e outras que se encontra com problemas financeiros. A maioria delas, mantem o Ensino Médio como forma de manter seus alunos fazendo-os prosseguir, no Ensino Superior, aproveitando as relações as relações de amizades e afetivas construídas ao longo dos anos nessas instituições de ensino médio.

Outras aproveitam o infortúnio de algumas escolas tradicionais (católicas, por exemplo), para ampliar seu número de *Campi*. Como diferencial de *marketing*, algumas procuram atrair jovens da periferia, outras se instalam na própria periferia para facilitar o acesso, modificando, na maioria das vezes, a dinâmica do bairro, ao valorizar os espaços, atraindo um conjunto de investimentos, equipamentos públicos e privados, como pracinhas, bares, lanchonetes, lojas e etc.

Outro fator percebido é que essas IES privadas iniciam suas atividades geralmente autorizando cursos da área de Ciências Humanas, que, teoricamente são mais fáceis de serem implantados, por não exigirem laboratórios especializados, ou outras estruturas mais complexas, não sendo necessário, portanto, cobrar mensalidades mais caras. Na maioria das IES privadas é muito forte a presença dos Programas de Financiamento como Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o que garante a permanência de muitos jovens de renda baixa nessas IES privadas, diminuindo consideravelmente também a inadimplência dessas Instituições, o que acarretava, anteriormente, uma série de problemas, dentre elas, expressivo número de cursos abandonados pelos alunos e reiniciados em outras faculdades. Atualmente a flutuação de alunos de uma IES privada para outra, geralmente, ocorre por influência de amigos, familiares, ou por insatisfação dos alunos nas relações mantidas com professores ou atendentes relacionadas à suas demandas.

Por fim, fizemos opção por trabalharmos com três IES privadas atuantes na capital cearense que têm cursos e público semelhante. Para tanto, identificaremos estas instituições por nomes de fantasias de forma a evitar situações de constrangimentos. Esta postura é indicada na academia quando nos preocupamos com as questões éticas da pesquisa.

A primeira IES privada foi criada por um grupo de educadores de tradicional família cearense, que a partir de 1973, fundou uma organização educacional, construindo e administrando diversas instituições de ensino fundamental e médio nos estados do Ceará, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Esse grupo credenciou uma faculdade em Fortaleza, mantendo suas atividades de ensino médio nos estados supracitados, mas concentrando suas atividades de nível superior no Estado do Ceará.

A segunda IES privada foi fundada em 2002 por um grupo de educadores cearenses que atuavam como professores universitários no Ceará. Atualmente tem um *Campi* em Fortaleza e outro fora de Fortaleza, com cerca de cinco mil alunos no total.

A terceira IES privada, com sede fora de Fortaleza, foi fundada em 1993. Em 2003 ele credenciou sua primeira unidade que hoje é um Centro Universitário. Criou então, um grupo que se expandiu por algumas capitais do norte e nordeste brasileiro, contando com mais de cem mil alunos.

Este é, portanto, o contexto no qual se encontra inserida a discussão que realizamos com o objetivo de refletir acerca da formação e práticas cotidianas do coordenador de curso de IES privadas, dada nossa inserção, como profissional, nestas Instituições.

## **4 PERFIL OFICIAL DO COORDENADOR DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DE IES PRIVADAS**

A discussão realizada no capítulo anterior permite chegar à compreensão de que, em meio às inúmeras transformações observadas no campo da gestão administrativa e pedagógica dos cursos de graduações das IES privadas da necessidade, por parte dos coordenadores dessas instituições, da tomada de uma posição atuante firmada em princípios de qualificação para dar suporte as medidas e posicionamentos de gestores de curso, que se aproximem das atribuições e funções múltiplas esperadas para sua função.

### **4.1 Ações acadêmicas do coordenador de cursos de graduação**

Tomando como base comentários formulados por Silva (2006) acerca do coordenador pedagógico de IES, na atual conjuntura política e social, pode-se dizer que seu papel é assunto discutido atualmente, tendo em vista a necessidade de qualificação contínua dos docentes frente às novas exigências de uma educação com ensino de qualidade. Não é tarefa fácil o professor assumir-se como aprendiz, exercitar a sua capacidade de aprender e criar com aguçada curiosidade, exercitando outras atividades acadêmicas que compõem o tripé de uma academia, além do da sala de aula: a pesquisa e extensão. Mais desafiador ainda é encontrar espaços nas IES para refletir conjuntamente a prática pedagógica, dúvidas, certezas e conclusões.

As concepções de Marques (2006) levam a compreender a figura do coordenador, no cenário das IES, como um agente capaz de orientar o professor no processo de elaboração de sua própria aula, fazendo dela sua fonte de pesquisa, levando-o à reflexão sobre os conteúdos trabalhados e ao estreitamento da relação teoria-prática.

Franco (2006) chama atenção para o fato de que atualmente a sociedade vive um processo de constantes mudanças, tanto no setor econômico e político quanto no campo social, ideológico, bem como educacional. A IES, como instituição de ensino e de práticas pedagógicas, enfrenta muitos desafios que comprometem a sua ação frente às exigências que surgem. Assim, os profissionais que nela trabalham precisam estar conscientes de que são agentes partícipes e promotores da mudança na educação.

Segundo Ferreira (2007), historicamente, o coordenador de curso era mais conhecido como o supervisor, àquele que exercia o papel de um especialista, “policia” do professor a serviço da burocracia, um tarefeiro dentro da IES a serviço do diretor e dos professores. Neste contexto, o papel do supervisor seria observar e condenar os erros do professor e não trabalhar conjuntamente na busca de solucionar os problemas encontrados e possibilitar um ensino de qualidade para os discentes. Hoje, percebe-se que as novas teorias da educação já não defendem profissionais com esse perfil centralizador e detentor único do saber. Procuram um rompimento com essa forma de agir da antiga supervisão dando rumos mais coerentes e embasados em uma nova visão objetivando um ensino de qualidade.

Considerando as transformações ocorridas no âmbito do sistema educacional após a reforma universitária de 1968 e, os argumentos ressaltados por Ferreira (2007), percebe-se o aparecimento de um novo especialista, o coordenador de curso superior, que é o supervisor com uma visão inovadora, um profissional que coordena as ações do grupo. Este tem como função específica mediar e favorecer o acompanhamento contínuo dos docentes através de atividades formadoras e monitoramento constante das práticas em sala de aula. Levando em conta o perfil do coordenador de cursos das IES, pode-se dizer que observar a sala de aula não é a procura pelo “erro do professor” e sim atuar como parceiro, assegurando o bom desempenho da ação docente.

Conforme Orsolon (2003) o coordenador, junto com o corpo docente, tem como principal atribuição à assistência didática e pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem. A ação do coordenador é a de um agente transformador na medida em que transforma a si mesmo e, por consequência, à realidade de maneira dinâmica, crítica e simultânea, produzindo assim, a compreensão do fenômeno educativo.

Fundamentando-se nas considerações supracitadas, chega-se a compreensão de que a coordenação pedagógica, tanto na educação básica como na superior, teve um caráter controlador e, por isso, ainda se percebe certa desconfiança quanto à atuação desse profissional no interior das instituições de ensino. Para mudar essa imagem torna-se necessário que o coordenador de curso conquiste a confiança dos educadores para que seja bem sucedido em seu papel. Em sentido geral, compreende-se que o coordenador precisa ter um bom relacionamento com sua equipe, e ao mesmo tempo fazer com que todos o ajudem a colocar em prática suas ideias, projetos

e propostas, observando, estimulando e capacitando todos os educadores da instituição.

Tendo em vista a discussão até o momento expressa e, tomando como fundamentação a Lei 9394/96 de 20/12/96, a LDB que trouxe modificações para o ensino superior, assim como as legislações complementares incluindo leis, decretos, portarias ministeriais e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), pode-se acentuar a importância de um coordenador de curso superior qualificado nas IES. Compreende-se que ele deve ser visto como um aliado, um apoio e um auxílio na luta por uma educação de qualidade.

Partindo das considerações de Vasconcellos (2002) em relação à formação e atuação do coordenador pedagógico, no âmbito de uma instituição de ensino, chega-se a compreensão de que é com ele que se pode refletir sobre a prática pedagógica docente, sobre as dificuldades no dia a dia em sala de aula, buscar ajudas, ideias e alternativas para se tentar superar essas dificuldades.

Compreende-se, portanto, que toda a equipe gerida pelo coordenador deve ter oportunidades e momentos de trocas, de comunicação para buscar "parcerias e solidariedade entre os profissionais, no caminho de reflexões que gerem soluções mais aprofundadas e criativas quanto aos obstáculos e problemas emergentes no caminho do cotidiano..." (PLACCO, 2008).

A formação do coordenador, como profissional da educação, vê-se contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), artigo 64, ao se destacar que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Nesse sentido, com habilitação específica e com novos conhecimentos adquiridos em cursos de pós-graduação, o coordenador assume a responsabilidade de direcionar sua ação para atender as especificidades sociais, culturais e políticas da IES nos dias atuais. Ele deverá fornecer as condições e os meios para uma prática de ensino significativa, favorecendo a reflexão crítica na comunidade escolar.

Assim, torna-se necessário ressaltar a importância da presença de um coordenador de curso consciente de seu papel, que possa acompanhar o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI),

formar professores, além de manter parceria entre professores, alunos e direção. O coordenador é o mediador da construção e do estabelecimento de relações entre todos os grupos que desempenham o fazer pedagógico, refletindo e construindo ações coletivas.

Para coordenar e direcionar suas ações o coordenador precisa estar sensível e aberto à ideia de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas no conjunto, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção do projeto político pedagógico da IES e no cotidiano da dinâmica de funcionamento da IES.

Reed (1997) considera que, apesar de inúmeros estudos desenvolvidos no campo do conceito de gestão, muitos desses ainda não foram capazes de fazer uma descrição complexa dessa ação. Partindo dessa concepção compreende-se que a figura do gestor ainda se mostra “obscura como sujeito das práticas organizacionais.” (MELO, 1996, p.9). Compreende-se que a autora defende a ideia de que; apesar de todo um expressivo número de estudos no campo da gestão, esse conceito ainda se encontra em construção na sua formação teórica.

A autora citada identifica a existência de três perspectivas que oferecem base ao campo de investigação acerca do conceito de gestão, ou seja, a perspectiva técnica, a política e a crítica. Após essas três perspectivas salienta a existência de uma quarta denominando-a de praxiológica, configurando a gestão como uma prática social o que favorece ser analisada de uma maneira mais complexa que as demais.

Conforme Reed (1997) analisando a gestão a partir da perspectiva técnica se percebe a gestão como um instrumento racional que tem como proposta a aquisição de valores pré-determinados visando à eficácia e valorização organizacional. Na perspectiva política a gestão constitui um processo direcionado com o objetivo de amenizar conflitos, sendo assim o gestor abdica do seu cargo de controlador para se integrar com a equipe que coordena.

Em se tratando da perspectiva crítica a gestão figura como um instrumento de controle que tem como função satisfazer às demandas impostas pela produção capitalista, assim é que se justifica a existência de pressão que os gestores são submetidos, tendo que se esforçarem para que conquiste melhorias dos resultados das empresas, tendo em vista que é por esse meio que ocorre o acúmulo de capital.

Na concepção de Willmott (1987) a ação do gestor não pode ser analisada apenas pela função econômica que este exerce. Nem tão pouco pode ser

compreendida a partir dos valores e interesses autônomos. Na concepção do autor o conceito de gestão tem que ser analisado a partir de uma teoria que envolva as relações sociais e os mecanismos políticos e sociais que estão inseridos a esta.

Conceituando a gestão como prática social secundária Reed (1997) especifica a existência de cinco fatores que apesar de distintos se relacionam no âmbito da gestão, ou seja, como prática social secundária a gestão se firma a partir de ações comuns desenvolvidas pelos indivíduos que compõem uma determinada comunidade; há no cerne da gestão, objetivos ou problemas comuns que promovem a interação entre os envolvidos; tem-se uma percepção comum no que tange a função social das práticas que executam; há meios e recursos comuns para que os membros da comunidade alcance seus objetivos e efetivem seus projetos; existam condições de sucesso e insucessos comuns os quais determinam a atuação do profissional e a utilização dos recursos disponíveis.

As atividades comuns que se observa no campo de atuação do coordenador de curso das IES, conforme Reed (1997) se enquadram no atendimento e orientação aos professores e alunos; exercício de funções de controle; questões burocráticas; gerenciamento do PPP do curso; representação do curso interna e externamente e gerenciamento de conflitos que possam se fazer no cerne da coordenação a qual está à frente.

Apesar de ser observado o atendimento diário às mais diversas questões que envolvem o curso, principalmente o atendimento aos discentes, atribuição que se delega ao coordenador de curso de IES. No entanto, mesmo que possa ser vista como uma atividade enriquecedora, uma vez que possa promover uma maior integração do coordenador com o curso, ela também pode ser vista como um empecilho ao desenvolvimento de outras tarefas que possam ser mais importantes para o coordenador.

A atividade de controle exercida pelo coordenador de curso, segundo Reed (1997) e Franco (2002), quando realizada numa perspectiva técnica fazem uso de procedimentos instrumentais, concentrando o processo de gestão nos meios e não nos fins. Controlar não pressupõe fiscalizar, mas sim negociar, dialogar, articular propostas que possa superar possíveis danos ou consequências negativas aos envolvidos no processo que compreende o gerenciamento de pessoas e dos processos burocráticos do curso.

Numa análise crítica o controle que o coordenador de curso coloca em ação diz respeito direcionar aqueles que estão sob a sua coordenação a seguir as diretrizes do PPP do curso. Neste aspecto Reed (1997) salienta que esse tipo de controle difere do controle/dominação capitalista, considerando que enquanto o controle capitalista visa à manutenção de *status quo*, onde a “mais valia” é visto como elemento do desenvolvimento social o controle no campo acadêmico visa atingir atender os objetivos administrativos e filosóficos do curso.

Constitui responsabilidade do coordenador de curso o exercício de atividades administrativas ou burocráticas, além das pedagógicas como a organização e gerenciamento do planejamento de maneira que possa oferecer condições favoráveis para que o curso que coordena se mostre capaz de concorrer no mercado comercial e educacional de maneira eficaz e funcional, atendendo tanto as aspirações da instituição como dos graduandos.

O gerenciamento do PPP do curso, conforme Fayol (1987) figura como uma das atividades específicas da coordenação. No âmbito das IES privadas, os coordenadores de curso superior necessitam planejar as atividades inerentes ao curso que coordena, de forma que possam satisfazer os alunos e se mostre capaz de enfrentar a competição no mercado comercial, atendendo as diferentes tendências do mercado e da educação.

Cabe ainda ao coordenador de curso superior, conforme acentua Franco (2002) a função de representar o curso tanto para a comunidade interna quanto externa, o que segundo opinião do autor favorece ao coordenador a relação de poder, uma vez que ao ocuparem um cargo mais elevado na estrutura do curso superior estes profissionais passam a ser vistos como legítimos representantes do curso que coordena. Neste aspecto é que, tomando como suporte o pensamento do autor anteriormente citado pode-se dizer que o coordenador de curso superior deve estar sempre propenso a analisar as tendências de mercado, de modo que proporcione ao curso condições favoráveis para atender as necessidades da sociedade.

Gerenciar conflitos, na concepção de autores como Reed (1997) e Melo (1997), constitui uma das principais funções gerenciais do coordenador de cursos superiores, tendo em vista ser atribuído a esse profissional a gestão dos recursos humanos da instituição, devendo assim procurar sempre manter o equilíbrio da instituição a partir do

seguimento em comum dos objetivos daqueles que estão sob a sua coordenação e dos que perfazem a instituição como um todo.

Reed (1997) chama atenção para a responsabilidade da manutenção da garantia de objetivo comum no âmbito da instituição, uma vez que a mesma tenciona formar profissionais qualificados e capazes de compreenderem e se relacionarem com a realidade social a qual estão inseridos, para tanto faz intervenções com a finalidade de transformar ou conservar o meio em que estão interligados. Cabe aos coordenadores de cursos a interação na perspectiva de atender de maneira mais precisa e funcional as metas e propostas da instituição, assim como conscientizar o graduando acerca do que podem e compete o curso que estão ligados.

A interação entre os coordenadores dos cursos se faz necessária, pois é por meio desta que se promove a troca de experiências de modo que, um coordenador possa oferecer ou buscar soluções para os problemas enfrentados na condução do curso superior. Melo (1997) considera que, a troca de experiência entre os coordenadores de cursos legitima a atuação do coordenador como uma prática social, promovendo a conquista do padrão de qualidade e melhores condições de trabalho e um bom convívio social. Partindo dessas considerações compreende-se que:

atuar como coordenador de curso é ser mais que um simples mediador entre alunos e professores, é reconhecer as necessidades da área em que atua e tomar decisões que possam beneficiar toda a comunidade escolar, é atender exigências legais do Ministério da Educação, gerar e executar o projeto político-pedagógico do curso, operar novas tecnologias, avaliar o trabalho dos docentes, estar comprometido com a missão, crença e valores da instituição, estar atento às mudanças impostas pelo mercado de trabalho a fim de adequar e modernizar o curso com foco na garantia de qualidade, é gerir equipes e processos, pensando e agindo estrategicamente, colaborando com o desenvolvimento dos alunos e com o crescimento da instituição em que trabalha. Ao cumprir com tarefas cada vez mais complexas e que ultrapassam o conhecimento específico do curso, o coordenador assume o perfil de *gestor* - peça chave para promover as alterações e introduzir propostas inovadoras no ambiente universitário. Compete a ele transformar, diariamente, conhecimento em competência. (SOUZA, 2006, p. 6).

A extensão de atribuições que o autor aponta em relação à esfera de atuação do coordenador de curso superior deixa expressa a carga significativa que o mesmo possui. No entanto, é preciso que se compreenda que o grau de importância que se faz evidente na função de coordenador não se restringe apenas ao campo administrativo ela vai além, uma vez que se espera que o profissional dessa área possa conciliar as dimensões acadêmicas, pedagógicas e científicas para que por meio desses elementos venha conquistar a qualidade do curso de coordena. Neste sentido é pertinente salientar que:

sem a formação que o exercício da função exige e sem a definição clara de seu papel, existe o risco da coordenação de curso de graduação ficar limitada ao gerenciamento de rotinas burocráticas que obstaculizam, quando não impedem, o cumprimento do papel que lhe cabe: fazer com que aconteça a rede de comportamentos, entre professores, alunos e demais agentes da instituição, que viabilize a existência de novos profissionais e cidadãos de nível superior, capazes de lidar com as situações existentes na sociedade em que se inserem, de forma a produzir resultados que as transformem em situações melhores, aumentando gradativamente, através de sua atuação, a qualidade de vida das pessoas. (PIAZZA, 1997, p.35).

O autor chama atenção para a necessidade de uma formação específica para o desenvolvimento do trabalho de coordenação de curso, tendo em vista a extensão de funções e responsabilidades que são direcionadas a esse profissional.

#### **4.2 Atuação e formação do coordenador de curso**

Atualmente as coordenações de cursos de graduação e de pós-graduação assumem as funções de chefias de departamento e orientação pedagógica, ou seja, assume o “gerenciamento de cursos”, conforme já apresentado no item anterior. É nesse sentido que se pode falar do novo perfil dos coordenadores de cursos, requerendo uma formação específica, capaz de atender às necessidades do contexto educacional atual, por meio das diversas Instituições de Ensino Superior.

A principal carência em termos da formação de coordenadores de cursos nas IES reside no fato de, além de não haver uma preocupação com essa formação, quando algumas instituições oferecem algum curso de capacitação para esse fim, não se dá a devida atenção aos aspectos pedagógicos, humanos e técnicos, no sentido ontológico do termo. O próprio Ministério da Educação (MEC) vem destacando, desde 1981, a deficiência dessas dimensões nas coordenações de cursos superiores e defende que a administração de um curso deve ser a gerência de um projeto de aprendizagem. O vácuo na formação e/ou capacitação de coordenadores de cursos desencadeia uma série de ingerências, prejudicando a própria atuação do gestor, dos docentes e a aquisição de resultados satisfatórios para o aluno, a instituição e a sociedade em geral.

Essa fragilidade se apresenta principalmente nos chamados cursos técnicos e da área das ciências positivas, nos quais os profissionais atuantes carecem de formação pedagógica. Porém, mesmo em alguns cursos na área de humanas também há a carência da formação de coordenadores.

Para Hersey e Blanchard (1986), não basta ao líder ser apenas produtivo individualmente e ter habilidade técnica, no sentido do conhecimento das ciências na área em que atua. É preciso, acima de tudo, saber lidar com as diversas situações que a liderança requer. No caso específico do presente estudo, como a liderança diz respeito aos coordenadores de cursos de graduação, faz-se necessárias, acima de tudo, que eles exerçam as suas habilidades numa dimensão pedagógica, humana e técnica.

Em que pesem as diversas habilidades e competências necessárias aos Coordenadores de cursos de graduação, destaca-se aqui suas dimensões supracitadas. Para tanto, se toma por base as colocações de Garrido (2002) e de Chiavenato (2003), porém sempre que necessário, remete-se a outros autores que discorreram sobre esse assunto e/ou sobre temas correlatos.

Segundo Garrido (2002), em parceria com Anastasiou (2002), o ensino superior ocorre sob diversas formas, o que requer uma atenção especial por parte das IES, em relação às suas finalidades, aos setores e às várias funções das pessoas que nela atuam. Podem-se destacar aqui as funções de coordenadores de cursos de graduação e de pós-graduação, requerendo habilidades e competências específicas.

As autoras supracitadas salientam que há uma firme convicção de que “o processo educativo de qualidade resulta da participação dos sujeitos nos processos decisórios”, requerendo o fortalecimento de práticas colegiadas “na condução dos projetos e das ações educativas nas instituições de ensino superior.” (GARRIDO e ANASTASIOU, 2002, p. 163). É nesse sentido que, para autoras, os profissionais da educação superior, e aqui incluímos os coordenadores de cursos de graduação, devem ter um campo de conhecimentos específicos que não podem prescindir do campo pedagógico, humano e técnico. Destacam-se, aqui, em expressões literais, os conteúdos dos saberes necessários aos profissionais da educação,

1. conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
2. conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional;
3. conteúdos relacionados aos saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional;
4. conteúdos ligados à explicitação de sentido da existência humana individual, com sensibilidades pessoal e social. (GARRIDO e ANASTASIOU, 2002, p.166).

Podemos perceber nos itens anteriormente citados, o viés pedagógico, técnico e humano dos saberes do educador. A partir dessas considerações pode-se afirmar que

os coordenadores de cursos, além de professores, são profissionais da educação para além da docência e, nesse sentido, realizam uma intervenção na prática educacional mais ampla. Daí a importância da sua formação e/ou capacitação para exercer as funções, pois um coordenador precisa proporcionar a realização de um curso com excelência para a formação dos seus alunos, ao mesmo tempo em que estabelece uma boa relação com os seus pares: professores, secretários, alunos, etc. Aqui se entra no segundo aspecto das suas habilidades: a dimensão humana.

As IES enquanto produtoras de ideias, conhecimentos e culturas devem estar comprometidas com o processo de humanização tanto na formação dos seus alunos, quanto na capacitação dos seus profissionais. É nesse sentido que se pode falar de uma educação voltada para a formação humana, e não simplesmente para a instrução ou para o mundo competitivo do capitalismo. Comentando sobre essa carência, Garrido e Anastasiou (2002) afirmam que, em muitas instituições de ensino superior:

nem sequer há discussões mais sistematizadas a propósito das finalidades do ensino de graduação, da organização curricular, da visão de conhecimento, do saber escolar, do ensino e da aprendizagem, da relação entre professor, aluno e conhecimento, da possibilidade de construção da cidadania com o coletivo dos alunos. (op.cit.p.174).

Para o fim a que as autoras fazem alusão, compreende que as habilidades humanas de coordenadores de curso tornam-se imprescindíveis, uma vez que esses profissionais não podem exercer suas funções com competências voltadas apenas para sua própria promoção individual. É preciso pensar nos alunos, na sua formação, e na resposta que a instituição deve dar à sociedade. O profissional dessa área que se prende somente a si próprio no sentido de mostrar aos outros que está fazendo algo, sem voltar-se para os aspectos coletivos e humanos, dificulta a formação do aluno e a resposta da instituição à sociedade.

Portanto, não adianta ficar “no faz de conta” mediante a visita de avaliadores do MEC, por exemplo, colocando computadores em salas, equipando gabinetes etc., para constituir o “teatro da suposta formação” efetiva dos alunos. Apesar de outras consequências, esse fato também afasta o aspecto humano das funções do coordenador de curso cuja dimensão deve ser essencialmente ética<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> No seu artigo: *Ética da Intenção e Ética das Consequências*, Fátima Nobre diz que esses termos geram uma grande antinomia quando se considera o valor de uma ação somente do ponto de vista de um ou de outro isoladamente. Portanto, quando se considera apenas a intenção, o ato ocorre de forma individualizada, não se levando em conta as implicações dos atos. Do mesmo modo, quando se julga a ação tão-somente pelas consequências, ou seja, pelos seus efeitos na prática social, perde-se de vista a dimensão subjetiva da ação. Para a autora “não se pode prescindir da relação entre ética da *intenção*

A dimensão humana das habilidades de um profissional de coordenação deve estar voltada para assegurar a estima dos seus pares, obtendo a sua confiança e respeito, cuja finalidade deve ser sempre a formação e a satisfação do aluno e, por extensão, a satisfação da instituição e da sociedade.

Desse modo, o coordenador deve estimular a máxima participação e interação dos membros do seu colegiado, além de procurar obter simpatia, respeito e confiança dos demais membros da instituição superior. Para esse fim Hersey e Blanchard (1986) consideram que o líder, no caso específico o coordenador de curso, além do bom relacionamento, deve também ter maturidade para exercer as suas funções, o que remete não somente à eficiência e à eficácia, mas também a maturidade de cunho psicológico, de relacionamento e a sua capacidade de saber lidar com os demais membros da equipe em que atua, delegando poderes, estabelecendo confiança e motivação para o trabalho.

Nesse mesmo enfoque, Chiavenato (1999) considera que a importância da capacitação e da atuação profissional deve estar direcionada ao potencial humano, a qual pode ser observada por permitir:

condições de mediação do potencial humano no sentido de determinar sua plena aplicação;  
o tratamento dos recursos humanos como um recurso básico da organização e cuja produtividade pode ser desenvolvida indefinidamente, dependendo, obviamente da forma de administração;  
oportunidades de crescimento e condições de efetiva participação a todos os membros da organização, tendo em vista, de um lado os objetivos organizacionais e, de outro os objetivos individuais. (1999, p.509).

Todo esse processo de formação e de motivação para o trabalho voltado para a coletividade, certamente, remete à dimensão humana das habilidades do coordenador de curso que, por sua vez, deve estar, necessariamente, associada à dimensão técnica. Os diversos cursos das IES, seja na área das ciências positivas, tecnológicas, ou na área de humanas, remetem à obrigação de uma dimensão técnica na atuação dos seus coordenadores. Reafirma-se, portanto, que técnica aqui não se reduz ao conhecimento da área do curso no qual o coordenador atua, nem tampouco está relacionado a um tecnicismo tão presente na sociedade atual. O que se propõe destacar nesse contexto é o termo técnica no sentido de *poiesis*, tomado por Aristóteles citado por Rios (2001), ao considerar a dimensão da criação humana. Trata-

---

(ato individual) e a ética das *consequências* de tal ato no âmbito social” (2011, p. 326). Podemos relacionar aqui com as funções do coordenador de cursos que deverá estar atento tanto para a intenção, como para as decorrências dos seus atos.

se da dimensão ontológica e humana do fazer e da criação do homem. Comentando sobre esse aspecto a citada autora acentua que:

A técnica reporta, assim, à realização de uma ação, a uma certa forma de fazer algo, a um ofício. No seu *ofício* alguém faz alguma coisa – aí se requer ou se demonstra alguma habilidade. Chamamos a dimensão técnica de suporte da competência, uma vez que esta se revela na ação dos profissionais. (2001, p. 94).

Compreendemos, portanto, que a técnica, nesse sentido, também pode estar relacionada à dimensão da práxis humana que requer os pares ontológicos, teoria e prática em sua determinação reflexiva, “possuem o mesmo estatuto ontológico.” (SILVA FILHO, 2001, p. 147) Trata-se da determinação recíproca de uma esfera sobre a outra e vice-versa. Também é nesse sentido da determinação reflexiva que os cursos de formação e/ou capacitação para os coordenadores de curso recairão positivamente no contexto sócio educacional dos seus respectivos cursos e instituições.

As considerações até o momento expressas, permitem que se reafirme a necessidade da dimensão técnica nas habilidades do bom coordenador de cursos. Portanto, à arte pedagógica e humana do coordenador compreende também a arte técnica, todas reveladas em suas habilidades e competências que deveriam ser praticadas em suas funções. Desse modo, as funções do profissional, ora acentuado, devem expressar a sua capacidade ontológica, criadora, humana e ética em toda a sua atuação.

Para que possamos adquirir as habilidades que devem estar presente no cotidiano de trabalho do profissional em discussão, é preciso que as IES invistam nesse campo profissional, oferecendo cursos de capacitação e até mesmo de especialização nessa área. Essa é uma necessidade ímpar de uma política de ação e de desenvolvimento institucional, cuja aplicabilidade favorece a otimização da sua gestão estratégica como um todo, pois não somente a coordenação dos cursos deve ser uma equipe cujo líder deve estar voltado para o êxito de suas atividades, mas também e, acima de tudo, a instituição como um todo assumir para si as preocupações que remetem às dimensões pedagógicas, humanas e técnicas.

No “Manual das Condições de Ensino” elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), observa-se a preocupação com o desempenho dos coordenadores de curso. Na Dimensão 2 desse manual são apresentados os critérios de análise da performance do coordenador de cursos de graduação. Os indicadores estabelecidos referem-se a participação dos coordenadores

nos Colegiados dos cursos, na titulação e experiência acadêmica, no regime de trabalho, na experiência não acadêmica e administrativa, por fim, na qualidade da condução do curso e efetivação do projeto político pedagógico.

A Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) apresenta, tomando por base nesse manual, um artigo intitulado “Funções do Coordenador de Curso: Como construir um coordenador ideal”, em que aparecem quatro funções necessárias a prática de coordenação, são elas: Funções políticas, funções gerenciais, funções acadêmicas e funções institucionais.

Segundo o documento são cinco funções de natureza política. A primeira se refere ao exercício da liderança, o coordenador deve ser conhecido como líder internamente por seus docentes e discentes, mas também externamente perante a sociedade, os conselhos de classe e outros segmentos. Esse exercício permitirá que o coordenador desenvolva muitas atividades curriculares e extracurriculares. Há muitas pesquisas que afirmam que da qualidade de liderança da coordenação, depende a qualidade do curso.

A segunda função de natureza política refere-se ao fato de que o coordenador deverá ser um “animador” do seu curso, deverá ser reconhecido pela sua atitude estimuladora, proativa, entusiasmada, participativa, congregadora perante seus discentes e docentes. Para essa função deve-se levar em conta também as características pessoais do coordenador, que deve sempre ter uma visão positiva do seu curso e entusiasmar a todos para a formação na área. Esse entusiasmo deverá ultrapassar os “muros” da IES e visibilizar seu curso perante a sociedade.

O coordenador deverá ser o representante de seu curso, essa é a terceira função política. Essa representação deve ser interna e externa e depende principalmente da primeira função que é relacionada à liderança que ele exerce. A representatividade pode ser verificada na participação do coordenador nos colegiados do curso e da IES, internamente e nos eventos de classe externamente. Deve traduzir-se também, pelas ações de responsabilidade social do seu curso perante a sociedade.

Para a quarta função o coordenador deverá ser o “fazedor de *marketing*” do seu curso. Deverá ser um “promotor permanente” do desenvolvimento e do reconhecimento do seu curso na IES e na sociedade em geral. Ele deverá ter uma preocupação constante com a captação e retenção de seus alunos. Deverá aproveitar momentos especiais para divulgar seu curso dentro da própria IES e na comunidade em geral.

Por fim, o coordenador deve ser o responsável pela vinculação do seu curso com as necessidades do mercado. Deve manter vinculações com empresas e todas as organizações públicas e privadas que oportunizem a prática profissional de seus alunos.

As funções gerenciais são sete e revelam a competência do coordenador para o exercício da função. Inicialmente o coordenador deve ser o responsável pela supervisão física das instalações físicas, laboratórios e equipamentos do curso, como também pela fiscalização da manutenção destes. O segundo quesito, requer que o coordenador seja o responsável pela indicação da aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários às disciplinas do curso. No terceiro, O coordenador deve ser responsável pelo acompanhamento discente, ou seja, pelo estímulo e controle de frequência as aulas. O controle de evasão é uma das tarefas importantes e difíceis atribuídas ao coordenador. Como quarta função o coordenador é responsável pela indicação e contratação de docentes e também pela indicação de demissão deles. Esse é um item muito importante, pois além de garantir o critério de titulação exigido pelo MEC, garante também diretamente a qualidade acadêmica do curso, a contratação de bons professores é primordial para a melhoria contínua dos alunos e da Instituição. O coordenador deve ser responsável pelo processo decisório do seu curso, essa é a quinta função gerencial. Deferir os processos obedecendo aos prazos e a burocracia é um constante desafio para a coordenação. E por último o coordenador deve ser responsável pela adimplência contratual de seus discentes.

O coordenador de curso sempre teve como principal atribuição à condução acadêmica de seu curso, no entanto nesse documento destacam-se oito funções que integram suas funções acadêmicas. Inicialmente o coordenador deve ser o responsável pela elaboração e execução do Projeto Pedagógico do curso. Deverá mantê-lo atualizado, divulgar entre a comunidade acadêmica e principalmente considerar os princípios do projeto Institucional da IES e os requisitos no Manual das condições de Ensino proposto pelo INEP/MEC para a condução desse projeto.

O coordenador é responsável pelo desenvolvimento atrativo das atividades escolares, considerando principalmente a utilização da tecnologia educacional em sala de aula. Como terceiro critério, o coordenador deve ser o responsável pela qualidade e regularidade das avaliações desenvolvidas em seu curso, acompanhar o processo de avaliação do rendimento apoiando o professor nas suas práticas avaliativas e

principalmente o desempenho dos alunos. Deve cuidar do desenvolvimento das atividades complementares de seu curso, se configura numa outra função. Ele precisa estimular o desenvolvimento dessas atividades e a participação dos alunos. Outra função muito importante, mas nem sempre valorizada nas IES privadas, é que o coordenador deve estimular a iniciação científica e de pesquisa entre professores e alunos. Deve ainda ser responsável pela orientação e acompanhamento de monitores no seu curso. Selecionar disciplinas e estimular a participação de alunos e professores para o exercício da monitoria é função da coordenação de curso. Deve ser o responsável pelo engajamento de professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária e por fim, o coordenador deve ser responsável pelos estágios supervisionados e não supervisionados ligados ao seu curso.

As funções institucionais dizem respeito à conduta e desempenho do coordenador em relação à instituição. Como por exemplo, o coordenador é responsável pelo desempenho dos seus alunos no ENADE, na avaliação institucional de seu curso e avaliação externa (MEC). O coordenador do curso também deve ser responsável pelo acompanhamento dos egressos do seu curso, assim como o coordenador deve ser responsável por acompanhar/promover a empregabilidade de seus alunos. Outra função que o documento traz como institucional, é que o coordenador deverá ser responsável pela busca de fontes alternativas de recursos para o seu curso, ou seja, o curso não deverá depender somente das mensalidades dos alunos, mas ter outras fontes, como convênios, estágios, prestação de serviços e outros. Uma das principais funções do coordenador é a de garantir o reconhecimento do seu curso e renovação periódica desse processo por parte do MEC, o que exige um trabalho e acompanhamento contínuo dos itens já descritos. O coordenador deve ser responsável, também, pelo sucesso dos alunos nos exames de ordem, conselhos, testes profissionais, etc. E por fim, deve ser responsável pelo vínculo da regionalidade de seu curso, pois nenhum projeto pedagógico pode ser dissociado da realidade local dos alunos, que deverá ser sempre o ponto de partida para as discussões de ensino.

Portanto, percebemos na apresentação dessas quatro funções que é exigido do coordenador que ele atue nos âmbitos das dimensões pedagógicas, humanas, técnicas e éticas como já apresentamos, para que ele consiga desenvolver suas atividades de acordo com o contexto e necessidades institucionais atuais.

### 4.3 Seleção para coordenação de cursos

Numa observação geral e atual acerca da realidade política e social das IES brasileiras podemos dizer que, as mesmas atuaram, por muito tempo, sem se preocupar com as questões relativas ao mercado, como competitividade, estratégias de controle de qualidade, gestão de custos e de processos administrativos. Até mesmo porque estas não eram as principais preocupações do “mercado”; um novo contexto conhecido por reestruturação produtiva coloca como palavras-chave centrais o imperativo de se alcançar: qualidade, competitividade, eficiência, eficácia e efetividade, flexibilização, dentre outras, capitaneadas pela imposição da implantação do sistema neoliberal e da privatização de equipamentos públicos; principalmente e nesse caso específico, da educação. Por isso mesmo, com a expansão do sistema privado, principalmente, após a promulgação da LDB 9394/96, as IES iniciaram um processo de gestão profissional similar ao que ocorreu na indústria.

A compreensão supracitada pode ser fundamentada a partir da leitura de Piazza (1997) que acentua a atividade de coordenação de curso superior como complexa e abrangente, uma vez que compreende uma gama de funções e atividades administrativas, pedagógicas, acadêmicas e científicas. A autora considera que a função de coordenador de cursos superiores deve ser exercida por pessoas com uma preparação tanto no campo pedagógico como gerencial.

O coordenador de curso deve, portanto apresentar as competências gerenciais que são os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para um profissional desempenhar atividades. Essas competências podem ser desenvolvidas por meio de formação específica, experiência profissional, educação informal e convivência social e familiar.

Conforme Maximiano (2009) as competências gerenciais agrupam-se em quatro categorias que se relacionam entre si. As primeiras dizem respeito as competência intelectuais que abrangem todas as formas de raciocínio. São as competências utilizadas para elaborar conceitos, fazer análises, planejar, definir estratégias e tomar decisões. As competências interpessoais são as que o gerente utiliza para liderar sua equipe e relaciona com todos os *stakeholders*. Essas competências na área de gestão, muitas vezes são mais importantes que as técnicas, que abrangem o conhecimento sobre a atividade específica do gerente, da equipe e da sua organização. E por fim, a competência intrapessoal que compreende todas as relações

e formas de reflexão sobre a própria conduta, envolvendo procedimentos tais como: autoanálise, autocontrole, automotivação, autoconhecimento, capacidade de organização pessoal.

O coordenador de curso, portanto, na atual conjuntura política educacional, deve apresentar as competências citadas, pois é exigido dele uma nova postura frente aos cursos. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) tem provocado grande modificação, e não somente em virtude das mudanças da avaliação institucional, mas, sobretudo porque passou a exigir que os coordenadores de curso tenham uma postura voltada para a gestão. Dessa forma, além do conhecimento acadêmico-pedagógico que o profissional de coordenação precisa ter, se faz necessário ainda que tenha conhecimento acerca da legislação educacional vigente, se adaptar a técnicas de gestão, uma vez que este passa a ser responsabilizado diretamente pelo sucesso ou insucesso do curso que coordena.

Nesse contexto, para que o coordenador exerça suas funções, é fundamental que além das competências gerenciais, apresente outros conhecimentos, tais como: de legislação, compromisso institucional, pois deve estudar, operacionalizar e divulgar o projeto pedagógico de seu curso; gestão da viabilidade econômica e financeira, e desenvolvimento comportamental que consiste na capacidade de liderar equipes, trabalhar com comunicação e motivação.

Portanto, o coordenador de curso superior deve ser o elo entre a operacionalização dos serviços na IES e a direção. É o profissional que conhece todos os detalhes do curso e que deve buscar soluções criativas. Para tanto, necessita de formação específica, que, em muitos casos são ofertados em cursos de especialização *lato sensu*, ou algumas capacitações, já que no sistema educacional brasileiro não há um curso de graduação específico para essa formação.

#### **4.4 Gestão de pessoas em instituições de ensino superior**

O crescimento de IES trouxe como consequência a necessidade de criar processos administrativos, especialmente na área de gestão de pessoas, devido, entre muitas questões, à complexidade dessas instituições na perseguição de uma sintonia entre as competências pessoais e as estruturas organizacionais, na disponibilização de atividades de ensino e pesquisa cujas características estejam também, mas não

exclusivamente, voltadas para as demandas do mercado. Pesquisas sobre pessoas e organizações estão na pauta de discussão de organismos nacionais e internacionais, a partir do entendimento de que essas são o diferencial qualitativo na disponibilização de serviços em todos os segmentos.

Grillo (2001) evidencia que, na Conferência Mundial sobre Educação Superior da UNESCO, em 1998, em Paris, houve, entre as recomendações apontadas, a necessidade do desenvolvimento, pelas instituições de ensino superior, de uma política enérgica de formação de pessoal, estabelecendo diretrizes norteadoras sobre os docentes e educação superior, bem como o preparo adequado do pessoal administrativo. Pode-se observar, conseqüentemente, que o assunto sobre gestão de pessoas em IES é também pauta de discussão internacional.

A gestão de pessoas é uma área que merece especial atenção dos dirigentes institucionais, seja na esfera de IES pública ou privada. De acordo com Morgan (1996), a organização está inserida em um espaço cultural e social e é este espaço que determina a organização administrativa. Toda organização recebe influência do contexto cultural onde se insere, bem como das pessoas que estão inseridas em sua estrutura.

Com relação às mudanças ocorridas no setor de recursos humanos compreendendo-o, agora, como gestão de pessoas, Chiavenato (1999) sinaliza alguns fatores. Pontua o referido autor que o século XX foi marcante na vida das organizações em geral, representando um período de transformação na relação entre as pessoas, de uma visão de recursos produtivos para o trato destas, como seres humanos. Este período foi dividido em três fases distintas, denominadas eras, e assim identificadas: era da Industrialização clássica, neoclássica e da informação:

- a) era da industrialização clássica (1900 a 1950): as pessoas eram vistas como recursos de produção, como máquinas ou equipamentos sujeitos a regras e controles. Apresentava um modelo centralizador-disciplinador, em que as decisões se restringiam à alta administração em que as mudanças, em todos os sentidos, eram poucas e lentas.
- b) era da industrialização neoclássica (1950 – 1990): as pessoas ainda eram tratadas como fator de produção. Mas o ambiente organizacional indicava necessidade de inovação e flexibilidade. Surge uma nova visão de Recursos Humanos, em que pessoas precisam ser administradas. As mudanças começam a ocorrer com uma certa velocidade. Há expansão de mercados até em nível internacional, desenvolvimento tecnológico. Também verificam-se mudanças na estrutura organizacional-funcional das empresas.
- c) Era da Informação (1990 em diante): fase de globalização da economia, de novas tecnologias e de transformação nas organizações e em relação às pessoas. Há valorização do conhecimento e do capital intelectual, ou seja, o trabalho manual passa a ser substituído pelo trabalho mental. As

organizações se lançam na busca de pessoas talentosas, que utilizem a inteligência, a informação de qualidade no tempo certo, visando à geração de negócios rentáveis. O diferencial competitivo está nas pessoas, no seu envolvimento no processo de alcançarem os objetivos e com capacidade para rápida adaptação às mudanças. A Administração de Recursos Humanos cede lugar então à Gestão de Pessoas. (CHIAVENATO, 1999, p.45).

Nessa nova fase de gestão de pessoas, as instituições passaram a ver o homem como parceiro em todos os segmentos e também no compartilhamento de informações, bem como participante de decisões. Há uma inversão de valores em que lidar com pessoas deixou de ser problema para ser solução para as organizações, como vantagem competitiva.

Davel e Vergara (2001) apresentam a definição do termo gestão de pessoas como "uma construção social baseada em uma visão particularizada de organização e de pessoas, variando no tempo e no espaço." (2001, p.47). Pode-se definir o conceito ora salientado a partir da literatura, como várias atividades que envolvem políticas e práticas para administrar o trabalho das pessoas, desde o recrutamento até o desenvolvimento. Tais políticas são maneiras das organizações lidarem com pessoas, buscando atingir os objetivos organizacionais e, por conseguinte, proporcionar condições para o alcance de objetivos individuais.

Nas IES, são professores e funcionários que, nos mais diversos níveis de responsabilidade, garantem o funcionamento e permitem o alcance dos objetivos. Em todos os investimentos realizados, são as pessoas que devem ser capazes de, tanto em época de desenvolvimento como em estado de crise, reverter situações aparentemente difíceis através de suas competências e da criatividade.

Partindo das considerações de Davel e Vergara (2002) chega-se a compreensão que as atividades dos atores institucionais são norteadas pela missão institucional. O início do processo se dá pelo recrutamento e seleção, e são diferentes, dependendo da especificidade das IES. Estas recrutam e selecionam os docentes e servidores administrativos por meio de concursos públicos. Os professores, especificamente, são selecionados a partir de uma análise de currículo, bem como pela aferição da titulação e prática didática, avaliada por uma banca de professores doutores da área e, também, pela publicação apresentada a partir do currículo Lattes.

Nas IES privadas, em sua grande maioria, os docentes e técnicos administrativos são recrutados e selecionados pela análise de currículo. Para o docente, ainda é considerada sua experiência na disciplina, titulação, publicação e

apresentação de aula prática sobre a disciplina a uma banca examinadora. O coordenador de curso, geralmente é convidado pela direção por se tratar de um cargo de confiança. Não há propriamente um processo seletivo para esse cargo.

O procedimento de seleção que deve ser observado por todas as IES brasileiras, e é apontado pela LDB (Lei 9394/96), refere-se à organização do quadro funcional, que deve conter um terço de mestres e doutores, bem como um terço em regime de tempo integral. Grillo (2001) sinaliza que, além das medidas impostas pela LDB, somadas às exigências contemporâneas, as universidades são desafiadas a se preparar e voltar sua atenção para:

a gestão do seu pessoal, no sentido de propiciar condições adequadas para que professores pesquisadores, técnicos e administradores desenvolvam suas funções de maneira harmoniosa e eficaz, num clima de colaboração mútua, através de ações dirigidas, permanentemente, para o sucesso da Instituição. (2001, p.13).

As considerações do autor remetem a compreensão de que as mudanças se refletem nas relações humanas, no âmbito econômico, político, social e cultural. Este dinamismo transformador interfere profundamente nas relações de trabalho dos profissionais em geral, especificamente nas IES e, conseqüentemente, nas questões educacionais que não podem estar afastadas deste contexto. Assim, acredita-se que a gestão de pessoal deve considerar a especificidade da instituição e do quadro funcional e incluir todas as categorias: professores, pesquisadores, técnicos e administradores como relevantes na busca do sucesso da instituição, visando a um tratamento igualitário, respeitando as diferenças, no estabelecimento de normas, incentivos e no desenvolvimento profissional e pessoal desses colaboradores.

Muitas tentativas e métodos que promovam o eficaz desenvolvimento de pessoas em IES foram desenvolvidos e devem ainda ter novos avanços, porque, em se tratando de IES, o insumo básico é a inteligência, e as pessoas são, concomitantemente, matéria prima e instrumento de produção intelectual. Portanto, o assunto e seus temas carecem de discussão pontual, com dirigentes e todos os demais envolvidos, sobre a realidade e a importância do trabalho do professor, dos servidores e de administradores, na busca de alinhamento dos objetivos institucionais com os objetivos das pessoas que nela estão inseridas; alinhamento instituído por meio de um consistente programa de gestão de pessoas em IES, em consonância com cada realidade.

## 5 “APAGANDO FOGO”: A PRÁTICA COTIDIANA DA GESTÃO DE CURSOS

Diferentemente do Capítulo 4, o objetivo deste é apresentar o perfil de coordenadores de cursos de graduação em IES, localizadas em Fortaleza, desta feita, a partir de informações cedidas por oito coordenadores que responderam questionários enviados por *e-mail* (ver Apêndice B), e, de informações retiradas de 28 Currículos Lattes de coordenadores de três faculdades, e que estão disponíveis, na Plataforma Lattes, no site do CNPq. Vale ressaltar que a atualização dos dados obtidos nos currículos é de responsabilidade dos próprios autores.

Outra ressalva necessária é que, atendendo aos preceitos da ética na pesquisa, os nomes dos profissionais e das instituições às quais estão ligados, não foram identificados, pois consideramos ainda que, não tem este estudo, o propósito de analisar desempenhos dos mesmos ou de suas respectivas instituições, mas sim discutir a temática da formação e atuação acadêmica de coordenadores de cursos que se evidencia no contexto das IES na atualidade.

Portanto, o capítulo final, aqui em discussão, é o arremate daquilo que encontramos na literatura acerca do tema somado aos dados coletados dos currículos Lattes de gestores de três IES privadas. Nesses dois últimos capítulos discutimos a distância teórica e prática do que é observado em documentos, no perfil e na prática de coordenadores de cursos de IES privadas. Para nos auxiliar, optamos por trabalhar com o conceito de tipo ideal weberiano, que nos parece, poder nos ajudar na discussão.

A opção por trabalhar com Weber (1979, 1992, 1997, 2004) e Buarque de Holanda (1995) não foi por pura simpatia e muito menos pela facilidade e intimidade com a leitura dos mesmos. Mas a discussão foi emergindo a proporção que passamos a realizar as leituras de artigos, documentos e dos dados coletados (Lattes e questionários), além de pensarmos nossa própria experiência na função de coordenadora e na relação cotidiana com coordenadores de cursos. Esta ressalva procura, de antemão, justificar as dificuldades com essa literatura e a não familiaridade adequada, mas extremamente necessária, nessa discussão.

## 5.1 O tipo ideal weberiano

Para discutirmos como os tipos ideais são construídos acerca de determinados fenômenos, procuramos desenvolver algumas das principais ideias, noções e contexto acerca da metodologia que Weber (1997) utiliza em seu método típico-ideal e a crítica que realiza aos positivistas ou aos chamados “teóricos da identidade fundamental entre as ciências exatas e as ciências humanas.” (TRAGTENBERG, 1997, p. 5).

No caso dessa pesquisa, a comparação dar-se-á entre valores, crenças, comportamentos e ações, oficiais, exigidas do coordenador de curso de IES particulares, e, os que, efetiva e concretamente são encontrados no cotidiano do mesmo. Assim, compreendemos como tipo ideal o processo de construção de conceitos que abstrai de fenômenos concretos o que existe de particular, compondo conceitos individualizantes, ou, como diz Weber (1997), “conceitos histórico-concretos”.

Posteriormente buscaremos apoio nas reflexões que Buarque de Holanda (1995) desenvolve na contribuição que os povos ibéricos tiveram na formação da identidade nacional e na introdução de conceitos como personalismo, plasticidade, patrimonialismo e homem cordial para entender este tributo. Conceitos, aliás, que nos parecem, podem auxiliar na compreensão típica-ideal do coordenador de curso, objeto de nossa discussão.

Para realizar essa discussão lançamos mão de textos selecionados da obra de Weber (1979, 1992, 1997, 2004) tendo como apoio principal a leitura que Tragtenberg (1979, 1992, 1997, 2004) realiza da mesma. Esta se inicia a partir da emergência histórica da ciência dos fatos humanos que começa a se constituir na metade do século XX; muito embora se reconheça o papel anterior de precursores como Maquiavel e Montesquieu. O contexto da mudança de domínio da produção do conhecimento – uma vez que a religião não pôde mais fornecer o “sentido” da vida ao homem, como outrora o fizera –, foi o de grandes transformações da vida humana concretizadas pela Revolução Industrial. Alguns estudiosos seguiram os passos metodológicos sugeridos pelas ciências da natureza; outros negaram estes caminhos procurando fazer distinção entre o objeto e a metodologia dos fenômenos das ciências naturais e das ciências humanas. A primeira considera o conhecimento proveniente de algo externo ao homem; a segunda procura conhecer a própria experiência humana.

Diversas outras diferenças metodológicas se originam da diferenciação entre experiência externa e interna como, por exemplo, as ciências naturais que partem da

experiência sensível e são experimentais, procurando coletar dados mensuráveis e regularidades estatísticas cujo objetivo é a formulação de leis de caráter matemático. As ciências humanas, contrariamente, são introspectivas e realizam descrições qualitativas de tipos e formas fundamentais da experiência humana.

Essa diferenciação, entretanto, surge do embate que sucede a tradição positivista defendida e representada pelos trabalhos empíricos de ingleses como Francis Bacon (1561-1626) e David Hume (1711-1776), dentre outros; acompanhados, posteriormente por Augusto Comte (1798-1857) e Émile Durkheim (1858-1917); este último conhecido como fundador da sociologia como disciplina científica. Os que se tornaram conhecidos como antipositivistas por destacarem a posição diferenciadora entre ciências naturais e ciências humanas foram, principalmente, os alemães atrelados ao idealismo dos filósofos da época do Romantismo. Eram fundamentalmente os neokantianos Wilhelm Dilthey (1833-1911) Wilhelm Windelband (1848-1915) e Heinrich Rickert (1863-1936). Dilthey estabeleceu a distinção essencial que fez fortuna, como destaca Tragtenberg (1997), entre os métodos utilizados pelas ciências naturais e as ciências humanas: o primeiro seria explicativo por se dedicar ao relacionamento causal entre os fenômenos; o segundo seria compreensivo, pois destaca os processos continuamente vivos da experiência humana e procuram deles extrair seu significado. Estes sentidos ou significados, também encontrados na própria experiência do pesquisador, podem ser empaticamente compreendidos a partir da experiência dos outros. Entretanto, será Weber, na sociologia, o responsável por levar o método compreensivo ao estudo dos fatos humanos. Para tanto, Weber concebe como objeto da sociologia a “captação da relação de sentido da ação humana. Em outras palavras, conhecer um fenômeno social seria extrair o conteúdo simbólico da ação ou ações que o configuram.” (TRAGTENBERG, 1997, p. 7).

E o que seria ação no entendimento de Weber? A ação é um ato cujo sentido pensado ou concretizado pelo sujeito ou sujeitos se refere ao comportamento de outros, implicando no fato de que o comportamento dele se oriente pelo dos outros. Tragtenberg (1997) sugere o seguinte exemplo, de forma a facilitar o entendimento do pensamento weberiano. Se um indivíduo entrega um pedaço de papel a outro, este tipo de ação pode, certamente, ser irrelevante para o cientista social. Entretanto, quando se tem a informação de que aquele sujeito ao entregar o pedaço de papel a outro estava saldando uma dívida (no caso, um cheque) é que se está mediante um fato propriamente humano, quer dizer, carregado de sentido. Mas a discussão não se

encerraria aí, abrindo a possibilidade de leitura de um complexo jogo de significações sociais, como por exemplo, o fato de que os indivíduos atribuem ao pedaço de papel a função de servir como meio de troca e de resolução de uma dívida; além do mais, é uma função reconhecida por uma comunidade maior de pessoas.

Tragtenberg (1997) lembra, todavia, que Weber não pretendia cavar um poço entre as ciências naturais e as ciências humanas, sendo a rigorosa observação dos fatos tão essencial para uma como para a outra ciência. Outra consideração para ambas às disciplinas refere-se ao fato de que se os fenômenos obedecem a uma regularidade causal envolve, portanto, referência a um mesmo esquema lógico de prova, seja nas ciências naturais, seja nas ciências humanas. No entanto, com relação aos tipos de leis gerais não se pode dizer o mesmo para as disciplinas. As leis sociais, por exemplo, constituem relações causais no que diz respeito às regras de probabilidades, o que implica dizer que a determinados processos devem seguir-se ou acontecer, continuamente outros. Essas leis são construções de “comportamento com sentido” que servem para compreender processos particulares. Para tanto, Weber (1997) utiliza a construção de tipos ideais que são o primeiro nível de generalização de conceitos abstratos que, correspondendo às exigências lógicas da prova, estão intensamente conectados à realidade concreta particular.

Para Weber (1997) o conceito de tipo ideal refere-se a um processo de construção de conceitos que retira de fenômenos concretos o que existe de particular, compondo assim um conceito individualizante, ou ainda, como Weber destaca, “conceito histórico-concreto”. O destaque dos padrões individuais concretos, encontrado nas ciências humanas, coloca em confronto a conceituação típico-ideal à conceituação generalizadora, das ciências naturais.

A metodologia generalizadora abstrai do fenômeno concreto o que ele tem de geral, quer dizer, as uniformidades e regularidades encontradas em diferentes fenômenos de uma mesma ordem. Portanto, a conexão entre o conceito genérico e o fenômeno concreto é de forma tal que admite a classificação de cada fenômeno particular conforme os traços gerais apresentados por ele; fato que o autoriza a considera-lo accidental ou refugo. É, portanto, a conceituação típico-ideal que leva a resultados diferentes da conceituação generalizadora.

Partindo da concepção de que o mundo histórico é o mundo da cultura, conseqüentemente, dos valores, Weber (1997) desenvolve discussão em que pretende

diferenciar não apenas o objeto da ciência histórico-social – a ação social –, mas sua metodologia – o tipo social – e, a forma de olhar e selecionar os fenômenos singulares da totalidade do fenômeno em estudo.

Para tanto sugere duas etapas de aplicação do tipo ideal na análise da realidade. O primeiro refere-se à contrastação ou oposição que permite captar os fatos conforme sua maior ou menor proximidade do tipo ideal. O segundo constitui-se na elaboração de hipóteses explicativas. Podemos ensaiar um primeiro exemplo relativo ao processo de seleção de coordenador de curso – um dos motivos pelo qual realizamos esta digressão acerca do tipo ideal – na tentativa de construirmos um perfil ideal-típico do mesmo. Em se tratando dos critérios envolvidos na seleção (indicação ou convite) para coordenador de curso, de início poderíamos, hipoteticamente, pensar em quais critérios seriam estipulados para a seleção, além da titulação, produção acadêmica e experiência em sala de aula – as duas primeiras condições relacionadas à formação; a segunda, à atuação profissional. Caso a intenção dos selecionadores fosse de fato conhecida e, se essa ação fosse orientada de maneira severamente racional em relação a esse fim, segundo Weber (1997), seria possível atribuir os desvios aos fatos irracionais. Poderíamos considerar irracional, por exemplo, a ação de selecionar profissionais que não apresentam qualificação para o cargo.

Observamos, portanto, a dicotomia que emerge da metodologia weberiana entre racionalidade e irracionalidade e que é fundamental na construção do tipo ideal. Uma ação é racional, conforme Weber (1997), quando atende a duas condições necessárias. Primeiro, “na medida em que é orientada para um objetivo [...] ou para um conjunto de valores, [...] claramente formulados e logicamente consistentes. Em segundo, [...] quando os meios escolhidos para se atingir o objetivo são os mais adequados.” (TRAGTENBERG, 1997, p. 9). Deste modo, Weber estabelece terminologias concisas para auxiliar na análise das inter-relações dos fenômenos sociais. Portanto, são quatro os tipos de ação delineados pelo autor: ação racional em relação a fins, ação racional em relação a valores, ação afetiva e ação tradicional. Esta última, conforme Weber se encontra no limiar do que pode ser confirmado como ação, ou seja, o pensamento weberiano destaca o problema da fluidez dos limites dos conceitos, o que implica na ilusória possibilidade de existir “ações puras”. Em outras palavras, dificilmente a ação social organiza-se direcionada a um ou outro destes tipos, não podendo, portanto, serem consideradas exaustivas e suficientes por si só. São tipos puramente conceituais, não sendo possível encontrá-los na realidade em toda a

sua pureza; geralmente, esses quatro tipos de ação surgem misturados, afirma Tragtenberg (1997).

Considerando essa discussão, observamos, por exemplo, que um convite ou indicação pessoal (Apêndice F, Quadro IV), como forma de selecionar coordenadores de cursos tanto podem apresentar nitidamente os traços dos quatro tipos de ação ou um ou outro com maior destaque. Se não, vejamos: ao ser convidado ou indicado um docente este fato pode estar vinculado a uma ação racional em relação a fins e em relação a valores – alcançar determinados objetivos utilizando distintos meios, não importando quais sejam, desde que satisfaçam os valores, crenças e desejos projetados; podemos observar ainda nesta ação, as características relacionadas à ação afetiva e tradicional – tradicionalmente o “mercado de trabalho” ou a família agem dessa forma (indicação de parentes, amigos... para assumir “cargos de confiança”) e a função exige indicação ou convite de pessoas estritamente próximas às relações familiares, de parentesco, de favores ou de afetos.

Encontrar um tipo ideal puro, conforme Weber (1997) destaca, é mera ilusão. E diz mais: geralmente estes quatro tipos encontram-se mesclados; portanto, estes conceitos não podem ser pensados de maneira rígida, pois para “qualquer um desses tipos tanto seria possível encontrar fenômenos sociais que poderiam ser incluídos neles, quanto se poderia também deparar com fatos limítrofes entre um e outro tipo”. (1997, p. 9). Mas, para que se possa observar a fluidez do conceito é necessário, conforme Weber, que o mesmo não seja fluido e estabeleça fronteiras rígidas entre um e outro. Afinal, um conceito bem definido define claramente propriedades nos fenômenos sociais de tal forma que permite diferenciar um fenômeno do outro, conclui o filósofo alemão.

Essa discussão, conforme pensa o filósofo citado, deve partir da ação humana relacionada às categorias de “fins” e “meios”. Assim, cientificamente podemos ponderar se determinados meios são apropriados para atingir os objetivos pretendidos; da mesma forma podemos ainda refletir se estes são os mais adequados considerando os meios disponíveis, tendo em conta também a situação historicamente dada, as consequências da aplicabilidade dos meios requeridos, e, o lucro obtido com tal ação; meditando por fim, acerca da interdependência de todo o devir. Afinal, diz Weber (1992), “a auto-reflexão dos homens que agem com responsabilidade [analisando o

“custo” de sua ação] não pode prescindir da ponderação entre fins e consequências de determinada ação” (1992, p. 110).

Pensando, portanto, na questão que norteia a pesquisa em discussão, perguntamo-nos acerca do trabalho desenvolvido pelo coordenador de curso quando ocorre a indicação ou convite para assumir a função sem que o profissional apresente a qualificação adequada para tal; qual o custo dessa ação para a comunidade acadêmica (discentes, professores, colaboradores), os próprios coordenadores, a IES e a sociedade?

É esta reflexão que Weber (1992) afirma ser uma das funções mais importantes da crítica científica, objeto de suas reflexões. Mas, destaca que, “tomar uma determinada decisão em função daquelas ponderações já não é mais tarefa possível para a ciência. Ela é própria do homem da ação.” (1992, p. 110). E esse homem da ação “pondera e escolhe, entre os valores em questão, aqueles que estão de acordo com sua própria consciência e sua cosmovisão pessoal” (1992, p. 110). A ciência pode proporcionar-lhe a consciência de que suas ações ou não ações implicam em determinadas consequências, e a seleção de certos valores implicará em se colocar contra outros valores.

Entretanto Weber (1992) não desconhece, evidentemente, a inserção da cosmovisão pessoal na produção de conhecimento; mas, pontua que ela causa problemas na medida em que atribuímos pesos diferenciados ao analisarmos as relações causais entre fenômenos, aumentando ou diminuindo a probabilidade de interferência de nossas ideias pessoais.

Para prosseguir nessa discussão acerca dos juízos de valor interferindo na relação de produção do conhecimento científico, Weber (1992) procura demonstrar a possibilidade da “objetividade” da ciência social ou cultural ao demarcar a incoerência de seguir as leis da generalidade ou regularidade dos fenômenos sociais.

A garantia da objetividade das ciências sociais poderia se dar por meios de pressupostos que confirmassem a neutralidade valorativa e, exigissem o rigor da explicação causal. Mas como fugir dos pressupostos que induzem a valores? Tragtenberg (1992) afirma que Weber busca a contribuição de Rickert para quem as ciências naturais sugerem um conhecimento generalizante e a história um conhecimento individualizado. “Isso pressupõe uma ‘relação de valor’, pois significa determinar o objeto como indivíduo”. (TRAGTENBERG, 1992, p. XXI).

Além da regularidade dos fenômenos sociais, outra herança oriunda das ciências da natureza diz respeito ao conhecimento do geral. “No caso das ciências sociais as leis mais gerais são frequentemente as menos valiosas, por serem as mais vazias de conteúdo”. Weber (1992) chega então, a seguinte conclusão:

Carece de razão de ser não porque [...] os acontecimentos culturais ou, se quiser, os fenômenos espirituais, evoluam ‘objetivamente’ de modo menos sujeito a leis, mas: a) porque o conhecimento de leis sociais não é um conhecimento do socialmente real, mas unicamente um dos diversos meios auxiliares de que nosso pensamento se serve para esse efeito; b) porque nenhum dos conhecimentos dos acontecimentos culturais poderá ser concebido senão com base na significação que a realidade da vida, sempre configurada de modo individual, possui para nós em determinadas relações singulares. Não existe nenhuma lei que nos mostre em que sentido e em que condições isso sucede, pois o decisivo são as idéias de valor, prisma sob o qual consideramos a ‘cultura’ em cada caso. (1992, p. 130).

Portanto, se a ciência natural faz alusão a uma lei geral para explicação dos fenômenos, as ciências sociais apoiam-se na individualização, cuja forma de compreensão tem aspecto explicativo. Pergunta-se então, com quais recursos podemos chegar a este resultado? Weber (1992) afirma que através da seleção de determinados fenômenos em uma diversidade de fenômenos histórico-social, concomitante à análise das distintas relações que configuram estes fenômenos entre si. (TRAGTENBERG, 1992).

Como saber, afinal, posterior à seleção de certos fenômenos, se essas relações condicionaram o fenômeno a ser explicado? Sugere Weber (1992), a construção de um processo o mais afastado possível, do real, selecionando vários elementos do fenômeno de forma que se possa comparar em tempo futuro, o processo objetivo e o construído por hipótese. Dessa maneira, constrói-se um processo hipotético relativamente diferente do real sendo possível observar que o elemento excluído tem maior ou menor peso.

Assim, Weber (1992) define as condições necessárias para garantir a objetividade das ciências histórico-sociais: através da diferenciação entre pesquisa objetiva e juízo de valor: “As ciências histórico-sociais, na medida em que são condicionadas pelo ponto de vista do pesquisador, tem como ponto de partida a subjetividade, porém a *estrutura lógica da explicação* é a garantia da validade objetiva de suas assertivas.” (TRAGTENBERG, 1992, p. XXIV; grifos do autor).

Para conseguir, por fim, apreender o elemento individualizante que compõem a ação social no seu condicionamento histórico, Weber (1992) sugere um instrumento específico para análise sociológica: o tipo ideal. O objetivo da construção do tipo ideal é

captar a singularidade do fenômeno sem a necessidade de recorrer a comparações com outras realidades, fato que levaria a conceituações gerais, o que implicaria na anulação da singularidade dos fenômenos histórico-sociais.

Com a intenção de iniciarmos a construção do tipo ideal de coordenador de curso, vale a pena destacar, por sua vez, uma última consideração de Weber (1992) no que diz respeito à expectativa que a ação social sugere em relação ao comportamento de outros. Seja qual for o tipo de ação social exercida, racional ou tradicional, estas implicam necessariamente em uma relação causal. “A ação social tem como referência a expectativa de comportamento de outros, o que leva o agente a construir, pelo imaginário com base na realidade, a ação ideal através da adequação dos meios aos fins.” (TRAGTENBERG, 1992, p. XVIII).

## **5.2 O tipo ideal e a identidade nacional revisitada**

Passamos, por fim, a discutir o perfil do coordenador de cursos tendo como referência o modelo metodológico proposto por Weber (1997) e intitulado como metodologia tipológica ou tipo ideal. “O método compreensivo, defendido por Weber e que consiste em entender o sentido que as ações de um indivíduo contêm e não apenas o aspecto exterior dessas mesmas ações.” (1997, p. 7).

Mesmo sabendo que a experiência de construção dos tipos ideais elaborados por Weber (1979, 1992, 1997, 2004) e Buarque de Holanda (1995) consideram o paralelo entre povos e culturas diferentes, como no caso da ética protestante e o espírito do capitalismo em que Weber compara países capitalistas protestantes com países capitalistas católicos – cujo objetivo é entender o desenvolvimento do primeiro e as dificuldades do segundo – tendo por base, os valores disseminados por uma e outra religião e seus efeitos mais gerais.

Da mesma maneira, Buarque de Holanda (1995) compara as influências culturais, na formação do povo brasileiro oriundas de portugueses, espanhóis, holandeses, africanos, indígenas. Destaca determinados valores, comportamentos, prestígios, desvalorização do trabalho manual-mecânico, mérito pessoal e responsabilidade individual, dentre outros sentimentos que se condensaram no jeito-de-ser do brasileiro.

A discussão que Buarque de Holanda (1995) nos estimula a realizar parte de conceitos apresentados em “Raízes do Brasil”, configurando um perfil cuja identidade nacional, forjada principalmente pela influência de países ibéricos, é atualizada em um contexto intitulado pós-moderno. O autor traz para o debate alguns conceitos como personalismo, patriarcalismo, patrimonialismo, plasticidade e cordialidade que, nos parece, pode nos auxiliar na formação típica-ideal weberiana.

O que não significa dizer, como adverte Weber (1979), que encontramos os tipos ideais desenhados por Buarque de Holanda, em sua forma pura, pelo fato de não existirem na realidade em toda a sua pureza. Estes comportamentos embaralham-se, são encontrados em ações, valores, ideias e, não separados como se podia esperar em uma análise que fragmenta um fenômeno para compreendê-lo e, especialmente quando desconsidera suas conexões e o contexto em que estão inseridos. Afinal, esses comportamentos praticamente implicam na relação que os fenômenos mantêm uns com os outros e na absorção de outros comportamentos similares e complementares. Portanto, à proporção em que fomos redesenhando esses conceitos, procuraremos discutir também os dados da pesquisa que configura o perfil do coordenador de cursos de graduação de IES privadas, de Fortaleza.

No caso da pesquisa, a comparação dar-se-á entre valores, crenças e comportamentos e ações, oficiais, exigidas do coordenador de curso e, os que, efetiva e concretamente são encontrados no cotidiano do mesmo. Assim, compreendemos como ideal os valores, sentimentos e características que ainda não se concretizaram, mas que compõem o imaginário coletivo de grupos; ou ainda, no caso dessa pesquisa, valores e competências que cabem ao coordenador de cursos de graduação.

No capítulo que Buarque de Holanda (1995) dedica aos “Novos tempos” há uma discussão acerca do poder que as ideias ou as letras ou, ainda, a formação superior, à época definida pelo bacharelado, era prestigiada e buscada como uma espécie de fuga ao trabalho manual que não trazia prestígio e dinheiro fácil na sociedade colonial urbanizada. Conforme Buarque de Holanda (1995):

De todas as formas de evasão da realidade, a crença mágica no poder das idéias pareceu-nos a mais dignificante em nossa difícil adolescência política e social. Trouxemos de terras estranhas um sistema complexo e acabado de preceitos, sem saber até que ponto se ajustam às condições da vida brasileira e sem cogitar das mudanças que tais condições lhe imporiam. (1995, p. 160).

Assim, na contemporaneidade, a proliferação de estabelecimentos de ensino superior ou IES públicas e privadas, procuram atender aos desejos de pais ansiosos

em ver seus filhos crescerem e se “tornar gente”. Os crescentes números de vagas ociosas por falta de técnicos qualificados no país contrapondo-se ao significativo número de bacharéis desempregados ou assalariados parecem justificar certa continuidade na crença mágica do poder das ideias a que Buarque de Holanda (1995) se refere. Da mesma maneira o mercado estimula esta crença exigindo uma formação superior que, em muitos casos, pouco contribui em relação ao cargo que o indivíduo assume.

A última pesquisa anual sobre escassez de talentos do Manpower Group, empresa de recrutamento, gestão e contratação de pessoas, reforça a reclamação das corporações. O Brasil é o segundo país onde as organizações têm mais dificuldade de contratação: 68% dos empregadores entrevistados disseram enfrentar esse problema. O primeiro colocado do ranking de 42 nações e territórios é o Japão (85%). A diretora de Recursos Humanos da empresa no Brasil, Márcia Almström, lembra, no entanto, que o país oriental enfrenta um quadro de envelhecimento da população, o que contribui em grande parte para o alto percentual. ‘O desafio da educação e da formação técnica realmente reside no Brasil’, destaca. A pesquisa mostrou que os profissionais mais procurados são aqueles formados em cursos técnicos com dois anos de duração, seja em cargos de alto escalão, seja em funções operacionais. (NIEDERAUER, 2014, *online*).

É notório ainda, o abandono de cursos de graduação e ou início de tantos outros por alunos insatisfeitos que não conseguem se identificar com a dinâmica e exigências da academia – hábito de leituras e investimento em um curso por um período de quatro anos – que, não implica necessariamente em emprego garantido ao término do mesmo e rendimentos auspiciosos. Vale ressaltar que:

Para a especialista, o Brasil vive um período que é resultado da formação insatisfatória de jovens no nível superior e do desinteresse deles tanto pelos cursos técnicos quanto pela área de exatas. Ela reconhece que existem iniciativas concretas, por parte do governo e do setor privado, para mudar esse quadro, mas a solução não será imediata. ‘Vamos colher os frutos dessas iniciativas, mas não a curto prazo, de seis meses a um ano. Levará de três a cinco anos. E esse é um dado coerente, porque não conseguimos formar as pessoas na mesma velocidade que se precisa’, avalia. (NIEDERAUER, 2014, *online*).

Da mesma forma, alguns cursos que foram celebrados anteriormente continuam sendo desejados pela ideia que se perpetuou da existência de segurança, estabilidade e *status* que podem oferecer. Esse é o caso de, por exemplo, advogados, médicos, engenheiros, jornalistas, professores [àquela época], funcionários públicos, mas que, raramente, querem ser “homens de sua profissão”, como diz o autor:

Revemos constantemente o fato observado por Burmeister nos começos de nossa vida de nação livre: ‘Ninguém aqui procura seguir o curso natural da carreira iniciada, mas cada qual almeja alcançar aos saltos os altos postos e cargos rendosos: e não raro o conseguem’. (BUARQUE DE HOLANDA, 1995, p. 156).

No caso específico de professores, tornar-se coordenador de cursos ou pedagógico confere ao mesmo uma relação diferenciada que, geralmente, mas não necessariamente, implica em relações de privilégio. Muito embora Buarque de Holanda (1995) afirme que: “No fundo, o próprio princípio de hierarquia nunca chegou a importar de modo cabal entre nós. Toda hierarquia funda-se necessariamente em privilégios”. (1995, p. 35). Aqui encontramos uma das primeiras características que nos interessa mais de perto: o personalismo, pois, conforme destaca Buarque de Holanda (1995):

O que importa salientar aqui é que a origem da sedução exercida pelas carreiras liberais vincula-se estreitamente ao nosso apego quase exclusivo aos valores da personalidade. Daí, também, o fato de essa sedução sobreviver em um ambiente de vida material que já a comporta dificilmente. Não é outro, aliás, o motivo da ânsia pelos meios de vida definitivos, que dão segurança e estabilidade exigindo, ao mesmo tempo, um mínimo de esforço pessoal, de aplicação e sujeição da personalidade, como sucede tão frequentemente com certos empregos públicos. (*op.cit.* p. 157).

A partir daí o autor dispara uma de suas frases mais conhecidas e discutidas: “A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido.” (BUARQUE DE HOLANDA, 1995, p. 160). O autor estava, também, se referindo ao fato de que os movimentos reformadores geralmente partiam de cima para baixo, quase de surpresa; e com a mínima participação da população que os recebia com displicência ou hostilidade, sem saber do que efetivamente se tratava. Foi assim com o movimento de independência do país, como confirma o autor.

A fermentação liberalista que precedeu à proclamação da independência constitui obra de minorias exaltadas, sua repercussão foi bem limitada entre o povo, bem mais limitada, sem dúvida, do que o querem fazer os compêndios de história pátria. Saint-Hilaire, que por essa época anotava suas impressões de viagem pelo interior brasileiro, observa que, no Rio, as agitações do liberalismo anteriores ao 12 de janeiro foram promovidas por europeus e que as revoluções das províncias partiram de algumas famílias ricas e poderosas. ‘A massa do povo’, diz, ‘ficou indiferente a tudo, parecendo perguntar como o burro da fábula: Não terei a vida toda de carregar a albarda?’ (*op.cit.* p.161).

Assim foi também com a reforma universitária, mais recentemente, preocupados que estavam o governo federal e a USAID<sup>4</sup>, com a falta de mão-de-obra qualificada para atender as demandas e necessidades do mercado.

Diante deste quadro, a Reforma Universitária foi impulsionada por dois objetivos explícitos.<sup>5</sup> O primeiro era ampliar, em termos quantitativos, a parcela da população com grau superior de escolarização, principalmente nas áreas técnicas e tecnológicas, de modo a produzir o “capital humano” necessário para impulsionar o desenvolvimento econômico.

<sup>4</sup> Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

<sup>5</sup> Neste artigo, considera-se como Reforma Universitária a constituição de um corpo jurídico formado por leis, decretos, decretos-lei e portarias anteriores, posteriores ou simultâneas à lei n. 5540/68 que reformulou o sistema de ensino superior brasileiro.

O segundo era resolver a pressão da classe média que buscava o acesso ao ensino de graduação. A classe média era a aliada política do regime militar desde a consolidação do golpe. A manifestação de descontentamento, por parte desta camada social, provocou instabilidade e a aproximou da oposição política. As manifestações públicas foram se avolumando em torno dos resultados dos vestibulares que, cada vez mais, produziram um contingente de pleiteantes eliminados combinados a vagas não preenchidas, a chamada “crise dos excedentes”. Os atores do meio acadêmico exigiram modificações no sistema de vestibular, bem como a reformulação e a adequação do ensino superior à demanda por trabalho qualificado. (CARVALHO, 2014, *online*).

A relação mais que próxima entre Estado e certos grupos familiares originadas a partir das velhas corporações que partilhavam das mesmas dificuldades e confortos, somente foi rompida com o moderno sistema industrial. Este foi responsável pela separação e ruptura da atmosfera de intimidade entre empregados e empregadores, conforme destaca Buarque de Holanda, transformando os primeiros em números. Entretanto, essa ruptura não se deu de forma hegemônica, e onde permaneceu se estabeleceu a dificuldade para grupos familiares patriarcais, de distinguir entre espaços público e privado; fato que leva a privilegiar parentes, amigos e indicados, isto é, todos aqueles com quem se mantém relações mais próximas.

Na ausência de uma burguesia urbana independente, os candidatos às funções novamente criadas recrutam-se, por força, entre indivíduos da mesma massa dos antigos senhores rurais, portadores de mentalidade e tendência características dessa classe. (BUARQUE DE HOLANDA, 1995, p. 88).

Portanto, portadores de todos os hábitos e costumes tradicionais, inclusive o monopólio da violência, perseguição e morte de desafetos.

No Brasil, onde imperou, desde tempos remotos, o tipo primitivo da família patriarcal, o desenvolvimento da urbanização – que não resulta unicamente do crescimento das cidades, mas também do crescimento dos meios de comunicação, atraindo vastas áreas rurais para a esfera de influência das cidades – ia acarretar um desequilíbrio social, cujos efeitos permanecem vivos ainda hoje. (BUARQUE DE HOLANDA, 1995, p. 88).

Não era fácil aos detentores das posições públicas de responsabilidade, formados por tal ambiente, compreenderem a distinção fundamental entre os domínios do privado e do público. (BUARQUE DE HOLANDA, 1995, p. 145).

Foi assim que se organizou a vida nas cidades brasileiras: a expensas da vontade dos senhores de engenho, com o predomínio do rural sobre a urbe. Por isso, as funções mais elevadas nas cidades cabiam aos senhores de terras que somente afluíam para as mesmas em períodos de festejos e solenidades. Gabriel Soares, citado por Holanda (1995), referia-se, assim, à cidade de Salvador no século XVI.

Cidade esquisita, de casas sem moradores, pois os proprietários passavam o mais tempo em suas roças rurais, só acudindo no tempo das festas. A população urbana constava de mecânicos, [...], de mercadores, de oficiais de justiça, de fazenda, de guerra, obrigados à residência. (1995, p. 90).

Muito intimamente atrelada ao patrimonialismo, quer dizer, a ingerência do poder patriarcal de famílias rurais na organização social, econômica, política e cultural do país, a cordialidade é também um traço típico brasileiro discutido por Buarque de Holanda (1995). Como manter esta ingerência se não se fizer cordial com os que estão próximos ao poder ou, mesmo no poder, de forma a conquistar benefícios e manter relações de interesses pessoais? “Armado dessa máscara [a polidez], o indivíduo consegue manter sua supremacia ante o social. E, efetivamente, a polidez implica uma presença contínua e soberana do indivíduo”. (1995, p. 147). Afinal, prossegue Buarque de Holanda, a “polidez detém-se na parte exterior, epidérmica do indivíduo, que não precisam ser legítimas para se manifestarem”. Mas, “equivale a um disfarce que permitirá a cada qual preservar intatas sua sensibilidade e suas emoções”. (1995, p.147).

Por fim, “O homem cordial é a ausência pura de personalidade por excelência”. Por isso, “nossa tradição cultural seria ‘individualista, amoral’, incapaz de superar o imediatismo emocional que caracteriza as relações sociais dos grupos primários como a família.” (SOUZA, 1999, p. 33 apud GIGANTE, 2014, p. 143). Por isso, o autor parte da interpretação do texto de Buarque de Holanda contrapondo outra leitura acerca da adaptação e da plasticidade encontrada nos povos ibéricos; e que resume a discussão até aqui retomada por nós.

No começo de nossa discussão trouxemos o viés negativo tecido em torno do caráter de adaptação e plasticidade às condições externas presente na matriz ibérica portuguesa de colonização, o que alimentou o tema do atraso brasileiro a partir da herança cultural deixada para nós, marcada geneticamente pelo tradicionalismo, sobretudo quando cristalizado numa cultura política personalista e numa atitude patrimonialista de uso e ocupação do Estado. A cordialidade, nestes cenários, se reveste deste viés negativo. Aliás, o iberismo tem nestes elementos o peso de maldição com o qual sempre foi associado à tradição, derivando categorias de obstáculo à modernidade: a cordialidade política;

o patrimonialismo e o continuísmo da herança rural; o amor ao luxo, à ostentação e aos gozos imediatos; o familismo que interpõe a pessoa ao indivíduo moderno e que emperra a realização dos direitos pessoais. (GIGANTE, 2014, p. 143).

A capacidade de adaptação e a plasticidade de povos ibéricos têm alimentado distintas discussões; a primeira relacionada à incorporação de valores, culturas, estilos de vida tipicamente estranhos aos mesmos; a segunda, com o objetivo de entender a ausência do orgulho de raça relacionada ao longo histórico de miscigenação ocorrida com o processo de colonização. Um primeiro aspecto que devemos chamar atenção se refere aos conceitos de adaptação e incorporação discutidos por Gigante (2014). O

autor retoma o pensamento de Buarque de Holanda e observa que, diferentemente dele, ocorreu mais que adaptação; na verdade há uma incorporação, pois “trata-se de uma brutal inserção no novo, uma adaptação que revoluciona o modo de vida porque incorpora outro modo de vida e não uma adaptação que honra os mesmos rituais e seus simbolismos” (GIGANTE, 2014); portanto que se distancia do conservadorismo da tradição.

Leituras e interpretações as mais diversas, à parte, Gigante (2014), entretanto afirma que a “cordialidade lentamente se disciplina e civiliza, sem, contudo, romper radicalmente com suas características iniciais.” (WEGNER, 1999, p. 254 *apud* GIGANTE, 2014, p. 146). Portanto, muitas características persistem adequando-se ao contexto da modernidade ou pós-modernidade e, que autoriza a atualização da leitura de “Raízes do Brasil” na compreensão de fenômenos contemporâneos.

### **5.3 Do ideal à prática de gestão**

Para construção dos quadros, em apêndice, vale destacar que analisamos a formação acadêmica e as experiências que os profissionais apresentam no âmbito do desenvolvimento da função de coordenador de curso de graduação. Nesse sentido, consideramos a formação em termos de graduação e pós-graduação, levando ainda em consideração publicações, orientações em trabalhos de conclusão de cursos, anais e publicação de livros e capítulos dentre outros aspectos.

No Quadro I (Apêndice C), por exemplo, dos 28 (100%) currículos analisados, podemos observar que os profissionais a que os documentos fazem referência, 25 (91%) tiveram sua formação (graduação) em IES do Estado do Ceará, sendo que dessa representação percentual, sete (29%) se graduaram na Universidade Federal do Ceará (UFC), sete (25%) na Universidade Estadual do Ceará (UECE), sete (25%) na Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e três (17%) em outras IES brasileiras, sendo 8,3% em IES do Estado de São Paulo e 1,7% no Estado do Amazonas e, apenas um em uma faculdade privada de Fortaleza, FA7. Vale ressaltar que a soma geral dos dados percentuais ultrapassam 100% em função de um dos profissionais referendados no curriculum possuírem duas graduações em instituições distintas.

No que diz respeito a titulação, ou seja, a pós-graduação, no Quadro I, é oportuno salientar que a maioria dos profissionais possui cursos de especialização em suas respectivas áreas. Em se tratando de mestrado, percebemos que apenas um dos

profissionais não possui esta titulação. No entanto, seu curriculum evidencia uma larga carga horária de cursos na área de especializações e experiência profissional no setor de gestão do ensino superior. No tocante a titulação de doutorado apenas um dos currículos identifica que um coordenador de curso está em processo de formação nesse campo acadêmico.

A leitura dos dados, coletados por meio dos Lattes e dos questionários, fornecidos pelos próprios coordenadores de cursos, apresentaram algumas contradições. Queremos crer que isso se deva ao fato de que muitos docentes não mantêm seu Lattes atualizado; acontecendo apenas quando se torna necessário fazê-lo. Por isso, observamos que no Quadro I (Apêndice C), os dados apontam que, diferentemente do que pensávamos, há a preocupação dos coordenadores de cursos em qualificar-se na área de gestão, independente da especificidade do curso de gerenciamento: em negócios e turismo, políticas públicas ou em educação; mas o predomínio da formação é, geralmente, seguindo a área em que ocorreu a graduação ou em cursos afins.

Fato não confirmado nos questionários e, registrados no Quadro III (Apêndice E): dos oito coordenadores de cursos, apenas três confirmam a realização de cursos na área de gestão ou de coordenação e ainda, leituras particulares, como registrou o Coordenador 8 ao dizer que faz “estudos particulares (leituras de livros e artigos sobre gestão acadêmica)”. Quer dizer, o convite ou indicação para assumir a função de coordenador de curso pode encontrar o profissional sem a formação adequada; entretanto, com o desenvolvimento das atividades e a necessidade de entender determinados processos, leva-o a qualificação ou, ainda, a instituição se encarrega de direcioná-lo a participar de cursos específicos; podendo, ainda, a própria instituição se encarregar de oferecer o treinamento adequado. Dos oito coordenadores que responderam aos questionários, três confirmam que a IES em que atuam na função oferecem treinamento específico; três, negam essa preocupação; e dois não responderam; é preciso destacar ainda que das três IES, apenas uma fornece treinamento específico. (Quadro III, Apêndice E).

O Quadro IV (Apêndice F), que apresenta dados sobre a formação complementar dos coordenadores de curso, retirados dos Lattes, também não apresenta preocupação significativa com formação e qualificação que possa contribuir nas atividades cotidianas da gestão de curso.

Outro destaque que deve ser feito refere-se ao fato de que os coordenadores, cuja formação inicial, é ou se aproxima das ciências humanas (sociais ou sociais aplicadas) são os que mais se preocupam em buscar qualificação na área de gestão, talvez pela proximidade das áreas. Não podemos afirmar que é uma regra, mas, em geral, as especializações, mestrados e doutorados e, mesmo cursos de qualificação, ocorrem nas áreas específicas de formação dos coordenadores.

No que se refere ao gênero, Quadro I (Apêndice C) do total de 28 coordenadores, observamos certo equilíbrio, ou seja, quatorze são do gênero masculino e quatorze do feminino. Fato que merece ser destacado, pois sabemos do predomínio e preferências de muitas empresas por mão-de-obra masculina, em se tratando de cargos que impliquem poder e *status*. Nesse sentido ver o site do Governo Federal, mais especificamente, o Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça, cujo objetivo é trazer a diversidade para dentro de organizações, seja por meio de cotas, seja por sensibilização de seus proprietários ou gestores; tendo, ainda, como centro de pesquisa e atuação do Programa, o setor de Recursos Humanos para viabilizar a mudança organizacional. Ver também o expressivo número de pesquisas que destacam as diferenças salariais entre homens e mulheres que assumem mesmos cargos, com mesmo nível de escolaridade; as diferenças entre homens e mulheres brancas e homens e mulheres negras; da mesma forma a relação entre brancos e indígenas, pessoas com deficiência etc.<sup>6</sup>

Relacionando a variável gênero com o curso de formação, observamos que não existe a divisão clássica entre áreas não humanas e gênero masculino e, área de humanas e gênero feminino, conforme Bourdieu encontrou em seus estudos no contexto francês e, da mesma forma em que foi observado por pesquisadores brasileiros, guardando suas devidas especificidades.

Em relação à variável sexo, Gouveia observava que, com exceção das japonesas, as mulheres apresentavam uma preferência pelas ciências humanas em detrimento das demais áreas de formação. (NOGUEIRA, 2014, p. 3)

No plano internacional, Bourdieu já constatava, em *Les héritiers* (1964), a existência de uma forte correlação entre a origem social dos estudantes (definida pela categoria sócio-profissional dos pais) e o tipo de curso superior freqüentado. O autor mostrava que essa correlação era influenciada ainda pelas variáveis sexo, idade e, secundariamente, pela origem geográfica (rural ou urbana) dos estudantes. [...] Em relação às mulheres, da mesma forma que foi observado no caso brasileiro, Bourdieu já destacava que, embora suas

---

<sup>6</sup> Ver, por exemplo: MORAES, 2010; LEITE, 2010; MARQUES, 2010; CARLOTO, 2010; COELHO, 2012 e outros.

probabilidades de ingresso no ensino superior fossem próximas às dos homens, elas tendiam, na época, a se restringir às humanidades e às carreiras voltadas para o magistério. As pesquisas estrangeiras mais recentes - por exemplo, Duru e Mingat, 1979, 1988; Duru-Bellat, 1995; Ball *et alii*, 2001; Reay *et alii*, 2001; Broady *et alii*, 2002 (*sic*)- continuam reiterando, cada vez com maior riqueza de detalhes, essas mesmas observações. (NOGUEIRA, 2014, p. 4-5).

Entretanto, o objetivo de Nogueira (2014), nessa discussão, é apresentar os limites dos modelos propostos por Pierre Bourdieu e Raymond Boudon e outros pesquisadores. E acaba concluindo que dependendo dos métodos e modelos aplicados, se mais geral ou intraindividual, pode-se chegar a leituras diversas.

Para se compreender atitudes e comportamentos frente ao sistema de ensino, como é nosso caso [no Brasil] em relação à escolha do curso superior, as pesquisas mostram, por exemplo, a necessidade de se considerar, para além da posição de classe, a influência propiciada por diferentes contextos de escolarização (Ball *et alii*, 2001, Duru-Bellat, 2002). É possível falar de “efeito estabelecimento”, “efeito turma” e até mesmo “efeito professor”. Mesmo quando ocupam uma mesma posição na estrutura social, os indivíduos realizam dentro do sistema de ensino trajetórias únicas e recebem, portanto, um conjunto diferenciado de influências sociais. Poder-se-ia ajuntar o efeito socializador informal exercido pelo grupo de amigos ligado, não apenas à escola, mas ao local de residência. Dentro de uma mesma classe social, cada indivíduo particular esteve ligado, ao longo do seu percurso até o vestibular, a um conjunto diferenciado de laços de amizade que certamente o influenciaram de uma maneira específica. (NOGUEIRA, 2014, p. 22).

Por não se tratar de nosso objetivo de pesquisa, essa discussão –, muito embora tenha surgido em nossos dados –, apenas sugerimos, sem pretensão de questionar as pesquisas realizadas, que, o caso dos coordenadores de cursos com os quais trabalhamos, evidencia certa paridade, diferentemente de pesquisas que tem identificado diferenças salariais significativas entre homens e mulheres em situações semelhantes de cargos e responsabilidades.

Outro dado que merece atenção: como profissional de sala de aula, ou seja, ministrando disciplinas em suas respectivas áreas, o tempo de serviço como professor supera o de coordenador de cursos, variando de seis a dezesseis anos, segundo informações contidas nos questionários. Inferimos a partir dessa informação, que os coordenadores são jovens profissionais iniciando nessa função, mas apresentando experiência significativa em sala de aula. (Quadro II, Apêndice D).

O exercício do magistério parece funcionar como um degrau e certo treinamento na academia, a ser percorrido anteriormente à função de coordenador de curso. Rodrigues (2014) destaca quatro requisitos essenciais que o coordenador de curso deve assumir; dentre eles, o terceiro, que se refere à experiência de sala de aula.

o [coordenador] indicado ministre aulas para os alunos do Curso que dirige em pelo menos duas turmas, para maior vinculação. O Coordenador de Curso precisa manter contato acadêmico permanente com os alunos do seu curso, proporcionando bom exemplo aos seus colegas de magistério pelas excelentes aulas que deve ministrar. Deve ser exemplo docente, portanto. (op.cit. p. 3).

Dos oito coordenadores de curso que responderam ao questionário, apenas dois não ministram disciplinas no curso no qual atuam como coordenador; mas ambos possuem significativa experiência docente, a maior dentre os outros, que vai de dez a dezesseis anos.

Entretanto, a seleção, dentre tantos docentes nas IES, para assumir a função de coordenação, merece também certo destaque dada a ausência de critérios identificadores de formação específica para a atuação. E, na maioria das vezes, o único critério é o título de mestre. Em algumas áreas ainda é possível identificar a dificuldade para encontrar doutores para assumir as funções de coordenação. Por se tratar de função que exige acesso a documentos e informações sigilosas, e a proximidade com a direção, a indicação e o convite parecem ser a forma mais utilizada para tal. Portanto, quatro coordenadores de cursos afirmaram ter recebido convite para assumir a função; dois, por indicação; outros por ter elaborado o projeto de um curso de psicologia e assumido, por indicação ou convite, o próprio curso como coordenador e posteriormente como diretor acadêmico; e, outro por apresentar qualificação na área e desenvolver ações práticas nesta mesma área. (Quadro IV, Apêndice F). Em outras palavras, apresentando qualificação ou não, indicação ou convite tem sido a prática mais utilizada para selecionar estes profissionais; certamente que não podemos afirmar tratar-se de regra geral.

Portanto, é compreensível a ausência de profissionais das mais distintas áreas ainda não apresentarem formação específica em gestão e outros campos como na área de educação, *marketing*, psicologia, de maneira a compor um currículo ideal para assumir a função de coordenação de cursos. Existe ainda a dificuldade concreta, em áreas específicas, para encontrar profissionais, em quantidade e qualidade, para suprir essa demanda, até mesmo com titulação de mestre. Por isso, podemos até entender o fato de que a seleção para estes cargos ocorram por meio de convite pessoal – trata-se de cargo de confiança, independentemente de competência que pode ser adquirida na prática cotidiana, conforme registro do Coordenador 1 (Quadro IV, Apêndice F), referindo-se ao aprendizado que teve: “Se deu no dia a dia, nos estudos dos instrumentos de avaliação do MEC e nas formações que busquei”. “A escolha dos homens [e mulheres] que irão exercer funções públicas faz-se de acordo com a

confiança pessoal que mereçam os candidatos, e muito menos de acordo com as suas capacidades próprias.” (BUARQUE DE HOLANDA, 1995, p. 146). Levando em consideração a estreita relação entre Estado e o tipo primitivo da família patriarcal predominante em muitas regiões do Brasil.

Buarque de Holanda (1995) referia-se, àquela época, a ocupação de cargos públicos baseados em indicação e convites, o que reforça a ideia do patrimonialismo e personalismo enraizado na identidade do brasileiro; características privilegiadas e duradouras uma vez que beneficia aquele que delas se utiliza; e não apenas em cargos ou funções públicas, mas em todas as esferas que implique relações de poder e de mando.

Para o funcionário 'patrimonial', a própria gestão política apresenta-se como assunto de seu interesse particular; as funções, os empregos e os benefícios que deles auferem relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalecem a especialização das funções e o esforço para se assegurarem garantias jurídicas aos cidadãos. (BUARQUE DE HOLANDA, 1995, p. 146).

Outro dado que se mostra significativo e diferenciador entre IES privadas e públicas é o que se refere à produção acadêmica: UFC e UECE, por sua tradição, experiência e saber acumulados, apresentam números significativos no que diz respeito, respectivamente, a elaboração de artigos, onze e dez; trabalhos em anais, 25 e zero. É preciso destacar, entretanto, que há uma cobrança acerca da produtividade das universidades públicas como forma de garantir sua excelência; fato muitas vezes criticado pelo próprio corpo docente. (Quadro II, Apêndice D).

Dos vinte e oito currículos analisados é possível perceber no Quadro IV (Apêndice F), que somente seis (21,4%), apresentam formação complementar na área de gestão; a grande maioria busca formação, cursos de extensão e de curta duração na sua área específica de formação.

Dos oito coordenadores, conforme informação contida no Quadro IV (Apêndice F), apenas um está participando de treinamento para líderes; outro não respondeu; portanto, o restante aprende-fazendo, quando o cotidiano e costumeiro “apagar-fogo” permite. Entretanto, as informações dos Lattes contradizem as do questionário no que se refere à qualificação: cinco estão participando de cursos na área de gestão; dois não responderam e um faz leituras individuais sobre gestão acadêmica, como podemos ver no Quadro III (Apêndice E).

No que se referem às dificuldades enfrentadas no cotidiano da gestão acadêmica, observamos que apenas um afirmou não enfrentar dificuldades. No entanto, os outros sete coordenadores não aludem a suas limitações próprias – seja devido ao cansaço ou falta de tempo para realizar as atividades ou, ainda, a não compreensão ou conhecimento dos processos de gestão ou simplesmente burocráticos e técnicos ou, mesmo, humanos – as dificuldades encontradas; estas se encontram, geralmente, nos processos de fazer-acontecer, a ausência de estrutura, de equipe de apoio, falta de colaboração do docente, problemas de comunicação, conflitos entre o ter-o-que-fazer e as metas a serem atingidas, conforme exposto no Quadro IV (Apêndice F).

Mas o depoimento do Coordenador 8 (Apêndice F), merece um pouco mais de atenção por se referir a métodos e técnicas de gestão que estão mais preocupados com o atingimento de metas para alcançar certos objetivos que com o atendimento humanizado, apesar do significativo número de discursos preocupados com a “qualidade do serviço ou atendimento ao cliente”.

Nas instituições privadas há uma ênfase em cumprimento de horários e tarefas burocráticas que nada contribuem para as ações de uma coordenação de curso. Existe hoje um discurso falacioso de Coordenador como gestor de negócios, transformando a atuação do coordenador em um ‘faz de conta’ em que as exigências administrativas se sobrepõem as acadêmicas. (COORDENADOR 8).

O equívoco na fala do Coordenador é a rejeição a compreender as IES privadas como empresas, empreendimentos, investimentos e, a facilidade com que absorvem discursos de gestão sem realizar, na prática, aquilo que Woody Jr. e Caldas (1998), chamam antropofagia organizacional, cuja metáfora pegou de empréstimo de Oswald de Andrade, ao se referir ao antropofagismo literário.

A antropofagia foi retomada, como metáfora, no Brasil do século XX, por uma vanguarda cultural urbana. Essa vanguarda denunciava o que entendia ser uma apropriação exagerada e sem sentido da cultura estrangeira. Ao mesmo tempo, esses intelectuais estavam comprometidos com a modernidade e o cosmopolitismo de sua época. O que propunham, um ‘antropofagismo literário’, significava a apropriação sem pudores de idéias e conceitos estrangeiros, mas defendia que eles fossem temperados por novos significados e alterados pelas cores e valores locais. (1998, p.7).

Na verdade, o equívoco não é do Coordenador 8 (Apêndice F), mas da apropriação acrítica de modelos de gestão, de conceitos e teorias, pelo empresariado, de forma a querer encaixar à força na realidade local, brasileira. Uma empresa moderna e que garante trabalhar com qualidade não observa alunos, mas clientes; não vê professor, mas facilitador, animador; coordenador, diretor e todos que assumem

cargos com certo status, também são gestores. Portanto, metas a cumprir em uma IES não devem se diferenciar de metas a serem cumpridas em uma empresa. Não se trata de discutir aqui o ideário neoliberal e seus novos conceitos, rápida e progressivamente absorvidos pela área da educação, mas a apropriação acrítica que não considera o contexto e a cultura local.

Em muitos casos, falta ao estrangeiro entender que os pressupostos que normalmente fundamentam suas práticas podem não ser válidos nos países emergentes. Muitas corporações acabam adotando a chamada 'postura etnocêntrica', acreditando que a forma como trabalham em seus países de origem é superior à forma como se trabalha em outros países. Assim, acabam ignorando as diferenças socioculturais. Esse fenômeno, porém, não é restrito às empresas estrangeiras. Muitas empresas locais, premidas pela necessidade de melhorar seus processos de gestão, estão adotando (irrefletidamente) metodologias importadas. Configura-se, portanto, uma condição de etnocentrismo às avessas. Em ambas as situações, tanto a do estrangeiro quanto a do 'estrangeirado', os resultados podem ser danosos para a prática empresarial. (WOODY JR. e CALDAS, 1998, p. 8-9).

O etnocentrismo a que os autores se referem é uma supervalorização da cultura que o indivíduo desenvolve por carregar em si uma determinada bagagem cultural, ou seja, a forma de ver o mundo e seus valores.

É um predicado da cultura; ele existe em todas as culturas e, conseqüentemente, faz parte do comportamento de todas as culturas e, conseqüentemente, faz parte do comportamento de seus membros. É o modo incontornável de autovalorização de cada cultura que faz com que seus membros acreditem que o que é próprio de sua cultura é o 'natural', o certo, o real e o racional. É inevitável que assim o seja, pois é essa atitude de voltar-se para si mesmo, o etnocentrismo, que permite que haja compromisso e lealdade dos membros para com sua cultura. (GOMES, 2012, p. 34).

Portanto, como se situam empresas educacionais (IES) cujos coordenadores de curso afirmam enfrentar como principais dificuldades “a falta de suporte da Instituição; Falta de processos bem definidos; Imaturidade acadêmica dos discentes; Professores prestadores de serviços”? (Coordenador 1). Ou ainda, enfrentar problemas de “Comunicação entre os departamentos”? (Coordenador 2). Qualificar o coordenador de curso para ser líder e não dar-lhe o devido suporte para “gerir pessoas e motivar alunos” (Coordenador 4), pode levar à impressão de que o trabalho feito “é coisa para inglês ver” (Apêndice F). Portanto, treinamento para formação de líderes, para aplicação de 5S, dentre outros podem ser “palavras e tempo jogados ao vento” caso não consigamos perceber as especificidades de nossa cultura e as reais necessidades, motivações e condições de trabalho.

“O volume de atividades de gerenciamento, muitas vezes sobrepostas, pois os sistemas utilizados muitas vezes não se relacionam para facilitar o nosso

monitoramento.” (Coordenador 5, Quadro II)<sup>7</sup>, é depoimento revelador do acúmulo de atividades exigidas do coordenador de curso que, além do mais, deve manter seu Lattes atualizado e ser referência em comportamento para o grupo de professores que gerencia, ministrando aulas modelo, realizando pesquisas, fazendo publicações, dentre outras atividades.

É possível observarmos, por estas primeiras leituras do material coletado, que participar de treinamentos, qualificar-se na área de gestão de pessoas, gestão de conflitos ou ainda, em cursos de “gestão da gestão”, parece ser inócuo caso o clima da organização não corresponda ao clima cultural que implica o entendimento do que Woody Jr. e Caldas (1998) destacaram anteriormente: a postura etnocêntrica. Esta tem impedido de olharmos para nós mesmos e valorizarmos nosso jeito de gerenciar sem ter que aplicar modelos importados e que foram criados para uma cultura específica.

Nesse sentido, tem se tornado muito comum escutarmos histórias com viés etnocêntrico. Por exemplo: determinada empresa, cujo gestor é oriental, organizou um treinamento sobre 5S para seus “colaboradores”, todos cearenses; e constantemente cobrava a aplicação do mesmo. Não surtindo efeito, demitiu todos os “colaboradores” e importou mão-de-obra oriental, treinada desde a infância a lidar com 5S’s.

A partir desses exemplos de “falta de disciplina”, “de falta de foco” e de “falta de cultura”, do povo brasileiro, somos instigados a imitar povos desenvolvidos caso queiramos nos modernizar de fato. Trata-se do revivido “complexo de vira-lata”, lembrado em tempos de Copa do Mundo, a que alude Nelson Rodrigues, se referindo ao futebol brasileiro diante da perda da Copa de 1958. Complexo de vira-lata disseminado por uma elite deslumbrada com a Europa e que o brasileiro se deixou impregnar. Nas palavras do próprio Rodrigues (1993),

Em suma: - temos dons em excesso. E só uma coisa nos atrapalha e, por vezes, invalida as nossas qualidades. Quero aludir ao que eu poderia chamar de "complexo de vira-latas". Estou a imaginar o espanto do leitor: - "O que vem a ser isso?". Eu explico.

Por "complexo de vira-latas" entendo eu a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. Isto em todos os setores e, sobretudo, no futebol. Dizer que nós nos julgamos "os maiores" é uma cínica inverdade. (1993, p. 51).

Woody Jr. e Caldas (1998) citam três casos de insucessos de aventuras de grandes empresas em países com cultura diferentes da sua. Uma delas, da

---

<sup>7</sup> O Quadro II se encontra no Capítulo 5. Ver justificativa para essa opção.

McDonald's, à época de implantação da empresa na África do Sul, pode ser também exemplar:

Um dos motivos de orgulho da empresa é sua capacidade de adaptar seus produtos ao gosto local, em cada país em que atua. Mas não foi o que aconteceu na África do Sul. Sem conhecer os hábitos locais, a rede apostou em pequenas alterações em seu cardápio padrão confiando no poder da marca. Resultado: participação ainda marginal no mercado e dificuldade de crescer. (1998, p. 8).

As dificuldades encontradas pelo McDonald's são, geralmente, conhecidas dos estudiosos dessa área: "Acostumadas a operar em mercados com alto grau de institucionalização, com regras claras e estáveis, muitas dessas empresas têm dificuldade em assimilar as peculiaridades locais". E o resultado não tem sido outro: "Acabam sendo vitimadas por tempestades políticas, situações de guerra, corrupção, leis frágeis e instáveis e práticas empresariais e estilos gerenciais (aos seus olhos) exóticos". (WOODY JR. e CALDAS, 1998, p. 8) Qual, então, a lição que a diversidade cultural traz para os autores?

Em um nível mais superficial, que as empresas de sucesso são flexíveis e adaptam-se mais facilmente às condições de negócios dos locais em que atuam. Em um nível mais profundo, que o sucesso de empreendimentos em países emergentes depende da compreensão das condições institucionais, organizacionais e culturais locais. (1998, p.10).

Podemos tirar dessa leitura algumas constatações que começamos a fazer a partir da leitura dos dados dos Lattes e dos questionários. Pensar em treinamentos desconsiderando o potencial local, regional e, apenas importando conceitos e copiando modelos, pode levar a ruína alguns empreendimentos. Sabemos do insucesso de muitas IES brasileiras e, mais especificamente, cearenses, considerando suas devidas especificidades e históricos, que "fecharam suas portas" ou acabaram fundindo-se com outras para se manterem.

A aplicação direta de conceitos e modelos sem a devida crítica e adaptação à realidade brasileira, costuma ser lenta e acaba por se caracterizar como mais uma moda passageira. É curioso e simplório, até, estes exemplos, mas eles se disseminaram com uma rapidez e ingenuidade merecedora de destaque, por exemplo: a descoberta recente de que os alunos brasileiros, em geral, passaram e continuam passando por situações de violência escolar depois da difusão do *bullying*; muitos estudiosos optam por aplicar este conceito nas discussões acerca de experiências de violência escolar no país, esquecendo muitas vezes da riqueza da língua brasileira para explicar fenômenos que são específicos e acontecem de acordo com nossa própria cultura.

O Brasil, país que tenta modernizar suas empresas, não mais possui trabalhadores/as; somos todos/as, agora, “colaboradores/as”, talvez com a intenção de escamotear o conteúdo histórico e político de lutas e o potencial de transformação do conceito de “trabalhador”. Outro conceito de fácil aplicação é a “qualidade”; mas de difícil entendimento, afinal, por tratar-se de uma ideia extremamente subjetiva, o que pode parecer qualidade para os gestores de uma IES pode não ser compreendido, dessa maneira, por docentes e ou discentes ou outros trabalhadores.

Entender que as palavras possuem história, contexto de surgimento, origem, objetivos e poder, pode nos ajudar a compreendê-las melhor. Principalmente quando observamos o papel da repetição e reprodução das mesmas levando-as a mudar o seu sentido original. Gomes (2012), em discussão acerca do método dialógico, discorre sobre os aspectos semânticos e pragmáticos das palavras, destacando que também são prenes de intenções claras ou obscuras.

O diálogo entre sujeito e objeto é um diálogo entre dois sujeitos. E esse diálogo não é simplesmente uma troca de informações objetivas, mas carrega conteúdos, significantes e significados muitas vezes despercebidos ao nível da consciência pelos sujeitos, além de representar aspectos de poder de um sobre o outro. Assim, as noções de informação e de informante não traduzem todo o significado possível daquilo que se chama de diálogo. Ao contrário, reificam ou objetivizam uma relação que tem muito de subjetiva e é muito mais profunda e complexa. (GOMES, 2012, p. 67).

Partindo dessas primeiras leituras e interpretações, observamos que este é o momento de pensarmos nas sugestões do MEC, INEP, mas também encontradas em artigos, como o de Rodrigues e publicado no site da ABMES, para discutirmos as praticas cotidianas e ações efetivadas e registradas nos questionários e nos Lattes e, que estão relacionadas com as atividades dos coordenadores de cursos.

#### **5.4 Tipo ideal versus tipo oficial do coordenador de curso**

Construir o tipo ideal de coordenadores de cursos de graduação de IES privadas, inicialmente se configurou como uma atividade quase impossível devido ao fato de, anteriormente, nunca termos pensado no tema como objeto de reflexão acadêmica. Entretanto, ao iniciarmos a discussão inerente a este capítulo, percebemos que convivemos com os mesmos cotidianamente. Assim, surgiu o quadro a seguir, que apresenta resumidamente estes tipos. Dessa forma, definimos no Quadro I, como “características do coordenador de cursos” determinadas ações e comportamentos que

norteiam sua prática cotidiana como profissional e que parece projetar-se de sua própria personalidade um jeito de ser e de agir que conformam um padrão de comportamento facilmente identificável em sua postura.

Estas características referem-se à nossa concepção ou, cosmovisão pessoal – utilizando um conceito weberiano que se refere à visão de mundo do pesquisador sobre o fenômeno em estudo – na construção de conceitos definidores do tipo ideal do coordenador de cursos, quer dizer, retiramos aspectos e qualificativos particulares de um fenômeno concreto geral, compondo, dessa maneira, conceitos individualizantes.

Assim, para Weber (1997), com a construção do tipo ideal se consegue compreender como se desenvolveria uma forma particular de ação social se a mesma fosse direcionada racionalmente a um fim. Portanto, o tipo ideal é um “conceito vazio de conteúdo real”, como afirma Tragtenberg (1997), pois refina as propriedades dos fenômenos reais desencarnando-os pela análise, durante seu processo de elaboração. Por isso, o tipo ideal não é uma hipótese nem uma proposição; sendo assim, não é também nem falso, nem verdadeiro; mas apenas válido ou não válido dependendo da forma como foi desenvolvida, pelo pesquisador, para a compreensão expressiva dos acontecimentos.

Tragtenberg (1997) explicando como Weber procedeu para construir os tipos ideais na primeira parte de “Economia e Sociedade”, afirma que eles foram apresentados como conceitos elaborados a partir de critérios pessoais, quer dizer, são conceitos que Weber entende pelo termo empregado, de maneira que o leitor saiba claramente ao que ele está se referindo. O que importa é a forma como os conceitos são relacionados e a articulação de suas definições.

Nesse sentido, temos no Quadro 04, a síntese de nossa compreensão acerca da vivência como docente de ensino superior e como coordenadora de curso; mas também uma percepção de mundo construída a partir de leituras e reflexões sobre o tema em discussão e, ainda, apoiada em informações fornecidas por outros profissionais gestores de cursos.

#### QUADRO 04 – TIPO IDEAL DE COORDENADOR DE CURSOS<sup>8</sup>

Características coordenador de curso de IES	Ações do coordenador de curso
1. “Apagador de fogo” ou “bombeiro”	Gerenciador de conflitos
2. Tecnicista ou burocrata	Organizador da burocracia
3. Popular	Amigo da comunidade acadêmica
4. Intelectual	Cuida da própria carreira
5. Fim de carreira	<i>Laissez faire, laissez passer</i>
6. Início de carreira	Exemplar e rígido

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

É muito comum encontrarmos o primeiro tipo que nomeamos “apagador de fogo” ou “bombeiro” no cotidiano das atividades de coordenação de curso. As inúmeras atividades a serem desenvolvidas diariamente conflitam com aquelas que devem ser apresentadas à direção geral todas as semanas, todos os meses, ao final do semestre e, anualmente. Nesse sentido, o Quadro II, a seguir, é exemplar para definir os sentimentos e comportamentos do coordenador “bombeiro”. Vale destacar que o Quadro I é, para nós, significativo de um contexto possível de ser encontrado em todas as IES privadas, quiçá nas públicas também. Sabemos do perigo das informações generalizantes, da mesma forma que Weber destaca afirmando que as generalizações ou as leis gerais são, comumente, as menos valiosas por serem as mais vazias de conteúdo nas ciências sociais. Este é um risco que assumimos.

Entretanto, não é difícil observarmos este desconforto entre os coordenadores de cursos; assim como também foi possível encontrarmos em seus depoimentos e registrados no Quadro II, a seguir, quando o CC3 demarca suas dificuldades na prática como gestor: “Tempo para [assumir ou desenvolver] todas as atribuições”. Ou ainda, a fala significativa do CC5: “O volume de atividades de gerenciamento, muitas vezes sobrepostas, pois os sistemas utilizados muitas vezes não se relacionam para facilitar o nosso monitoramento”.

<sup>8</sup> Todos os quadros discutidos nesta dissertação se encontram nos apêndices; à exceção dos Quadros de I a IV. Optamos por manter estes quadros no próprio texto, dado o caráter de importância para nossa discussão; além do mais, o Quadro I simboliza a síntese concebida a partir de todos os outros quadros por nós elaborados.

Por questão de organização do texto e, para evitar possíveis confusões na leitura dos quadros, destacamos que os quadros em apêndice recebem a numeração de I a V e são identificados pelo alfabeto indicado no apêndice; p. ex., Quadro I, Apêndice C; os que se encontram no texto, no Capítulo 5, são numerados de I a IV.

**QUADRO 05 – ATUAÇÃO E FORMAÇÃO COMO COORDENADOR DE CURSO – LATTES**

<b>CC</b>	<b>Como se tornou CC</b>	<b>Preparação prática para CC</b>	<b>Dificuldades na prática como CC</b>
1	Convite (5/2011)	Se deu no dia a dia, nos estudos dos instrumentos de avaliação do Mec e nas formações que busquei	A falta de suporte da Instituição; Falta de processos bem definidos; Imaturidade acadêmica dos discentes; Professores prestadores de serviços.
2	Desenvolvendo ações práticas ao curso da área, além de ter qualificação na área (strito senso)	Com a vivência na Instituição e cursos preparatórios	Comunicação entre os departamentos.
3	Convite	Estou passando atualmente por um treinamento de líderes que tem me ajudado muito, mas antes tento participar de treinamentos.	Tempo para todas as atribuições.
4	Convite	Através de reuniões e orientações com os outros coordenadores da IES.	Gerir pessoas e motivar alunos.
5	Seleção	-	O volume de atividades de gerenciamento, muitas vezes sobrepostas pois os sistemas utilizados muitas vezes não se relacionam para facilitar o nosso monitoramento.
6	Convite da Direção da IES	Empiricamente. Recebi alguns treinamentos da IES.	O conflito entre o acadêmico e as metas da IES privada e o excesso de trabalho não intelectual que tenho que fazer. Na IES em que trabalho há, também, considerável... ?
7	Era docente em uma IES e assumi a responsabilidade de elaborar o projeto de um curso superior (Psicologia) que, ao ser submetido a avaliação do MEC, foi autorizado e permaneci como coordenador. Posteriormente, fui Coordenador Pedagógico e Diretor Acadêmico de uma IES.	Não houve preparação, como falei citado, fiz o projeto e permaneci como coordenador. No entanto, ao longo do trabalho, tenho procurado estudar continuamente as prerrogativas necessárias a um coordenador de curso em termos de gestão, de legislação, em termos acadêmicos relacionado ao curso e em termos institucionais e profissionais dentre outros.	Nas instituições privadas há uma ênfase em cumprimento de horários e tarefas burocráticas que nada contribuem para as ações de uma coordenação de curso. Existe hoje um discurso falacioso de Coordenador como gestor de negócios, transformando a atuação do coordenador em um “faz de conta” em que as exigências administrativas se sobrepõem as acadêmicas.
8	Por indicação, através do reconhecimento do meu trabalho como docente e da experiência com coordenação em curso de Pós-Graduação.	Não houve tempo de preparação e não houve nenhum treinamento. Inclusive as atividades não foram repassadas pelo coordenador anterior, o mesmo já tinha saído.	Não

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

No caso, o “apagador de fogo” direciona suas energias cotidianamente para resolução de conflitos, muito comuns, entre alunos e a IES ou com professores, professores e alunos ou IES, com os colaboradores, dentre inúmeros outros problemas de ordem financeira, físico-material, de suporte emocional, acidentes, reuniões cotidianas, extraordinárias. Não é difícil encontrarmos o “bombeiro” municiado de papéis na mão, correndo de um lado para o outro e, ao final do dia ter a sensação de não ter cumprido sua agenda; e a certeza confirmada quando consegue sentar-se e observar o acúmulo concreto de atividades por fazer. Assim, elas serão postergadas, procrastinadas e, um dia, cobradas pelos superiores. A sensação solitária (mas não tão solitária se observarmos o conjunto de “bombeiros”) de cansaço e inoperância passa a ser traduzida pela falta de uma equipe de apoio.

O coordenador “tecnicista” ou “burocrata” geralmente é encontrado em sua sala “perdido” em meio à burocracia, planilhas, relatórios e se omite de realizar a ronda cotidiana da instituição; delega aos colaboradores (secretárias, professores) a responsabilidade de resolver problemas do cotidiano confirmando que estes possuem competência, habilidade e que estão recebendo sua autorização para fazê-lo. O CC1 nos passa essa compreensão, além de encontrá-lo cotidianamente “trancado” em sua sala se queixando da falta de estrutura da IES. “A falta de suporte da Instituição; Falta de processos bem definidos; Imaturidade acadêmica dos discentes; [dos] Professores prestadores de serviços”. Ninguém, ou melhor, a comunidade acadêmica, não colabora na resolução das atividades cotidianas para facilitar o trabalho do coordenador.

O CC5 também destaca esta dificuldade: “O volume de atividades de gerenciamento, muitas vezes sobrepostas, pois os sistemas utilizados muitas vezes não se relacionam para facilitar o nosso monitoramento”. Lembrando a discussão de Weber acerca da fluidez dos tipos ideais – e é sempre interessante repetir, desde que a repetição faça algum sentido e tenha como função lembrar alguma informação para evitar desconfortos ou não compreensão acerca dos ditos e até mesmo dos não ditos, reforçamos que, como os tipos ideais são construções elaboradas pelo próprio pesquisador, conseqüentemente, não existirem “ações puras”, raramente a ação social se direciona a somente um dos tipos ideais construídos mentalmente; eles não conseguem dar conta por si só por encontrarem-se misturados em suas relações – daí a não pureza dos tipos ideais. Portanto, os tipos ideais de coordenadores de cursos podem ser observados em sua composição a partir da “montagem” de duas, três ou todas as características apresentadas no Quadro I. Na verdade, algumas dessas

características podem até se encontrar ausentes do quadro por conta da visão de mundo do próprio pesquisador.

Assim, as dificuldades cotidianas dos coordenadores de cursos se mesclam e se confundem com a falta de estrutura, de apoio, de condições e a ausência de formação genérica, mas também específica, para a função. Função que exige uma personalidade típica; não temos a pretensão de definir um tipo ideal no sentido de apresentar “receitas”, pois como Weber sugere em sua discussão, este não é o papel das ciências sociais; mas somos sabedores de que, todos os cargos (não importando se exigem mais atividades manuais que intelectuais ou ambas concomitantemente) demandam indivíduos com determinada personalidade e disposição específica. Em muitos casos é possível encontrar pessoas assumindo funções com as quais não se adequam; mas, por questões de sobrevivência, dentre outras, permanecem por algum tempo ou, o resto de suas vidas.

Sabe aquele coordenador de cursos que todo mundo gosta, que, aparentemente resolve todas as pendências, ou nenhuma, mas todos o consideram/o “gente boa”, “amigo da comunidade acadêmica”, que “sabe escutar”, que “todos gostam dele/a”? Esse é o tipo ideal identificado como coordenador “popular”. É possível encontrá-lo sempre “em ação”, conversando com um ou outro; sempre muito bem avaliado por seus pares por dispor de algumas prerrogativas e disponibilidade para beneficiar e ajudar os colegas com indicações e informações que podem facilitar o acesso a determinadas demandas. Geralmente mantém contatos fundamentais fora da IES para que as “coisas” possam ser viabilizadas para si, para a IES, seus pares e os amigos. É geralmente cordial.

Esse tipo ideal nos remete a Buarque de Holanda (1995) ao discutir as dificuldades, no Brasil, para se estabelecer um corpo de funcionários públicos que apresente características como a ordenação da impessoalidade por meio da progressiva divisão de tarefas e com a racionalização necessária a vida no Estado burocrático. Cita a instituição família, principalmente, a rural, como responsável pela impregnação das instituições públicas com as “relações que se criam na vida doméstica [e que] sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós.” (BUARQUE DE HOLANDA, 1995, p. 146). Comportamento que se estabeleceu mesmo em instituições que se fundaram em princípios neutros e abstratos com normas antiparticularistas, conclui o autor.

A cordialidade, qualidade que se define como uma característica extremamente positiva para o brasileiro, mas que apresenta certo ranço, pois, “permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal. Seria engano supor que essas virtudes possam significar ‘boas maneiras’, ‘civildade’”. (BUARQUE DE HOLANDA, 1995, p. 146-47). Para não alongarmos por demais essa reflexão, o autor faz uma afirmação que, para nós, encerra a discussão acerca da cordialidade brasileira; evidentemente considerando o contexto no qual viveu e escreveu sua obra; o que não significa dizer da impossibilidade de encontrarmos com frequência este tipo de comportamento, disfarçado, por sua vez, na moderna fórmula de “se dar bem”: “Nenhum povo está mais distante dessa noção ritualista da vida do que o povo brasileiro. Além disso, a polidez é de algum modo, organização de defesa ante a sociedade”. (1995, p. 147).

Para o “homem cordial”, diz Buarque de Holanda (1995), a vida em sociedade é uma verdadeira libertação do terror que ele tem de viver consigo mesmo, de apoiar-se em si próprio. Por isso, sua vida “é antes um viver nos outros”. Decorre daí, a “compreensão da dificuldade em que se sentem geralmente os brasileiros, de uma reverência prolongada antes um superior.” (BUARQUE DE HOLANDA, 1995, p. 147).

Encontramos também esta cordialidade no coordenador de curso “popular” que adequa-se com facilidade às novas teorias, modismos, conceitos, mas repete-os, na maioria das vezes, sem conhecimento de causa, fato que pode passar despercebido em um primeiro momento. Aceita com facilidade as orientações superiores sempre comungando com elas; evita conflitos, se esquia de confrontos. Não apresenta características de liderança, conforme estabelecem os manuais recentes de administradores que buscam visibilidade e fama por meio de frágil produção acadêmica, principalmente por absorverem, sem criticidade, conceitos estranhos ao contexto do país, como discutidos por Woody Jr. e Caldas (1998) que também buscaram apoio para discutir o antropofagismo organizacional, nos tipos ideais que Buarque de Holanda (1995) apresenta.

De onde, por vezes, certo tipo de erudição sobretudo formal e exterior, onde os apelidos raros, os epítetos supostamente científicos, as citações em língua estranha se destinam a deslumbrar o leitor como se fossem uma coleção de pedras brilhantes e preciosas. (1995, p. 165).

É praticamente impossível, ao CC “popular” assumir suas dificuldades, encontrando sempre motivos exteriores a si mesmo. É o caso do CC8 ao reportar-se à ausência de preparação prática para assumir função hierárquica que exige um mínimo

de conhecimento de causa e não apenas habilidades pessoais tais como simpatia, popularidade, “fala mansa”. Essa ausência é suavizada na irresponsabilidade do outro que não passou as tarefas para ele. “Não houve tempo de preparação e não houve nenhum treinamento. Inclusive as atividades não foram repassadas pelo coordenador anterior, o mesmo já tinha saído”. (Quadro II).

No caso do CC “intelectual” que tem como uma de suas responsabilidades acadêmicas a produção intelectual, este termina por desenvolver certo sentimento de “perda de tempo” e se sente dividido entre tarefas manuais, burocráticas, secundárias, destinadas para técnicos e, as intelectuais, para as quais se qualificou e continua se preparando; espera, portanto, o reconhecimento de seu esforço e o estímulo a se manter ativo como coordenador de curso “intelectual”. Assim, reconhece que:

Nas instituições privadas há uma ênfase em cumprimento de horários e tarefas burocráticas que nada contribuem para as ações de uma coordenação de curso. Existe hoje um discurso falacioso de Coordenador como gestor de negócios, transformando a atuação do coordenador em um ‘faz de conta’ em que as exigências administrativas se sobrepõem as acadêmicas. (CC8, Quadro II)

A afirmação, além de ser contundente, traz uma reflexão crítica acerca da ingerência e preponderância, em muitos casos, de ações administrativas e técnicas nas acadêmicas; acreditamos, entretanto, serem estas últimas, a prioridade das IES. Contudo, com a significativa diversidade de múltiplas tarefas, ações, responsabilidades, organização de eventos e outras, praticamente, uma ou muitas delas, acabam não tendo a atenção devida.

Buarque de Holanda (1995) se refere ao nosso passado não muito distante, quando da vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, trazendo consigo as ameaças de transformações contundentes para a vida do povo brasileiro, mas principalmente para a supremacia dos senhores agrários. A vida nas cidades passaria a ter, ou pelo menos deveria ter uma ênfase, movimentação e dinâmicas maiores e mais ricas que a do campo; fato que levou também à mudança e ao esquecimento e mesmo negação de certos valores.

Como Plotino de Alexandria, que tinha vergonha do próprio corpo, acabaríamos, assim, por esquecer os fatos prosaicos que fazem a verdadeira trama da existência diária, para nos dedicarmos a motivos mais nobilitantes: à palavra escrita, à retórica, à gramática, ao direito formal. (BUARQUE DE HOLANDA, 1995, p. 163).

O autor fala do amor bizantino dos brasileiros, à época, aos livros como forma de diferenciar-se do grosso da população e aproximar-se daqueles que estavam no poder

e de quem poderiam beneficiar-se e regalar-se à larga. Mas destaca o fato de que Dom Pedro II, que foi “ao seu tempo, um protótipo da nossa intelectualidade oficial, levou a devoção aos livros a ponto de se dizer dele, com alguma injustiça, que a praticou mais assiduamente do que serviu aos negócios do Estado.” (1995, p. 163). E finaliza afirmando que Ramiz Galvão “dizia [o Imperador] gostar dos livros com satisfação dos cinco sentidos”:

*visual*, pela impressão exterior ou aspecto do livro;  
*tátil*, ao manusear-lhe a maciez ou aspereza das páginas;  
*auditivo*, pelo brando crepitar ao folheá-lo;  
*olfativo*, pelo cheiro pronunciado de seu papel impresso ou fino couro da encadernação;  
 gustativo, isto é, o sabor intelectual do livro, ou mesmo físico, ao umedecer lhe ligeiramente as pontas das folhas para virá-las. (BUARQUE DE HOLANDA, 1995, p. 163-64).

O quadro reduzido de pessoal de apoio nas IES ou, por outro lado, a desigual ou má distribuição da divisão de trabalho contribui para aumentar as dificuldades de gerenciamento dos cursos. Somando-se a essas dificuldades, novas formas de organização do mundo do trabalho, que se distanciam da realidade e da cultura organizacional dos colaboradores, realçam ainda mais os problemas.

Assim, temos os Quadros III e IV sugerindo algumas das atividades que devem ser implementadas e desenvolvidas pelo coordenador de curso. O Quadro III apresenta as funções políticas e gerenciais do CC, sugeridas pelo MEC/INEP, e que se encontra em texto publicado pela ABMES acerca da “construção” ideal do coordenador de curso. O Quadro IV, extraído do único Manual do CC encontrado na FAC3, também apresenta competências a serem desenvolvidas.

É possível imaginar, mas apenas imaginar e querer acreditar que todas essas atividades e muitas outras mais – que não foram aqui registradas por não serem necessárias (ver Manual da ABMES, documentos do MEC/INEP, manuais de CC das IES) –, são efetiva e eficazmente realizadas. E permitir ainda, que o CC possa ser um “intelectual” que consiga cuidar da própria carreira.

É importante destacar ainda uma vez mais, os Quadros IV e V nos apêndices F e G, que apresentam a produção acadêmica e a formação complementar, respectivamente. No primeiro caso, a participação dos coordenadores de curso tem como predomínio os eventos (579), orientação de monografias de graduação (302) e, publicação de artigos (73).

Podemos imaginar que participar de eventos exija menos esforços e tempo para os mesmos, assim orientação de trabalhos de conclusão de curso. Em se tratando de cursos de qualificação é possível observarmos que antes de assumir a função de coordenação a participação expressiva dos profissionais, seja em atividades de extensão, de cursos de curta duração, capacitação, dentre outras; posterior a isso, a produtividade e qualificação estancam. Pensamos como diz o ditado popular, que é impossível “assoviar e chupar cana” ao mesmo tempo.

### QUADRO 06 – CONSTRUÇÃO OFICIAL DO COORDENADOR DE CURSO – MEC/INEP

CC	Como se tornou CC	Preparação prática para CC	Dificuldades na prática como CC
1	Convite (5/2011)	Se deu no dia a dia, nos estudos dos instrumentos de avaliação do Mec e nas formações que busquei	A falta de suporte da Instituição; Falta de processos bem definidos; Imaturidade acadêmica dos discentes; Professores prestadores de serviços.
2	Desenvolvendo ações práticas ao curso da área, além de ter qualificação na área (strito senso)	Com a vivência na Instituição e cursos preparatórios	Comunicação entre os departamentos.
3	Convite	Estou passando atualmente por um treinamento de líderes que tem me ajudado muito, mas antes tento participar de treinamentos.	Tempo para todas as atribuições.
4	Convite	Através de reuniões e orientações com os outros coordenadores da IES.	Gerir pessoas e motivar alunos.
5	Seleção	-	O volume de atividades de gerenciamento, muitas vezes sobrepostas pois os sistemas utilizados muitas vezes não se relacionam para facilitar o nosso monitoramento.
6	Convite da Direção da IES	Empiricamente. Recebi alguns treinamentos da IES.	O conflito entre o acadêmico e as metas da IES privada e o excesso de trabalho não intelectual que tenho que fazer. Na IES em que trabalho há, também, considerável... ?
7	Era docente em uma IES e assumi a responsabilidade de elaborar o projeto de um curso superior (Psicologia) que, ao ser submetido a avaliação do MEC, foi autorizado e permaneci como coordenador. Posteriormente, fui Coordenador Pedagógico e Diretor Acadêmico de uma IES.	Não houve preparação, como falei citado, fiz o projeto e permaneci como coordenador. No entanto, ao longo do trabalho, tenho procurado estudar continuamente as prerrogativas necessárias a um coordenador de curso em termos de gestão, de legislação, em termos acadêmicos relacionado ao curso e em termos institucionais e profissionais dentre outros.	Nas instituições privadas há uma ênfase em cumprimento de horários e tarefas burocráticas que nada contribuem para as ações de uma coordenação de curso. Existe hoje um discurso falacioso de Coordenador como gestor de negócios, transformando a atuação do coordenador em um “faz de conta” em que as exigências administrativas se sobrepõem as acadêmicas.
8	Por indicação, através do reconhecimento do meu trabalho como docente e da experiência com coordenação em curso de Pós-Graduação.	Não houve tempo de preparação e não houve nenhum treinamento. Inclusive as atividades não foram repassadas pelo coordenador anterior, o mesmo já tinha saído.	Não

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

### QUADRO 07 – MANUAL DO COORDENADOR DE CURSO DA FAC 3

DIMENSÕES	COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR DE CURSO	ASPECTOS
Gerenciamento da organização do curso	Planejar, acompanhar, controlar e avaliar as atividades acadêmicas do curso, em cada semestre letivo, de acordo com as orientações da Diretoria Acadêmica/Unidade;	Técnico-administrativos
	Elaborar os horários;	
	Cadastrar docentes aos horários no sistema, compondo as turmas e a carga horária do professor;	
	Compor o corpo docente do curso, a partir das determinações legais quanto aos percentuais exigidos de titulação;	
	Orientar e supervisionar o corpo docente e o corpo discente quanto aos objetivos do curso;	
	Compor colegiado de curso e fazer valer suas reuniões;	
Gerenciamento da qualidade do curso	Compor NDE- Núcleo Docente Estruturante e fazer valer suas reuniões;	Acadêmicos
	Acompanhar o cumprimento dos planos de ensino de cada curso, garantido que todos os docentes façam uso dos planos oficiais;	
	Acompanhar a postagem de planos de aula dos professores, assim como a realização das chamadas eletrônica;	
	Acompanhar a postagem das notas por parte dos docentes e cobrar para que os prazos sejam cumpridos;	
	Acompanhar as ações institucionais do ENADE, monitorando as turmas que serão avaliadas não apenas no ano vigente, mas ao longo de todos os anos;	
	Criar políticas de melhoria de curso com foco no ENADE;	
	Propor medidas para melhoria gerais para qualidade do curso;	
	Supervisionar o cumprimento dos eventos e das atividades previstas no calendário acadêmico que dizem respeito ao curso;	
	Planejar e executar eventos (Seminários, palestras, oficinas e outros);	
	Cumprir os calendários de responsabilidade social;	
	Prever e solucionar os problemas curriculares e administrativos dos discentes;	
	Orientar o corpo discente, em articulação com a Secretaria Geral, em todas as atividades e registro da vida acadêmica dos mesmos;	
	Analisar currículos para isenção de disciplinas, nos casos de transferência interna, transferência externa e matrícula de portadores de nível superior;	
	Criar políticas de captação de alunos e políticas de enfrentamento da evasão escolar;	
	Acompanhar os documentos institucionais, fazer valer a aplicação dos mesmos e, quando não disponível, elaborá-los para posterior validação da Superintendência acadêmica;	
Criar e atualizar um blog referente ao curso, cujas informações devem ser do interesse dos educandos;		
Movimentar as ações de monitoria, e envolver docentes e discentes neste procedimento;		
Apoiar as ações da CPA (Comissão Própria de Avaliação).		

Fonte: Manual do Coordenador da FAC 3.

Muitas IES apostam na experiência acumulada de profissionais, quer seja de professores, coordenadores de curso ou colaboradores. Assim, falamos de um profissional em “fim de carreira”, mas que conseguiu agregar farta discussão intelectual e presta determinados serviços, não com a mesma dedicação exigida dos novos

profissionais. Presta assessorias às mais diversas, elabora PPP, PPI, e outros documentos necessários, assume funções *ad hoc*, publica e assume outras funções. Posteriormente a essas assessorias, e perdendo certa visibilidade entre as IES, se encontra aposentado ou acima da idade considerada produtiva, criadora o coordenador de curso em “fim de carreira” e que pretenda agregar mais rendimentos, aceita assumir uma coordenadoria. Geralmente são cursos que ainda não possuem profissionais, em quantidade e com a titulação necessária (de mestre ou doutor) para assumir vagas ociosas numa crescente demanda das IES por profissionais qualificados; mesmo que não tenham experiência na área – seja sala de aula ou como coordenador de cursos. Este foi o caso do CC7 (Quadro II):

Não houve preparação, como falei citado, fiz o projeto e permaneci como coordenador. No entanto, ao longo do trabalho, tenho procurado estudar continuamente as prerrogativas necessárias a um coordenador de curso em termos de gestão, de legislação, em termos acadêmicos relacionado ao curso e em termos institucionais e profissionais dentre outros.

A demanda por titulação, publicação e experiências acumuladas não servem, mesmo assim, para valorizar estes profissionais. Em “fim de carreira”, com salários medianos e sem muita motivação mediante as exigências e a diversidade de atividades, contribui para aplicação do *laissez faire, laissez passer*. Expressão que se notabilizou como símbolo do liberalismo econômico cuja ideia central é de que o mercado deve funcionar livremente, sem interferências, realizando apenas algumas correções de forma a proteger os direitos de propriedade. Enquanto algumas IES procuram se desfazer desses em “fim de carreira”, outras solicitam sua contratação

No Quadro III, os itens quatro, cinco e seis descrevem as funções políticas e gerenciais que o coordenador de curso em “fim de carreira” pode desenvolver com certa facilidade e habilidade por manter relações de proximidade, de privilégios e de amizades com determinados grupos sociais. O cotidiano que exige uma maior agilidade e tomadas de decisão seguem com menos ímpeto. Podemos dizer o mesmo com relação à produção acadêmica, como referido anteriormente.

A atividade acadêmica-intelectual exige leitura, reflexão, amadurecimento de ideias, participação em grupos acadêmicos e publicação. O que percebemos na exigência em relação à “produtividade doentia” pelas instituições de fomento à pesquisa, pode ser compreendido ao retornarmos às ideias de Buarque de Holanda (1995). Antônio Cândido (1995) referindo-se ao significado de “Raízes do Brasil”, diz

que o autor assinala a satisfação dos intelectuais brasileiros, à época, com o “saber aparente”. Emergindo daí, o prestígio das profissões liberais.

O saber aparente, cujo fim está em si mesmo e por isso deixa de aplicar-se a um alvo concreto, sendo procurado sobretudo como fator de prestígio para quem sabe. Já que a natureza dos objetivos é secundária, os indivíduos mudam de atividade com uma frequência que desvenda essa busca de satisfação meramente pessoal. (CÂNDIDO, 1995, p. 17).

Os profissionais em “fim de carreira”, mas não apenas eles, geralmente recorrem à lista de amigos que podem indicá-los para coordenar ou assumir outras funções, fora ou mesmo dentro de sala de aula. O retorno para sala de aula nem sempre é bem visto; pode ser considerada como decadência, uma queda na hierarquia da própria carreira. Afinal, não deixa de ser um “trabalho menor” submetido a uma coordenação que anteriormente era sua. Se o CC não se sente assim, a comunidade acadêmica o faz sentir-se, por vezes, até pior.

Uns em “fim de carreira”; outros “iniciando a carreira”, querendo ser exemplar e rígido, “mostrar a que veio”. Formados recentemente, com muitas ideias e vontade de fazer acontecer, o profissional em “início de carreira” é estimulado e cobrado – deve atingir metas, alcançar objetivos, planejar, administrar, publicar, e outra diversidade de atividades. Observamos essa predisposição no CC1 ao falar de sua preparação prática para coordenação: “Se deu no dia a dia, nos estudos dos instrumentos de avaliação do MEC e nas formações que busquei”. Ou ainda o CC2: “Através de reuniões e orientações com os outros coordenadores da IES”. Também destacamos os CC3, 4, 6 e 7. Estes se destacam por demonstrarem algum interesse além daquele imposto pelas IES, oferecendo cursos ou indicando em outras IES.

“Iniciar a carreira” não implica, necessariamente, ser um profissional sem experiência de sala de aula; muitas vezes a experiência não é acadêmica, mas oriunda de empresas fora da área educacional. De uma forma ou de outra, como dito anteriormente, a ausência de formação e experiência é que tem predominado. Mas, também, como temos destacado, esta tem ocorrido dada a uma série de fatores que levam à indicação ou convite de profissionais não qualificados para a função, como lembra ainda Buarque de Holanda (1995). “A escolha dos homens que irão exercer funções públicas [que se estenderão também para as privadas] faz-se de acordo com a confiança pessoal que mereçamos candidatos, e muito menos de acordo com as suas capacidades próprias”. (1995, p. 146).

“Iniciar a carreira” pode significar também o fim da carreira para alguns coordenadores que não se adequam às inúmeras atividades e exigências de horas de trabalho que extrapolam a carga horária estabelecida: seja “apagando fogo”, atuando como “burocrata”, tornando-se “popular”, sendo “intelectual”, “finalizando ou iniciando a carreira”.

A questão que se coloca e que para nós é primordial, ficando evidente não por toda a discussão que realizamos, mas também nos dados coletados, é a ausência de formação e a atuação dos coordenadores de cursos “aprendendo a fazer”.

Observamos, assim, que a cultura, valores, crenças, enfim, as múltiplas possibilidades de organização da vida social de muitas IES que não consideram questões como o trabalho solidário, compromisso com seus colaboradores, com a formação e qualificação, com aqueles a quem presta serviços, quer dizer, com os meios para se atingir determinados fins, encontra dificuldades e muito trabalho individualizado, solitário, sofrido.

Portanto, e concluindo essa discussão, observamos uma das principais perspectivas que se tem acerca do desempenho do coordenador de curso superior é que o clima da organização contribua para que ele se sinta realmente seguro de sua atuação. Para tanto se defende nessa dissertação a ideia de que uma formação específica na área de coordenação/gestão pode propiciar melhores condições ao coordenador, como também disciplinar o campo de atuação de atividades e serviços desenvolvidos e a serem implantados e implementados na área acadêmica e administrativa da instituição.

Na concepção de Sabadia (1998), a não capacitação e a improvisação didático-pedagógica dos profissionais que atuam na coordenação de IES figura como um fator causador das dificuldades que entravam o desenvolvimento eficaz e funcional de cursos superiores. Tomando por esse aspecto, o autor ressalta que “o regime atual de coordenação didática dos cursos é sabido deficiente e precisaria sofrer ajustamentos, com o objetivo de caracterizar a administração de um curso como sendo a gerência de um projeto de aprendizagem.” (MINISTÉRIO..., 1981 apud SABADIA, 1998, p. 24). Mudar a realidade salientada figura, portanto, uma aspiração, uma proposta a ser estudada, implantada e implementada urgentemente.

O autor supracitado ressalta alguns pontos como elementos que podem promover um rendimento considerado abaixo das expectativas de alguns cursos

superiores. Entre esses acentua: reduzido apoio ao trabalho desenvolvido pelas coordenações por parte dos centros e departamentos em se tratando da infraestrutura, pessoal e participação no processo decisório; pouco reconhecimento por parte das instâncias acadêmicas da importância das coordenações; desarticulação entre as coordenações dos cursos da IES; conflitos de natureza política e administrativa entre as coordenações e os departamentos no que tange a questões pedagógicas, entre as quais se podem listar reforma de currículos, lotação de professores, aprovação de programas, ofertas de disciplinas e supervisão de atividades docentes; e, entre outras, também ressalta a falta de infraestrutura adequada para o funcionamento pleno das coordenações.

Tomando como referência os pontos citados, podemos dizer que, o que se espera para que haja condições adequadas ao trabalho do coordenador/gestor de forma que ele possa atuar de modo a alcançar os sugeridos pelas IES e, atender as exigências do mercado comercial e acadêmico, é que todos esses aspectos que inviabilizam a sua atuação, possam ser contornados; e ainda, que se tenha uma melhor definição da função do coordenador no âmbito das IES. Para tanto, se faz essencial, no nosso entendimento, o desenvolvimento de políticas institucionais que permitam a formação contínua para a função de coordenação de curso.

## 6 CONCLUSÃO

Partindo de uma análise geral acerca da atuação como coordenadora de cursos de IES privadas, momentos em que fui construindo uma base prática que possibilitou o desenvolvimento de um trabalho de gestão e as reflexões que surgem nessa dissertação como temática de investigação. As observações formuladas ao longo dos tempos e em cada ação articulada com o intuito de solucionar problemas ou propor possíveis estratégias que levasse a determinadas conquistas, foram transformando os elementos essenciais que norteou os caminhos a ser perseguidos na perspectiva de analisar o perfil do coordenador de cursos de IES privadas.

Esta preocupação somada às observações oriunda de nossa experiência assim como a de colegas de trabalho, cujas preocupações também eram as mesmas, tornou-nos sensíveis ao fato de que o coordenador de cursos de IES, esteja estes no contexto de instituições públicas e/ou privadas, atua, de maneira significativamente mais relacionada à prática do que à teoria, ou seja, o coordenador age mais a partir de atos concretos fundamentados na improvisação e na prática cotidiana, adquirida ao longo dos tempos como profissional, do que com base em uma formação norteada em preceitos e reflexões acumuladas por estudiosos da área.

Na atuação como coordenadora de cursos de IES privadas posso dizer que nossa atuação se deu mais a partir de experiências vividas, de conhecimentos adquiridos levando em consideração a prática e as estratégias utilizadas por colegas de profissão. Esta questão levou ao questionamento não apenas de ações enquanto coordenadora, mas também a funcionalidade e eficácia destas no contexto de uma vida acadêmica, e da própria instituição em suas propostas e projeções frente aos cursos que mantem.

As observações, reflexões e perspectivas de compreensão acerca da atuação do coordenador de cursos de IES instigou o levantamento dos seguintes questionamentos: 1) Como a formação acadêmica dos coordenadores de cursos de graduação de IES privadas, de Fortaleza, fundamenta sua prática na gestão acadêmica? 2) Só a prática é suficiente para o bom desempenho do coordenador de cursos no exercício em formação a priori e/ou durante tal desempenho? A análise dos próprios questionamentos nos permite compreender que explicitamos a formação do coordenador de cursos como uma questão prioritária quando se propõe a

funcionalidade e eficácia destes no contexto geral, seja da instituição como das projeções e perspectivas do graduando que, certamente, muito espera da IES em termos de subsidiar elementos que garanta a sua formação para um desempenho pleno no mercado de trabalho.

As reflexões que firmaram o estudo apresentado nessa dissertação nos sensibilizaram de maneira a compreender que o panorama de transformações e as exigências por uma formação acadêmica constitui um fator essencial que sempre norteia as aspirações por qualificação, do ser humano. No transcorrer do período moderno a projeção pela inclusão do profissional qualificado se fez mais presente no cenário social.

Inserir-se num mundo de transformações e mobilização do indivíduo para o campo das conquistas e avanços político-social, cultural e, certamente econômico, vem se fazendo explícita na sociedade atual, sendo reflexo da evolução e do anseio pela modernização que marcou os anos 80 e 90 do atual século XXI. Nesse contexto é que observamos a proliferação das IES privadas nesse cenário.

O surgimento das IES privadas em maior escala nos anos 80 e 90 e tendo na atualidade uma expressão significativa, em certo sentido, deixou mais evidente a atuação do coordenador de cursos, sendo observada que aos referidos profissionais tem se exigido uma atuação múltipla para a conquista da qualidade, eficácia e eficiência dos projetos e programas propostos e articulados pelas unidades de ensino superior.

Considerando a complexidade do campo de atuação dos coordenadores de IES no contexto brasileiro e, as exigências evidenciadas no raio de ação desses, é factível que passamos a construir um profissional ideal quando analisamos a formação desses e a sua atuação frente à gestão dos cursos. Percebemos que, dia após dia, o coordenador se encontra em meio a um conjunto de situações em que requer, da parte dos mesmos o equilíbrio, eticidade, compromisso, capacidade e, em sentido geral, o profissionalismo que se mostra num caráter eficaz e funcional.

Portanto, estamos diante de uma reflexão de expressivo valor e sentido naquilo que colocamos como questão nessa pesquisa, ou seja, a relação entre a formação e o desempenho do coordenador de cursos de IES privadas. Neste aspecto é que chegamos à compreensão de que a fundamentação filosófica dessa investigação leva a perspectiva de uma apreciação considerando o tipo ideal de Max Weber.

Weber, filósofo alemão constitui um dos principais responsáveis pela adoção de uma metodologia própria para as ciências sociais, onde se postula analisar o objeto particular de estudo a partir dos seus aspectos exteriores, tencionando assim chegar à compreensão do mesmo no seu todo. No caso específico do estudo apresentado nessa dissertação se tomou como objeto de estudo um número de vinte e oito (28) coordenadores de cursos de IES privadas, sendo analisado o seu campo de atuação e sua formação, tomando como instrumento de análise o currículo Lattes e entrevista como os mesmos, onde se coletou informações acerca de sua formação, desempenho e tempo de atuação na função de gestor/coordenador de cursos.

A análise dos currículos permitiu levantar alguns pontos de compreensão como: os coordenadores dos cursos de IES privadas não passaram por uma formação específica que pudesse garantir a eficácia e funcionalidade diante do campo de exigências que compreende o seu desempenho profissional; grande parte dos coordenadores é, convidado ou indicado, a integrar a coordenação de cursos a partir do seu desempenho no âmbito da instituição; geralmente são profissionais com cursos de especialização, mestrado e, uma minoria formada por doutores. Portanto, sua formação ocorre a partir da atuação cotidiana, “apagando fogo”, ou seja, tornando-se simpático, “popular” com a comunidade acadêmica; ou com seus pares em uma prática mais “intelectual” que prática, esteja iniciando ou finalizando sua carreira em IES.

Em se tratando de formação acadêmica o que percebemos, levando em conta os vinte e oito currículos Lattes analisados, é que há um expressivo registro de participação dos coordenadores em eventos, algumas publicações, orientações de trabalhos de conclusão de cursos (graduação e especialização) em períodos anteriores ao exercício de gestão/coordenação; aspecto que nos levou a compreender que há uma queda significativa em termos de publicação, quando se submete a função de coordenador; questão esta que pode ser gerada em função da falta de tempo que o mesmo passa a ter diante tantos compromissos no campo da coordenação.

Diante dessas constatações, propomos um conjunto de ações como possíveis caminhos a seguir em prol da melhor eficiência e funcionalidade do coordenador de cursos de IES privadas, assim como a manutenção de sua produção no campo de suas respectivas áreas:

- a) Formação contínua na área de gestão de pessoas, de marketing e financeiro para melhor gerenciamento dos processos.

- b) Formação pedagógica e subsídio para o acompanhamento docente.
- c) Favorecer condições para que a equipe de professores que coordena possa ter a compreensão de um trabalho democrático e participativo de maneira a elencar possíveis ações que viabilize a funcionalidade do curso no seu contexto geral.
- d) Articular ações que ofereça a objetividade do planejamento estratégico, de modo a lhe favorecer eficiência e funcionalidade, permitindo em consequência conquistas no seu campo de trabalho.

Em síntese, esperamos que por meio de ações objetivas os coordenadores possam conquistar condições que lhe permita estar sempre refletindo sobre o seu campo de trabalho e, partindo dessa reflexão se faça conhecedor de que é possível oferecer ao curso que coordena condições para superar suas dificuldades e conquistar um padrão de ações que atenda tanto as aspirações do graduando como da instituição que representa.

A título de reflexão, em relação ao contexto geral do presente estudo, é pertinente salientar que o mesmo não se encerra, mas sim espera dar início a futuras pesquisas e estudos de maneira a destacar a cada dia a importância da atuação do coordenador de cursos de IES em uma perspectiva de formação continuada e progressiva. A pesquisa não esgota a sua temática, nem foi o objetivo do estudo ora apresentado.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Fancisco Artur Pinheiro. **O processo de interiorização da UECE no Sertão Central**. Fortaleza: EdUECE, 2007.

ANDRADE, Rui Otávio B. de. **O coordenador gestor: papel dos coordenadores dos cursos de graduação em Administração frente às mudanças**. Rio de Janeiro: CRA/RJ/Markson Books, 2007.

ANTUNES, R. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, L.F.; PARO, V.H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

ARAÚJO, Edvar Costa de Araújo. O ensino e a pesquisa no campo da história educacional: potencialidades e desafios na Universidade Estadual Vale do Acaraú. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia e BEZERRA, José Arimatea Barros. (Orgs.). **Biografias, instituições, idéias, experiências e políticas educacionais**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

BARBOSA, M. L. de O. QUINTANEIRO, T. Max Weber. In: QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. de O.; OLIVEIRA, M. G. M. de. **Um toque de clássicos**. 2. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília. (Orgs.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós LDB**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção INEP 70 anos, v. 2)

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura/SEF. **Diretrizes Gerais para a Capacitação de Professores**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf> > Acesso em: 21/04/214.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96, Brasília, 1997.

BUARQUE DE HOLANDA, Sergio. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 18ª Edição Atualizada e ampliada, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOVERNO do Estado do Ceará. **Ciência, tecnologia e inovação para o desenvolvimento sustentado do Ceará: proposta de um plano**.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. 6. ed. , Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

COHEN, S. G., A nova organização por equipe e o trabalho de equipe. IN: GALBRAITH, J. R.; LAWLER III, E. E. **Organizando para competir no futuro**. São Paulo: Makron Books, 1995, p.168-198.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas: Cortez, 2012.

DIAS, R.E.; LOPES, A.C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. A responsabilidade da cidadania organizacional, In: FLEURY, M. T. (Coord.), **As pessoas na organização**. São Paulo: Editora Gente, 2002.

DURHAM, Eunice. Como atender as necessidades das IES e garantir os direitos dos alunos. In. CASTRO, Maria Helena Guimarães de. et ali. III Fórum Nacional: ensino superior particular brasileiro: os desafios do ensino superior. **Anais**. Rio de Janeiro, 2002.

FRANCO, Édson. **Funções do coordenador de curso**: como construir o coordenador ideal. Brasília: ABMES, 2002.

FREITAS, H.C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 24, n. 85, dez. 2003.

FISCHER, R. M., Mudança e transformação organizacional. In: FLEURY, M. T.(Coord.), **As pessoas na organização**. São Paulo: Editora Gente, 2002.

FRAUCHES, Celso da Costa. **Novas normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de centros universitários**. file:///C:/Users/inha/Downloads/20100428093538Centros\_Universitarios.pdf>. Acesso em: 16/09/2013

GIGANTE, L. Cid. Iberismo e plasticidade: uma aventura disciplinadora de racionalização adaptativa ao mundo. **Perspectivas**, São Paulo, v. 34, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/2239/1845>>. Acesso em: 16 jun. 2014

HERSEY, Paul & BLANCHARD, Kenneth H. **Psicologia para administradores**: a teoria e as técnicas da liderança situacional. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Carlos Benedito. **O ensino superior brasileiro nos anos 90**. São Paulo em Perspectiva, 14(1) 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

MAXIMIANO, Antonio Amaru. **Teoria geral da administração**: da revolução urbana à revolução digital. São Paulo: Atlas, 2002.

MELO, Marlene C. O. L. O exercício da função gerencial em tempos de novas tecnologias organizacionais: da gestão profissional à gestão compartilhada. In: XX

Encontro Nacional de Programas de Pós-graduação em Administração, 20, 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, E. Léa de. A política de promoção da igualdade de gênero e a relação com o trabalho. In: ORGANIZAÇÃO Internacional do Trabalho (OIT). **Igualdade de gênero e raça no trabalho: avanços e desafios**. Brasília: OIT, 2010.

MOREIRA, S. Virgínia. Análise documental como método e técnica. In: DUARTE, Jorge e BARROS, Antonio. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisas em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NOBRE LOPES, Fátima Maria. Ética das intenções e ética das consequências. In: **Filosofia e cultura**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

NOGUEIRA, C. M. Martins. **Limites da explicação em sociologia da educação: considerações a partir de pesquisas sobre o processo de escolha do curso superior**. SBS – XII Congresso Brasileiro de Sociologia. GT 03 Educação e Sociedade. Disponível em [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-69WRGU/tese\\_\\_\\_cl\\_udio\\_marques\\_martins\\_nogueira.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-69WRGU/tese___cl_udio_marques_martins_nogueira.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 1º jun. 2014.

PIAZZA, Maria Elena. **O Papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função**. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1997.

PIERRE, João Teófilo. **Interlúdio romano e momentos da UECE e do Crato**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. v. 1 São Paulo: Cortez, 2002.

RANGEL, Mary. Coordenação para qualidade dos cursos: repensando conceitos e competências. In: **Revista Olho Mágico**. v. 8, n. 3 set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.ccs.br/olhomagico/v8n3/especial.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

REED, Mike. **Sociologia da gestão**. Oeiras: Celta, 1997.

RIOS, Terezinha Azeredo. Dimensões da competência. In: **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Gabriel Mário. **Funções do coordenador de curso: como “construir” o coordenador ideal**. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/public/arquivos/publicacoes/ABMESCaderno8.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

RODRIGUES, R. Martinho. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, Nelson. **Complexo de vira-latas**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/rodrigues03/rodrigues3.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2014.

ROLIM, Alexandre Ferreira. **A caracterização das atividades da coordenação de curso como uma prática social de gestão**: um estudo com coordenadores de curso da área de Ciências Sociais Aplicadas dos centros universitários de Belo Horizonte. 2004. 138 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – CEPEAD.

SABADIA, José Antônio Beltrão. O papel da coordenação de curso: a experiência no ensino de graduação em Geologia na Universidade Federal do Ceará. **Revista de Geologia**, 1998, v. 11. Disponível em: <[http://www.revistadegeologia.ufc.br/03\\_1998.pdf](http://www.revistadegeologia.ufc.br/03_1998.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2014.

SAMPIERI, Roberto Hernández *et alii*. **Metodología de la Investigación científica**. 3. ed. Médico: DF: McGraw-Hill, 2006.

SEVERINO, A. Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

SILVA FILHO, Adauto Lopes *et al*. A dimensão ontológica da trilogia ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola.

STUMPF, I. Regina. Pesquisa bibliográfica. In: DUARTE, Jorge e BARROS, Antonio. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisas em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAGTENBERG M. A escola como organização complexa In: GARCIA, Walter. (Org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976.

VASCONCELOS C.S. **Planejamento: plano de ensino – aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

VIANNA, H. M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

VIEIRA, Luiz Renato. A expansão do ensino superior no Brasil: abordagem preliminar das políticas públicas e perspectivas para o ensino de graduação. In: **Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior**, 2003.

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas ciências e na política sociais. In: **Ensaio sobre a teoria das ciências sociais**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ensaio de sociologia e outros escritos**. Max Weber. Trad. Mauricio de Tragtenberg. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **Metodologia das Ciências Sociais**. Parte 1. Trad. Maurício Tragtenberg. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

WOODY JR, Thomas e CALDAS, Miguel P. Antropofagia organizacional. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 38, n. 4, p. 6-17, out/dez, 1998. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/rae/vol38-num4-1998/antropofagia-organizacional>>. Acesso em: 28 maio 2014.l

# APÊNDICE

## APÊNDICE A

### INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE CURRÍCULO LATTES

#### **I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Gênero:

Idade:

Tempo de Formação:

Curso que Coordena:

Tempo de atuação como coordenador de curso:

#### **II – DADOS DA FORMAÇÃO**

Graduação:

Titulação:

Área da Titulação:

#### **III – DADOS COMPLEMENTARES**

Número de publicações

Área de publicações

Outras formação: cursos complementares

Observações:

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO

Universidade Federal do Ceará – UFC  
Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão do Ensino Superior –  
POLEDUC

TÍTULO – O Perfil de Formação e Atuação do Coordenador de Cursos de Graduação de Instituições de Ensino Superior Privadas  
Responsável: Iracivan A. Manço

ENTREVISTADO:

DATA DA ENTREVISTA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

GUIA DA ENTREVISTA – Coordenadores de cursos de Graduação de Instituições de Ensino Superior em Fortaleza

Prezados(as) Professores(as).

Meu nome é Iracivan Araujo Manço. Sou mestranda em Políticas Públicas e Gestão do Ensino Superior pela Universidade Federal do Ceará. Nesse momento estamos realizando a pesquisa de campo que versa sobre a formação e a atuação dos coordenadores de curso de IES privadas em Fortaleza. Gostaríamos de solicitar sua colaboração e participação nesta pesquisa como nosso(a) entrevistado(s). O Objetivo é obter dados da sua atuação como coordenador(a) a partir da sua experiência.

I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome Fictício: \_\_\_\_\_

Curso que coordena:

II- DADOS DA FORMAÇÃO

1. Qual a sua formação?
2. Você teve ou tem experiência com a docência no ensino superior? ( )  
sim ( ) não
3. Quanto tempo?
4. Você realizou alguma formação complementar para exercer a prática de coordenação de curso?( ) sim ( ) não
5. Que tipo de aperfeiçoamento buscou?

III- DADOS DA ATUAÇÃO

1. Como se tornou Coordenador de Curso?
2. Na sua concepção quais as atribuições de um coordenador de curso?
3. Qual o seu Regime de Trabalho na IES?  
( ) Tempo parcial ( ) Tempo Integral ( ) Horista
4. Você ministra alguma disciplina no curso que coordena? Quais?
5. Como se deu a sua preparação para o exercício dessa nova função?
  
6. Na IES que trabalha existe algum programa de capacitação para o exercício de coordenação de curso? ( ) sim ( ) não
7. Na IES que trabalha existe algum documento (manual) explicitando as atribuições do coordenador de curso?  
( ) sim ( ) não

8. Quais as maiores dificuldades que encontra ao exercer a função de coordenador de curso?
9. Comente sobre as funções políticas, gerenciais, acadêmicas e Institucionais do coordenador de curso.
10. Em sua prática cotidiana estas funções são exercidas, obedecidas?
11. Você acha que além de um posicionamento estratégico em torno da gestão do ensino, as funções de coordenador de curso de graduação também exige um posicionamento pedagógico, humano, ético e técnico (no sentido da criatividade)? Justifique o seu posicionamento.

#### IV – SOBRE O LATTES

1. Você costuma atualizar seu Lattes? Por qual motivo?
2. Qual a última vez que atualizou?
3. Qual o papel do Lattes em sua vida profissional?
4. Como costuma contratar professores? Quais são as exigências?

## APÊNDICE C

### QUADRO 01 – FORMAÇÃO DE COORDENADORES DE CURSOS E GÊNERO – LATTES

IES de formação	Graduação	Especialização	Mestrado	Gênero
UFC	Ciências Contábeis	Métodos e técnicas de pesquisa Contabilidade e Controle.	Controladoria e Contabilidade	Feminino
UNIFOR	Administração de Empresas	Administração de Recursos Humanos	Administração de Empresas	Feminino
UNIFOR	Fisioterapia	Terapia manual e postura.	Saúde Coletiva	Feminino
FA7	Administração de Empresas	-	Administração de Empresas	Feminino
UNAMA/AM	Ciências Contábeis	Contabilidade para gestão empresarial MBA em Controladoria e Finanças.	-	Masculino
UECE	Letras	Turismo, Administração e negócios, Didática do ensino superior.	Gestão de Negócios Turísticos	Feminino
UFC	Estilismo e Moda	Gestão universitária.	Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior	Feminino
UECE	Administração de Empresas	Administração de marketing.	Administração e Controladoria com ênfase em marketing de operações e produtos.	Feminino
UFC	Estatística	-	Logística e Pesquisa	Masculino
UNIFOR	Ciências Contábeis	Controladoria.	Administração de Empresas	Masculino
UECE	Serviço Social	Saúde pública com ênfase em Saúde da Família.	Políticas Públicas	Feminino
UBC/DF)	Ciências da Computação	Produção de Software	Engenharia de Telecomunicações	Feminino
UNIFOR	Psicologia	-	Psicologia	Masculino
UFC	Pedagogia	-	Gestão em Negócios Turísticos	Masculino

UECE		-	Educação	Feminino
UNIFOR*	Fisioterapia	Saúde do Idoso. Fisioterapeuta.	Ciências Fisiológicas	Masculino
UNIFOR	Psicologia	Teoria psicanalista.	Memória Social	Feminino
UFC	Comunicação Social	-	Comunicação e Cultura Contemporânea	Masculino
UMC/SP	Biomedicina	Citologia Clínica com ênfase em Ginecologia.	Ciências da Saúde	Masculino
UFC	Farmácia	Microbiologia e Parasitologia no Diagnóstico Clínico.	Farmacologia	Masculino
UECE	Serviço Social	Gestão Pedagógica para as ETSUS.	Saúde Pública	Feminino
UECE e UNIFOR	Estudos Sociais e Fisioterapia	Fisioterapia Dermato Funcional.  Formação em acupuntura e eletroac.	Educação em Saúde	Masculino
UFC	Administração	Saúde pública com ênfase em saúde da família.	Gestão e Políticas Públicas	Masculino
UECE	Enfermagem	Saúde da família.	-	Feminino
UECE	Serviço Social	Programa de Saúde da Família.  Administração de Recursos Humanos.  Planejamento de Recursos Humanos.	Avaliação em Políticas Públicas	Feminino
UECE	Medicina Veterinária	-	Ciências Avícolas**	Masculino
UNIFOR	Ciências Militares	MBA em gestão empresarial	Ciências Militares	Masculino
UFC	Enfermagem	Saúde pública com ênfase em saúde da família.	Patologia das Doenças	Masculino

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

\* Único doutorando dos 28 coordenadores de cursos.

\*\* Possui doutorado em Biotecnologia

## APÊNDICE D

**QUADRO 02 – PRODUÇÃO ACADÊMICA DURANTE TEMPO DE SERVIÇO COMO  
COORDENADORES DE CURSOS DE IES – LATTES**

IES	Artigos	Trabalhos em Anais	Livros	Capítulos de Livros	Total	Tempo de Serviço como CC
UFC	11	11	7	-	29	2010-2014
UNIFOR	-	6	-	-	6	2010-2014
UNIFOR	4	2	-	-	6	2013-2014
FA7	1	4	-	-	5	2012-2014
UNAMA/AM	-	-	-	-	-	2010-2014
UECE	2	2	-	2	6	2009-2014
UFC	2	3	-	1	6	2000-2014
UECE	2	1	-	-	3	2011-2014
UFC	1	-	-	-	1	2011-2013
UNIFOR	1	-	-	-	1	2010-2012
UECE	2	2	-	-	4	2013-2014
UBC/DF	1	2	-	-	3	2013-2014
UNIFOR	2	2	1	1	6	2000-2014
UFC	-	14	-	1	15	2013-2014
UECE	10	3	-	-	13	2006-2014
UNIFOR	-	-	-	-	-	2014
UNIFOR	2	-	-	-	2	2013-2014
UFC	2	-	-	-	2	2013-2014
UMC/SP	1	-	-	-	1	2013-2014
UFC	8	-	-	-	8	2012-2014
UECE	2	7	-	-	9	2013-2014
UECE	2	1	-	-	3	2013-2014
UNIFOR						
UFC	-	-	-	1	1	2012-2014
UECE	-	-	-	-	-	2013-2014

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

## APÊNDICE E

### QUADRO 03 – FORMAÇÃO DO COORDENADOR DE CURSO – QUESTIONÁRIOS

CC	Curso que Coordena	Titulação	Experiência com docência em IES	Docência (anos)	Formação complementar como CC	Modalidade	Capacitação na IES em que atua
1	Administração e Tecnológico em Processos Gerenciais	Mestrado em Administração, Especialização em Adm. de Recursos Humanos, Graduação em Administração	Sim	8	Sim	EAD e presencial (40 h/a) cada	-
2	Marketing	Administração e Marketing	Sim	8	Sim	Pedagógica; curso de formação de coordenação de nível superior.	Sim
3	Farmácia	Mestre	Sim	10	Não	-	Sim
4	Gestão Financeira	Mestrado em Administração.	Sim	8	Não	-	Não
5	Serviço Social	Bacharel em Serviço Social, Mestrado Acadêmico em Saúde Pública, Especialização em Gestão Pedagógica e Especialização de Processos Educacionais em Saúde em andamento.	Sim	16	Sim	Mestrado Acadêmico em Saúde Pública, Especialização em Gestão Pedagógica e Especialização de Processos Educacionais em Saúde em andamento.	Não
6	Bacharelado em Administração	Graduação e Mestrado em Administração	Sim	6	Sim	Curso de Formação em Docência do Ensino Superior	Sim
7	Gestão em Recursos Humanos	Psicólogo e doutorante em Psicologia.	Sim	16	Não	Cursos de qualificação.	Não
8	Psicologia	Psicologia	Sim	14	Não	Estudos particulares (leituras de livros e artigos sobre gestão acadêmica)	-

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

## APÊNDICE F

### QUADRO 04 – FORMAÇÃO COMPLEMENTAR DE COORDENADORES DE CURSO DE IES PRIVADAS

Lattes	Atuação como CC	Formação Complementar	Anos
01	2010 – 2014	Filosofia e Ética	2004
		Programa de Capacitação de Avaliadores	2004
02	2010 - 2014	Inovação social e empreendedorismo social	2010
		Elaboração de artigo científico	2010
		Extensão universitária em turismo e gestão de cadeia produtiva	2009
		Extensão universitária em controle social das contas públicas	2009
		Extensão universitária em responsabilidade social e sustentabilidade.	2007
		Elaboração de artigo científico	2010
		Extensão universitária em turismo e gestão de cadeia produtiva	2009
		Extensão universitária em controle social das contas públicas	2009
		Extensão universitária em responsabilidade social e sustentabilidade.	2007
		Extensão universitária em caminhos para o desenvolvimento local	2007
		Formação de facilitadores	2007
03	2013 - 2014	Didática do ensino superior	2007
		Programa de desenvolvimento e aperfeiçoamento docente	2013
		Drenagem linfática facial e corporal	2011
		Curso de atualização em fisioterapia cardiorrespiratória	2006
		Drenagem linfática	2006
		Inglês instrumental	2005
		Formação especial em patologias cervicais	2004
		Curso livre básico de reeducação postural global	2003
		Osteopatia estrutural	2001
		Terapia manual	2001
Radiologia	1999		
04	2012 - 2014	Não há registros	
05	2010 - 2014	Sped fiscal, contábil e nota fiscal eletrônica.	2009
		Sindicato dos Contadores do Estado do Ceará	2009
06	2009 – 2014	Extensão universitária em marketing	2010
		Extensão universitária em gestão estratégica de processos	2010
		Extensão universitária em gestão de qualidade	2010
		Extensão universitária em fundamentos em gerenciamento de projetos.	2010
		Extensão universitária em administração pública	2010
		Extensão universitária em gestão ambiental	2010
		Extensão universitária em planejamento estratégico	2010
		Extensão universitária em tópicos especiais	2010
		Extensão universitária em trabalho de conclusão de curso PDG Turismo.	2010

		Gestão de animação turística	1998
		Promoción del turismo y la captaciones.	1996
		Animação turística	1994
		Administração de agência de viagem	1992
		Curso de elaboração de projetos	1990
		Seminário de gerenciamento de agências de viagens	1988
		Aperfeiçoamento de guia de turismo	1980
07	2000 – 2014	Formação continuada para avaliadores do BASIS.	2013
		Avaliadores BASIS.	2012
		Gestão de projetos.	2010
		Sociologia da Educação e o Trabalho.	2007
		Inglês instrumental I e II.	2005
08	2011 - 2014	I Seminário de Gestão Educacional de Nível Superior.	2014
		Extensão universitária em curso de formação em educação à distância.	2013
		Novas perspectivas em gestão	2010
09	2010 – 2012	Teste ampa.	2006
		Como administrar riscos e ser bem sucedido	2001
		Curso Apuração do lucro real e preenchimento do la	1994
		Regular English Course	1985
		Basic digitação operação e programação	1986
10	2013 – 2014	Impacto da violência na saúde	2013
		I Seminário de Gestão Educacional	2014
		A contribuição dos Assistentes sociais à construção	2013
		Ética em movimento para supervisores de campo	2013
		Fundamentos em gerontologia	2013
		Perdas, luto e separação PLUS	2012
		Pesquisa documentária em saúde	2012
		Violência sexual contra crianças e adolescentes	2012
		Trabalho social com famílias em habitação	2010
		Curso de Atualização em Serviço Social	2009
		Extensão universitária em curso de sustentabilidade e responsabilidade social	2009
		Políticas públicas de inclusão social	2008
		Capacitação em legislação previdenciária	2007
		Psicologia e serviço social aplicado à ontologia	2003
11	2013 - 2014	Seminário de gestão educacional	2014
		Extensão universitária em inglês	2012
		Capacitação de docente em educação à distância	2008
		Extensão universitária em métrica de soft com ênfase em pontos por função.	2008
		Introdução a programação arcobjects com VBA	2007
		Programação em sistema em java	2006
		Extensão universitária em introdução ao sensoriamento remoto	2005
		Macromedia Director Mx Básico	1998
		Fundamentos de engenharia de software	1998
		Lógica para a ciência da computação	1996
12	2000 – 2014	ENADE	2010
		Curso de Especialização em Educação Especial	2011
		Extensão universitária em II Seminário Pedagógico da	

13	2006 – 2014	Faculdade Ateneu.	2012
		Curso Inglês intermediário I	2012
		Formação de tutores	2012
		Palestra Respeito aos Direitos do Consumidor	2012
		Gestão empresarial e turismo de aventura.	2011
		O Turismo como indutor do Desenvolvimento.	2011
		Formação de formadores: identidade e planejamento	2011
		Extensão universitária em regionalização do turismo	2010
		Extensão universitária em segmentação do turismo	2009
		Inglês instrumental	2007
14	2013 – 2014	Alinhamento para aplicação de exames e avaliação	2013
		Educação e didática	2012
		Formação de Professores	2011
		TI na Educação	2011
15	2014	Extensão universitária em IV Curso de Qualidade em Imaginologia do Ceará	2013
		Modelo de ensino: concepção e recursos	2012
		Modelo de ensino Estácio	2012
		Elaboração de questão	2012
16	2013 – 2014	Inteligência emocional	2000
		Gestalt Terapia	2000
		Como gerenciar estrategicamente recursos humanos	1998
		5S na prática – de olho na qualidade	1997
		A entrevista no processo de seleção	1997
		Serviço de apoio às micros e pequenas empresas do Estado do Ceará	1997
		Sexualidade Infantil: Desafios e problemas	1993
17	2013 – 2014	Extensão universitária em curso realização em audiovisual – Vila das Artes	2010
		Extensão universitária em curso básico de língua francesa	2006
		Teoria do documentário	2006
		Entre imagens teoria e linguagem do audiovisual	2006
		Introdução ao cinema contemporâneo	2006
		Extensão universitária em curso básico de língua inglesa	2006
		Extensão universitária em curso básico de cinema e vídeo	2005
18	2013 – 2014	Novos paradigmas educacionais	2011
		Metodologia acadêmica e trabalhos interdisciplinares	2009
		Citopatologia do câncer de colo uterino	2008
		Extensão universitária em atuação do Bioméd. Perícia Criminal	2002
		Extensão universitária em análise do DNA	2002
		Extensão universitária em controle da qualidade em coleta	2002
		Extensão universitária em primeiros socorros	2002
		Extensão universitária em citologia hormonal seriada	2002
		Extensão universitária em aspectos moleculares e citologia neoplasias	2002
		Introdução à acupuntura	2002
		Import.do mark. Aplic à análise clínicas	2002
		Automação em hematologia	2002
		Infecção do trato urinário – coleta e diagnostico	2002
		Atuação do biomédico reprodução humana	2002
		Qualidade da água e ar.	2002
		Workshop em coleta: vacuete	2002
		Gestão ambiental – Recursos Humanos	2002
		Haplotipo e Palmorf. Genét. Aplic. Clin Diag.	2002
		Extensão universitária em técnica de biologia molecular	

		aplicada a pesquisa.	2002
		Extensão universitária em análise clínica	2001
		Extensão universitária em coleta de materiais	2000
		Extensão universitária em primeiros socorros	2000
		Extensão universitária em woekshop de citogenética	2000
19	2012 - 2014	Não registrado	
20	2013 - 2014	Pontos fundamentais da ergonomia	2013
		VIII Jornada cearense de medicina do trabalho	2013
		Pesquisa documentária em saúde à distância	2013
		Atualização em serviço social e proteção social	2011
		I Oficina sobre o curso técnico de citopatologia	2011
		Curso de formação pedagógica em EAD	2011
		Previdência Social	2010
		Desenho de curriculum baseado em competências	2009
		Aprendizagem baseada em problemas para facilitador	2009
		Sistema de acompanhamento de programas e projetos	2008
		Abordagem por competência	2008
		Elaboração de orçamento	2008
		Fluxos de processos e sistemas cooperativos	2008
		Capacitação pedagógica para Instrutor do CTACS	2008
		Capacitação pedagógica para Curso Técnico ACS	2005
		Capacitação no PROINFO	2004
		Capacitação pedagógica II DST/AIDS	2003
		Metodologia do trabalho com famílias em atenção primária	2002
		Abordagem familiar em atenção primária	2002
		Curso de Epi Info.	2002
		Curso Básico de Habilidades de Comunicação	2002
		The Basic To Intermeduante level course	2002
		Curso Básico de Bioestatística	2001
		Curso Introdutório em Saúde da Família	2002
		Curso Microsoft Power Point 97	1999
		Atenção as pessoas portadoras de deficiência	1998
		Manifestações históricas contemporânea	1997
		Treinamento em pesquisa qualitativa	1997
		Abordagem das crises psiquiátricas em hospital geral	1995
		Worhshop – Serviço Social	1995
		Bolsista trabalhando junto ao Programa de Assistência ao Adolescente	1989
		Formação de agentes multiplicadores de práticas educativas	1989
		Estagiaria voluntária em Serviço Social	1988
		Serviço social e a questão da transformação social	1987
		Estagiaria voluntária em serviço social	1987
21	2013 - 2014	Fundamento e prática da eletroacupuntura	
		Dermato funcional em estética facial e corporal	
		Fundamentos da eletroestimulação aplicados à acupuntura e laser.	
		Atualização em fisioterapia respiratória pneuni fu	
		Inglês intensivo	
		Curso avançado de fisioterapia respiratória	
		Ventilação artificial	
		Fisioterapia respiratória	
		Reabilitação cardíaca	
		Terapia intensiva	
		Fisioterapia respiratória	
		Tratamento de reabilitação em ortopedia e traumatologia	

		O esporte e suas lesões	
		I Curso Integrado de Cirurgia	
		Atualização em neuroanatomia funcional	
		Sustentabilidade aplicada aos negócios	2013
		Contratação de trabalhadores	2013
		Conhecimento saber e ciência	2013
		EAD Socialização de Docentes	2013
		Condutas anticompetitivas	2013
		Diversidade nas organizações	2012
		Ética empresarial	2013
		Análise e melhoria de processos	2011
		Gestão de pessoas	2010
		Extensão universitária em formação de tutores em educação à distância	2009
		Extensão universitária em responsabilidade social e sustentabilidade	2008
		Universidade Aberta do Nordeste	2007
		Extensão universitária em didática do ensino superior	2007
		Extensão universitária em Mitologia greco-romana	2007
		Extensão universitária em segurança, violência e direitos.	2007
		Extensão universitária em Técnico em Secretariado	1998
23	2013 – 2014	Curso de Socialização de Docentes em EAD	2013
		Pesquisa documentária para profissionais de saúde	2012
		Qualificação de gestores do SUS II	2011
		Curso de capacitação pedagógica	2010
		Oficina de avaliação de melhoria da qualidade	2009
		Capacitação de Conselheiros Municipais de Saúde	2007
		Capacitação dos agentes públicos e cidadãos	2006
		Básico de regulação, controle, avaliação e auditor	2006
		Qualificação em controle, avaliação e A.	2006
		PROQUALI – Oficina de metodologia de melhoria da qualidade	2005
		Capacitação Pedagógica p/a instrutor/supervisor do C.	2004
		Capacitação nas ações de controle da Tuberculose	2002
		Ações básicas de controle da hanseníase	2002
		Capacitação em Saúde da Família para ACS	2002
		Abordagem sinomica em DST, AIDS	2001
		Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor	1998
		Reconhecimento da cultura organizacional local	1998
		Introdutório em Saúde da Família	1997
		Habilidades em treinamento nas ações básicas de saúde	1996
		Educação nutricional	1996
		Oficina de informação educação e comunicação	1995
24		Nada registrado	
25	2010 - 2014	Extensão universitária em formação de tutores em EAD	2008
		Extensão universitária em Fortaleza Humaniza SUS	2005
		Formação de Avaliadores e do processo de análise	2005
		Extensão universitária em capacitação de docente para o ensino superior	2004
		Extensão universitária em orçamento público	2003
		Capacitação em vigilância epidemiológica HIV/AIDS	2003
		Processos pedagógicos e instrumentos na prática	2002
		Serv. Social-Visualizando novas Frentes de Atuação	2000
		Planejamento de projetos orientado por objetivos	2000
		Extensão universitária em capacitação em gestão social	1998
		Auditoria e qualidade em transporte	1996

26	2013 – 2014	Curso básico de propriedade intelectual	2010
		Extensão universitária em programa nacional de cooperação acadêmica	2009
		Metodologia do ensino superior	2001
		Produção do Pinto com qualidade total	1999
		Corel Draw 7.0	1998
		Corel Draw – Excel	1998
		Formação e desenvolvimento de líderes empresariais.	1996
		Ornitopatologia	1992
		Boviocultura	1992
		Fundamentos da exploração racional de bovíleiteiro	1991
27	2013 – 2014	Gestão da informação	2003
		Análise e melhoria de processos	2003
		Gerenciamento de projetos	2003
		Elaboração de indicadores de Desempenho Institucional	2003
		Elaboração de projetos	2003
		Gestão Pública	2003
		Inteligência	2001
		Informática	1997
		Extensão universitária em manutenção de comunicações	1982
28	2012 – 2014	Workshop: genital infectious diseases clinical, GE	2010
		Ações de enfermagem na prevenção e controle das.	2009
		Alterações e intervenções associadas ao envelhecimento	2008
		Atenção a saúde da mulher	2008
		Distúrbios emocionais e comportamentais do cliente	2008
		Ações governamentais em políticas de saúde	2008

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

**APÊNDICE G**  
**QUADRO 05 – PRODUTIVIDADE DOCENTE APÓS ASSUMIR COORDENAÇÃO  
DE CURSO – LATTES**

<b>CC</b>	<b>Artigos</b>	<b>Livros</b>	<b>Eventos</b>	<b>Orientações</b>	<b>Ano em que assumiu a função</b>
01	11	7	42	104	2007
02	-	-	-	-	2010
03	-	-	9	-	2013
04	1	-	11	-	2009
05	-	-	15	-	2010
06	-	-	20	13	2009
07	-	-	2	-	2000
08	-	-	8	3	2011
09	-	-	6	-	2010
10	-	-	5	1	2010
11	2	-	14	1	2013
12	1	-	13	15	2013
13	2	1	48	14	2000
14	-	-	40	-	2006
15	-	-	13	-	2013
16	-	-	11	1	2014
17	-	-	11	55	2013
18	2	-	7	5	2013
19	1	-	23	12	2013
20	32	-	22	-	2002
21	-	-	45	8	2013
22	2	-	119	21	2013
23	2	-	17	4	2012
24	-	-	5	-	2013
25	-	-	40	32	2010
26	14	-	27	2	2013
27	-	-	6	7	2013
28	3	-	-	4	2012
<b>TOTAL</b>	<b>73</b>	<b>8</b>	<b>579</b>	<b>302</b>	<b>-</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2014.