



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE**
Câmpus Pelotas

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE**

CAMPUS PELOTAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

JOSÉ HIRAM SALENGUE NOGUEZ

**UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE SABERES E PRÁTICAS:
O COORDENADOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - UFPel**

**Pelotas
2017**

JOSÉ HIRAM SALENGUE NOGUEZ

**UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE SABERES E PRÁTICAS:
O COORDENADOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - UFPel**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia (MPET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagens Verbo-Visuais e Tecnologias.

Orientador: **Prof. Dr. Glaucius Décio Duarte**
Coorientador: **Prof. Dr. Luis Otoni Meireles Ribeiro**

**Pelotas
2017**

Ficha Catalográfica

N778i Noguez, José Hiram Salengue.
Uma investigação sobre saberes e práticas: o coordenador de curso de graduação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel / por José Hiram Salengue Noguez. – 2017.
119 f.: il.; 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Glaucius Décio Duarte; Coorientador: Prof. Dr. Luis Otoni Meireles Ribeiro.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, RS, 2017.

1. Coordenador de curso. 2. Saberes docentes. 3. Gestão da Educação. I. Duarte, Glaucius Décio. II. Ribeiro, Luis Otoni Meireles. III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul. IV. Título.

CDD 370.71

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Me. Camila Quaresma Martins - CRB 10/1790

JOSÉ HIRAM SALENGUE NOGUEZ

**UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE SABERES E PRÁTICAS:
O COORDENADOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - UFPel**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia (MPET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagens Verbo-Visuais e Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Glaucius Décio Duarte

Coorientador: Prof. Dr. Luis Otoni Meireles Ribeiro

Aprovada pela banca examinadora em 30/03/2017.

Profa. Dra. Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas

Profa. Dra. Regina Trilho Otero Xavier

Prof. Dr. Francisco de Paula Marques Rodrigues

AGRADECIMENTOS

Ao corpo docente, Coordenação e servidores ligados ao MPET, pela dedicação para o sucesso desse programa e participação nessa construção.

Aos colegas de caminhada, em especial à Camila, colega de orientação e parceira de todos os momentos e ao Alfredo, que esteve sempre a disposição para escutar e falar as palavras certas e necessárias para quem precisa de um apoio nos vários momentos difíceis que surgem nesse tipo de jornada.

Aos coordenadores de curso que participaram da construção da pesquisa, peças fundamentais, pela disponibilidade e atenção.

À minha família, pelo apoio e compreensão nos momentos que tive que me dedicar aos estudos.

Às Professoras Doutoras Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas e Regina Trilho Otero Xavier, pela participação na banca de qualificação e defesa final, pela disponibilidade, críticas e sugestões.

Ao Prof. Dr. Luis Otoni Meireles Ribeiro, coorientador deste trabalho.

Ao grande Prof. Dr. Francisco de Paula Marques Rodrigues, aquele que assinou meu diploma de graduação, ministrou aula na especialização, empurrou-me para esse Mestrado e deixa seu nome mais uma vez marcado em minha trajetória acadêmica participando de minha banca: Valeu Xico.

Ao sensacional Prof. Dr. Glaucius Decio Duarte, pelo tempo que dispensou às nossas conversas, pela paciência, dedicação, incentivo, condução do trabalho e apoio: obrigado Orientador.

RESUMO

A partir de alterações propostas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, o coordenador de curso foi surgindo com maior importância e responsabilidade nas universidades. O sujeito docente, ao assumir esse papel, envolve-se em atividades acadêmicas e administrativas, o que aponta para uma amplitude de saberes necessários ao exercício da função. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído nessa mesma LDB, ressaltou a importância da função de coordenação de curso.

Como geralmente esses sujeitos não possuem uma habilitação formal, necessitam de uma construção teórica e prática, o que ocorre durante o exercício da função. Percebe-se, então, que surge a necessidade de uma revisão de suas atribuições, saberes e fazeres, para uma melhor compreensão dessa função e da origem de seus saberes.

Assim, esta pesquisa investigou como são construídos os saberes do sujeito docente investido na função de coordenador de curso de graduação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), onde foram definidos como sujeitos um grupo de seis coordenadores com experiência no SINAES.

Como forma de construção, procurou-se compreender as competências necessárias ao sujeito docente que está exercendo tal função. Para isso, buscou-se as origens e os aspectos legais acerca dos fazeres desses profissionais, recorrendo-se à legislação nacional, estatuto, regimento e outros documentos legais da referida instituição.

Foram utilizados como base teórica, conceitos de saberes docentes de Tardif (2014) para a compreensão e análise dos dados obtidos.

No que tange a metodologia, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, aproximando-se de um estudo de caso etnográfico, pois objetivou-se compreender as relações dos coordenadores de curso em seu universo de atuação, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas como principal forma de coleta de dados.

Os resultados mostraram que os docentes investigados não possuem formação nem habilitação para exercerem a coordenação de curso e nem a função tem exigências desses tipos. A construção de seus saberes é feita na prática, principalmente com origem nos pares, unidades e através do SINAES. Os coordenadores reconhecem sua importância no contexto universitário e as dificuldades ocasionadas pela burocracia e períodos de matrícula.

Palavras-chave: coordenador de curso, saberes docentes, gestão da educação.

ABSTRACT

Starting with the alterations of the *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) in 1996, the course coordinator arose with greater importance and responsibility in the universities. The professor, taking this role, was wrapped up in academic and administrative activities, what indicates to an amplitude of knowledges needed to exercise the function. The *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* (SINAES), established in this LDB stated the importance of the function of course coordinator.

Usually these professors don't have the formal qualification, needing a theoretical and practical construction, of what happens during the exercise of the function. Then it's perceived that the need to review it's attributions, knowledges and tasks arise, to a better understanding of this function and the source of it's knowledges.

Therefore, this research investigated how the knowledges of the professor invested in the function of course coordinator in the graduation course in the *Universidade Federal de Pelotas* (UFPel) is built, where a group of six coordinators with experience in the SINAES were defined as subjects.

As a form of construction, it was sought to understand the skills required for the professor who is performing this function. In order to do this, we sought the origins and legal aspects of the practices of these professionals, using the national legislation, statute, regiment and other legal documents of said institution.

Concepts of teacher knowledge from Tardif (2014), were used as the theoretical embasement for the comprehension and analysis of the data obtained.

Regarding methodology, this is a qualitative research, approaching an ethnographic case of study, because it's aimed to understand the relationships of course coordinators in their field of performance, using semi-structured interviews as main form of data collection.

The results show that the researched professors don't have any training or qualification to carry out the course coordination neither the function has this kind of requirement. The building of knowledge is made in practice, mainly originating in pairs, units and through the SINAES. The coordinators recognize their importance in the University context and the difficulties occasioned by the bureaucracy and enrollment periods.

Key-words: course coordinator, teaching knowledges, education management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de trabalhos relacionados a coordenador de curso.....	16
Quadro 2 - Unidades de ensino formadoras da UFPel.....	22
Quadro 3 - Titulação exigida no Edital CPSI 049/2015.....	32
Quadro 4 - Requisitos para a função de coordenador de curso.....	39
Quadro 5 - Desafios do coordenador de curso e possíveis soluções.....	42
Quadro 6 - Indicadores relacionados diretamente ao coordenador de curso..	63
Quadro 7 - Classificação de saberes segundo Tardif.....	66
Quadro 8 - Os saberes dos professores.....	68
Quadro 9 - Tempo de duração das entrevistas.....	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conceitos relacionados ao coordenador de curso.....	47
Figura 2 - Elementos que compõe o SINAES.....	57
Figura 3 - Coordenador de curso no contexto da universidade.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAVG	Colégio Agrícola Visconde da Graça
CETREISUL	Centro de Treinamento e Informação do Sul
COCEPE	Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSUN	Conselho Universitário
CORAC	Coordenadoria de Regulação e Acompanhamento
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CPSI	Coordenação de Processos de Seleção e Ingresso
CRA	Coordenação de Registros Acadêmicos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFSUL	Instituto Federal de Educação e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
IGC	Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior
IPESSE	Faculdade de Medicina da Instituição Pró-Ensino Superior do Sul do Estado
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NIDD	Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
ND	Nota de Proporção de Doutores
NM	Nota de Proporção de Mestres
NR	Nota de Regime de Trabalho
PI	Procurador Educacional Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRA	Pró-Reitoria Administrativa
PRAINFRA	Pró-Reitoria de Infraestrutura

PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PREC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PRG	Pró-Reitoria de Graduação
PRPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPEl	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRGS	Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 JUSTIFICATIVA.....	13
1.2 PROBLEMA DA PESQUISA.....	15
1.3 OBJETIVO GERAL.....	15
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	15
1.5 ESTADO DA ARTE.....	16
1.6 ESTRUTURA DESTE TRABALHO.....	19
2 LOCUS DA PESQUISA.....	20
2.1 UNIVERSIDADE.....	20
2.2 UFPel.....	22
3 COORDENAÇÃO DE CURSO.....	32
3.1 COORDENADOR DE CURSO.....	35
3.1.1 Funções políticas.....	43
3.1.2 Funções gerenciais.....	44
3.1.3 Funções acadêmicas.....	45
3.1.4 Funções institucionais.....	46
3.2 SABERES DOS COORDENADORES DE CURSO.....	47
3.3 UMA FERRAMENTA DE APOIO E APRENDIZADO.....	48
3.4 BUROCRACIA E PODER.....	51
3.5 SINAES.....	55
4 SABERES DOCENTES.....	65
4.1 A VISÃO SOCIAL, CONTEXTUALIZADA E INDIVIDUAL.....	68
5 METODOLOGIA.....	72
5.1 ABORDAGEM QUALITATIVA: ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO.....	72
5.2 SUJEITOS E ENTREVISTAS.....	74
5.3 TRATAMENTO DOS DADOS.....	79
6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	84
6.1 SABERES INICIAIS: COMEÇANDO A COORDENAR.....	85
6.2 SABERES DOS PARES.....	88
6.3 SABERES DA INSTITUIÇÃO: A UFPel E SUAS UNIDADES.....	90
6.4 SABERES DA AUTO-GESTÃO.....	93
6.5 O RECONHECIMENTO.....	95
6.6 SABERES PROVENIENTES DO SINAES.....	97
6.7 SABERES DA MOTIVAÇÃO, SENTIMENTOS E SATISFAÇÕES.....	99
6.8 BUROCRACIA E PODER.....	102
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE A.....	119

1 INTRODUÇÃO

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a responsabilidade pela Educação Superior no Brasil está a cargo de Instituições de Ensino Superior (IES) que, quanto a sua natureza administrativa, podem ser privadas ou públicas. A universidade é uma das categorias de organização acadêmica, sendo a pública aquela criada ou incorporada, mantida e administrada pelo poder Público, caso da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), locus dessa pesquisa.

Também é conferida autonomia às instituições para que estabeleçam sua legislação interna, desde que não firam as normas delimitadoras estabelecidas na lei nacional. Dessa forma, as instituições criam estatutos e regimentos que são responsáveis pela normatização e regulação de seu funcionamento sobre os aspectos que lhes é facultado. Assim, várias particularidades podem ser definidas de acordo com os interesses específicos de cada instituição.

Dentre essas particularidades ou especificidades está a definição das competências dos coordenadores de cursos, suas atribuições e responsabilidades.

Ao consultar os documentos legais da UFPel, deparamo-nos com o que essa instituição espera de um coordenador de curso, ou seja, quais suas atribuições. Percebe-se, então, a necessidade de um amplo envolvimento, que remete a uma contrapartida para com a sociedade, docentes, sala de aula, instituições e seus atores, apontando para uma amplitude de saberes necessários ao exercício da função.

O coordenador de curso, escolhido por meio de processo eleitoral, é o docente destinado a ser o responsável temporário por seu curso, respondendo tanto pedagógica, política, como administrativamente, pelo curso que coordena.

De acordo com Rangel (2001), as atividades de coordenação de curso necessitam de uma construção teórica e prática, pois são assumidas na maioria dos casos sem uma habilitação formal para enfrentar os desafios da legislação e da gestão acadêmica e administrativa. Segundo Rosa (2014), essas atividades vão além daquelas vistas na sua formação como docente.

Essa habilitação ou formação não é exigida como pré-requisito para o exercício da função. A partir do ingresso na carreira docente do magistério superior,

que hoje possui o pré-requisito da titulação mínima de doutor, qualquer docente está apto a candidatar-se ao cargo.

O coordenador de curso superior vem ganhando significativa importância no cenário da Educação Superior no Brasil. Como menciona Franco (2002, p. 3), “diz-se ser ele o 'gerente' do Curso. Chega-se mesmo a afirmar que é o 'dono' do Curso”, tamanha a responsabilidade da função.

Contribuiu para isso as transformações na organização escolar, na divisão do trabalho, na substituição de rotinas e na supressão de algumas hierarquias que foram promovidas pela LDB de 1996. Essa mesma LDB definiu a existência de um sistema de supervisão nas instituições de ensino, as quais passaram a ter seus atos de reconhecimento e autorizações regulados.

Dessa forma, alguns indicadores do SINAES fazem referência direta a pessoa do coordenador de curso, avaliando sua titulação, tempo para o trabalho, experiências, entre outros. Isso torna de suma importância sua constante qualificação e o amplo conhecimento acerca de suas atribuições. Além do mais, o coordenador é um dos principais atores nos processos do SINAES.

Sendo assim, esses fatos deixam essa função de coordenação ainda em maior evidência no contexto universitário, pois passa por ela a conceituação do curso e, conseqüentemente, da instituição. Portanto, recai aos coordenadores, uma grande parcela na condução da qualidade, do sucesso ou, até mesmo, do fracasso dos cursos que coordenam.

Sobre esse contexto, no qual se envolve o coordenador de curso atualmente e com referência as suas atribuições, Franco (2002) colaborou definindo quatro grandes áreas para a classificação de suas funções: políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais. Dessa forma, com essa classificação, procurou identificar as diversas responsabilidades, atribuições e os encargos que recaem sobre esse sujeito.

Nesse cenário, este trabalho investigou seis coordenadores de cursos de graduação da UFPel que já vivenciaram um processo do SINAES. Essa instituição, localizada na cidade de Pelotas, estado do Rio Grande do Sul, foi criada há mais de quatro décadas, iniciando suas atividades com 2.094 alunos distribuídos em nove cursos de graduação.

No ano de 2008, por ocasião da adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), começou a

passar por grandes transformações, vindo esse fato colaborar para sua significativa expansão.

A partir desse ano, teve um acréscimo de sua área física, aumento no número de servidores técnico-administrativos e de docentes, chegando hoje a mais de 100 cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento.

Por intermédio desta pesquisa qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas, pretende-se investigar o conhecimento que estes sujeitos tem de sua função, de suas atribuições, percepções e sentimentos.

Tendo como referência os conceitos de saberes docentes de Tardif (2014), busca-se uma compreensão sobre a construção dos saberes necessários ao exercício da função de coordenador, através da própria percepção dos sujeitos.

Sendo assim, a realização dessa pesquisa visa contribuir para a reflexão dos docentes que exercem coordenação de curso. Da mesma forma, visa contribuir com a UFPel, por meio de conteúdo que pode vir a ser útil para as relações com os coordenadores, embasando talvez, políticas de capacitação ou formação, quem sabe fomentando-se um campo de pesquisa acerca dessa função de tão grande responsabilidade e importância para a qualidade do ensino superior nacional.

1.1 JUSTIFICATIVA

Uma instituição de ensino de nível superior como a UFPel, com sua história de transmissão e construção do conhecimento advinda do ano de 1969, com mais de 15.000¹ alunos matriculados em mais de 100 cursos de graduação e uma enorme tradição adquirida ao longo do tempo, necessita estar sempre em destaque no que tange a sua qualidade de ensino. Isso refere-se não somente a satisfação de seus alunos e respectiva colocação no mercado de trabalho, mas também refere-se as avaliações feitas pelos órgãos reguladores do ensino em nosso país.

Para manter-se em destaque e sempre com uma qualidade de ensino que corresponda à sua tradição, é necessário que, em um primeiro momento, haja um comprometimento de todos os seus componentes, seus atores. Segundo Cunha (1995), o principal ator de uma instituição de ensino é sem dúvida o professor.

¹Fonte: CRA-UFPel.

O docente, além da sala de aula, pode ocupar a função de coordenador de curso. Essa é uma função que vem merecendo importância no cenário das IFES, pois seu trabalho a frente do curso reflete diretamente na qualidade do mesmo. Além de todo seu envolvimento diário, em tarefas acadêmicas e administrativas, cabe a ele responder pelo curso quando das avaliações superiores, como o SINAES.

E em relação ao SINAES, onde o curso é avaliado e pode sofrer sanções, o próprio coordenador é avaliado através de indicadores específicos, sendo ele o elemento principal de um resultado satisfatório.

O que inquieta, é o fato desse docente não necessitar de uma habilitação formal para exercer tal função. Dessa forma, como afirma Rangel (2001), as atividades de coordenação requerem uma construção teórica e prática, sendo considerado um ofício em construção. O coordenador precisa então de capacidades pedagógicas e administrativas, geralmente elaboradas no exercício da função.

Sabe-se que não é exigida nenhum tipo de qualificação ou titulação relacionada a essa função quando o docente ingressa na UFPel, conforme melhor descrito neste trabalho. Da mesma maneira, não há esse tipo de exigência para participar do processo eleitoral que conduz ao cargo.

Nessa mesma linha, Silva e Moraes (2002) e Walter *et al.* (2006) dizem que os professores geralmente aprendem em pleno exercício da coordenação, por meio de erros e acertos, cada um com as suas próprias maneiras. Surge assim a questão: como os coordenadores de curso de graduação da UFPel constroem os seus saberes ?

Por outro lado, Pinheiro (2010, p. 23) afirma que “As atribuições do cargo de coordenador de curso de graduação precisam estar definidas e necessitam ser aprendidas para quem irá ocupar o cargo”. Isso evidencia a necessidade de um conhecimento e comprometimento dos atores: instituição e coordenador. Se por um lado a instituição necessita ter bem definido, de forma clara, as competências que vai exigir da pessoa, por outro, o coordenador deve ser sabedor disso e possuir (ou aprender) os conhecimentos necessários ao exercício da função.

Justifica-se também essa investigação, pelo fato de trabalhar como analista de tecnologia da informação na referida instituição, e assim estar imerso no ambiente acadêmico. Por participar-se ativamente da construção do módulo acadêmico do sistema Cobalto, descrito mais adiante neste trabalho, possui-se um

envolvimento com as rotinas que abrangem os docentes e, conseqüentemente, com os coordenadores. Observa-se, então, em algumas ocasiões, as necessidades e conhecimentos que os coordenadores de curso possuem para conduzirem suas atividades, seja por meio de contato direto ou de relatos no *HelpDesk*² do sistema Cobalto.

Com a conclusão desse trabalho, espera-se poder colaborar com a ciência, com os coordenadores de curso e com a instituição. Quem sabe, também, com material útil para ações de melhoria da qualidade do trabalho e ensino universitário, ou até mesmo servir de base para investigações mais específicas e detalhadas.

1.2 PROBLEMA DA PESQUISA

Esta pesquisa propõe-se a responder a seguinte questão: Qual a origem dos saberes necessários ao docente que exerce a função de coordenador de curso de graduação na UFPel ?

1.3 OBJETIVO GERAL

Este trabalho tem como objetivo geral investigar as percepções dos coordenadores de curso de graduação da UFPel referentes às práticas e saberes, identificando suas origens.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para percorrer o caminho que torne possível alcançar o objetivo geral deste trabalho, tem-se como objetivos específicos:

- a) verificar quais são os fazeres dos coordenadores de curso;
- b) investigar qual o conhecimento que o coordenador tem sobre sua função;
- c) descrever a qualificação necessária ao coordenador de curso;
- d) descrever a relação do coordenador com o SINAES;
- e) apresentar a importância da função de coordenador de curso;
- f) descobrir qual a origem desses saberes e como são adquiridos.

²Funcionalidade existente no sistema Cobalto para auxílio aos usuários.

1.5 ESTADO DA ARTE

Para começar o estudo sobre o tema, fez-se um levantamento de dissertações e teses relacionadas a coordenador de curso, como forma de verificar como este assunto está sendo tratado pela comunidade acadêmico-científica. Notou-se que coordenador pedagógico é um termo encontrado com mais frequência. Mesmo devido ao fato de serem semelhantes em suas funções, os trabalhos encontrados sobre coordenador pedagógico geralmente não referem-se ao contexto de ensino superior, embora alguns conceitos ou fundamentos sejam interessantes.

O Quadro 1 apresenta o resumo do material encontrado e que é descrito logo em seguida.

Quadro 1 – Relação de trabalhos relacionados a coordenador de curso.

Título	Autor	Área	Instituição	Ano	Tipo
Os coordenadores de cursos de graduação, a avaliação e a articulação com o ensino médio: o caso dos cursos de ciências contábeis do distrito federal	Adalberto Lucas Capanema	Educação	Universidade Católica de Brasília	2004	Dissertação
A caracterização das atividades da coordenação de curso como uma prática social de gestão: um estudo com coordenadores de curso da área de ciências sociais aplicadas de centros universitários de Belo Horizonte	Alexandre Ferreira Rolim	Administração	Universidade Federal de Minas Gerais	2004	Dissertação
O coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais.	Dyjalma Antonio Bassoli	Engenharia de Produção	Universidade de São Paulo	2014	Tese
Gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso: desafios e sugestões.	Christiane Amaral Lunkes Argenta	Educação	PUC São Paulo	2011	Tese
Gestão acadêmica do projeto político-pedagógico dos cursos de ciências contábeis: entre as recomendações legais e as vivências nos bastidores da coordenação de curso	Isac Pimentel Guimarães	Educação	Universidade Federal da Bahia	2011	Dissertação
Os instrumentos de avaliação do SINAES: gestão e qualidade na perspectiva dos coordenadores de curso	Fernanda de Cássia Rodrigues Pimenta	Educação	Universidade Cidade de São Paulo	2013	Dissertação

Fonte: autor.

Fazendo-se uma breve descrição, o trabalho de Capanema (2004) teve como objetivo “Verificar as atividades, qualificações e competências dos coordenadores de curso para exercerem as funções pertinentes ao desempenho acadêmico [...]” (CAPANEMA, 2004, p. 71). Baseado nas alterações proporcionadas pela LDB, o autor verificou as funções dos coordenadores de cursos, dos cursos de ciências contábeis do distrito federal, bem como a articulação entre o currículo do ensino médio com o superior na área pesquisada. O autor concluiu que os coordenadores estão envolvidos em atividades administrativas e pedagógicas mas as IES não dão suporte à capacitação na área de gestão. As avaliações foram apontadas como importantes para melhorar a qualidade de ensino e a articulação entre o ensino médio e o currículo superior deixa muito a desejar.

Por sua vez, Rolim (2004) analisou as atividades dos coordenadores de curso superior em Belo Horizonte, na área de ciências sociais, procurando caracterizá-las como uma prática social de gestão. Esse autor procurou verificar como os coordenadores identificam sua função, que recursos utilizam no exercício de sua função para alcançarem os objetivos e quais suas percepções. O autor fez seu trabalho configurando as práticas de gestão dos coordenadores de curso como uma prática social, para uma melhor compreensão do contexto. Observou uma coerência entre os sujeitos pesquisados quanto as suas atribuições e problemas.

O estudo de Bassoli (2014) procurou identificar as competências dos coordenadores de curso e verificar se elas são inerentes ao exercício da função em IES privadas, por meio de quatro campos: político, gerencial, acadêmico e institucional. O autor verificou se o perfil do coordenador é adequado às necessidades de sobrevivência de seus cursos no mercado, ou seja, se ele cumpre com o que é esperado dele. Procurou verificar se o conjunto de competências desses sujeitos poderia ser considerado um modelo para os coordenadores, no campo acadêmico e administrativo. Em seu trabalho, investigou cursos de IES privadas com conceito cinco no ENADE de 2011. Baseou-se nos critérios definidos por Franco (2002), que estão apresentados neste trabalho. Investigou coordenadores de graduação de universidades, centros universitários e faculdades, de onde participaram 60 sujeitos.

Concluiu que, mesmo com seus cursos tendo o maior aproveitamento no ENADE, os coordenadores não estão “prontos” para exercerem esta função frente

as atuais demandas necessárias, tendo que buscarem uma superação diária para exercerem suas atividades.

Por sua vez, Argenta (2011), teve como objetivo de seu trabalho identificar os principais desafios dos coordenadores de curso e fornecer sugestões para sua superação, diagnosticando suas competências necessárias. Sua investigação consistiu em um estudo focado nas instituições privadas de ensino superior.

Seu trabalho contou com a participação de outros gestores além dos coordenadores, para obter uma outra ótica do tema. A autora identificou dez desafios para a atuação dos coordenadores, bem como apontou as sugestões para serem superadas. Fizeram parte da pesquisa, 71 sujeitos de quatro centros universitários privados da região centro sul de Minas Gerais, em sua maioria coordenadores de curso. Também participaram diretores, pró-reitores, coordenadores e outros cargos de direção e gestão. Concluiu, também, sobre a falta de preparo dos coordenadores e sua atuação na intersecção entre alunos, professores, curso e a IES. Os gestores investigados, identificaram que seu principal papel era coordenar, dirigir, supervisionar e liderar.

Guimarães (2011) investigou como os coordenadores de curso de graduação de ciências contábeis desenvolvem seus processos de gestão, para adequarem seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Sua pesquisa teve como objeto de estudo as IES públicas do estado da Bahia.

Ao investigar a vivência dos coordenadores de curso e a realidade da gestão acadêmica, o autor definiu as seguintes categorias:

a) perfil acadêmico-profissional do coordenador, b) referências do projeto político-pedagógico, c) contexto de implementação do curso, d) organização curricular e e) os desafios institucionais e/ou profissionais dos coordenadores de curso frente à gestão acadêmica. (GUIMARÃES, 2011, p. 82).

Seu trabalho teve direcionamento para a questão do PPP e ressaltou nas conclusões, assim como em outros trabalhos citados, a fragilidade estrutural das coordenações instituídas, com a necessidade de uma formação sistematizada pelas instituições para que o exercício “amador” da coordenação não venha a prejudicar o curso.

Por sua vez, Pimenta (2013) investigou noventa coordenadores de curso de instituições privadas do estado de São Paulo verificando se os instrumentos do

SINAES são capazes de aferir a qualidade dos cursos e se os mesmos podem ser considerados como instrumento de gestão por parte dos coordenadores. A autora discorre sobre a evolução do próprio SINAES e suas conclusões são que os coordenadores não consideram os instrumentos de avaliação capazes de aferir a qualidade dos cursos de maneira única e absoluta. Uma das maiores críticas dos coordenadores é o fato dos instrumentos não considerarem aspectos peculiares da região e do alunado.

Por outro lado, esses coordenadores investigados fazem uso dos instrumentos de avaliação como uma ferramenta de gestão que promove ações que venham a satisfazer as exigências do SINAES e alcançar resultados positivos nas avaliações. Dessa forma atingem uma melhor qualidade do curso, com referência aos padrões e conceituação estipulados pelas avaliações.

1.6 ESTRUTURA DESTE TRABALHO

Este trabalho inicia no primeiro capítulo, com a introdução, justificativa, problema da pesquisa, objetivos e o estado da arte.

No segundo capítulo, aborda-se a UFPel, local de desenvolvimento dessa pesquisa. Apresenta-se um pouco de sua história, estrutura e conceitos relativos ao contexto universitário. Logo após, no terceiro capítulo, apresenta-se uma visão sobre o coordenador de curso, com suas atribuições legais, ingresso na carreira docente e aspectos relacionados à função, bem como algumas classificações encontradas. No quarto capítulo, aborda-se as concepções de saberes segundo Tardif (2014). Em seguida, no quinto capítulo, apresenta-se os caminhos metodológicos utilizados para a construção desse trabalho, seguido do capítulo seis com as análises feitas a partir dos dados coletados. Por fim, o capítulo sete apresenta as considerações finais a respeito de todo o caminho percorrido.

2 LOCUS DA PESQUISA

Ao estudar universidade, Zabalza (2011, p. 7) menciona sobre a dificuldade em abordar o assunto, devido a sua complexidade, dos inúmeros elementos a serem observados, e ainda questiona: “[...] será que as universidades se transformaram em realidades tão diversas entre si que já não pertencem a mesma categoria institucional ?”

As mudanças ocorridas nos últimos tempos no contexto universitário são profundas e ainda estão em processo de adaptação constante por parte das instituições. Essas mudanças, tanto em nível de estrutura, conteúdos e na dinâmica de funcionamento, ainda não estão bem consolidadas.

[...] novas estruturas de tomada de decisões políticas e técnicas sobre a universidade; revisão do status jurídico da universidade (uma autonomia universitária que não seja incompatível com o controle político); nova estrutura organizacional das universidades (surgimento de novos órgãos de direção, transformação dos existentes); reconfiguração de centros acadêmicos com fusão de uns e subdivisão de outros; assentamento de estruturas internas (como os departamentos, os institutos, as oficinas e os programas especializados, etc.); novos mecanismos internos de representação e participação dos diversos grupos no funcionamento da universidade; novos planos de estudos e assim por diante. (ZABALZA, 2011, p. 19-20).

Como não poderia ser diferente, a UFPel vivenciou e está em constante mudança para adaptar-se às novas políticas e realidades, e assim melhorar sua qualidade de ensino e serviços.

Diante desse fato, pretende-se abordar neste capítulo, um pouco da história e como é constituída hoje a estrutura da universidade que é base para esta pesquisa, como forma de contextualizar os elementos de sua composição e seu crescimento, elementos que fazem parte da interação mais direta com o coordenador de curso nas suas atividades.

2.1 UNIVERSIDADE

Para definir universidade, encontramos no dicionário UNESP do Português Contemporâneo, como sendo uma “instituição de ensino superior que compreende um conjunto de faculdades, institutos ou escolas” (BORBA, 2011, p. 1406). Já no

dicionário Houaiss Conciso, temos que universidade é um “conjunto de faculdades e escolas que visam à formação profissional e científica de pessoal de nível superior.” (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2011, p. 940).

Para Andrade, Longo e Passos (2000, p. 6), universidade pode ser definida por um termo mais comum como

instituição de ensino superior que compreende um conjunto de faculdades ou escolas para a especialização profissional e científica, e tem por função precípua garantir a conservação e o progresso nos diversos ramos do conhecimento, pelo ensino e pela pesquisa [...] instituição com poder para auferir graus e diplomas de nível superior.

Segundo um conceito mais denso, universidade é

um centro de investigação de produção de conhecimento, bem como de educação e de formação de educadores; é um centro de formação de cientistas e investigadores, bem como o local que possibilita a formação para o exercício das diversas profissões existentes na sociedade; é, igualmente, um espaço de recolhimento da experiência cultural e de transmissão da cultura às novas gerações (FONTOURA, 1999, p.108 *apud* ANDRADE; LONGO; PASSOS, 2000).

O artigo 52 da LDB (BRASIL, 1996) diz que “universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...]”

Por outro lado, Zabalza destaca três aspectos de suma importância nesse momento de mudanças na instituição universidade, que refletem nas dimensões do “ser” e “fazer” universitário e levam a um melhor entendimento do papel docente

- a transformação do próprio cenário universitário ao sabor das fortes mudanças políticas, sociais e econômicas das últimas décadas;
- o sentido formativo da universidade e dos atuais dilemas e das contradições para cumprir essa missão;
- finalmente, a estrutura organizacional e a dinâmica de funcionamento das universidades como instituições. (ZABALZA, 2011, p. 21).

Isso tudo leva a novas repercussões e exigências aos docentes, com ampliação de funções e atribuições que permeiam o contexto da universidade como um todo, saindo da experiência de sala de aula, onde enquadra-se a função de coordenador de curso e todas suas atribuições.

Na universidade existe uma rede de relações entre seus membros e a própria instituição como um todo, ligados à fatores pessoais e sociais de atuação individual

e coletiva. A forma como essas relações são definidas, reguladas e produzidas caracterizam a instituição. (ZABALZA, 2011, p. 68-69).

2.2 UFPel

A UFPel é uma instituição pública de ensino superior, localizada na cidade de Pelotas, estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Essa universidade foi criada em 1969, por meio do Decreto-Lei nº 750 de 08 de agosto de 1969 (BRASIL, 1969), como uma fundação de direito público vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e sua administração superior. Foi composta inicialmente pela agregação de unidades de ensino que já funcionavam na cidade de Pelotas.

Essas unidades, algumas pertencentes a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e outras a Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul (UFRRGS) são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Unidades de ensino formadoras da UFPel.

UFRGS	Faculdade de Direito
	Faculdade de Odontologia
	Instituto de Sociologia e Política
UFRRGS	Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel
	Faculdade de Veterinária
	Faculdade de Ciências Domésticas

Fonte: autor – baseado em BRASIL (1969).

Além dessas, algumas instituições particulares existentes na cidade também foram agregadas para a composição inicial da UFPel:

- Conservatório de Música de Pelotas;
- Escola de Belas Artes “Dona Carmem Trápaga Simões”;
- Faculdade de Medicina da Instituição Pró-Ensino Superior do Sul do Estado (IPESSE).

Considerados como órgãos suplementares, integraram a universidade a Estação Experimental da Palma, a Estação Experimental de Piratini, o Centro de

Treinamento e Informação do Sul (CETREISUL), a Imprensa Universitária, a Biblioteca Central, o Museu e a Casa para Estudantes.

O Colégio de Economia Doméstica Rural e o Colégio Agrícola Visconde da Graça (CAVG) também foram agregados como órgãos complementares à UFPel, sendo que este, o CAVG, a partir da emissão da Portaria 715/2010 do Ministro de Estado da Educação, foi incorporado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

Conforme (BRASIL, 1969), a Reitoria e Vice-Reitoria da nova instituição seriam assumidas de forma pró-tempore pelo Presidente da República até os devidos preenchimentos dos cargos. Concomitantemente foram determinados os prazos para elaboração do estatuto da fundação e da universidade, para apreciação do Presidente da República e do Conselho Federal de Educação, respectivamente.

Nesse momento inicial, a instituição contou com 2.094 alunos de graduação distribuídos entre nove cursos (UFPel, 1975). Fazendo uma comparação com os dias de hoje, a UFPel conta atualmente com mais de 15.000 alunos matriculados em mais de 100 cursos de graduação de variadas áreas de conhecimento e distribuídos por diversos campi¹.

Um marco importante na trajetória da UFPel foi seu ingresso no Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Instituído pelo Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006), essa proposta teve como foco o desenvolvimento da educação a distância no país, objetivando ampliar o acesso à educação superior e levar a oferta de ensino aos locais menos favorecidos.

Essa relação iniciou-se em 2008 e, atualmente, a UFPel conta com cinco cursos de graduação na modalidade a distância, distribuídos por diversas cidades do sul do país.²

No ano de 2007 foi instituído, por meio do Decreto nº 6.096 de 24 de abril, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O objetivo desse programa foi o de aumentar a oferta no ensino superior e a redução da evasão escolar. Revisão das modalidades e seus currículos, políticas de inclusão e assistência estudantil, mobilidade acadêmica, articulação entre os níveis da educação são algumas das diretrizes abordadas no documento,

¹Dado fornecido pela CRA – UFPel.

²Dado fornecido pela CRA – UFPel.

tendo como base o melhor aproveitamento da infraestrutura existente nas instituições, tanto física como de pessoal (BRASIL, 2007).

Para adesão ao programa, as instituições teriam que apresentar um plano de reestruturação, para o qual o governo destinaria recursos financeiros para atender as despesas decorrentes das propostas. Algumas metas, como a elevação da taxa de conclusão média dos cursos presenciais para 90%, elevação da relação aluno-professor para 18 e aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação, foram metas estipuladas para serem cumpridas num prazo de cinco anos a partir da definição do programa (BRASIL, 2007).

Foi o que fez a UFPel, com a adesão ao edital de chamada pública MEC/SESU nº 08/2007, tendo iniciado na prática, já no ano de 2008, sua participação nas políticas do REUNI.

Esse fato proporcionou à instituição um expressivo crescimento, tanto na área acadêmica, com a criação de vários novos cursos, aumento de oferta de vaga para alunos, bem como novas vagas criadas para servidores, destinadas tanto à carreira docente quanto à técnico-administrativa e aumento considerável do seu patrimônio.

A UFPEL tem como órgão maior o Conselho Universitário (CONSUN), que é composto principalmente pelo Reitor, o qual é presidente, Vice-Reitor, Pró-Reitores, diretores de unidades universitárias, coordenadores de cursos de graduação, entre outros, tendo seu funcionamento regulado pelo Regimento Geral da Universidade.

Já o Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão (COCEPE) regulamenta e supervisiona as atividades de ensino, pesquisa e extensão. É constituído principalmente pelo vice-Reitor, que atua como presidente, o pró-Reitor de Graduação, pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa e pelo pró-Reitor de Extensão e Cultura, entre outros representantes.

Seguindo a hierarquia, logo a seguir está a Reitoria, exercida pelo Reitor, apresentando a seguinte composição:

- gabinete do Reitor e assessorias;
- Pró-Reitorias;
- Comissões.

Atualmente, a UFPel conta com oito pró-reitorias, assim divididas:

- Pró-Reitoria Administrativa (PRA)

- Pró-Reitoria de Infraestrutura (PRAINFRA)
- Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)
- Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREC)
- Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP)
- Pró-Reitoria de Graduação (PRG)
- Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG)
- Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento (PROPLAN)

Conforme o Regimento (UFPeI, 1977), os departamentos “constituem a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal” e, segundo o artigo 79, compreendem:

- I - corpo docente, pessoal técnico-científico e auxiliares, quando for o caso;
- II - instalações e recursos materiais;
- III - serviços de pessoal e administração.

A chefia do departamento está a cargo de docente de carreira do magistério superior escolhido por meio de processo eleitoral, com permanência de quatro anos na função.

Das atribuições dos departamentos, cabe evidenciar a elaboração da oferta das disciplinas de sua atuação para os períodos letivos, bem como a vinculação e distribuição da carga horária aos docentes lotados no departamento. Os departamentos possuem regimentos próprios, que tem que serem aprovados pelo conselho departamental, COCEPE e CONSUN.

“O Conselho Departamental é o órgão superior da unidade universitária com funções normativa, consultiva e deliberativa”, assim definido no artigo 93 do Capítulo IV do Regimento da UFPeI (UFPEL, 1977). As suas atribuições giram em torno dos regimentos da unidade, departamentos e órgãos auxiliares, bem como assuntos referentes a distribuição de pessoal, material, instalações e recursos orçamentários entre os departamentos, além de outras constantes no referido Regimento.

Também compõem a estrutura organizacional da UFPeI, os institutos, que “são unidades que atuam no domínio dos conhecimentos fundamentais” (UFPEL, 1977). Sua chefia está a cargo de um diretor escolhido por intermédio de eleição,

onde participam os chefes de departamento, docentes, representante dos servidores técnico-administrativos e do corpo discente. Os institutos tem por finalidade específica:

- I - ministrar, no campo de sua especialidade, o ensino básico e de graduação;
- II - ministrar, no seu campo, o ensino de especialização e pós-graduação;
- III - desenvolver e coordenar planos de pesquisa e extensão. (UFPEL, 1977).

As faculdades e escolas fazem parte da estrutura da instituição como unidades que tem sua atuação voltadas para o campo profissional, sendo administradas por diretores utilizando o mesmo processo que determina um diretor de instituto.

A finalidade das faculdades e escolas na estrutura, é a de ministrar em seu campo, o ensino da graduação e pós-graduação, desenvolvendo e coordenando planos de pesquisa e extensão.

Como órgãos suplementares, pode-se citar a gráfica universitária, a casa de estudantes, o coral universitário, a estação experimental da Palma, o hospital de clínicas veterinária, entre outros.

Segundo o regimento da UFPel (UFPel, 1977), o colegiado de curso “é o órgão de coordenação didática que tem por finalidade superintender o ensino no âmbito de cada curso”, tendo em sua composição um representante discente e um representante de cada departamento necessário à estrutura do curso.

O colegiado de curso possui um coordenador escolhido por meio de eleição, com mandato de dois anos. Nos cursos independentes de faculdades e escolas, o coordenador do colegiado é o próprio coordenador do curso.

Nesses casos, podem-se ter ampliadas as atribuições do coordenador de curso, pois ele exerce também a função de coordenador do colegiado, que tem no Regimento da UFPel, capítulo VI, artigo 127, suas atribuições:

- I - coordenar e supervisionar o curso;
- II - receber reclamações e recursos na área do ensino;
- III - apreciar os pedidos de transferência e estudar os casos de equivalência de disciplinas de outras Universidades ou Unidades de Ensino para efeitos de transferência;
- IV - elaborar ou rever o currículo, submetendo-o ao Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão;
- V - propor ao Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão, a organização curricular dos cursos correspondentes;

- VI - emitir parecer sobre os processos relativos a aproveitamento de estudos e adaptação, mediante requerimento dos interessados;
- VII - assegurar a articulação entre o ciclo básico e o ciclo profissional do curso correspondente;
- VIII - estabelecer normas para o desempenho dos professores orientadores;
- IX - emitir parecer sobre recursos ou representações de alunos sobre matéria didática;
- X - aprovar o Plano de Ensino das disciplinas do curso correspondente;
- XI - aprovar a lista de ofertas das disciplinas do curso correspondente para cada período letivo;
- XII - propor aos Departamentos correspondentes os horários mais convenientes para as disciplinas de seu interesse;
- XIII - elaborar seu Regimento, para aprovação pelo Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão. (UFPel, 1977)

No ano de 2009 a UFPel passou por uma significativa transformação em sua estrutura. Nesse ano, por meio da Resolução nº 01 de março de 2009 (UFPEL, 2009), foi dada autonomia à criação de novas unidades universitárias chamadas de centros, os quais teriam a finalidade de agregar duas ou mais unidades ou cursos já existentes, ou que porventura fossem criados a partir da entrada em vigor da resolução. Sendo assim, faculdades, escolas, institutos e cursos de áreas afins poderiam ser anexados e constituiriam uma nova unidade caracterizada e assim denominada de “centro”.

Na organização dos centros surgem os conceitos de Conselho do Centro, de câmaras de ensino, pesquisa e extensão, passando a não mais existir a figura do departamento. As câmaras são órgãos de apoio direto à direção do centro, que é exercida por diretor nomeado pelo Reitor após processo eleitoral, com mandato de quatro anos e sendo permitida a recondução.

Ligada a PROPLAN, está a Coordenadoria de Regulação e Acompanhamento (CORAC), composta pela Procuradoria Educacional Institucional e pelo Núcleo de Acompanhamento e Apoio às Coordenações de Cursos, sendo suas atribuições:

- Acompanhar e assessorar as Coordenações de cursos nos atos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação e sequenciais, presenciais e a distância, valendo-se de informações institucionais, como a autoavaliação produzida pela CPA e instrumentos de avaliação do MEC;
- Acompanhar e colaborar com as Coordenações de cursos, desenvolvendo e disseminando, junto aos Coordenadores, metodologias para a melhoria dos

padrões de qualidade da educação superior que alimentem o planejamento e a gestão institucional e educacional.

Os cursos de graduação da UFPel são regulados pela Resolução N° 14 de 28 de outubro de 2010 (UFPEL, 2010), revista principalmente devido à expansão da instituição ocorrida entre os anos de 2008 e 2010, bem como pelas mudanças nas rotinas acadêmico-administrativas decorrentes dessa expansão. Foi, dessa forma, introduzida uma atualização e aprovação do Regulamento do Ensino de Graduação da UFPel, adequando-o às novas necessidades.

Com base nesse Regulamento, os cursos de graduação da UFPel tem, em seus respectivos projetos pedagógicos, o seu principal instrumento de gestão acadêmica. Esses cursos conferem grau acadêmico em nível superior de bacharelado, tecnológico, licenciatura e outros de acordo com a qualificação necessária ao exercício profissional em questão.

Os cursos possuem sua estrutura composta por atividades curriculares. De acordo com UFPel (2010), atividades curriculares são “o conjunto de todas as atividades necessárias para execução integral do currículo”, as quais compreendem atividades de formação específica, complementar e livre ou opcional.

Art. 41. São modalidades de atividades curriculares:

I - disciplinas;

II - trabalhos de conclusão de curso e outras produções acadêmicas;

III - participações em projetos de ensino, pesquisa e extensão;

IV - participações em eventos científicos e culturais;

V - produção de trabalhos acadêmicos;

VI - visitas monitoradas;

VII – excursões científico-pedagógicas;

VIII – seminários;

IX – estágio;

X – práticas pré-profissionais;

XI – demais atividades consideradas, pelo Colegiado de Curso, como relevantes para a formação do discente. (UFPEL, 2010).

Entre os processos com maior importância, cabe ressaltar o de matrícula. No regime acadêmico seriado, o aluno tem que fazer a matrícula em atividades curriculares a cada início de período letivo. Nesse ato, a cada período acadêmico estabelecido pelo calendário da instituição, o aluno seleciona as atividades a serem cursadas, de acordo com a sequência curricular estabelecida no projeto pedagógico do curso, com base nas atividades já vencidas por ele no transcorrer do curso.

Na UFPel, o período de matrícula dos alunos é precedido pelo momento acadêmico de solicitação de matrícula. A solicitação de matrícula ocorre de forma *on-line*³, quando em um período determinado no calendário acadêmico da graduação, o sistema acadêmico Cobalto fica com o módulo de solicitação de matrícula disponível para acesso por parte dos alunos.

Para conseguir selecionar as turmas e efetivar sua solicitação, o aluno deve estar em situação acadêmica condizente para esse ato, ou seja, tem que estar regularmente matriculado no período anterior a solicitação e não possuir débitos com a instituição. Caso o aluno não esteja regularmente matriculado, tem que estar com uma situação que indique vínculo ativo para conseguir o acesso. Dessa forma, por exemplo, alunos com trancamento geral de matrícula ou em mobilidade acadêmica devem ter sua situação acadêmica normalizada para fazerem a solicitação de matrícula para o período seguinte, caso contrário não conseguem o acesso.

As atividades curriculares disponibilizadas aos alunos na solicitação de matrícula são aquelas pertencentes ao currículo do curso ao qual o aluno está vinculado, de acordo com a integralização já feita, ou seja, as atividades curriculares já vencidas pelo aluno. São consideradas, inclusive, as atividades que o aluno estava matriculado no período que antecede a solicitação, evidenciando assim a importância do encerramento de turmas e devidos desdobramentos.

Um outro procedimento acadêmico de grande importância é o encerramento de turma, que ocorre quando o docente que detém essa responsabilidade efetua o procedimento no sistema acadêmico, o que consiste basicamente em apertar um botão. Feito isso, as avaliações informadas durante o período letivo são computadas e a média final é calculada. Nesse momento também é calculado o percentual de frequência dos alunos da turma, com base nas faltas cadastradas pelo professor no sistema.

De acordo com a definição constante no PPC, com base na média final da atividade e no cálculo de frequência, tem-se o resultado final dos alunos da turma, com a indicação de aprovação, reprovação ou infrequência.

Feito o encerramento da turma, os dados não podem mais serem alterados sem que haja uma intervenção da Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA),

³Que está conectada à internet ou a qualquer outra rede de computadores; que se faz através da internet. Aulete Digital. Disponível em <<http://www.aulete.com.br/on-line>>

liberando novamente a turma para edição de avaliações e frequências. Somente depois de gerar e imprimir o relatório de encerramento de turma, que deve ser assinado no departamento ou na câmara de ensino e entregue na CRA, é que as notas serão atualizadas e refletirão nos históricos dos alunos, por meio do procedimento chamado “recebimento de notas”. Nota-se, nesse processo, um tempo que existe entre o ato de encerrar a turma no sistema acadêmico e a consolidação dos resultados no histórico do aluno.

Julga-se importante também, fazer uma breve abordagem sobre a unidade responsável pelas atividades de registros relativos a vida acadêmica dos alunos de graduação. Atualmente chamada de CRA, até bem pouco tempo era conhecida por Departamento de Registros Acadêmicos (DRA).

Essa unidade, ligada diretamente a PRG, é responsável pelos registros inerentes à relação dos alunos com a universidade em sua vida acadêmica. Essa relação CRA com o aluno tem início logo após a divulgação dos resultados de ingressantes, seja qual for o tipo de ingresso, quando essa unidade publica os editais de matrícula. A partir de então, com o recolhimento e verificação dos documentos e a efetivação do cadastro e da matrícula dos alunos ingressantes no sistema acadêmico Cobalto, toda a vida acadêmica do aluno, até a expedição do diploma de conclusão, vai passar pela referida unidade.

Atualmente essa unidade possui a seguinte divisão:

- Núcleo de Registros de Diplomas
- Núcleo de Currículos e Históricos
- Atendimento e Informação
- Núcleo de Matrículas e Cadastros

Pode-se dizer que a CRA também é o elo de ligação entre os docentes e as rotinas acadêmicas, quando faz um atendimento diário aos docentes e aqueles que exercem alguma função de gestão. Dessa forma, exerce uma importante função de suporte a esses sujeitos, auxiliando-os em suas atividades diárias.

Bastante relacionada aos cursos e aos coordenadores é a Coordenadoria de Ensino e Currículo (CEC), também ligada a PRG, que atua como órgão de apoio dessa Pró-Reitoria na gestão acadêmica dos cursos da UFPel, buscando a

articulação entre colegiados, coordenadorias, professores e alunos, com vistas à qualificação da formação oferecida e dos processos vivenciados pelo ensino.

Com isso, tem um papel de desenvolver ações de Pedagogia Universitária, de formação continuada de coordenadores dos colegiados de curso, professores e alunos, acompanhamento, avaliação e apoio aos projetos pedagógicos, às avaliações dos cursos, entre outras coisas que visem à qualidade do ensino. Possui a seguinte subdivisão:

- Núcleo dos Bacharelados e Estágios
- Núcleo das Licenciaturas
- Núcleo das Tecnologias
- Núcleo da Pedagogia Universitária

3 COORDENAÇÃO DE CURSO

O coordenador de curso de graduação do ensino superior é um docente do magistério superior, que ingressa na carreira exclusivamente por meio de concurso público.

O primeiro passo para se chegar à coordenação de um curso de graduação na UFPel é participar de um processo de seleção pública para ingressar na carreira docente. Dessa forma, procurou-se os requisitos necessários através de um recente edital de concurso público para a carreira de docente, publicado pela Coordenação de Processos de Seleção e Ingresso (CPSI), unidade da UFPel responsável pela organização desse tipo de processo de ingresso.

Observou-se, então, no Edital CPSI 049, de 14 de julho de 2015 (UFPel, 2015a), que os requisitos mínimos referentes a titulação exigida, possui uma variação de acordo com a área de conhecimento com a oferta de vaga.

Isso pode ser visto no Quadro 3, composto a partir do anexo I do referido edital, o qual apresenta essas especificidades.

Quadro 3 – Titulação exigida no Edital CPSI 049/2015.

Área	Titulação exigida
Arquitetura e Urbanismo	Graduação em Arquitetura e Urbanismo COM Doutorado em Arquitetura e Urbanismo
Ecologia	Doutorado em Ecologia
Fisiologia	Graduação em cursos da área da saúde ou biológicas COM Doutorado em fisiologia ou neurociências
Ciências Humanas – Relações Internacionais	Doutorado em Relações Internacionais
Cirurgia	Graduação em Medicina COM Mestrado em Medicina E Residência OU Especialização em Cirurgia
Meteorologia	Graduação em Meteorologia COM Doutorado em Meteorologia ou áreas afins de Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Agronomia

Fonte: autor - adaptado de UFPEL (2015a).

Nota-se, nos dados apresentados no Quadro 3, que existe tanto a exigência de graduação na área específica com uma titulação superior, que pode ser em área

específica ou afim, tanto a exigência de somente um doutorado na área, independente da formação de graduação do candidato.

A partir dessas informações, conclui-se que, para ingressar no quadro docente da UFPel, no que tange ao quesito titulações, as exigências podem ser até mesmo um tanto genéricas para determinadas áreas. Ressalta-se que, de acordo com a Lei nº 12.772, de 28/12/2012, passou a ser exigido em concurso público para a carreira de magistério superior, o título de doutor na área específica.

Essa exigência pode ser suprimida em detrimento da titulação de mestre, especialista ou diploma de graduação, somente quando o cargo for para área de conhecimento ou houver uma grande carência de pessoas com a titulação maior no local do concurso (BRASIL, 2012).

Conforme UFPel (2014b), o concurso é prestado perante uma banca examinadora, composta por três doutores relacionados a área de conhecimento e, excepcionalmente, por mestres. Pelo menos um desses docentes não deve pertencer ao quadro da UFPel.

Atualmente, os concursos para preenchimento de vaga docente na UFPel contam com algumas etapas distintas:

- I – prova escrita ou prática;
- II – prova didática;
- III – prova de títulos;
- IV – defesa do memorial descritivo com plano de atividades acadêmicas.

Para a prova escrita é sorteado um ponto a partir do programa do concurso, sendo que o candidato deverá dissertar sobre o mesmo após o período permitido a consulta de material. No caso de haver prova prática, o mesmo procedimento de sorteio do ponto é utilizado. Já a prova didática consiste de uma aula sobre conteúdo, também sorteado com antecedência, na qual o candidato tem que entregar um plano de aula à banca examinadora.

Na prova de memorial descritivo, com plano de atividades acadêmicas, o candidato deve entregar:

I -as propostas de trabalho para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, em caso de aprovação e ingresso do candidato na Carreira do Magistério Superior; II – a exposição, de modo analítico e crítico, sobre as atividades profissionais e acadêmicas desenvolvidas pelo candidato, contendo os aspectos mais significativos de sua formação e trajetória. (UFPEL, 2014b).

Por fim, na prova de títulos, serão avaliados os títulos e atividades do candidato apresentados no seu *curriculum vitae*, entregue no formato da plataforma Lattes e devidamente comprovado.

Ingressando na universidade, o servidor de carreira docente será lotado em uma unidade Universitária que pode ser:

- um Centro;
- um Instituto;
- uma Faculdade;
- uma Escola.

Entende-se, portanto, como afirma Zabalza (2011, p. 107), que a formação dos docentes para o magistério superior é voltada para o domínio científico e atividades voltadas à sua especialização, o que vem a dificultar uma identidade voltada à docência, assim como também diz Cunha (2010, p. 29): “para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção”.

Mesmo depois, durante sua carreira, a preocupação é com a educação formal

[...] quando o professor realiza (com o aval de seu Departamento) cursos de pós-graduação com ênfase na pesquisa, ficando seu desempenho como professor medido por sua produção científica (artigos, pesquisas), mas sem uma reflexão sistematizada, que traga sua prática pedagógica como foco de análise. (FERNANDES; BASTOS; SELBACH, 2010, p. 129).

Dessa forma, comprova-se na prática o que exalta Broilo *et al* (2010, p. 83)

Para o exercício da docência na educação infantil, fundamental e média há exigência legal de formação específica. Contraditoriamente, para professores que atuam em cursos de nível superior, e que formam os docentes para aqueles três níveis, não há nenhuma formação, nem mesmo exigência legal, que os habilite para tal.

A partir desse processo e posterior ingresso, o docente está apto a exercer alguma função de gestão. Para que um docente torne-se um coordenador de curso

na UFPel, é necessário que ele passe por um processo de eleição, geralmente regido por um edital para tal fim.

Buscando-se os pré-requisitos para a candidatura no processo eleitoral de coordenador de curso, constatou-se em UFPel (2014c; 2015b; 2016) que os candidatos tem que serem docentes efetivos do quadro permanente da instituição, lotados no Centro ou Departamento e que ministrem regularmente disciplinas do curso. Também aparece nos documentos a exigência de titulação. Essas são as condições, ou pré-requisitos para que o docente seja elegível à função, em nenhum momento havendo referência a algum tipo de qualificação específica ao exercício da função pretendida.

Buscou-se, mas não foi encontrado nenhum documento com referência a existência de algum tipo de “pré-requisito” necessário a candidatura e posterior posse na coordenação de curso, em nível de capacitação ou formação específica.

3.1 COORDENADOR DE CURSO

O coordenador de curso é o docente destinado a ser o responsável temporário por um curso, respondendo tanto pedagógica, política como administrativamente pelo curso que coordena. É temporário, pois de acordo com regimento da UFPel, o tempo de exercício, ou mandato de coordenação de curso é de dois anos (UFPel, 1977). Silva (2012) afirma que o aspecto da temporariedade em cargos de gerência se apresenta de forma bastante evidente nas universidades, onde “o docente pode, ao longo de sua carreira universitária, assumir uma coordenação de curso, uma chefia de departamento, pró-reitoria ou reitoria.”

Rangel (2001) ressalta a importância do significado dos conceitos. Para a autora, “coordenação refere-se a co-ordenar. 'Co-ordenar' é organizar em comum, é integrar e, portanto, prever e prover aproximações no trabalho, a partir dos fundamentos do seu Projeto”.

O coordenador de curso, escolhido por meio de eleição, tem o papel de ficar a frente e ser o responsável pelo curso que coordena. Como diz Franco (2002, p. 3), “Diz-se ser ele o 'gerente' do Curso. Chega-se, mesmo, a afirmar que é o 'dono' do Curso”, tamanha a responsabilidade da função.

O coordenador de curso pode ser considerado o principal responsável pela qualidade do seu curso e, em consequência, por sua conceituação, assumindo portanto um papel de gestor. De acordo com Rangel (2001), as atividades de coordenação de curso necessitam de uma construção teórica e prática, pois são assumidas na maioria dos casos sem uma habilitação formal, tratando-se de um ofício em construção. Como esta função é composta de tarefas administrativas e pedagógicas, deve ser exercida por quem tenha capacidades pedagógicas e gerenciais.

Nesse sentido Zabalza (2011, p. 108) diz que existe diferença entre ser um bom docente e ser um bom pesquisador ou bom gestor, pois cada uma dessas atividades que o docente exerce requer conhecimentos e habilidades distintas.

Também sobre a habilitação, concluem Silva e Moraes (2002), como resultado de suas pesquisas, quando falam que, para exercer funções administrativas, os professores geralmente não possuem uma preparação formal, vindo a aprenderem em pleno exercício de suas atividades, “cada um com seus próprios caminhos ou maneiras para gerenciar”. Nesta mesma linha de raciocínio, afirma Walter *et al.* (2006) que “[...] na maioria dos casos, os coordenadores de curso adquirem habilidades gerenciais por meio de erros e acertos, ou seja, na prática”.

Kanan (2011) ao entrevistar dez coordenadores de curso, buscando caracterizar o processo de vinculação de coordenadores de curso com o trabalho e com a universidade, também concluiu sobre a ausência de preparo dos docentes para ocuparem cargos gerenciais.

Referente ao aumento dos cursos de graduação, tanto em nível presencial quanto a distância, Kleinubing (2015) questiona como está a qualidade desses cursos e sua correspondência ao mercado de trabalho em constante transformação, enfatizando o papel estratégico do coordenador de curso nas instituições de nível superior. Chama a atenção para que as instituições e suas estruturas deem a real importância e supram o coordenador de suporte para exercerem suas atividades

Nesse caminho depreendemos que o papel da coordenação de curso não é apenas coordenar atividades pedagógicas, mas pensá-las, planejá-las, implementá-las e avaliá-las. Não podemos esquecer que as ações pedagógicas andam de mãos dadas com as ações administrativas. Por isso a coordenação assume um papel estratégico, portanto, de gestão. (KLEINUBING, 2015).

Sobre essa figura do coordenador, Rosa (2014) fala do grande desafio que esses sujeitos enfrentam a frente de seus cursos, distribuindo seu tempo entre tarefas técnico-administrativas e tarefas pedagógicas, tendo que desenvolverem aspectos profissionais que vão além daqueles vistos na sua formação como docente. A autora também destaca o tempo que o coordenador tem para exercer o leque de atividades que lhe é pertinente, que quase sempre é consumido por trabalhos operacionais, mencionando ainda algumas competências que devem ser desenvolvidas para o exercício da função:

- conhecimento legal;
- conhecimento mercadológico;
- conhecimento científico a respeito da área do curso;
- conhecimento sobre a organização educacional em que o curso está inserido;
- liderança.

Ao tratar da coordenação de curso em instituições privadas, Delpino *et al.* (2008, p. 1) afirma que

O coordenador do curso deve comprometer-se com a missão, crenças e valores da Instituição, assumindo o papel de gestor com competência para realizar tarefas complexas como gerir e executar as determinações do Ministério da Educação, o projeto pedagógico do curso, conhecer e operar novas tecnologias, gerir equipes de professores avaliando o processo de ensino-aprendizagem e adequar o curso às novas necessidades do mercado de trabalho, sem perder a qualidade de ensino.

Em favor da qualidade dos cursos superiores, Rangel (2001) define três conceitos relacionados a coordenação de cursos:

- **coordenação (gestora) de cursos:** é coordenar o trabalho no curso, incluindo-se a parte pedagógica com a relação entre os alunos e os disciplinas e créditos cursados;
- **coordenação de disciplinas:** coordenar critérios e procedimentos utilizados pelos professores que ministram as mesmas disciplinas em um mesmo período letivo e as aproximações na sequência de períodos;
- **coordenação pedagógica:** refere-se ao processo pedagógico, proporcionando integração de professores com estudos coletivos,

oportunizando o estudo da prática educativa, discussão de problemas e levantamento de soluções.

Considerando-se o coordenador de curso um líder a frente do curso ao qual coordena, Gomes (2002) define os sete C's do líder educacional:

- **Cuidar:** o ato de cuidar multiplica-se pela instituição. Quando cuida-se das pessoas, dos processos, dos métodos, estará se cuidando também dos resultados a serem obtidos;
- **Confiança:** o líder precisa confiar em si mesmo e nos outros. Ao reconhecer suas deficiências e delegar aos outros estará potencializando suas forças e minimizando suas fraquezas;
- **Comprometimento:** o líder tem que estar sempre presente, direcionando as discussões e construindo mecanismos de controle para avaliação do planejamento;
- **Controle:** o líder tem que ter controle sem estar no comando, isto é, comparar dados e fatos com indicadores planejados, identificando os sinais evidenciados;
- **Clareza:** o líder tem que ser claro com sua equipe para que não haja falta de comprometimento. Os papéis devem estar claros e definidos, com os níveis de responsabilidade bem definidos;
- **Consistência:** o líder tem que fazer, e não só falar. Tem que dar o exemplo a ser seguido, passando referências de ética e padrões comportamentais.
- **Constância de propósito:** o líder tem que ter persistência. Deve ser humilde, inovador, motivador e criar um ambiente propício ao bom desenvolvimento do trabalho.

Por sua vez, Franco (2002) apresenta quatro requisitos básicos e essenciais para a função de coordenador de curso, conforme visto no Quadro 4.

Quadro 4 – Requisitos para a função de coordenador de curso.

Requisito	Justificativa
Possuir curso de mestrado ou doutorado	Já é uma titulação indicada pelo MEC nas avaliações. É fundamental para comandar docentes, que estes tenham uma titulação igual ou inferior a do comandante. Como exemplo, um cabo não pode comandar coronéis.
Contrato de 44 horas semanais	Com este tempo, certamente o coordenador tem mais tempo para dedicar ao exercício de suas funções, principalmente se o curso funciona em mais de um turno.
Ministrar aulas no curso	Para manter o contato direto e permanente com os alunos do curso, e servir de exemplo aos seus colegas.
Possuir competência gerencial	Para que o curso seja bem e efetivamente administrado.

Fonte: autor, baseado em (FRANCO, 2002).

De acordo com Rangel (2001), devido a sua contribuição para o bom desempenho dos cursos acadêmicos, a figura do coordenador de curso vem ganhando destaque e importância, recebendo uma maior atenção no contexto universitário. A partir da LDB de 1996 sua participação no contexto universitário ganha mais responsabilidade, principalmente pelo fato de não ser mais obrigatório a existência de departamentos na estrutura organizacional das instituições

Assim, pode-se dizer que a coordenação de curso, apesar de não estar disciplinada diretamente pelo texto legal, pode ser inferida pelo bom intérprete da lei, além de surgir como opção viável para sintetizar em um só cargo a responsabilidade pela direção pedagógica e administrativa dos cursos superiores. (CAPANEMA, 2004, p. 63).

Outro fator importante a considerar, foi a definição da criação de um sistema de avaliação das instituições de nível superior, nessa mesma Lei, o que veio a incorporar outras responsabilidades aos coordenadores de curso, quando o coordenador e a própria coordenação são itens que possuem indicadores de avaliação.

Esses fatos deixam essa função de coordenação em maior evidência no contexto universitário, pois passa por ela a conceituação do curso e consequentemente da instituição.

Segundo Bassoli (2014, p. 65), ao fazer uma busca por estatutos e regimentos de universidades particulares para subsidiar sua pesquisa, detectou que em alguns casos essas atribuições (competências, responsabilidades) referem-se

somente a administração acadêmica. Em outros casos, não encontrou nos documentos referência ao coordenador de curso, tendo também algumas com atribuições um tanto vagas ou genéricas.

Ao evidenciar em sua pesquisa, que as instituições e os coordenadores não tem bem definidas quais são as atividades e responsabilidades para o exercício dessa função, Pinheiro (2010) nos faz concluir que é necessário que essas informações estejam definidas de forma clara nos documentos oficiais das instituições.

É no Regimento da UFPel que se encontrou o que essa instituição espera do coordenador de curso. Diz o referido documento em seu capítulo VI, artigo 127, as competências do coordenador de curso:

- I - integrar o Conselho Universitário, quando for o caso;
- II - presidir os trabalhos do Colegiado de Cursos;
- III - responder, perante o Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão, pela eficiência do planejamento e coordenação das atividades de ensino do curso correspondente;
- IV - fiscalizar o cumprimento da legislação federal de ensino relativa ao curso;
- V - coordenar a atividade de orientação discente no âmbito do respectivo curso;
- VI - designar os professores-orientadores;
- VII - receber e encaminhar os processos dirigidos ao Colegiado de Curso;
- VIII - solicitar aos chefes de Departamentos as providências necessárias ao regular funcionamento do curso;
- IX - cumprir e fazer cumprir as decisões do Colegiado de Curso;
- X - assegurar o regular funcionamento do colegiado de curso, dentro das normas do Estatuto e do Regimento da Universidade e Resolução do Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão;
- XI - comunicar ao Diretor da Unidade correspondente as faltas não justificadas de professores às reuniões do Colegiado. (UFPel, 1977).

O mesmo documento traz as atribuições do colegiado de curso, que recaem ao mesmo sujeito coordenador

- I - coordenar e supervisionar o curso;
- II - receber reclamações e recursos na área do ensino;
- III - apreciar os pedidos de transferência e estudar os casos de equivalência de disciplinas de outras Universidades ou Unidades de Ensino para efeitos de transferência;
- IV - elaborar ou rever o currículo, submetendo-o ao Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão;
- V - propor ao Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão, a organização curricular dos cursos correspondentes;
- VI - emitir parecer sobre os processos relativos a aproveitamento de estudos e adaptação, mediante requerimento dos interessados;
- VII - assegurar a articulação entre o ciclo básico e o ciclo profissional do curso correspondente;
- VIII - estabelecer normas para o desempenho dos professores orientadores;

- IX - emitir parecer sobre recursos ou representações de alunos sobre matéria didática;
- X - aprovar o Plano de Ensino das disciplinas do curso correspondente;
- XI - aprovar a lista de ofertas das disciplinas do curso correspondente para cada período letivo;
- XII - propor aos Departamentos correspondentes os horários mais convenientes para as disciplinas de seu interesse;
- XIII - elaborar seu Regimento, para aprovação pelo Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão. (UFPel, 1977)

Nota-se, então, a necessidade de um envolvimento em funções políticas, gerenciais, pedagógicas, acadêmicas e institucionais, que remetem a uma contrapartida para com a sociedade, docentes, sala de aula, instituição e seus atores, apontando para uma amplitude de saberes necessários ao exercício da função.

Por sua vez, Marra e Melo (2003) ressaltam que as atividades exercidas na prática pelos gerentes intermediários, considerando-se o coordenador de curso, vão muito além daquelas previstas no regimento, mostrando que a realidade vai bem além do documento legal, o que vem a aumentar a complexidade destas funções. Sobre esse trabalho do coordenador, Guimarães (2011, p. 64) diz que

Na verdade, tem prevalecido na prática da Coordenação de Curso, o trabalho de organização integradora dos elementos do processo de ensino-aprendizagem, incluindo os planos de cursos, os horários de aula, a supervisão dos registros de resultados dos alunos e do encaminhamento e consumação de seus créditos e disciplinas, a mediação das solicitações das Reitorias e dos órgãos centrais do sistema universitário. E assim, os procedimentos administrativos ocupam espaços da ação pedagógica. Questões como essa têm sido objeto das discussões atuais sobre o papel do Coordenador.

Segundo Capanema (2004, p. 64), o coordenador de curso tem que ter bem claro as responsabilidades atribuídas pela lei aos docentes sob sua liderança, para haver maior coesão no trabalho, responsabilidades estas assim definidas em Brasil (1996):

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Em uma investigação realizada em instituições de ensino superior privadas, Argenta (2011) identificou, a partir da ótica dos coordenadores de curso e outros gestores, dez desafios dos coordenadores de curso, bem como indicou sugestões para superá-los, o que pode ser visualizado no Quadro 5 a seguir

Quadro 5 – Desafios do coordenador de curso e possíveis soluções

Desafio	Problema	Solução
Excesso de atribuições profissionais	Gera sobrecarga e atuação mais operacional do que estratégica.	Apoio da IES para uma atuação mais estratégica do coordenador, melhor definição e distribuição das atribuições parceria entre todos os atores da IES
Necessidade de acesso às informações administrativas e financeiras:	Para conseguirem fazer um trabalho estratégico no curso, é necessário o acesso a esse tipo de informação.	Participação no planejamento da instituição
Falta de comprometimento do NDE e dos professores:	os professores e o próprio NDE não são comprometidos com o curso.	Efetivação do NDE
Necessidade de reconhecimento de autoridade e autonomia	autonomia para agilizar os processos e suprir as necessidades dos cursos junto aos setores da instituição	Serem reconhecidos e possuírem maior autonomia para agilizarem os processos
Necessidade de formação administrativa e didático-pedagógica	formação para a gestão englobando conhecimentos didático-pedagógicos e técnico-administrativos.	Investimento em formação e troca de informações entre os atores e as IES
Necessidade de maior estabilidade profissional	relacionada a garantia de emprego do coordenador de curso na instituição onde trabalha	Parceria entre as IES para contratação e remuneração compatível
Necessidade de comprometimento pelos coordenadores	os coordenadores necessitam de maior comprometimento com sua função	Diálogo para descobrir as causas e aplicar ações
Necessidade de desenvolvimento de competências pelos coordenadores	desenvolver competências relacionadas a conhecimentos de relações humanas, características pessoais e conhecimento de leis	Implantar um programa de capacitação de coordenadores de curso
Aumento de titulação pelos coordenadores	Elevar a titulação dos coordenadores de curso	Investimentos para a busca de qualificação
Captação e manutenção de alunos	Recrutamento para ingresso e manutenção do aluno na instituição	Envolvimento do coordenador como representante da IES junto ao aluno

Fonte: autor, baseado em Argenta (2011).

Complementando seu trabalho, a autora ainda descreve as competências necessárias na formação de gestores para superação dos desafios, conforme perceberam os sujeitos de sua investigação

- Características pessoais: negociação, responsabilidade, proatividade, organização e criatividade;
- Conhecimento administrativo: formação para a gestão, habilidade gerencial e planejamento estratégico;
- Relações interpessoais: saber ouvir, autocontrole, política e cooperação;
- Conhecimento didático-pedagógico: metodologias, experiência, conhecimento pedagógico do curso, capacitação didático pedagógica, a liderança (motivação do grupo, capacidade de decisão e trabalho em equipe);
- Conhecimento da legislação. (Argenta, 2011, p. 116).

Já Franco (2002) sugere uma classificação por meio de quatro dimensões distintas em nível de funções do coordenador, procurando identificar as responsabilidades, atribuições e os encargos, chegando a uma denominação comum a respeito do tema:

- funções políticas;
- funções gerenciais;
- funções acadêmicas;
- funções institucionais.

A seguir descreve-se essas quatro dimensões sugeridas pelo autor.

3.1.1 Funções políticas

Na primeira das classificações de Franco (2002), encontram-se as cinco atribuições relacionadas as funções políticas, sugeridas pelo autor:

- **Deve ser um líder reconhecido na área de conhecimento do curso:** este reconhecimento parte em princípio dos seus pares, interna e externamente. Dá-se devido a suas publicações, homenagens recebidas e atuações destacadas.
- **Deve ser um “animador” de professores e alunos:** o coordenador deve ser otimista, estimulador e incentivador dos professores e alunos, um verdadeiro articulador.
- **Deve ser o representante do seu curso:** interna e externamente, o coordenador deve fazer valer sua liderança, participando com intensidade de ações referentes ao curso e assim vindo a qualificá-lo.

- **Deve ser o “fazedor” do marketing do curso:** sendo um grande conhecedor do curso, deverá aproveitar as oportunidades e chegar a potenciais clientes, divulgando e promovendo seu curso na sociedade.
- **Deve ser responsável pela vinculação do curso com os anseios e desejos do mercado:** manter a relação do curso com o mercado, fazendo articulações com empresas e organizações que possam trazer algum benefício para o curso. Promover a visibilidade do curso e o seu afinamento com o mercado profissional.

3.1.2 Funções gerenciais

No segundo grupo, Franco (2002) apresenta as sete funções gerenciais do coordenador de curso, que revelam sua competência na gestão intrínseca do curso que dirige:

- **Supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos do curso:** boas instalações dão prazer ao estudo, ao trabalho, assim como o perfeito funcionamento e melhor utilização de equipamentos. Cabe ao coordenador fazer estas verificações para uma boa aceitação do curso.
- **Indicação da aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos:** em conjunto com os professores, indicar obras atualizadas de acordo com a proposta do curso. Acompanhar o uso da biblioteca por parte dos alunos e professores de seu curso.
- **Estímulo e controle da frequência docente:** compete ao coordenador a atenção e o controle da frequência docente para a efetividade da carga horária obrigatória. Para evitar reclamações por parte dos alunos, deve também estar atento a reposições e avisos de ausências programadas.
- **Estímulo e controle da frequência discente:** é uma importante tarefa do coordenador, visando a permanência do aluno na sala de aula e evitando a evasão. Eventuais faltas sistemáticas também tem que serem detectadas e analisadas, descobrindo-se suas razões, e se for o caso, formalizar trancamentos de matrícula.
- **Indicação da contratação de docentes e, logicamente, a indicação da demissão deles:** cabe ao coordenador perceber as necessidades de pessoal

docente e indicar as especialidades para contratação, bem como indicar casos para demissão.

- **Processo decisório em seu curso:** discutir com os pares, mas tomar para si a responsabilidade sobre os despachos e as decisões inerentes ao seu contexto.
- **Adimplência contratual dos alunos de seu curso:** a manutenção de um curso, mais especificamente em instituições privadas, geralmente dependem diretamente de mensalidades pagas pelos alunos. É função do coordenador zelar por este aspecto, e em determinadas situações, participar de negociações e distribuição de bolsas de estudo.

3.1.3 Funções acadêmicas

As funções **acadêmicas** fazem parte da terceira dimensão proposta por Franco (2002), as quais são:

- **Responsável pela elaboração e execução do PPC:** o coordenador deve conhecer profundamente o PPC, sempre zelando pelos fundamentos e objetivos especificados, e atento a revisões necessárias.
- **Responsável pelo desenvolvimento atrativo das atividades escolares:** incentivar e oportunizar a atratividade das aulas dos professores do curso. Procurar aproximar a prática da teoria, principalmente com o uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC).
- **Responsável pela qualidade e pela regularidade das avaliações desenvolvidas em seu curso:** investigar as avaliações proporcionadas aos alunos, para que mantenham um padrão e um equilíbrio relativos a dificuldade, tempo e adequação ao conteúdo ministrado.
- **Cuidar do desenvolvimento das atividades complementares em seu curso:** estimular os alunos e proporcionar atividades interessantes para complementar o aprendizado e apreensão da realidade.
- **Estimular a iniciação científica e de pesquisa entre professores e alunos:** com o uso da criatividade e observação, sugerir e discutir, para formar um rol de opções de atividades dessa natureza.

- **Responsável pela orientação e acompanhamento dos monitores:** identificar disciplinas que necessitam de monitores e supervisionar estas atividades, para quem mantenham um padrão de qualidade que o curso oferece.
- **Engajamento de professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária:** atuar junto a sociedade verificando opções de atuação na área de extensão, que complementem o currículo do curso. Incentivar assim o meio acadêmico a participar, pois é a extensão que aproxima a instituição da comunidade, colaborando com sua responsabilidade social.
- **Responsável pelos estágios supervisionados e não-supervisionados:** atuar junto a empresas e organizações para verificar e obter informações sobre oportunidades e andamento dos estágios, e com isso obter subsídios para inclusive rever o PPC, se for o caso.

3.1.4 Funções institucionais

Por fim, nas funções institucionais sugeridas por Franco (2002), o coordenador deve ser responsável por (pelo):

- **Sucesso dos alunos de seu curso no ENADE:** analisar as provas e verificar os resultados disponibilizados pelo MEC, e juntamente com os professores, elaborar redirecionamentos no PPC se for necessário.
- **Acompanhamento dos antigos alunos do curso:** com o intuito de verificar as competências e habilidades alcançadas pelo alunos relacionadas com o mercado de trabalho e as condições de empregabilidade alcançada pelos egressos.
- **Empregabilidade dos alunos:** ao proporcionar bons estágios, o curso pode estar proporcionando emprego aos alunos que vão se destacando. Pesquisas com algum tipo de remuneração também devem ser viabilizadas pelo coordenador.
- **Busca de fontes alternativas de recursos:** proporcionar serviços, como clínicas, laboratórios, realizações de concursos, etc..., além de conhecer os

fundos de financiamento. No caso das instituições privadas, não ficar dependente somente das mensalidades dos alunos.

- **Reconhecimento de seu curso e pela renovação periódica desse processo por parte do MEC:** cuidar para que os critérios de avaliação por parte do MEC sejam atendidos de forma satisfatória.
- **Sucesso de seus alunos nos exames de Ordem, testes profissionais e assemelhados:** o coordenador tem que conhecer profundamente o que é solicitado em exames desse tipo, para que o aluno egresso obtenha sucesso nesta outra etapa de sua profissionalização.
- **Vínculo da regionalidade de seu curso:** conhecer a situação de sua região, conscientizando os alunos para os problemas e soluções que sua formação pode viabilizar.

3.2 SABERES DOS COORDENADORES DE CURSO

Como visto anteriormente, neste trabalho, a complexidade do contexto de uma universidade é evidente. Com base nesse cenário, a Figura 1 exibe um mapa conceitual que esquematiza um recorte dos conhecimentos inerentes a essa função, relacionados a alguns conceitos existentes nesse contexto universitário.

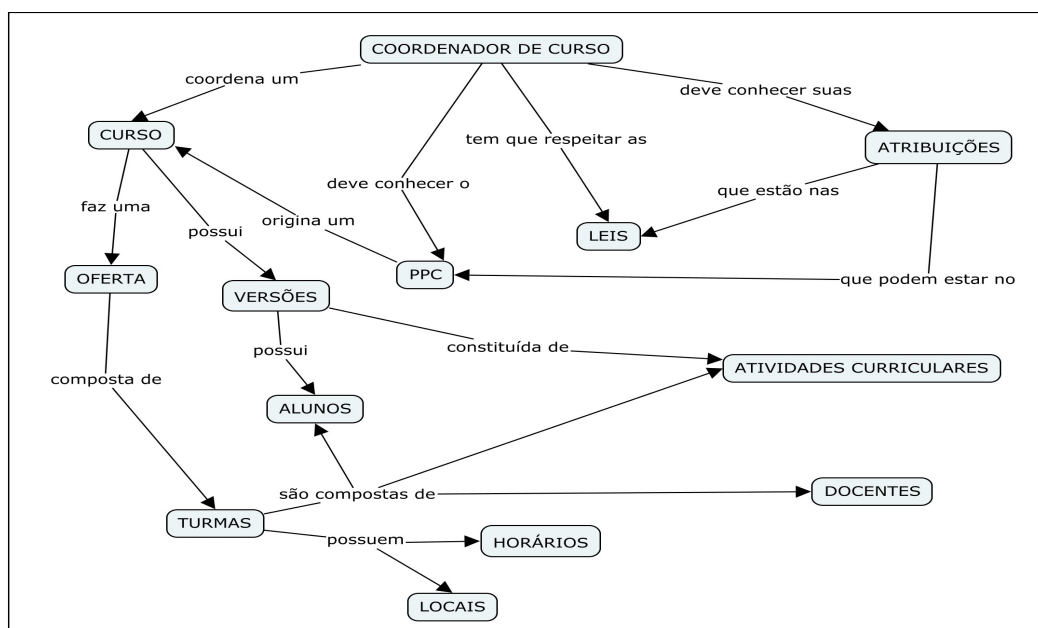


Figura 1 – Conceitos relacionados ao coordenador de curso.

Fonte: autor.

Percebe-se, então, nesse exemplo, o saber que os coordenadores devem ter para que se efetivem as matrículas dos alunos de seu curso e seus respectivos desdobramentos. Além da precisa manutenção do cadastro de alunos, preliminarmente, será indispensável o cadastro das atividades curriculares, seu correto vínculo com a versão do currículo do curso, suas equivalências e pré-requisitos. Enfim, toda uma questão cartorial que envolve a estrutura curricular do curso e dos alunos.

Ainda, para concretizar uma oferta consistente em cada período letivo, é necessário que os docentes que ministraram aulas no período em questão cumpram os prazos de entrega de notas em seu devido protocolo, que sejam definidos os horários, locais, docentes ministrantes, dentre outras necessidades e conflitos que devem ser geridos pelo coordenador.

3.3 UMA FERRAMENTA DE APOIO E APRENDIZADO

Ao abordar gestão educacional, Alonso (2004) e Hessel (2004) afirmam da necessidade de se utilizar os recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na gestão escolar.

Alonso (2004) ressalta que praticamente todas as organizações se utilizam da tecnologia para agilizar os seus processos. Com isso, proporcionam-se condições mais rápidas e precisas para as tomadas de suas decisões. Nesse contexto, as instituições educacionais, por seu lado mais conservador, ficaram um pouco alheias a essas formas mais sofisticadas de administração e gestão, afirmando que é necessário o uso das tecnologias para uma escola mais eficiente e democrática e inserida na comunidade.

Precisamos ter consciência de que não se pode administrar, se não tivermos um sistema de informações eficiente, que nos forneça todos os dados que necessitamos para tomarmos as medidas necessárias. Qualquer decisão aparentemente administrativa tem conseqüências pedagógicas, portanto, não é possível responsabilizar alguém que tomou decisões cujo alcance ele ignora. Precisamos pensar em sistemas mais modernos de gestão escolar, nos quais o diretor dispõe de um conjunto de informações organizadas e atualizadas de todas as atividades que se realizam na escola. (ALONSO, 2004, p. 4).

Com a utilização de um sistema de informações as atividades pedagógicas e as administrativas podem ser acompanhadas de perto, fazendo-se uma gestão

compartilhada, agilizando-se a comunicação entre os atores da instituição, bem como com outras organizações. (ALONSO, 2004).

Nesse aspecto, a UFPel possui hoje um sistema informatizado integrado de gestão acadêmico-administrativa, que está em pleno desenvolvimento de suas funcionalidades e módulos. Esse sistema começou a ser construído na segunda metade do ano de 2010, inicialmente com o propósito de substituir o sistema acadêmico de graduação que vinha servindo à instituição e já se tornava obsoleto.

Dada a “responsabilidade original” dos servidores públicos, o Cobalto foi pautado rigorosamente nos princípios da administração pública, que estão inscritos no art. 37 da Constituição Federal, quais sejam: impessoalidade, publicidade, legalidade, moralidade e eficiência.

A fim de agir com a maior transparência possível, o Sistema Cobalto é desenvolvido em *software* livre (programa que pode ser copiado, modificado e redistribuído conforme as necessidades de cada usuário) e tem, em sua essência, alguns componentes estruturais, entre eles: o uso de padrões abertos, o licenciamento livre dos *softwares* e a formação de comunidades, em especial de usuários e desenvolvedores.

A fim de ser útil ao cidadão, o Sistema Cobalto é “eficiente”, pois privilegia a “prestabilidade”, projetando seu desenvolvimento para atender prioritariamente a maior parcela da comunidade universitária: os professores, os estudantes e os gestores. Identifica-se, intrinsecamente, pela “presteza”, considerando a rapidez que seus usuários tem acesso a desenvolvimento e manutenção do Sistema, bem como a cadastros, processamentos e relatórios. Destacam-se, também, a “economicidade” de seu projeto e desenvolvimento e sua alta relevância pública.

Especificamente, quando se recorta o “ensino de graduação” desse módulo acadêmico, encontram-se as funcionalidades que parecem melhor revelar o dia a dia de um dos principais processos da universidade, ou seja, o cotidiano de sua atividade-fim ou, ainda, as interações de ensino-aprendizagem, que envolvem a grande maioria da comunidade acadêmica da UFPel.

Esse sistema possui uma concepção que permite a comunicação com qualquer outro dispositivo, por meio de uma camada que oferece segurança e transparência aos usuários. Atualmente, terminais de consulta espalhados pela UFPel e aplicativo próprio para *smartphones* fazem acesso diretamente às

informações que constituem esse sistema. Dentre outras funcionalidades desse sistema, pode-se destacar:

- **módulo ENADE:** onde o coordenador de curso visualiza os alunos de seu curso, e baseado nas informações exibidas e sugeridas pode selecionar os alunos, gerar um arquivo com os dados e submetê-lo ao sistema do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
- **módulo de mensagens:** a partir de grupos previamente definidos, os usuários podem enviar mensagens para outros grupos que tenham permissão. As mensagens são enviadas por e-mail e também por módulo próprio do sistema, ficando disponíveis e documentadas.
- **publicação de avaliações:** a partir da publicação de uma avaliação por parte do professor, os alunos da turma que utilizam a rede social *Facebook* recebem uma notificação para acessarem o sistema e visualizarem a informação.

Embora existam diferentes níveis hierárquicos e conseqüentes visualizações de funcionalidades, pode-se dividir este Módulo Acadêmico da Graduação do Cobalto em três grandes grupos de usuários: o módulo do Aluno, o módulo de Gestão Acadêmica e o módulo do Professor.

Compõe o sistema, como recurso fundamental para auxiliar no seu aprendizado e também no aprendizado das rotinas e normas da instituição, um módulo de “Ajuda”. Este recurso oferece instruções relativas a usabilidade de cada módulo, bem como a sustentação legal das funcionalidades, referenciando, em muitos casos, os documentos legais que deram origem às regras estabelecidas no sistema.

De acordo com as “amarrações” e regras implementadas no sistema, bem como seu recurso de ajuda como forma elucidadora e justificadora das mesmas, tem-se no Cobalto uma ferramenta que pode servir como autoaprendizagem docente. Autoaprendizagem aqui, referente ao uso do sistema e aos saberes necessários ao exercício das funções do usuário.

A partir da investigação feita nesse trabalho, tem-se claro que o sistema Cobalto, como uma tecnologia em forma de sistema computacional, pode servir de ferramenta de apoio às atividades necessárias ao exercício de uma coordenação de

curso. Isso se refere tanto em nível de agilizar os processos com a informatização dos mesmos, quanto ao aprendizado por intermédio da sistematização do conhecimento. Entretanto, estas necessidades somente surgem quando os próprios coordenadores tem a real concepção de suas atribuições.

3.4 BUROCRACIA E PODER

O filósofo Michel Foucault começou a desconsiderar aquele papel de poder mais negativo do que positivo, quando ele, o poder, suprimia a liberdade e era temido por todos, escondendo a verdade: a falsa ideia de poder.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 2010, p. 185).

O poder, para Foucault, está intimamente relacionado à liberdade. Não existe relação de poder entre indivíduos se não existir a possibilidade da liberdade. As pessoas tem que serem livres para escolherem suas condutas e tomarem suas decisões.

Entre um escravo e seu senhor não existe relação de poder, pois o poder do senhor é decisório, sem que haja uma oportunidade ao escravo de algum tipo de escolha. É necessário que exista uma oportunidade de ação entre quem exerce e a quem é exercido o poder. Segundo Orso (1996, p. 32)

Para que o poder seja exercido eficientemente, não pode parecer como uma consequência da vontade ou do interesse pessoal de alguém, pois facilmente geraria protesto e resistência; deve ser representado como uma lei inexorável da natureza, como algo natural.

Para Foucault, o poder não está em parte alguma, não pode ser encontrado, não está em uma instituição e ou em alguém. O que existem são relações de poder, práticas de poder, que ocorrem entre toda a sociedade, pessoas e lugares, sendo ele onipresente

O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. E “o” poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades encadeamento que se apóia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las. Sem dúvida, devemos ser nominalista; o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. (FOUCAULT, 1999, p. 89).

Desta forma, argumenta Lucchesi (2003, p. 101), referindo-se ao poder no cotidiano da escola pública e a figura do diretor:

O poder determina vontades, perscruta intimidades e projetos, está presente em todas as relações, em toda parte, principalmente nos nichos. Perpassa a cotidianidade, como o ar que nos circunda, cria teias que enredam pessoas, oculta-se em manobras, promove perdedores inconformados, gera ira, provoca a inveja e, ao exercer-se, constrói a liberdade ou a submissão. (LUCCHESI, 2003, p. 101).

O entendimento sobre os pensamentos de Foucault levam Ferreirinha e Raitz (2010, p. 371) a considerarem o poder como sendo “uma ação sobre ações”.

O poder então acaba estando por todo o lugar, materializado-se nas pessoas. O poder circula, transmitido em cadeia, quando as pessoas que o exercem ou sofrem sua ação acabam por transmiti-lo, caracterizando-se assim por ser uma capacidade natural das pessoas. Diariamente, todas as ações, mesmo as mais simples e banais, constituem essas relações de poder.

Em relação ao saber, Foucault afirma que saber e poder estão diretamente relacionados, implicados em uma relação recíproca, com uma dependência mútua entre ambos.

[...] o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. (FOUCAULT, 2010, p. 30).

Como exemplo dessa relação de saber com poder, estão a polícia e a medicina. Em um hospital, os médicos possuem seu saber da medicina e, por meio

dele, determinam se um paciente é louco ou se possui determinada doença, exercendo uma relação de poder sobre a vida das pessoas desprovidas de saber.

Conforme Foucault (2010), as instituições, produzidas pela sociedade disciplinar, pretendem incluir o sujeito em um sistema normalizador por meio de técnicas e processos, e assim sujeitá-lo e utilizá-lo.

Estando por todos os lugares, em todas as relações, conseqüentemente, estas relações de poder estão presentes na universidade. Em um contexto envolvendo o coordenador de curso, observa-se as relações que envolvem os docentes, alunos, comunidade acadêmica, sociedade e órgãos governamentais, todas de alguma forma, sob esta ótica, relações de poder.

Lucchesi (2003, p. 102), ao afirmar que “compreender a 'tramalidade' das relações de poder presentes no tecido social e, caracteristicamente na escola, significa deslindar as diversas ações internas da instituição [...]”, nos leva ao recorte proposto por esta pesquisa, que é a investigação aos coordenadores de curso, seus saberes, envolvimento e percepções desses sujeitos em relação ao poderes relacionados às suas relações de trabalho.

Nas relações de poder na escola, Lucchesi (2004, p. 1040) ressalta a importância do administrador, pois geralmente acaba por gerir um negócio, tendo que solucionar conflitos e divergências de opiniões, tendo que ter aptidão para lidar com essas tensões, caracterizando-o como um mediador.

Por sua vez, Zabalza diz que a liderança nas instituições pode ser formal, de acordo com a posição da pessoa na estrutura organizacional, ou informal, que é de acordo como o poder está realmente distribuído e instituído, afirmando que “Sabe-se muito bem que nem sempre o poder formal corresponde ao poder real; em instituições como a universidade, essa dissintonia é ainda mais visível” (ZABALZA, 2011, p. 92), e complementa dizendo que a liderança sempre resulta da união entre poder e autoridade.

Segundo Hessel (2004), as organizações são vistas como sistemas vivos e assim contrastam com a organização caracterizada como máquina, modelo muito utilizado na administração clássica. O controle sobre a organização com a concepção de máquina é previsível e estável, permitindo um certo domínio eficiente. Por outro lado, os seres vivos possuem autonomia e reações próprias, não sendo possível ter sobre eles o mesmo domínio exercido com as máquinas.

Por sua vez, Marra e Melo (2003) quando entrevistaram 30 gerentes universitários em uma instituição Federal, entre chefes de departamento e coordenadores de curso, concluíram a respeito das relações de poder e da cultura:

O poder do docente-pesquisador advém do conhecimento, do seu reconhecimento pela comunidade científica e pela temporalidade, quanto mais tempo de Universidade tem o docente mais ele é respeitado e reconhecido pela comunidade universitária. E o respeito dos subordinados pelo gerente não advém de sua capacidade gerencial, mas sim da experiência como pesquisador e professor. (MARRA;MELO, 2003, p. 8).

Ao referir-se a arte de governar, Foucault (1979, p. 281) aborda que as teorias da arte de governar apresentam-se sob uma continuidade: ascendente e descendente. O sentido de continuidade ascendente é que “aquele que quer poder governar o Estado deve primeiro saber se governar, governar sua família, seus bens, seu patrimônio”. Por outro lado, com relação a continuidade descendente, a relação é que “quando o Estado é bem governado, os pais de família sabem como governar suas famílias, seus bens, seu patrimônio e por sua vez os indivíduos se comportam como devem”.

Segundo Ferreirinha e Raitz (2010, p. 377), esses dois aspectos de continuidade remetem para “a arte de bem governar”, uma sociedade em que as relações de poder estão presentes em todos, portanto governando e sendo governados, tornando-se uma sociedade “livre dos preceitos negativos imbricados nos interesses individuais colocados à frente dos coletivos, na sobreposição do espaço privado ao espaço público”.

Esses conceitos nos levam a perceber a questão do quanto é necessário cuidar de si, conhecer-se primeiramente antes de conhecer e entender o outro.

A estrutura organizacional das universidades com muitas subdivisões sucessivas levam ao enfraquecimento e isolamento dos recursos humanos, mas por outro lado essa independência que é criada dá maior autonomia e dissemina estruturas de poder, priorizando a ação individual sobre a coletiva. (ZABALZA, 2011, p. 118).

A relação hierárquica e as condutas dos indivíduos vem a evidenciar a burocracia, que por sua vez é um instrumento de poder e de dominação. Para Weber (1982, p. 264)

a burocracia é o meio de transformar uma 'ação comunitária' em 'ação societária' racionalmente ordenada. Portanto, como instrumento de 'socialização' das relações de poder, a burocracia foi e é um instrumento de poder de primeira ordem – para quem controla o aparato burocrático.

A burocracia, segundo Weber (1982), ressalta os saberes e os segredos, pois a partir das regras estabelecidas, as tarefas definidas devem ser executadas pelas pessoas que possuem a qualificação necessária ao cumprimento satisfatório do dever atribuído, de maneira metódica e contínua.

Conforme Weber (1982, p. 250), “A burocratização oferece, acima de tudo, a possibilidade ótima de colocar-se em prática o princípio de especialização das funções administrativas, de acordo com considerações exclusivamente objetivas.” Nesse sentido, os funcionários tornam-se cada vez mais especializados, a partir de do treinamento e prática constante a que são submetidos para suprirem suas atividades individuais.

Quanto mais evidente e consolidada é a burocracia, surge a situação onde a ausência de uma pessoa no exercício de sua atividade, ou a interrupção dessa atividade por um motivo qualquer pode resultar no caos, principalmente pelo fato de que as funções vão tornando-se únicas, especializadas e ao mesmo tempo integradas. (WEBER, 1982, p. 265).

As tarefas exercidas pelo funcionários são determinadas a partir de normas e regulamentos definidos previamente de acordo com as competências técnicas necessárias ao cumprimento das atividades específicas, levando a um alto grau de autoridade hierárquica. A falta de um desses componentes na escala hierárquica provoca esse rompimento no fluxo normal dos processos.

Pode-se fazer uma relação da burocracia com o saber, quando Weber (1982, p. 269) afirma que através da burocracia mantém o conhecimento dos profissionais em segredo, aumentando assim a sua superioridade na hierarquia. Diz o autor que o conhecimento é ocultado através de uma “administração secreta”.

3.5 SINAES

A LDB de 1996 veio definir que os prazos de autorização e reconhecimento dos cursos do ensino superior teriam validade limitada. Para complementar, definiu também a criação de um processo regular de avaliação de cursos, os quais,

periodicamente, passariam a ter seus atos de autorização de funcionamento e reconhecimento submetidos a critérios de análise para verificar a autorização de sua renovação.

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. (BRASIL, 1996).

No ano de 2004, a Lei 10.861 de 14 de Abril (BRASIL, 2004) instituiu o SINAES, com a finalidade de promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes.

A principal intenção foi a de analisar e avaliar aspectos relacionados ao ensino superior no Brasil, possibilitando assim, traçar um panorama no que se refere a qualidade das instituições e dos cursos da educação superior, sendo as informações utilizadas para orientação aos estabelecimentos e embasar políticas públicas

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004).

O SINAES é composto pela avaliação institucional interna e externa, avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos estudantes. Os instrumentos complementares são: a autoavaliação, avaliação externa, ENADE e avaliação dos cursos de graduação. Possui também instrumentos de informação, que são: o censo, o cadastro de cursos e instituições e a Comissão Própria de Avaliação (CPA), criada pelas IES. Esses elementos podem ser observados no mapa conceitual exibido na Figura 2.

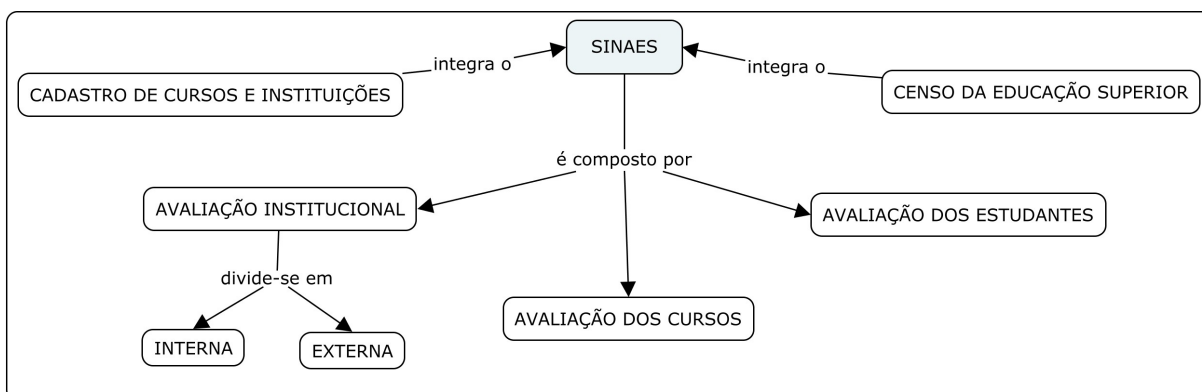


Figura 2 – Elementos que compõe o SINAES.

Fonte: autor.

Como forma de gerenciar todos esses processos, foi criado o **sistema e-Mec**, instituído pela portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007. Esse sistema é acessível pela internet e tem a finalidade de prover todas as tramitações, comunicados, notificações, publicações e cadastros relacionados aos processos de regulação, avaliação e regulação de instituições e cursos superiores do sistema federal de educação superior. (INEP 2009, p. 254).

Nesse sistema, o Procurador Educacional Institucional (PI) da instituição faz o cadastro e gerenciamento dos coordenadores de curso para que esses fiquem com acesso aos cadastros e demais informações.

Sendo um sistema computacional e com acesso a partir de qualquer ponto de conexão com a internet, a intenção é que os processos se tornem mais rápidos e eficientes, estando as informações centralizadas e disponíveis para consulta e acompanhamento.

No caso da abertura de processo de reconhecimento de curso, desde a solicitação feita no sistema e-MEC, toda a verificação e trâmites são feitos eletronicamente por instâncias como a Secretaria de Educação Superior (SESU) e INEP, bem como os prazos de abertura e encerramento de preenchimento de formulários controlados automaticamente pelo sistema.

De acordo com UFPel (2013), nessa instituição quem insere os dados no sistema e-MEC é a CORAC, sempre com o respaldo do coordenador do curso. O coordenador preenche um documento digital elaborado pela CORAC, que é um “espelho” dos dados solicitados pelo sistema e-MEC para abertura dos processos.

Já de posse dessas informações, a CORAC preenche os formulários necessários diretamente no sistema e-MEC. Dessa forma, percebe-se que o coordenador não tem uma interação direta com o sistema do INEP.

Na etapa seguinte, após os trâmites devidos e por ocasião do preenchimento do formulário de avaliação que antecede a visita *in loco*, o coordenador faz o mesmo procedimento anterior. Ele preenche um documento fornecido pela CORAC com as informações necessárias e a própria CORAC os transfere para o sistema e-MEC, mas sempre com o envolvimento direto do coordenador.

Sobre os componentes do SINAES, a **avaliação institucional**, com o intuito de assegurar a educação superior com qualidade acadêmica e o compromisso social com o desenvolvimento do país, considera obrigatoriamente as seguintes dimensões:

- I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- IV – a comunicação com a sociedade;
- V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
- VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
- VII – infra-estrutura [sic] física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;
- IX – políticas de atendimento aos estudantes;
- X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. (INEP, 2009, p. 152-153).

Já a **avaliação dos cursos**, segundo INEP (2009, p. 153), possui o objetivo de “identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático pedagógica”, subsidiando assim os processos de autorização, reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos.

Um curso superior de graduação deve ter o processo do pedido de reconhecimento iniciado quando sua primeira turma tiver entre 50 e 75 por cento da carga horária de integralização, sendo válido até o próximo ciclo avaliativo, quando deverá ser feita a renovação de reconhecimento.

A solicitação é feita diretamente no sistema e-MEC e, após toda a tramitação, ocorre uma visita *in loco* à instituição que solicitou o reconhecimento do curso.

Um curso entra no ciclo avaliativo sempre após o seu reconhecimento. Dessa forma, quando da aplicação do ENADE e a posterior divulgação do Conceito Preliminar de Curso (CPC), descrito mais adiante, são divulgados os procedimentos necessários à renovação de reconhecimento. Os cursos já reconhecidos e que não foram submetidos ao ENADE devem protocolar o pedido de avaliação *in loco* no sistema e-MEC.

O curso que obteve o CPC menor do que três deverá providenciar a abertura do processo de renovação de reconhecimento diretamente no sistema e-MEC, de acordo com o cronograma estabelecido. Para o curso que obteve conceito maior ou igual a três não é necessária nenhuma ação da instituição, pois sua renovação será feita automaticamente. Nos casos de CPC três ou quatro, se desejar, a instituição pode abrir processo e solicitar a visita *in loco* como forma de revisão desse conceito com o intuito de melhorá-lo.

Conforme (INEP, 2009, p. 292), a avaliação dos cursos de graduação contempla obrigatoriamente, nos casos de processo de renovação de reconhecimento de curso, visitas *in loco* por comissões de especialistas nas respectivas áreas de conhecimento, selecionados e capacitados pelo MEC, para aqueles cursos que o CPC é insatisfatório, ou seja menor do que três.

Os requisitos para candidatar-se para fazer parte do cadastro nacional e único de avaliadores do INEP são:

- I – ser docente inscrito no Cadastro Nacional de Docentes, instituído pelo Portaria nº 327, de 1º de fevereiro de 2005, portador de titulação universitária não inferior a mestre;
- II – comprovar exercício da docência, em nível superior, de pelo menos 3 (três) anos, em instituição e cursos regulares conforme o Cadastro e-MEC;
- III – possuir produção científica nos últimos 3 (três) anos, registrada no currículo Lattes;
- IV – ter disponibilidade para participar de pelo menos três avaliações anuais ; e
- V – não ter pendências junto às autoridades tributárias e previdenciárias. (BRASIL, 2010b).

De acordo com Brasil (2010b), essas comissões, formadas por dois avaliadores selecionados pelo MEC, dirigem-se até as instituições que terão seus cursos avaliados utilizando-se dos instrumentos de avaliação disponibilizados pelo INEP e do material preenchido pela instituição no sistema e-MEC. O objetivo é de verificar e registrar as reais condições em que se desenvolvem as atividades educacionais, dando atenção especial ao PPC quando tratar-se de avaliação de curso.

Essa visita propicia uma interlocução entre os participantes do processo e uma verificação direta em nível de comparação entre as condições reais e as situações previamente declaradas no sistema e-MEC e nos documentos institucionais. Entretanto, a comissão não pode dar conselhos ou orientações em relação à atividade educacional.

Por regra, as visitas duram dois dias para os casos de autorização, reconhecimento de curso e credenciamento de polo de apoio presencial de EAD. Para os casos de credenciamento e respectivas renovações, a duração é de três dias, ocorrendo sempre no endereço constante do processo no sistema e-MEC para o caso de cursos presenciais.

Após essa visita, a comissão elabora um relatório no sistema e-MEC atribuindo um conceito final de avaliação.

No que tange a **avaliação de desempenho dos alunos**, é aplicado o ENADE, que consiste em uma prova de formação geral e específica. Seu objetivo é aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento. (BRASIL, 2004).

Sendo assim, por ser considerado um componente curricular obrigatório, o fato de não prestar o referido exame acarreta a impossibilidade da obtenção do diploma de conclusão de curso por parte do aluno formando.

Conforme Brasil (2004), esse exame é aplicado periodicamente num intervalo máximo de três anos para cada curso, tendo como alvo alunos do final do primeiro e do último semestre de cada curso, ou seja, ingressantes e concluintes.

Concomitantemente, é utilizado um instrumento para obter dados sobre o perfil dos estudantes, como forma complementar para análise dos dados.

A responsabilidade por informar quais os alunos que serão submetidos ao ENADE é da instituição que terá seus alunos avaliados. Essa é uma tarefa do coordenador do curso, que utiliza para isso o sistema e-MEC para informar os alunos, seja por meio de digitação ou de recurso de envio de arquivo com os dados dos alunos (*upload*).

Especificamente no caso de instituições públicas, Brasil (2007, p. 37) diz que “[...] os responsáveis pela não inscrição sujeitam-se a processo administrativo disciplinar [...]”, evidenciando ainda mais a responsabilidade atribuída ao coordenador.

Ao coordenador recai, também, responder a um questionário sobre dados gerais do curso, bem como controlar através de relatórios gerenciais, a quantidade de questionários que os alunos já finalizaram.

Os resultados de todo o processo são disponibilizados pelo INEP e os coordenadores podem fazer tabulações e avaliações que venham a servir de base para tomada de decisões em relação ao curso.

O **Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC)** foi instituído pela portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008, com o objetivo de consolidar as informações dos cursos superiores constantes nos cadastros, censo e avaliações oficiais do INEP e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e divulgá-lo anualmente.

Conforme Brasil (2008), o cálculo do IGC se dá basicamente por meio de médias ponderadas do CPC, notas convertidas dos conceitos da CAPES, levando em consideração o número de alunos matriculados em cada um dos cursos ou programas, por meio de dados do CENSO (graduação) ou de matrículas da CAPES (pós-graduação).

Conforme Nota Técnica Daes/Inep nº 58/2015, o **Conceito Preliminar de Curso (CPC)** é um “indicador de qualidade que combina, em uma única medida, diferentes aspectos relativos aos cursos de graduação” com o intuito de avaliá-los, sendo constituído de oito componentes distribuídos em três dimensões:

a) desempenho dos estudantes: refere-se as notas do ENADE dos alunos concluintes e dos valores do Indicador da Diferença ente os Desempenhos Observado e Esperado (NIDD);

b) corpo docente: refere-se a titulação e regime de trabalho que foi informado no Censo da Educação Superior dos docentes vinculados aos cursos avaliados. Aparecem aqui os componentes: Nota de Proporção de Mestres (NM), Nota de Proporção de Doutores (ND) e Nota de Regime de Trabalho (NR).

c) condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo: extraídas das respostas do Questionário Socioeconômico do ENADE, referindo-se à organização didático-pedagógica, à infraestrutura e instalações físicas e às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional.

Toda a forma de cálculo do CPC é detalhada em normas técnicas que são regularmente disponibilizadas pelo INEP.

Já o **Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado** (NIDD), procura representar aquilo que o curso conseguiu agregar ao aluno na sua passagem pelo mesmo, considerando o desempenho no ENADE, as competências que foram desenvolvidas a partir do ingresso no curso, bem como habilidades e conhecimentos adquiridos.

Como instrumento complementar e de acordo com INEP ([2016?]), o **Censo da Educação Superior** baseia-se em uma coleta de dados realizada anualmente pelo INEP com a finalidade de “oferecer à comunidade acadêmica e à sociedade em geral, informações detalhadas sobre a situação e as grandes tendências do setor”.

Essa coleta se dá na forma de preenchimento de questionário disponibilizado de forma eletrônica no sistema e-MEC ou por meio da submissão de arquivo com dados gerados diretamente nas bases de dados das instituições. Todo esse processo fica a cargo do Pesquisador Institucional (PI), pessoa responsável em cada instituição pela veracidade das informações e pelo cumprimento dos prazos.

Na coleta estão inclusos dados que vão desde informações sobre a instituição, cursos, vagas, matrículas, ingressantes, concluintes, chegando até os docentes.

Após períodos estabelecidos para preenchimento, submissão e correção das informações, além das críticas e consistências feitas pelo sistema, o Censo é finalizado e posteriormente seus resultados são divulgados por meio de dados estatísticos.

Sobre a relação e avaliação do coordenador de curso, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância utilizado pela SINAES, em suas dimensões dois e três, possui alguns indicadores que se referem

diretamente à pessoa do coordenador do curso e a infraestrutura necessária para o exercício de sua função, conforme pode ser visto no Quadro 6.

Quadro 6: indicadores relacionados diretamente ao coordenador de curso.

Dimensão	Indicador
2	Atuação do(a) coordenador(a)
2	Experiência do(a) coordenador(a) do curso em cursos a distância
2	Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do(a) coordenador(a)
2	Regime de trabalho do(a) coordenador(a) do curso
2	Carga horária de coordenação de curso
3	Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos

Fonte: autor (adaptado do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância do SINAES).

Esses indicadores reforçam a importância da atuação do coordenador de curso, pois esse instrumento de avaliação procura pontuar itens específicos relacionados diretamente a esse sujeito. Sobre a atuação do coordenador, são considerados, ainda: aspectos da gestão do curso, tempo de docência e coordenação, relação com os docentes e discentes, assim como a representatividade nos colegiados superiores.

Esse instrumento de avaliação é composto de vários indicadores que são distribuídos em três dimensões:

- Dimensão 1: Organização didático-pedagógica;
- Dimensão 2: Corpo docente e tutorial;
- Dimensão 3: Infraestrutura.

Franco (2002, p. 4) menciona a importância de ser observada a relação entre o tamanho do curso e a estrutura da coordenação. Diz o autor, que se torna impossível um trabalho de acompanhamento das atividades docentes e dos alunos, quando não lhe são conferidas condições de trabalho adequadas, o que pode levar a um trabalho improdutivo. Entende-se pelo que diz o autor, que coordenar um curso com 800 alunos pode ser um pouco mais trabalhoso e requerer mais tempo de dedicação do que um curso com menos de 100.

Com as novas determinações da LDB, pode-se dizer que um dos grandes desafios do coordenador de curso de uma universidade pública federal está

relacionado ao atendimento das exigências do MEC. Diante disso, afirma Rosa (2014, p. 2)

Nesse contexto, emerge o ator principal para a obtenção de resultados positivos, o gestor escolar. O coordenador do curso, figura essencial para a concretização do referido processo, deverá desenvolver inúmeras competências para exercer sua função, que transita entre a pedagogia e a administração.

É de fundamental importância que os coordenadores de curso saibam que cada um dos alunos de seu curso fazem parte de fórmulas de cálculo que determinam o montante de recursos destinados pelo governo às universidades federais: a matriz orçamentária (BRASIL, 2010a). Fazendo-se uma relação com a instituição privada, onde a quantidade de alunos vinculados é de suma importância para a captação de recursos por meio das mensalidades, o número de alunos na sala de aula passa a ser muito importante também para o recebimento de verbas em uma universidade federal.

4 SABERES DOCENTES

Ao abordar saberes docentes, pretende-se compreender quais são estes saberes, de que forma podem ser classificados e como são formados. O objetivo aqui não é discutir o assunto, nem tampouco buscar comparações entre autores, por isso adota-se como base os conceitos de Tardif (2014).

Ao se compreender essas definições, procura-se estabelecer uma relação deles com os saberes necessários ao docente quando exerce a função de coordenador de curso. Dessa forma, pode-se estabelecer uma aproximação e verificar de que forma o coordenador elabora os saberes necessários ao exercício da função.

Para Tardif (2014, p. 9-11), ao estudar os saberes dos docentes, é preciso levar em consideração outras dimensões do ensino e o trabalho diário dos professores, pois eles estão ligados às realidades sociais, organizacionais e humanas. O autor aborda as naturezas dos saberes que são efetivamente mobilizados e utilizados pelos docentes em seu trabalho realizado diariamente, tanto na sala de aula quanto no ambiente da instituição.

O saber está sempre relacionado com as condições e o contexto de trabalho, com os personagens envolvidos, considerando-se que alguém faz alguma coisa, trabalha alguma coisa, com o intuito de atingir um objetivo, necessitando, então, relacioná-lo com esses elementos. O saber docente é um saber sobre o trabalho dos docentes e para o trabalho

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles, e está relacionado com a pessoa e a identidade *deles*, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares da escola, etc. (TARDIF, 2014, p. 11).

Segundo Tardif (2014, p. 36), os saberes docentes são formados por quatro tipos de saberes: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, os saberes experienciais, conforme descritos no Quadro 7.

Quadro 7 – Classificação de saberes segundo Tardif.

Saber	Definição
Saberes da formação profissional	Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, inicial e/ou continuada.
Saberes disciplinares	Correspondem aos diversos campos do conhecimento, apresentado sob forma de disciplinas, integrados as universidades.
Saberes curriculares	Apropriados ao longo da carreira. Apresentam-se sob a forma de objetivos, conteúdos e métodos que são aprendidos e aplicados
Saberes experienciais	São resultantes do exercício prático da profissão. Brotam da experiência e da vivência.

Fonte: autor, baseado em Tardif (2014, p. 36-39).

Tardif dá especial atenção aos saberes experienciais, também denominados práticos. Esses saberes originam-se da prática cotidiana dos fazeres e pela própria validação que esta prática os dá, constituindo-se nos fundamentos da competência dos professores. A partir desses saberes, eles concebem modelos e julgamentos e assim orientam sua profissão. São, então, os saberes experienciais “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. (TARDIF, 2014, p. 48-49).

A atividade docente é exercida a partir de inúmeras interações com diferentes atores, em um meio social, constituído de relações sociais, normas e obrigações, onde o professor procura sempre adaptar-se e integrar-se. Os saberes experienciais possuem então três “objetos”:

- a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática;
- b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se;
- c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (TARDIF, 2014, p. 50).

Temos então, segundo Tardif (2014, p. 109-111), as principais características dos saberes experienciais:

- é ligado às funções dos professores;
- prático;
- interativo, mobilizado e modelado a partir de interações;
- sincrético e plural;

- heterogêneo;
- complexo, não analítico;
- aberto, poroso, não permeável;
- personalizado;
- existencial;
- experienciado;
- temporal;
- social.

Tardif traz o conceito de epistemologia da prática profissional

chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. (TARDIF, 2014, p. 255).

Com isso, o autor sugere uma noção mais ampla de saberes, “[...] que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. (TARDIF, 2014, p. 255). Essa epistemologia da prática vai favorecer uma compreensão de como esses saberes se relacionam com a prática, como são assimilados e utilizados de acordo com os limites e recursos de que dispõem, revelando assim esses saberes e compreendendo sua natureza.

Os saberes profissionais dos professores, segundo Tardif (2014, p. 260-262), são temporais pois são adquiridos através do tempo, pois uma parte dos saberes provém de sua história de vida, crenças e certezas, outra parte é adquirida nos primeiros anos da prática e são temporais também pois são desenvolvidos e utilizados no longo processo de vida profissional.

Esses saberes também são plurais, pois são constituídos de diversas fontes e utilizados em função de vários objetivos. São também variados e heterogêneos, pois em seu trabalho os docentes procuram atingir diversos objetivos que exigem diferentes tipos de competência, conhecimento e aptidão. (TARDIF, 2014, p. 262-263).

Os saberes profissionais são também personalizados, pois são incorporados pelos sujeitos que possuem uma história de vida, possuem emoções, cultura e

personalidade. São ainda situados, pois eles são elaborados a partir de necessidades específicas de uma situação do trabalho que deve ser atendida, ganhando a partir de então um sentido. (TARDIF, 2014, p. 264-2660.

Para mostrar o pluralismo do saber profissional, evidenciando as fontes de aquisição e como se integram no trabalho docente, Tardif propõe uma representação, que está exibida no Quadro 8, onde estão identificados todos os saberes utilizados pelos professores em seu contexto de trabalho.

Quadro 8 - Os saberes dos professores.

Saberes dos professores	Fontes Sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: (TARDIF, 2014, p. 63).

Nota-se, no quadro acima, a referência feita pelo autor quanto a natureza social do saber profissional. Nem todos os saberes dos professores são produzidos por eles nas suas práticas, advindos inclusive de lugares sociais que não de seu ambiente de trabalho e, algumas vezes, com origens anteriores a sua carreira docente.

4.1 A VISÃO SOCIAL, CONTEXTUALIZADA E INDIVIDUAL

Na obra de Tardif (2014, p. 16-23), o autor fala dos fios condutores que o levam a situar o saber entre o individual e o social e entre o ator e o sistema, objetivando a concepção de sua natureza social e individual como um todo:

- **Saber e trabalho:** para a compreensão do saber, tem que ser considerada a íntima relação do professor com seu trabalho na sala de aula e ainda no contexto de seu ambiente de trabalho, quando as situações e recursos vão acondicionar a utilização de diversos saberes, necessários para lidar com as atividades diárias. O saber está diretamente ligado ao trabalho, trazendo marcas deste trabalho: é um saber do trabalho.
- **Diversidade do saber:** para Tardif (2014, p. 18), “O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. Essas varias fontes de saber levam a considerar a natureza social do saber, quando os professores geram relações com os demais, sejam grupos, organizações ou seus pares.

[...] alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. (TARDIF, 2014, p. 19).

- **Temporalidade do saber:** o saber é construído e adquirido durante toda a vida profissional, durante a vida. Todas as experiências familiares, antes e após o ingresso na carreira docente também são consideradas. Boa parte da vida foi passada em sala de aula no aprendizado, o que cria crenças e observações do que é ser professor, certezas e incertezas, gerando um saber com consistência muito forte, que persistirá mesmo a posterior formação universitária.
- A carreira profissional é construída através do tempo, com aprendizados, transformações, rupturas e mudanças, com a construção dos saberes ao longo da trajetória.
- **A experiência do trabalho enquanto fundamento do saber:** baseando-se no fato de que os saberes provêm de várias fontes e em vários momentos da vida, os professores tendem a organizá-los de acordo com sua utilidade, dando um maior valor profissional aqueles mais utilizados. A experiência profissional se constitui em condição para construção dos seus próprios saberes, tornando-se algo reflexivo, com adaptações, reflexões e

transformações do trabalho em benefício do próprio trabalho, produzindo com isso a prática profissional.

- **Saberes humanos a respeito de seres humanos:** aqui temos o aspecto da interatividade, das relações humanas, do trabalho interativo realizado na sala de aula e com os demais atores do contexto escolar. São as características dessas relações que vão influenciar na mobilização dos saberes, por meio dessa relação diária no exercício da função

[...] a questão do saber está ligada, assim, à dos poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta. Ela também está ligada a interrogações relativas aos valores, à ética e às tecnologias da interação. (TARDIF, 2014, p. 22).

- **Saberes e formação de professores:** esse fio condutor remete a uma análise da formação docente considerando o trabalho cotidiano e os próprios saberes dos docentes. A formação deve contemplar bem mais que somente os conhecimentos disciplinares, devendo fazer, isto sim, uma articulação com os saberes desenvolvidos no cotidiano dos professores, no exercício de suas práticas. Isso faz uma aproximação do ambiente real de trabalho no qual estas pessoas serão inseridas.

Um dos pontos importantes que Tardif trabalha em seus conceitos é sobre a exigência da racionalidade nas questões que envolvem “saber”

Saber alguma coisa ou fazer alguma coisa de maneira racional é ser capaz de responder às perguntas “por que você diz isso?” e “por que você faz isso?”, oferecendo razões, motivos, justificativas susceptíveis de servir de validação para o discurso ou para a ação. (TARDIF, 2014, p. 198).

Assim, o autor diz que não basta somente fazer ou falar bem, mas saber o que se faz ou que se fala, ter a capacidade de explicitar e explicar suas ações, chamando de “saber” somente “os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade” (Tardif, 2014, p. 199).

À esse raciocínio de Tardif, Cunha (2010, p. 23) menciona que

Saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado 'aprender-fazendo'. Antes disso, eles requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor.

Percebe-se que os saberes tem que serem postos a prova e dessa forma aceitos e reconhecidos pelos pares, numa relação equilibrada entre a prática e a fundamentação teórica das ações.

5 METODOLOGIA

A primeira etapa deste projeto consistiu em uma revisão bibliográfica acerca do tema, como forma de buscar um referencial teórico para sustentar o restante do trabalho. Também foi feita a análise de documentos, como estatutos, regimentos, leis, normas e instrumentos. Num segundo momento foi feita a coleta de dados por meio da aplicação de entrevistas e a interpretação desse material aos olhos do referencial teórico, sem deixar de mencionar as constantes observações do contexto.

5.1 ABORDAGEM QUALITATIVA: ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO

De acordo com o tipo de investigação proposta, esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa. Em contraste com a pesquisa quantitativa,

[...] a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais [...] Na pesquisa social estamos interessados na maneira como as pessoas se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2012, p. 21).

Segundo André (1995), os critérios da etnografia tem que serem satisfeitos para que um estudo de caso possa ser reconhecido como etnográfico. Tem que ser ainda bem delimitado, como por exemplo, um grupo social ou uma instituição.

Dessa forma, são características de um trabalho etnográfico em educação:

- a) faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.
- b) o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados.
- c) ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais.
- d) preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca.
- e) envolve um trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado.
- f) a descrição e a indução. O pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais.

g) busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem [...] o que este tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (ANDRÉ, 1995, p. 28-30).

Conforme André (2013, p. 97), “Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural.”

O estudo de caso é um estudo profundo, mas não amplo, que contribui para a melhor compreensão dos fenômenos individuais, processos organizacionais e políticos da sociedade

[...] assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

A autora ressalta, ainda, que na proposta de investigar fenômenos educacionais em seu contexto, o contato do pesquisador diretamente com o meio e as situações onde ocorrem os fenômenos, vem a trazer uma grande aquisição de conhecimento, sem desvinculá-lo das circunstâncias em que os fatos realmente ocorrem, isto é, o seu contexto. Isso permite uma melhor compreensão de como surgem, se desenvolvem e evoluem num período de tempo. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Dessa forma, o estudo de caso etnográfico deve ser usado, segundo André (1995, p. 51-52)

(1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Algumas vantagens do estudo de caso etnográfico, segundo André (1995, p. 52-54):

- possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis;
- a capacidade de retratar situações vivas do dia a dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural;
- capacidade heurística, isto é, por fornecer *insights* e conhecimentos que clarifiquem ao leitor os vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir novas significações, estabelecer novas relações, ampliando suas experiências;
- potencial de contribuição aos problemas da prática educacional;
- forte dependência da capacidade, da sensibilidade e do preparo do pesquisador.

Portanto, acredita-se que esta pesquisa aproxima-se de um estudo de caso etnográfico, pois procurou-se estudar com profundidade um fenômeno particular e educacional em seu contexto, quando o mundo real foi analisado e relacionado com um referencial teórico adquirido. Ainda, por interagir-se com a situação do estudo por meio de observação e entrevistas, se aprender e retratar a visão dos sujeitos, caracterizando-se o fenômeno sem a intenção de mudar seu ambiente. E, por fim, utilizar-se de diversos fatos descritivos, analisar documentos, investigar hábitos e comportamentos de um grupo social bem definido.

5.2 SUJEITOS E ENTREVISTAS

A entrevista é um dos instrumentos básicos e dos mais utilizados para a coleta de dados em pesquisas qualitativas (LUDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 2008; GASKELL, 2012). As principais razões de seu uso na pesquisa social são que:

- a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
- c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e quantificação. (GIL, 2008, p. 110).

Caracterizando-se então esta pesquisa como qualitativa, utilizou-se de entrevistas individuais como instrumento de coleta de dados

Nas ciências sociais empíricas, a entrevista qualitativa é uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada. Ela é como escreveu Robert Farr (1982), “essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectiva, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista” [...] A versatilidade e valor da entrevista qualitativa são evidenciadas no seu emprego abrangente em muitas disciplinas sociais científicas e na pesquisa social comercial, nas áreas de pesquisa de audiência da mídia, relações públicas, marketing e publicidade. (GASKELL, 2012, p. 64-66).

A opção por entrevistas individuais deu-se, principalmente, pelo fato de que as grupais necessitariam de uma adequação e disponibilidade de horário coletivo para recrutamento, o que poderia causar algum problema de atraso em relação a disponibilidade e pelo fato do objetivo ser de exploração em profundidade do mundo do indivíduo, referindo-se a experiências individuais. Seguiu-se, aqui, as indicações de Gaskell (2012, p. 78).

Optou-se, então, pelo uso de entrevistas mais abertas, do tipo semiestruturadas, tipo esse que Ludke e André (1986) e Triviños (1987) concordam em ser o mais adequado para esse tipo de trabalho, pois valoriza a presença do pesquisador dando a ele maior flexibilidade para a condução ao mesmo tempo que dá maior liberdade ao entrevistado para expor suas percepções. Para Triviños (1987, p. 146), entrevista semiestruturada é

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

De acordo com Gaskell (2012), a preparação e o planejamento às entrevistas dependem de duas questões preliminares: o que perguntar (a especificação de um tópico guia) e a quem perguntar (como selecionar os entrevistados). Para isso, é interessante que o pesquisador já possua bem claro os conceitos centrais e temas que o guiarão na investigação, advindos do desenvolvimento de um referencial teórico ou conceitual.

O tópico guia é, contudo, apenas um “guia”, não devendo “engessar” o pesquisador, que deve usar sua imaginação social e científica, permitindo-se registrar a perplexidade, ou seja, fatos ou temas importantes que aparecem durante as entrevistas, mas que não estavam planejados exatamente como tal.

O termo “seleção”, utilizado em vez de “amostragem”, serve justamente como a conjugação do princípio de que “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. (GASKELL, 2012, p. 68). Nessa pesquisa, objetiva-se obter e explorar as opiniões, e não contá-las.

Para satisfazer essa questão de a quem perguntar, Gaskell (2012) diz que o pesquisador terá que considerar a segmentação do meio social com relação ao tema da pesquisa. Para isso, poderá contar com informações anteriores, já prontas, inferências no meio ou até mesmo pela suposição de alguns fatores que podem estar relacionados a determinadas práticas.

Na prática, além da identificação social dos respondentes (por razões já expostas), as entrevistas foram do tipo “episódicas”. De acordo com Flick (2012, p. 117), o conhecimento episódico compreende circunstâncias concretas (tempo, espaço, pessoas, acontecimentos, situações), devendo uma entrevista deste tipo responder a critérios específicos:

- deve combinar convites para narrar acontecimentos concretos (que sejam relevantes ao tema em estudo) com perguntas mais gerais que busquem respostas mais amplas (tais como definições, argumentação e assim por diante) de relevância pontual;
- deve mencionar situações concretas em que se pode pressupor que os entrevistados possuem determinadas experiências;
- deve ser suficientemente aberta para permitir que o entrevistado selecione os episódios ou situações que ele quer contar, e também para decidir que forma de apresentação ele quer dar (por exemplo, uma narrativa ou uma descrição). O ponto de referência deve ser a relevância subjetiva da situação para o entrevistado.

Nesse sentido, selecionou-se seis coordenadores de cursos de graduação da UFPel que já passaram pelo processo de avaliação do SINAES¹. Entende-se que o coordenador que vivenciou um processo de avaliação, pelas exigências a que é submetido, torna-se um coordenador mais elaborado, constrói saberes, tendo uma experiência maior a relatar sobre suas práticas e saberes na função.

A seleção dos sujeitos deu-se de forma aleatória, mas procurou-se optar por coordenadores pertencentes a diferentes unidades acadêmicas, considerando-se assim diferentes áreas de conhecimento.

Justifica-se a escolha da UFPel para servir de *locus* deste trabalho, com base no critério de conveniência. Segundo Gil (2008), o pesquisador pode delimitar seu

¹ A partir de relação com vinte e quatro coordenadores que tiveram seus cursos avaliados entre 2014 e 2016, fornecida pela CORAC – UFPel.

estudo em função de sua facilidade de acesso a esse universo de pesquisa. Além do mais, essa instituição possui história na cidade de Pelotas por mais de quatro décadas, tendo sua tradição e respeito reconhecidos por todos.

O contato inicial com cinco dos sujeitos foi feito pessoalmente. Procurou-se cada um diretamente em seu local de trabalho e foi explicado o teor da proposta da pesquisa, bem como a intenção de ser feita uma entrevista para coleta de dados. Somente com um coordenador o primeiro contato foi realizado através de e-mail.

Uma série de cuidados são necessários ao se fazer entrevistas, sendo o respeito pelo entrevistado uma delas. Assim como sugerem Ludke e André (1986, p. 35), as entrevistas realizadas foram marcadas em data, local e horário definidos pelos entrevistados e assim rigorosamente cumpridos. Alguns casos de imprevistos fizeram com que algumas entrevistas fossem remarçadas, sempre de acordo com a disponibilidade dos sujeitos, como forma de não se prejudicar suas atividades.

Todos compreenderam a proposta e se propuseram a participar. Por fatores diversos, com alguns não se proporcionou um momento de encontro para a entrevista. Com dois coordenadores, de acordo com sua disponibilidade, interesse e sugestão, a entrevista ocorreu imediatamente no primeiro encontro.

As entrevistas aconteceram entre os meses de junho e agosto de 2016. Foram realizadas no local onde os fenômenos geralmente ocorrem, ou seja, nas dependências da UFPel, que é o ambiente de trabalho dos sujeitos dessa pesquisa.

No momento da entrevista, explicou-se a cada um dos participantes os detalhes da pesquisa, seus objetivos, instituição e orientador. Todos os sujeitos foram elucidados sobre seu direito de participar ou desistir a qualquer momento do transcorrer da pesquisa. Também foram informados sobre o compromisso e garantia de manter-se o sigilo e o anonimato.

Para celebrar o compromisso, utilizou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi preenchido e assinado por todos os entrevistados (Apêndice A), também como forma de se respeitar a Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Para se identificar cada entrevista e ao mesmo tempo manter-se o anonimato, definiu-se pela utilização da abreviatura de “sujeito coordenador” (SC) seguida de um número sequencial. Assim, fica-se com a entrevista do SC1 que corresponde ao

sujeito coordenador 1, SC2 até o SC6. Dessa forma evita-se também a identificação quanto ao gênero do entrevistado, sempre tratando-o como “o sujeito coordenador”.

Apresenta-se a caracterização dos sujeitos de forma mais genérica para atender a questões éticas de anonimato e “do cuidado para não revelar informações que possam identificá-los”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 50).

Quanto a duração, a entrevista de menor tempo foi de 44 minutos, sendo que a que durou mais teve 73 minutos, com uma média chegando perto de 60 minutos, conforme pode ser visto no Quadro 9.

Quadro 9 – Tempo de duração das entrevistas

Entrevista	Duração em minutos
SC1	64
SC2	44
SC3	57
SC4	52
SC5	56
SC6	73

Fonte: autor.

Alguns problemas, ou ruídos, podem ocorrer quando se faz entrevistas

O problema surge quando os entrevistados dizem o que pensam que o entrevistador gostaria de ouvir. Devemos reconhecer falsas falas, que podem dizer mais sobre o pesquisador e sobre o processo de pesquisa, do que sobre o tema pesquisado. (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2012, p. 21)

A sinceridade nas respostas é um fator que pode levar alguma distorção na realidade dos fatos. Fatores como o receio de expor pessoas ou instituições, por exemplo, podem levar o entrevistado a optar pela simplificação, sem comprometimento, e dessa forma não colaborar com a riqueza necessária para a investigação.

Percebeu-se, na prática, um comprometimento e respeito para com a pesquisa. Talvez por tratarem-se de pesquisadores, portanto entenderem perfeitamente os propósitos desse tipo de trabalho, os sujeitos demonstraram uma grande vontade de exporem suas ideias e percepções acerca dos temas abordados.

Quem sabe, também, por tratar-se de uma pesquisa dentro e sobre o contexto educacional, com atores que fazem parte desse ambiente e como dizem

Ludke e André (1986, p. 36), “assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade”. Observou-se uma tranquilidade e total domínio do assunto enquanto falavam, corroborando com o mencionado acima.

Os sujeitos, por vezes, iam lembrando de aspectos julgados importantes e não ditos, voltando a enriquecer questões anteriormente abordadas na entrevista, falando com satisfação e orgulho de suas vivências. Enfatiza-se, assim, a escolha de uma entrevista mais aberta como uma boa opção.

A forma utilizada para o registro das entrevistas foi a gravação que, como afirmam Ludtke e André (1986, p. 37), registra imediatamente a fala dos entrevistados e com isso o entrevistador fica livre para fazer suas observações. Gil (2008, p. 199) diz que esta é a melhor forma de preservação do conteúdo da entrevista, mas que é sempre necessário informar e obter o consentimento do entrevistado.

Atendendo-se a esse quesito, perguntou-se aos entrevistados se eles se opunham ao uso do gravador para o registro da entrevista, sendo que todos aceitaram a gravação com naturalidade.

Ao utilizar a gravação, uma dificuldade que surge é a da transcrição das mesmas para o papel, fato que geralmente dá mais trabalho do que o pesquisador imagina. O trabalho nesse sentido necessita de muitas horas e o resultado é de um dado ainda muito cru. (LUDTKE; ANDRÉ, 1986, p. 37).

5.3 TRATAMENTO DOS DADOS

Segundo Gil (2008, p. 157), as respostas dos sujeitos entrevistados são muito variadas e necessitam de uma organização para serem analisadas de modo adequado. Assim, devem ser definidas e criadas categorias para agrupá-las. Entretanto, a partir da organização, poderão surgir novas dimensões ou subcategorias, que deverão ser incorporadas ou substituir as já existentes, em um processo de sucessivas alterações. André (2013, p. 101) afirma que este momento é de

[...] leitura e releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias analíticas. Nessa tarefa, o pesquisador pode utilizar alguma forma de codificação, como letras ou outro código, pode usar canetas de diferentes cores para distinguir temas significativos ou pode recorrer aos recursos de computador e até usar um software que destaque palavras ou expressões significativas. Esse trabalho deverá resultar num conjunto inicial de categorias que serão reexaminadas e modificadas num momento subsequente, em que aspectos comuns serão reunidos, pontos de destaque separados e realizadas novas combinações ou desmembramentos.

Desse modo, como técnica para tratamento dos dados utilizou-se a análise de conteúdo, a qual Bardin (1977, p.42) define como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Afirma, ainda a autora, que trata-se “de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 1977, p.31).

Segundo Bardin (1977, p. 95-101), a análise de conteúdo organiza-se em três fases: a **pré-análise**, a **exploração do material** e por último o **tratamento dos resultados, a inferência, a interpretação**.

Na **pré-análise** é feita a organização, onde o esquema do trabalho deve ser estabelecido de forma precisa. Essa fase possui três objetivos: 1) a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; 2) a definição das hipóteses e dos objetivos e 3) a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

É nessa fase de pré-análise que ocorre a leitura flutuante, quando é estabelecido o contato com os documentos que serão analisados e as primeiras impressões são percebidas. Em seguida é feita a escolha dos documentos e o *corpus* da análise é constituído, respeitando-se as seguintes regras: a) exaustividade (não se pode deixar de fora qualquer elemento); b) representatividade (a amostra deve ser representativa, quando for o caso); c) homogeneidade (os critérios de escolha dos dados tem que serem iguais, mesmo tema, mesmas técnicas e indivíduos semelhantes) e d) pertinência (os documentos devem ser adequados aos propósitos da pesquisa).

Ainda na fase da pré-análise, pode ocorrer a formulação das hipóteses ou objetivos. Para Bardin (1977, p. 98), “uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise”.

São também escolhidos os índices e construídos indicadores, que devem ser precisos e seguros

Uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. Desde a pré-análise devem ser determinadas operações: de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para a análise temática e de codificação para o registro dos dados. (BARDIN, 1977, p. 100).

Logo após, passa-se a preparação do material para que seja feita a análise. Nessa etapa, as entrevistas são transcritas integralmente, sendo o material original preservado para eventuais comprovações.

As transcrições dos seis arquivos de áudio, que totalizaram 346 minutos de gravação, originaram seis arquivos digitais de texto que, somados, perfizeram um total de 43 páginas digitadas. Conforme as entrevistas aconteciam, as transcrições iam sendo feitas, para que as percepções observadas na entrevista fossem sendo registradas.

Sendo assim, as transcrições foram feitas pelo próprio pesquisador, de forma integral, em um processo de escutar, pausar, digitar, retroceder, escutar e assim sucessivamente durante horas. Não foi utilizado, portanto, nenhum programa de computador para transformar o áudio em texto automaticamente.

Ao escutar o material da gravação e fazer a transcrição, o pesquisador está criando um segundo exemplar do original, da forma escrita. Ao fazer esse procedimento, o pesquisador retoma a experiência da entrevista e começa a aprofundar suas observações, percepções e reflexões. (QUEIROZ, 1983 *apud* MANZINI, 2012, p. 166)².

A etapa seguinte a pré-análise é a de **exploração do material**, onde são feitas as codificações e decomposição do material, o que torna uma fase longa e tediosa. Após muitas leituras e releituras, o material interessante começa a ser destacado, devendo-se levar em consideração o que dizem Ludtke e André (1986, p. 48)

² QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente 'silenciados' ”.

Para Bardin (1977, p. 103-104), codificação é uma transformação do texto, a partir de recorte e agregação, em unidades que representam e caracterizam o conteúdo. A unidade de registro é portanto, uma unidade base para a codificação, é um segmento de conteúdo significativo.

Bardin (1977, p. 117) assim define categorização e categoria:

- **Categorização:** é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos;
- **Categorias:** são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Para se organizar melhor os dados, chegar-se a esse sistema de categorias e a uma simplificação dos dados brutos das entrevistas, as unidades foram sendo recortadas dos textos originais e colocadas em um único arquivo.

Inicialmente isso foi feito sem uma rigidez em relação a agrupamento ou ordenação por temas, mas já sendo utilizadas cores de fonte distintas para os trechos de cada sujeito, juntamente com a nomenclatura definida para identificação.

Nesse primeiro momento, selecionou-se as unidades, todas já em um único arquivo, devidamente identificadas que formaram um arquivo único que serviu de base para o próximo passo.

Logo após, os recortes foram sendo organizados a luz dos objetivos do trabalho. Em um outro arquivo de texto, foram sendo criadas tabelas e as unidades foram sendo agrupadas de acordo com os temas, formando categorias iniciais e provisórias, por meio de recortes e colagem. Começou-se, então, a estabelecer-se as primeiras impressões do trabalho.

A partir da elaboração das categorias iniciais, partiu-se para a construção das categorias intermediárias, como forma de refinamento dos dados. Em seguida, após novos agrupamento, emergiram as categorias finais desse trabalho, as quais serão detalhadas mais adiante.

A última etapa sugerida por Bardin, é a de **tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação**, onde os dados são tornados significativos e válidos. Nessa etapa são feitas inferências e as interpretações do pesquisador em relação aos objetivos do trabalho ou descobertas inesperadas.

A inferência na análise qualitativa é caracterizada pela presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.) e não pela frequência de sua aparição. A seguir apresenta-se a interpretação feita.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após as entrevistas e suas transcrições, passou-se à etapa de análise e interpretação dos dados. Aqui se pretende apresentar as percepções finais acerca de todo o material, descrevendo as categorias emergidas numa composição de falas dos sujeitos, observações e a relação com a teoria estudada.

As incertezas, o ir e vir à teoria e as entrevistas, acreditando por horas que era por um caminho, retornando e revendo a metodologia, enfim, uma caminhada de muito aprendizado e de superação das exigências que uma dissertação propõe, que descreve-se a seguir.

Em relação ao gênero, foram entrevistados quatro sujeitos do sexo feminino e dois do sexo masculino, todos doutores e com formação na sua área de atuação. Franco (2002, p. 4) diz que a titulação é requisito básico e essencial para a função de coordenador de curso, pois além de ser indicado pelo MEC nas avaliações, serve para manter um certo grau de hierarquia, importância e respeito.

Os sujeitos possuem uma média de idade de 44,5 anos com um tempo médio de UFPel de nove anos e meio. Faz-se referência, então, ao indicador 2.3 do INEP (2015a) que diz respeito ao tempo de experiência profissional de magistério superior somado com o tempo de gestão acadêmica, quando o maior conceito é atribuído para um valor maior ou igual a dez anos, considerando no mínimo um ano de magistério superior.

Sobre o exercício da função de coordenação de curso, três deles possuem entre dois anos e dois anos e meio, o que evidencia uma primeira experiência na função. Um sujeito já havia sido coordenador anteriormente e atualmente voltou a ser e dois deles estão há quatro anos no exercício, sendo que um já havia sido coordenador do curso em outras oportunidades, quando também envolveu-se em outros cargos de gestão.

Quanto a estrutura organizacional da UFPel, da qual seus cursos fazem parte, cinco coordenadores estão inseridos no contexto de Centros. Dessa maneira, apenas um sujeito tem seu curso estabelecido dentro da antiga organização por Departamentos.

Já no que diz respeito as circunstâncias que levaram os sujeitos à coordenação de curso, os relatos revelaram, por parte de quatro sujeitos, a

existência de grupos de professores que trabalham pelo curso com a finalidade de promover e incentivar um rodízio na coordenação, com o intuito de não sobrecarregar uns e ao mesmo tempo fazer com que todos participem, sempre havendo uma renovação.

Assim, a vivência como coordenador agrega experiência e conhecimento através do aprendizado que se faz necessário, proporcionando uma visão mais ampla e diferenciada do curso e da instituição.

Nesse sentido, as lideranças vão sendo identificadas e “despertadas” pelos pares, quando ocorre uma aproximação às funções administrativas para familiarização com os processos e rotinas, mesmo para aqueles que nunca tiveram a pretensão de exercer tal função. A liderança é mencionada por Franco (2002, p. 5) como fundamental para o sucesso do curso.

O SC1 afirmou seu gosto pela função administrativa e a busca pelos cargos desde seu ingresso na instituição. O SC3 afirmou que “Foi de surpresa, não foi uma coisa que eu planejava. Foi no susto, sem acompanhar nada das funções, só na sala de aula.”, referindo-se ao convite “surpresa” que lhe foi feito para a nova função.

Isso demonstra que a coordenação de curso pode ser alcançada por diversos caminhos. Algumas vezes, até caminhos que não se espera trilhar.

Adotou-se o caminho de fazer emergir os saberes nas percepções dos sujeitos em torno de sua experiência com a avaliação do MEC, bem como não poderia ser diferente e menos importante, seus caminhos, sentimentos, vivências e percepções, aquilo que sabem para exercerem suas funções.

A seguir, as categorias definidas nesse trabalho.

6.1 SABERES INICIAIS: COMEÇANDO A COORDENAR

Conforme UFPel (2014b) e descrito nesse trabalho, o processo de ingresso na carreira docente da UFPel tem como exigência maior a titulação na área de ingresso. Práticas ou experiências docentes não são exigidas, além das provas específicas que fazem parte das etapas do concurso. Também não há nenhuma exigência, nesse momento, de algum tipo de conhecimento, formação ou habilitação para exercer alguma atividade de gestão no transcorrer da carreira.

Assim, o docente assume a coordenação do curso sem possuir uma habilitação formal para exercer a função e enfrentar os desafios administrativos, pedagógicos e da própria legislação. (RANGEL, 2001; SILVA; MORAES, 2002; KANAN, 2011).

Em relação a formação formal, considerando o caminho acadêmico percorrido até o exercício da docência e a coordenação do curso, os sujeitos entrevistados percebem que não há uma contribuição efetiva para o exercício da coordenação de curso, conforme observa-se nos seus relatos

Não, minha formação em termos teóricos nada contribuiu para a atividade de coordenação. (SC1).

Não, de forma alguma. Minha formação é voltada para pesquisa e ensino, nada de gestão. (SC3).

A contribuição assim formal é muito pequena. (SC6).

Algumas ações, como relatou o SC6, que durante o seu doutorado participou de atividades relacionadas a área administrativa por incentivo de seu orientador, podem trazer algum contributo: “No meu doutorado, o que não é uma coisa muito comum, o meu orientador instigava muito a participação dos orientandos dele na parte administrativa”. (SC6).

Por sua vez, o SC2 acredita que coordenar o curso no qual formou-se contribuiu de alguma forma para as atividades mais pedagógicas: “eu acho que me ajudou na parte mais técnica, porque a gente trabalhou a parte do Projeto Pedagógico, reestruturação, toda a reformulação, agora na parte administrativa, nada, nada, nada.” (SC2).

Nota-se, então, na fala do SC2 traços dos saberes provenientes da formação escolar anterior, da universidade. Tardif (2014, p. 64) afirma que os diversos saberes dos professores podem ser oriundos de lugares sociais anteriores a sua carreira docente, sendo então mobilizados nas interações diárias quando da necessidade prática da profissão.

Por outro lado, três sujeitos percebem que a prática profissional que tiveram na área de formação contribuiu de alguma forma para o exercício da coordenação. O envolvimento com o mercado de trabalho anteriormente a docência, os relacionamentos com as pessoas, os processos pertinentes a cada ramo de negócio

são aspectos que, segundo eles, agregaram algum saber utilizado posteriormente na coordenação do curso

O que contribui mais para ser coordenador são experiências com o mercado de trabalho. Isso é importante, como gestão de pessoas, de processos [...] São coisas que ajudam muito, mais que a formação. (SC4).

O mercado de trabalho, a formação prática sim. O fato de ter vínculo com pessoas, trabalhar com pessoas, facilidade de lidar com o público. (SC1).

[...] todo meu trabalho no mercado de trabalho foi numa área mais exata [...] uma indústria, existe uma técnica, funções bem definidas [...] isso contribuiu sim. (SC5).

O fato de ter passado por experiências no mercado de trabalho na sua área de atuação como docente, pode colaborar para que o coordenador torne-se, como diz Franco (2002, p. 6), “[...] uma pessoa para fora da Universidade, da IES [...]”. O autor dá esse sentido da necessidade que o coordenador tem de ter e dar visibilidade do curso ao mercado de trabalho e de trazer ideias inovadoras e emergentes para que os alunos atuem de forma empreendedora.

Entende-se que a percepção dos sujeitos entrevistados vem ao encontro do que foi visto nos trabalhos de Rangel (2001), Silva e Moraes (2002) e Kanan (2011), corroborando no sentido de que os coordenadores não possuem habilitação formal para a função de coordenador de curso.

A necessidade dessa habilitação é percebida pelos sujeitos. Nos recortes a seguir, nota-se a necessidade do aprendizado já no exercício da função

Da sala de aula, o cara de repente assume um cargo administrativo e é guindado a fazer coisas que ele não tem nenhuma aptidão para fazer [...] coisas inovadoras, que tu nunca fez, tu tens que aprender [...] a máquina vai te mostrando como é que a coisa funciona, na prática. (SC1).

Eu aprendi tudo assim, lutando, indo atrás, perguntando porque eles não te dão, dentro da universidade não dão preparo nenhum. (SC2).

[...] perguntando muito, muito, muito. Tenho ótimos colegas, perguntando muito, correndo atrás, obtendo respostas, guardando aquela informação e as vezes até anotando. (SC3).

Quando fala dos saberes e da formação, Tardif (2014, p. 22-33) menciona a necessidade de aproximação da formação com as necessidades do trabalho cotidiano, com a prática que será enfrentada e não somente com os conhecimentos disciplinares.

Conforme Silva e Moraes (2002), Walter *et al.* (2006), os docentes geralmente aprendem em pleno exercício da função de coordenação, cada um com suas próprias maneiras. Isso pode ser notado nas respostas dos entrevistados pois cada um faz uma busca por conta própria, de acordo com as necessidades que a vivência vai proporcionando e impondo. Percebe-se nos depoimentos dos sujeitos que esse aprendizado é individual, não aparecendo evidências que ocorram de forma coletiva com outros coordenadores.

Sobre essa individualidade, Zabalza (2011, p. 117) já destaca a forte tendência que os professores universitários tem de trabalharem dessa forma e por essa mesma maneira também constroem sua identidade, sendo isso uma das características da universidade.

Tardif (2014, p. 107) diz que os saberes experienciais adquiridos no início da carreira docente são uma “reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar, universitária)”, o que é, segundo o autor, crucial na estruturação das rotinas de trabalho e no sentimento de competência.

Entende-se, então, que o docente, ao iniciar sua função de coordenador, promove uma estruturação de sua prática, buscando e agregando saberes de onde lhe é oportuno, como se pode verificar nas declarações dos sujeitos.

6.2 SABERES DOS PARES

Ao demonstrar o pluralismo do saber profissional evidenciando as fontes de aquisição e a forma como se integram no trabalho dos docentes, Tardif diz que uma fonte social de aquisição dos saberes provenientes de sua experiência na profissão é a experiência dos pares. (TARDIF, 2014, p. 63).

Nesse sentido, essa categoria emergiu dos dados transcritos das entrevistas quando as falas dos sujeitos fizeram referência ao auxílio que tiveram dos pares para exercerem suas atividades. A contribuição do coordenador anterior fica evidente como uma fonte muito importante de saberes, pois este já percorreu o caminho de construção que a função exige e tem condições de auxiliar seu sucessor

Muitas vezes eu me reportei ao coordenador anterior para sanar minhas dúvidas: como é que eu faço... então ele era bem acessível nesse sentido, me ajudou bastante. (SC2).

Eu recorria ao coordenador anterior por e-mail. Ele me deu algumas respostas. (SC3).

Se eu não tivesse uma colega disposta, disponível para contribuir, eu teria muito mais dificuldade. (SC6).

Conforme os relatos, algumas vezes a contribuição parte espontaneamente dos colegas, que ao perceberem situações anteriormente vivenciadas, procuram o coordenador do curso avisando e chamando a atenção para ações que devem ser tomadas a seu tempo

[...] tem um processo de aproveitamento para despachar, é época de oferta, tem que pedir para os departamentos as disciplinas para serem ofertadas, tem que demandar com o CRA tal coisa. (SC1).

A gente fica sabendo pelos colegas: tu já fez tal coisa tem que fazer até tal dia. (SC3).

Essa busca pelos pares no exercício da coordenação vem evidenciar o que Tardif (2014) chama de saberes experienciais, aqueles que são resultantes do exercício prático da profissão e brotam da vivência, do relacionamento com os outros atores.

Quando assume a função de coordenador, sem experiência nem formação, o docente vai aprendendo em pleno exercício da prática, através de erros e acertos (SILVA; MORAES, 2002; WALTER *et al.*, 2006). Nesse sentido, a participação dos pares na construção dos saberes é fundamental para o curso, como ressalta Kleinubing (2015):

A participação dos docentes que compõe o curso são peças fundamentais para que curso alcance seus objetivos e tenha sucesso. Não basta apenas a titulação de doutor ou mestre, é necessário que o corpo docente esteja envolvido pelo/no projeto de formação proposto pelo curso e pela instituição .

No transcorrer do processo de avaliação do SINAES, a participação dos pares também fica evidenciada nas falas dos sujeitos, como forma de colaborar com o coordenador na tarefa de preenchimento de questionários, busca de informações e seleção e obtenção de documentos:

A gente dividiu as demandas, tu vai atrás disso e tu atrás daquilo [...] O nosso NDE é bem efetivo, um grupo de professores que trabalha bem. Na visita eu tive muita ajuda deles. (SC2).

Seja lá aquele momento, dividimos tarefas eu e o diretor, que foi muito parceiro, e não poderia ser diferente. (SC1).

Num primeiro momento eu fui ajudado pelo secretário. Depois que eu perdi o secretário teve uma força tarefa de secretários para me dar um apoio. E claro, no colegiado também me ajudaram. (SC6).

Esse aprendizado fica evidente quando os sujeitos afirmam a necessidade de perguntarem muito, buscarem, correrem atrás, para que assim possam construir os saberes com os quais vão exercer suas funções.

6.3 SABERES DA INSTITUIÇÃO: A UFPel E SUAS UNIDADES

Segundo Tardif (2014, p. 50), “a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas” é um objeto dos saberes experienciais. As relações com esse objeto maior levam ao que definiu-se como Saberes da Instituição. Entendeu-se portanto, que as unidades que compõe a UFPel, suas chefias e o próprio PI, são os fomentadores desses saberes, ou pelo menos deveriam ser.

Nesse sentido, os sujeitos entrevistados fizeram referência aos saberes adquiridos da instituição quando falaram das dificuldades encontradas durante o transcorrer do processo de avaliação do MEC. Também fizeram referência a falta de onde buscar, ou a falta de comprometimento institucional.

Começa-se pelos indicadores que revelam o comprometimento da instituição no processo de avaliação do MEC pois, sem dúvida, além do curso, é de grande interesse da instituição que o processo tenha um resultado satisfatório.

Todos os seis coordenadores entrevistados afirmaram que a CORAC e principalmente o PI da UFPel tiveram papel de destaque nos momentos que eles não tinham o conhecimento necessário ao atendimento das necessidades do processo, conforme observa-se nas seguintes falas:

Eu ia lá com o PI, que foi muito legal com a gente [...] Eu gosto do PI porque ele é objetivo. Essa é tua pergunta, é assim que tem que fazer e ele faz. Ele não fica enrolando. Vem aqui que a gente faz. Tem que responder assim, assim, assado [...] O PI e o pessoal dele, suporte nota dez. Qualquer coisa que eu precisasse eles atendiam na hora. (SC2).

A CORAC me passou uma instrução, uma série de materiais, a CORAC dá um aporte muito bom [...] passa todo o material institucional, documentos que são comuns a toda a universidade. (SC6).

A CORAC dá todo o apoio, o PI, a equipe toda. Ele e o pessoal que trabalha com ele dão um super apoio. (SC4).

[...] eu fui em outra reunião lá com o PI, que possuía uma listagem dos documentos que eu tinha que ter. (SC1).

Face a necessidade de entender o processo de avaliação como um todo, relativo as questões legais e procedimentos, bem como as questões específicas que recaem ao coordenador, um apoio desse tipo é fundamental para que a avaliação seja um sucesso, ou pelo menos, transcorra satisfatoriamente independente do resultado, do conceito obtido.

O reconhecimento pelo apoio é tão forte que o SC3 chega a atribuir ao PI o sucesso da avaliação: “O PI ajudou muito, foi sempre muito cooperativo, então deu certo por causa do PI”.

Já o coordenador que vivenciou um processo de avaliação, seja como colaborador na divisão de tarefas ou como coordenador adjunto, por exemplo, de certa forma está bem mais preparado para o processo.

Com o ingresso da UFPel no REUNI em 2008, vários cursos foram criados e conseqüentemente necessitaram passar por processo de reconhecimento, pois alguns, inclusive, já tinham alunos concluintes impossibilitados de receberem diploma. Principalmente por essa razão, a visita da comissão e o desfecho do processo já era muito esperado por alguns coordenadores, passando a ser uma necessidade:

A visita do MEC foi aguardada, esperada essa visita. Não era uma coisa temerária, muito pelo contrário, estávamos precisando e prontos para isso. (SC4).

Sendo assim, o coordenador já estava aguardando e de certa forma preparado para submeter seu curso à avaliação. Alguns, conforme relatos, sabedores da necessidade, já haviam providenciado as respostas dos questionários

e a obtenção e organização do material comprobatório em pastas, conforme informações passadas pela CORAC de como o processo funciona.

Se por um lado, na percepção dos entrevistados, a CORAC presta todo o tipo de auxílio, por outro, os relatos evidenciam a grande dificuldade de conseguirem as informações necessárias ao cumprimento dos quesitos do processo pelos diversos setores da universidade.

No caso dos documentos comprobatórios das titulações dos docentes do curso e de suas publicações, por exemplo, os coordenadores necessitam obter as informações diretamente com cada um deles. Não existe em nenhuma unidade da UFPel essa documentação disponível com acesso direto, onde o coordenador possa solicitar e receber os documentos de todos os professores. Da mesma forma, a instituição não possui essa documentação organizada de forma digital, que um sistema específico de gerenciamento poderia fornecer os dados de forma instantânea.

Quando o docente se torna coordenador, os relatos indicam que não há um apoio institucionalizado na UFPel. Segundo Rangel (2001), Silva e Moraes (2002) e Kanan (2011), o docente assume a coordenação do curso sem possuir uma habilitação formal para exercer a função e enfrentar os desafios administrativos, pedagógicos e da própria legislação. Nesse sentido, seria prudente que a instituição, que deposita nesse sujeito toda uma responsabilidade, tivesse ao menos uma participação esclarecedora das atribuições pertinentes a função.

Mas ao tornar-se coordenador, o que os entrevistados relatam é que não recebem nenhuma orientação, nenhum tipo de documentação, legislação, cartilha ou algo do tipo, que possa servir de base para o aprendizado que está por vir: “Não há recomendação, nenhum manual”. (SC1)

Já o SC6 relata que “[...] não tive de forma institucional uma orientação. Nenhuma orientação” e complementado com outro coordenador falando dos momentos iniciais na função:

Dentro da universidade não te dão preparo algum. Nenhum treinamento, assessoria, nada. Simplesmente te jogam na função e te vira [...] o coordenador tinha que ter um preparo, um curso dentro da universidade, um acompanhamento [...] tu não tem preparação, a universidade não te prepara para isso. (SC2).

6.4 SABERES DA AUTO-GESTÃO

Quando o docente assume a coordenação de curso, assume também um conjunto de novas atribuições além daquelas exercidas no espaço da sala de aula.

Segundo Franco (2002), o coordenador de curso deve seguir com suas atividades de sala de aula em pelo menos duas turmas. Dessa forma, ministrando aulas com qualidade, ele serve de exemplo aos demais colegas docentes e também pode manter um contato mais direto interagindo com os alunos do curso.

Entende-se, dessa forma, que ao interagir mais diretamente com os alunos do seu curso, o coordenador consegue ter uma visão melhor das relações, dificuldades e necessidades dos alunos e professores, assim como reforça Guimarães (2011, p. 89), “Nenhum outro professor poderá alegar, por exemplo, que o Coordenador não está na linha de frente, no dia a dia da sala de aula e por isso não saberia das dificuldades por eles enfrentadas”.

Entende-se que esse convívio mais direto com os alunos colabora para atender as informações cobradas no processo de avaliação do MEC, onde são solicitados quantitativos do corpo discente em relação a

[...] discentes ingressantes; discentes matriculados; discentes concluintes; discentes estrangeiros; discentes matriculados em estágio supervisionado; discentes matriculados em trabalho de conclusão; discentes participantes de projetos de pesquisa (por ano); discentes participantes de projetos de extensão (por ano); discentes participantes de Programas Internos e/ou Externos de Financiamento (por ano) (Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA), Ciências sem Fronteiras, Programa de Educação Tutorial (PET), Pró-Saúde, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Ciência (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico (PIBIT), Bolsas Setoriais, PIBIC Ações Afirmativas, Bolsa de Iniciação Científica (IC), Bolsas de Balcão do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Programa de Extensão Universitária (ProExt), Bolsas de Monitoria, etc). (INEP, 2015a, p. 2).

O coordenador tem, então, que administrar seu tempo entre atividades da sala de aula e a diversidade de atribuições que a coordenação exige. Entretanto, se por um lado é sugerido que mantenha atividades em sala de aula, por outro, o instrumento de avaliação do MEC (INEP, 2015a) possui em sua dimensão dois o indicador 2.4 que analisa a quantidade de horas que o docente possui destinadas

especificamente para as atividades da coordenação com relação as vagas ofertadas.

Entretanto, na prática, alguns sujeitos evidenciaram a dificuldade de conseguir separar as duas coisas: o docente da sala de aula e o docente coordenador de curso. Sobre o tempo destinado a coordenação, afirmou SC1:

Ele não só rouba como se confunde. Os alunos acabam demandando coisas do coordenador na própria sala de aula, na hora que está orientando [...] Tu entraste na faculdade tu és coordenador, não tem essa separação.

Reforçando essa dificuldade de separação das atividades, SC3 e SC5 falam de situações em que estão na sala de aula e são chamados as pressas para resolver um problema urgente relacionado a atividade de coordenação, corroborando com Rosa (2014) quando afirma que “Portanto, a gestão de curso superior constitui grande desafio para os Coordenadores de Cursos, em face das dificuldades de conciliação das atividades técnico-administrativas com as de dimensão pedagógica [...]”

Olha essas coisas se misturam na medida que a gente tem que sair da sala de aula para apagar um incêndio, isso já me aconteceu, tive que resolver uma outra coisa que estava desabando... e também na medida que os alunos sabem que a gente é da coordenação e já aproveitaram no período de aula ou no corredor ou qualquer momento para tratar de coisas assim. (SC3).

Então as coisas se misturam, inevitavelmente, por isso eu acho muito difícil dar aula e coordenação, sinceramente. Já aconteceu de eu estar no meio de uma prova e me chamaram. (SC5).

A dificuldade fica bem evidente na fala do SC1 “Tu entraste na instituição tu és coordenador, não tem essa separação” e na fala do SC3 “Eu te diria que é uma função de 24 horas.”

Por outro lado, assim como concluíram Marra e Melo (2003) e Guimarães (2011), na necessidade de administrar o tempo, que já é curto para todas as atividades nas quais o coordenador acaba envolvendo-se, as atividades de pesquisa acabam por serem sacrificadas. O coordenador fica envolvido na resolução de problemas do curso e não consegue tempo para dedicar-se as suas atividades de pesquisador, envolver-se em projetos, orientações e publicações.

Sinceramente, eu acho que é muito difícil de conciliar as duas coisas. Eu não consigo pesquisar, porque a pesquisa é um período que tu tem que parar, é um período de calma, de leitura, de reflexão, de escrita. (SC5).

Eu continuo dando aula, carga horaria normal. Isso não diminuiu quando eu assumi a coordenação. Entretanto, o tempo para desenvolver pesquisa e extensão ficou muito comprometido, muito difícil de conciliar. (SC6).

Com o tempo reduzido para as atividades de pesquisa e extensão, o coordenador pode comprometer outro quesito que é cobrado pelo MEC. Assim, o instrumento (INEP, 2015a) possui o indicador 2.14 que versa sobre o quantitativo de produção científica, cultural, artística ou tecnológica dos docentes do curso, indicando a necessidade de manter um comprometimento com esse quesito.

Essa é, segundo Franco (2002, p. 13), uma das funções acadêmicas dos coordenadores, ou seja, estimular a iniciação científica e de pesquisa entre professores e alunos.

Franco (2002, p. 4) chama a atenção para a importância que deve ser dada para o tamanho do curso e sua relação com a estrutura disponível ao coordenador. Um curso que tenha uma quantidade muito grande de alunos e, conseqüentemente, um grande número de docentes, vai exigir um acompanhamento e uma dedicação muito maior do coordenador.

Assim, um corpo discente maior tende a ocupar bem mais o coordenador e conseqüentemente reduzir seu tempo para as atividades de pesquisa e extensão.

6.5 O RECONHECIMENTO

Sobre a importância do coordenador de curso no contexto educacional, verificou-se nas falas de três coordenadores a percepção que eles tem sobre esse aspecto de sua função:

Eu acho que o coordenador do curso é mais importante que o diretor da unidade, pra vida real do curso. (SC1).

No meu ver é uma das funções mais importantes da universidade, eu acho. Para um curso ir bem ele tem que ter uma boa estrutura de base. É crucial. É importante que se valorize o coordenador na estrutura da universidade, não puxar a brasa, mas eu acho que é algo central para a vida do curso. (SC4).

Hoje o coordenador de curso dentro da universidade nos cursos de graduação, ele tem tido espaço, eu acho, me sinto assim... Não formalmente, mas ele na vida política da universidade ele acaba tendo uma expressão interessante.[...] mas isso é o interessante porque a universidade acontece nos cursos.[...] É onde está o nosso fim, lá está o nosso aluno. O dia a dia do nosso aluno quem convive é o coordenador de curso, é o professor na sala de aula, ali que acontece. (SC6).

Entende-se que esses sujeitos percebem, na sua vivência como coordenador, a importância que possuem para a qualidade do curso que coordenam.

Historicamente, essa importância começou a ficar mais evidente a partir da LDB de 96, quando incorporou alterações na estrutura organizacional das IES.

Essas mudanças na estrutura organizacional, de conteúdos, na dinâmica de funcionamento, hierarquias de chefias e responsabilidades, foram dando ao coordenador um destaque e importância no contexto universitário. O próprio MEC ao definir o SINAES e colocar o coordenador como um dos principais atores nos processos de avaliação, elevou essa importância e responsabilidade.

Na visita da comissão de avaliação, por exemplo, o coordenador do curso é que faz as “honras da casa”. Auxiliado principalmente pelo PI, ele faz a interlocução com a comissão, ficando a disposição para as necessidades que surgem, esclarecimentos, guiar a visita pela instituição e demais encaminhamentos.

Pode-se verificar na fala do sujeito SC1 a surpresa quanto a importância do papel do coordenador na visita da comissão do MEC:

Inclusive o que me assustou quando o MEC veio, é que eu imaginava que quem iria ficar fazendo esse feedback seria o diretor da unidade, pois o status dele é muito maior. Mas eles nem queriam saber do diretor, só do coordenador do curso. Naquele momento eu disse: eu sou o cara. O coordenador é avaliado e o diretor não. Os alunos falaram sobre mim para os avaliadores pois eles buscam essa informação. (SC1).

E isso só fica evidente, ou o coordenador somente fica sabendo, quando seu curso participa de um processo avaliativo. A experiência é que vai propor o aprendizado e o conhecimento de suas atribuições em relação a avaliação, quando

o SC6 chega a afirmar que “O coordenador nesse momento é o representante da instituição”.

Em relação à responsabilidade e importância da função, sobre o coordenador, Franco (2002, p. 3) afirma: “Diz-se ser ele o 'gerente' do Curso. Chega-se mesmo a afirmar que é o 'dono' do Curso”.

Reconhece-se aqui as funções políticas a que se refere Franco (2002), ao falar que o coordenador de curso deve ser um líder reconhecido, principalmente por seus pares em relação a atuações destacadas e que o coordenador deve participar com intensidade de ações referentes ao curso como forma de qualificá-lo.

Ao reconhecer, sabendo da sua importância no cenário universitário, esse pensamento do coordenador de curso vai ao encontro de Tardif (2014, p. 198), que afirma que o saber exige racionalidade, necessitando que os saberes e fazeres sejam justificados, entendidos e aceitos como tal: o coordenador faz e sabe a razão de fazer.

6.6 SABERES PROVENIENTES DO SINAES

Considerando-se que o coordenador de curso acaba por fazer a construção de seus saberes em plena prática do exercício da atividade, a função institucional definida por Franco (2002, p. 17) que diz que o coordenador deve ser o responsável pelos processos de reconhecimento e de renovação de seu curso torna-se um tanto preocupante.

Deparando-se com a necessidade de um processo de avaliação, o coordenador necessita ser sabedor dos detalhes que envolvem tal processo, a legislação que vigora, as etapas, os critérios utilizados, os indicadores estabelecidos pelo MEC e o total domínio do PPC.

Ficou evidente nas falas dos sujeitos que todo o envolvimento no processo de avaliação fez com que novos saberes fossem elaborados e assim influenciasse em um amplo conhecimento acerca do contexto do trabalho.

E essas experiências que eu tive me deixaram num nível de informação que me levam a afirmar que hoje eu sei tudo sobre o curso. Eu esmiucei, eu fui nas entranhas para buscar a informação. Tudo que precisava ser mostrado eu busquei. (SC1).

Tu aprende muito mais em relação ao curso. (SC2).

No entendimento do SC6, o processo de avaliação promove um crescimento profissional, sendo de extrema valia em todos os sentidos:

É uma experiência muito boa, construtiva. Eu aprendi muito com esse processo: conheci mais a universidade e o curso, a gente entende melhor algumas coisas. Eu encarei até como crescimento profissional mesmo. Foi mais uma vivência interessante [...] tu começa ampliar tua ótica, começa a entender um pouco mais, conhecer mais o teu curso, a tua universidade, as nossas fragilidades [...]. (SC6).

Já o SC5 percebe que aprendeu bastante sobre a instituição, pois sobre o curso julga que, como estava bem preparado e aguardando o processo, já conhecia o bastante:

Com a visita do MEC eu descobri a CPA que eu não sabia que existia. O PDI que era uma coisa pouco falada até então. Eu aprendi sobre a instituição [...]. (SC5).

Os depoimentos do SC3 demonstram tudo o que um processo de avaliação com a visita *in loco* é capaz de deixar de legado para o coordenador, seja para seu curso quanto para a própria pessoa: “É um divisor de águas, tem o antes e depois do MEC”. (SC3).

Pode-se, também, verificar o caráter formativo que o processo possui. A partir da vivência com o processo e com o conhecimento adquirido em relação ao mesmo, pode-se acreditar que coordenadores que passaram pela experiência podem contribuir com aqueles que estão por receber a avaliação. A percepção de construção de saberes é tão grande que o SC1 afirma: “É um salto no conhecimento. Hoje em dia eu estaria apto a ajudar alguém a receber o MEC, tranquilamente, pois me sinto assim por tudo que passei”.

Por outro lado, pode-se observar que, por vezes, o processo avaliativo desperta um certo sentimento de impotência. Mesmo afirmando que se aprende bastante com o processo, o SC2 afirma que “[...] são coisas que tu tens que

responder que não é da tua gerência” ao referir-se a questões cobradas pela comissão.

Outro coordenador também referiu-se a esse aspecto do processo. A comissão vem avaliar e as cobranças recaem sobre o coordenador do curso mesmo em aspectos onde ele não tem o poder da decisão final: “Então eu fui garimpar todos os ofícios que tinham saído da unidade durante aqueles últimos anos pedindo o conserto e todas as respostas ou não respostas que eu recebi.” (SC1). Isso para não demonstrar desinteresse, e continua “[...] muita coisa parece que fica na conta do coordenador. Tu te sente muito responsável por aquilo que não está exatamente como deveria estar”. (SC1).

Esses casos relatados estão relacionados com a parte de infraestrutura que, segundo Franco (2002, p. 7), fazem parte das funções gerenciais do coordenador. A supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos é uma tarefa do coordenador, mas algumas vezes as ações necessárias fogem de sua competência.

6.7 SABERES DA MOTIVAÇÃO, SENTIMENTOS E SATISFAÇÕES

Tardif (2014, p. 108) afirma ao falar da experiência do trabalho dos docentes, que ela exige uma socialização na profissão, onde participam dessa vivência elementos emocionais, relacionais e simbólicos. Essa categoria engloba alguns elementos emocionais.

O primeiro deles refere-se a atividade que toma mais tempo, mais desgastante ou complicada e que é recorrente em suas atividades. Surgiram, então, as considerações sobre o período de matrícula que, para os cursos da modalidade semestral, ocorre duas vezes ao ano e, para cursos anuais, ocorre somente uma vez ao ano. Talvez por essa razão, o SC1 usou o termo “safra” para referenciar a época onde são feitos os preparativos e procedimentos para o período que são feitas as matrículas de novos alunos e a renovação de matrícula aos demais:

[...] pois as vezes se está envolvido realmente muito tempo. Tem momentos que eu chamo de momento de safra, como por exemplo o período de matrícula, correção de matrícula, oferta de disciplinas, as demandas para definir a distribuição de carga horária aos professores. Tudo isso é uma época que tu te concentra e naquele momento sim, extrapola muito mais que uma atividade administrativa normal. (SC1).

O nosso grande problema é o período de matrícula, o mais complicado, o mais complexo, a matrícula mesmo. É a parte quando chega a correção e a matrícula especial [...] é o período que tu acaba te desgastando mais. (SC6).

[...] esse período de matrícula me cansa muito, fico exausto. As vezes tem que ir madrugada adentro porque tem os prazos e o sistema fecha, tu tens que dar conta. Ajuste, correção de matrícula e matrícula especial, eu digo que se cada um fizesse a sua parte como a gente orienta. (SC5).

É a partir da matrícula que se efetiva o vínculo do aluno com a instituição em um determinado período, o que vem a constituir o corpo discente da universidade. (UFPel, 1977).

Talvez pela importância, torna-se, na visão de alguns dos sujeitos, uma das tarefas ou períodos que mais exige do coordenador. Como melhor descrito anteriormente nesse trabalho, o processo de matrícula é composto de vários elementos para que se efetue com sucesso. São um conjunto de detalhes e processos que tem que estarem funcionando perfeitamente, apoiados por um sistema informatizado, para servir de ferramenta para execução e gestão do processo como um todo.

Embora não aconteça diariamente, de certa forma a matrícula faz parte da rotina do coordenador de curso, ocorrendo sempre da mesma forma e em seu período habitual. Tardif (2014, p. 215) aborda o saber-fazer e a relação com as rotinas, quando é necessário agir no tempo certo quando a situação é proposta, levando ao que o autor chama de consciência prática. Os atores fazem suas atividades e esse processo leva a recursos para produzirem essas próprias atividades.

Já o SC3 abordou o envolvimento do coordenador na resolução de problemas relacionados a vida acadêmica dos alunos como aquele que toma mais tempo. Revela esse coordenador, que muitos alunos tem dificuldade de administrarem sua vida acadêmica e constantemente necessitam de auxílio do coordenador do curso para resolver problemas de frequência, prazos de documentos, validade de

atestados e outros que ocorrem por pura falta de informação ou desconhecimento das regras.

O que toma mais tempo na coordenação são as dúvidas, os problemas dos alunos por falta de informação, que criam para si mesmos e que depois vem procurar a gente para resolver. Isso é uma coisa constante [...] Ele não administra a vida acadêmica. A gente tem que administrar pra ele. (SC3).

Nos relatos dos coordenadores, percebeu-se a satisfação que os mesmos possuem em exercerem a função, perpassando uma sinceridade enorme quando falavam da recompensa de ser coordenador.

Nesse sentido, o que se ouviu dos sujeitos foi a satisfação de conseguir fazer algo pelo curso, pelos alunos, de realmente procurar resolver as situações impostas pelos alunos e poder trazer a felicidade e contribuir para o sucesso dos mesmos. Isso pode ser observado na fala do SC1 “O que mais me fascina é a possibilidade de resolver, ver em tempo real a solução da vida dos alunos [...]” e do SC5 quando diz “[...] ajudar a fazer as coisas acontecerem, ajudar o curso a evoluir [...]”, que demonstram esse sentimento de fazer alguma coisa de fato, vencer a burocracia. O SC3 também pensa da mesma forma, afirmando que mesmo com todo o trabalho, a burocracia, conflitos e algum incômodo, “a satisfação maior é conseguir fazer, efetivamente melhorar aquilo que não está bom.”.

O SC4 mencionou a satisfação de ver as coisas organizadas, tudo funcionando como deve ser e dessa forma ir gerando uma satisfação docente, discente e da comunidade. Ressalta para isso, a dedicação que o coordenador necessita ter para as coisas acontecerem como planejado, e quando ocorre, é motivo de orgulho:

[...] ver o curso organizado, ver os alunos tendo aula e os professores comprometidos com o curso, ver os colegas com os processos organizados, enfim, ver que a coisa está acontecendo [...] os estudantes satisfeitos e conseguindo ver valores no curso, felizes com sua formação. A comunidade e os futuros estudantes também enxergando no curso um grande valor, isso não tem preço. Isso vai acontecendo quando a gente se dedica, aí as coisas acontecem e isso é muito satisfatório, muito gratificante. (SC4).

Para o SC6, o que surge como satisfação é participar da formação do estudante, colocando-o no mercado de trabalho “A minha grande satisfação como coordenador é formar esses alunos, ver a evolução deles e entregá-los para a sociedade, como um profissional. É saber que eles tenham êxito profissional.”. Esse

pensamento vai ao encontro de Kleinubing (2015) quando diz que “Acredita-se que o foco principal de um coordenador de curso seja a excelência na formação dos futuros profissionais”, mesmo reconhecendo o longo trajeto do ingresso à conclusão do curso.

Entende-se, então, que os sujeitos entrevistados percebem que num ambiente organizado é possível trabalhar e fazer melhor pelos alunos e pelo curso, com a consequência de um reconhecimento do curso pelos próprios alunos e pela comunidade.

6.8 BUROCRACIA E PODER

Os sujeitos entrevistados revelaram um certo descontentamento com os processos e a burocracia existente na UFPel. Mesmo reconhecendo que ela sempre vai existir, afirmam que existe a necessidade de trabalhar no sentido de rever os processos e otimizá-los, até mesmo em alguns casos, eliminá-los, promovendo assim uma redução do nível de burocracia existente na instituição, como forma de agilizar o funcionamento da instituição.

Mesmo em alguns momentos sem fazer referência ao tema, as declarações de alguns sujeitos mostraram claramente percepções dessas relações de poder que existem no contexto investigado.

Quando o SC6 diz que “Tu não é chefe de ninguém. Eu não sou o superior dos meus colegas que dão aula no curso, não sou o chefe deles. O chefe deles é na verdade o diretor adjunto e o diretor, ou o chefe de departamento”, nota-se uma relação com o que diz Zabalza (2011, p. 92), quando fala do poder formal e do poder real. O coordenador de curso tem que gerir o curso mas não se considera hierarquicamente superior aos seus colegas professores do mesmo curso.

Quando fala da estrutura organizacional da universidade, o SC6 diz que as relações de poder permeiam e estão relacionadas com essa estrutura: “Isso primeiro vai depender muito do modelo estrutural da universidade. Aqui, por exemplo, a gente é bem híbrido, temos todos os modelos.” (SC6).

Refere-se o SC6 às diferenças na estrutura organizacional existente na UFPel e mencionadas no capítulo dois. A esse respeito, Zabalza (2011, p. 118) diz que uma estrutura com muitas subdivisões leva a situações de independência e autonomia,

culminando com focos de poder. Nesse sentido, talvez os Centros, sem a figura do departamento, possam caminhar para uma redução de burocracia e nichos de poder na instituição.

Mas por outro lado, como define Foucault (1999), o poder perpassa essas estruturas, surgindo por todos os caminhos e relações, independente de classe ou hierarquia, transitando por todos esses lugares sem exercer força bruta e sim influências sobre as pessoas, constituindo-se num conjunto de dispositivos de sujeição.

O SC6 aborda o lado positivo da avaliação do MEC, o que enfatiza e remete-nos aos pensamentos de Foucault sobre essa relação de negativismo e positivismo existente nas relações de poder, o qual conclui que ações de punição não podem ser vistas somente pelo lado negativo que aparentam ter num primeiro momento, mas que existe toda uma sequência de efeitos positivos e úteis que essas medidas sustentam. (FOUCAULT, 2010).

Acabando por revelar pontos fracos e fortes da instituição, a avaliação do MEC pode desencadear ações para promover melhorias com vista a atender os requisitos das avaliações, necessidade essa causada por essa “vigilância” a qual estão submetidos os cursos de graduação, vindo a produzir a realidade, novos saberes.

Destacou-se também a abordagem feita sobre a informação dentro da instituição. Aquele que detém a informação é quem tem o poder. Se a pessoa que sabe alguma coisa não está disponível em determinado momento, ninguém mais é capaz de fornecer aquela informação. Para Foucault, todo saber assegura o exercício do poder.

Isso fica evidente quando o SC2 afirma que “Depender dos outros é um desgaste enorme aqui na UFPel, pois nenhuma outra pessoa faz o que alguém faz. Se ela não está, ninguém sabe fazer”, referindo-se a dificuldade que existe na obtenção de uma informação ou encaminhamento da solução de um problema.

Essas situações também encontram acolhida em Weber (1982, p. 265), pois segundo o autor, a própria burocracia vem a propiciar esse contexto onde a especialização de uma pessoa para exercer determinada tarefa se torna tão importante e fundamental que a sua falta compromete o atendimento das necessidades dos interessados.

O SC3 diz nesse mesmo sentido que “uma coisa que eu acho, é que as pessoas é que detém a informação”, levando o SC6 a falar que isso é uma característica que chega a ser comum do ser humano, de “ir se entusiasmando e apoderando-se do que é da universidade”. De acordo com Weber (1982), como as pessoas vão se tornando mais especializadas em suas funções, o conhecimento construído torna-se pessoal, o que leva a um certo grau de importância ou superioridade na distribuição do organograma, aumentando a sensação de poder.

Pensam, também, os sujeitos entrevistados, que há a necessidade das coisas serem mais institucionalizadas na UFPel, das pessoas trabalharem juntas, saindo então do pessoal e passar ao mais compartilhado:

Você não pode pensar só em você mesmo. Tem que pensar sempre no coletivo para gerir bem [...] O que falta na UFPel seria uma necessidade de compartilhar processos entre os coordenadores. (SC4).

A gente tem que combater isso “do meu”. A universidade não tem nada de meu, tudo é de todos. (SC6).

Os processos tem que serem muito bem definidos e eles não são das pessoas, são da instituição. (SC4).

Detentoras da informação e mantenedoras dos processos da forma que lhes convém, percebe-se a ocorrência de práticas de poder e a construção da liberdade e da submissão, como menciona Lucchesi (2003, p. 101), com a criação de teias que amarram as pessoas.

No sentido de vencer a burocracia e principalmente para que a questão da informação fique disponível e compartilhada, Franco (2002, p. 10) ressalta a necessidade das instituições possuírem um bom sistema informatizado.

Os sujeitos entrevistados sabem que a burocracia existente na UFPel é um grande problema que emperra a agilidade e necessita ser vencida:

A burocracia pra mim é o calcanhar de aquiles, é uma loucura [...] É muita burocracia, muito desgastada, ultrapassada em alguns aspectos [...] (SC3).

Tem certos processos que estão ai porque eles sempre foram assim. (SC5).

Se burocratizou demais o processo. Extremamente burocrático. Muitas vezes, o coordenador é uma das figuras que ficou meio sobrecarregada nisso [...] as vezes a gente tem se perdido num maranhado burocrático muito grande e que não é nada positivo. (SC6).

Conforme Franco (2002, p. 10), questões a respeito da burocracia que envolve as atividades do coordenador de curso são bem comuns nas instituições. Acredita, o autor, que muito se resolve com adequação e distribuição de funções de forma correta.

Weber (1982, p. 264) afirma que quando a burocracia estabelece-se de forma plena, é muito difícil destruí-la: “[...] como instrumento de 'socialização' das relações de poder, a burocracia foi e é um instrumento de poder de primeira ordem – para quem controla o aparato burocrático.”

Mesmo reconhecendo a dificuldade, os sujeitos entrevistados também afirmam que existe a necessidade de buscar caminhos para reduzir a burocracia e agilizar os processos:

Eu acho que hoje a gente tem que diminuir a burocracia dentro da nossa universidade. Rever, simplificar as coisas. (SC6).

A burocracia sempre vai existir, mas sempre dá para melhorar. O que tem que fazer é a gente continuar caminhando. (SC4).

Muitas coisas deviam ser simplificadas [...]. As coisas seguem sendo assim pois ninguém se interessa em tomar uma atitude e dizer: vamos mudar para melhor, vamos facilitar. (SC3).

A gente tem que mudar aqui são as questões burocráticas, é muito engessado. (SC2).

Isso vai ao encontro com que diz Franco (2002, p. 10), que destaca que “A simplificação burocrática é necessária. O que não deve ocorrer é o desconhecimento por parte do Coordenador de Curso sobre o que acontece no seu curso.” Nesse aspecto, percebe-se que os coordenadores estão muito bem situados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo fato de estar inserido no contexto do locus da pesquisa e por ter uma função que propõe-se a lidar diretamente com os aspectos “educacionais” da instituição, portanto seu principal negócio e seus principais atores, procurou-se caminhos investigatórios além daqueles que o conhecimento prévio pudesse interferir nas análises e conclusões, de forma a não nortear uma trajetória de forma preconcebida.

Este trabalho teve como objetivo investigar saberes e práticas dos coordenadores de curso de graduação da UFPel, identificando algumas origens desses saberes.

Constatou-se, também, a partir do material coletado junto aos coordenadores, algumas importantes manifestações que foram consideradas importantes e interessantes de serem explicitadas nesse trabalho.

Primeiramente, sobre os coordenadores da UFPel sujeitos deste trabalho, identificou-se que, existe sim a preocupação, em alguns cursos, com a preparação de docentes para exercerem a coordenação. Entende-se que essa prática é muito importante, pois revela um comprometimento de um grupo de docentes, ao mesmo tempo que destaca a falta de habilitação ou formação mencionadas nesse trabalho.

As atitudes nesse sentido, mesmo que não partam de determinações institucionais, mas de alguns grupos, colaboraram muito com o novo coordenador de curso quando este assume a função. São atitudes que acredita-se serem interessantes de serem seguidas em outros cursos. Nesse sentido, tal prática poderia ser absorvida pela instituição como forma de promovê-la.

Os coordenadores lutam contra a burocracia e a falta de agilidade na UFPel. Em algumas situações as relações de poder ficam mais fortes, prejudicando o fluxo dos processos.

A satisfação dos coordenadores é poder ajudar, poder fazer alguma coisa efetivamente para melhorar o curso. Sentem também grande satisfação de saberem do sucesso dos egressos no mercado de trabalho, uma forma de orgulho e dever cumprido.

A investigação corroborou com o que afirmam Rangel (2001), Rosa (2014), Silva e Moraes (2002), Walter *et al.* (2006). Conclui-se que os sujeitos entrevistados

não possuem uma formação específica para a função de coordenador, ficando claro que é necessária uma construção de saberes em pleno exercício da função, sendo que o próprio processo de ingresso na carreira docente na UFPel, conforme descrito no capítulo três, comprova a falta de exigência de algum tipo de formação ou habilitação para funções administrativas nessa instituição. Nesse mesmo sentido, constatou-se que editais de processo eleitoral para coordenador também não consideram isso.

Ficou evidente que os sujeitos entrevistados necessitam incorporar novos saberes ao assumirem a função de coordenação de curso, visto que a exigência da função é realmente maior do que a docência exercida até então.

A partir da observação de documentos legais da UFPel, percebe-se um certo grau de subjetividade, ou de amplitude, naquilo que é determinado ao coordenador de curso. Isso pode fazer com que algumas atribuições não fiquem muito claras, especificadas, tanto para um lado quanto para o outro, ou seja, coordenador e instituição.

Acredita-se também que a prática, ou essa aprendizagem feita no exercício da função, como pode-se verificar nesse trabalho, tão somente não seja suficiente, mas que é necessário algum tipo de preparação para exercer essa função de grande responsabilidade. Nesse sentido, concorda-se com Zabalza (2011, p. 110) que afirma que “Em todas as profissões, a prática constitui uma fonte de conhecimento; porém, é insuficiente”.

Sobre o SINAES, conclui-se que os coordenadores que passaram por alguma avaliação estão “prontos” no sentido de formação para exercer a função. Parece que o SINAES promove uma virada de página. Essa experiência leva a uma transformação, fazendo com que os coordenadores adquiram um amplo conhecimento do curso, instituição e legislação. O SINAES promove uma radiografia do curso, sendo que os resultados fornecidos pelo sistema podem servir de ferramenta de gestão do mesmo.

Todos os sujeitos receberam a proposta de participar desse trabalho com muita receptividade e considerando o assunto bastante interessante. São docentes que exercem uma função importante e que geralmente não é tema abordado em pesquisas na área da educação. Percebeu-se algo como: alguém vai me escutar, vou poder falar e quem sabe possa haver uma contribuição para melhorar sempre.

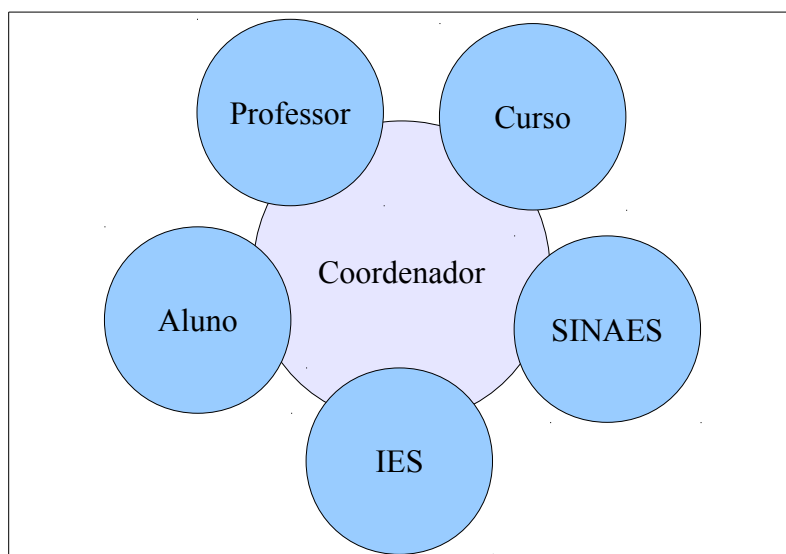
Segundo Tardif (2014, p. 21), os professores hierarquizam seus saberes de acordo com a necessidade e utilidade, afirmando que

os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.

Acredita-se também na necessidade de um planejamento de cada curso, com uma projeção de futuro, de onde se quer chegar e que metas devem ser atingidas. Mas isso tem que partir da instituição, pois o curso não é do coordenador e sim da própria instituição. Ela é que possui cursos, estando o coordenador a frente do curso em determinados momentos.

Em sua investigação, Argenta (2011, p. 99) concluiu que os coordenadores se percebem como um elo de ligação entre professores, alunos, curso e a própria IES. Com a elaboração desse trabalho, conclui-se que o coordenador, com variados fazeres, parece que tem a incumbência de ser o maestro, promovendo a harmonia entre alunos, instituição, órgãos governamentais, docentes e mercado de trabalho. Sugere-se, então, um acréscimo à figura que a autora representa essa intersecção do papel dos coordenadores, com a inclusão de uma outra peça fundamental conforme exibido na Figura 3: o SINAES.

Fig. 3 - O coordenador de curso no contexto da universidade.



Fonte: autor, adaptado de Argenta (2011, p. 99).

Ser coordenador de curso, ou “estar” coordenador de curso, vai bem além de estar a disposição para encaminhar e resolver os problemas inerentes ao curso. O coordenador deve ser proativo e assim, como afirma Franco (2002, p. 6), o coordenador deve ser o promotor do curso, fazer o marketing, projetar o curso na sociedade, ir além das fronteiras institucionais.

Constatou-se, também, que existe um apoio institucional aos coordenadores, mas em virtude das avaliações do MEC, quando principalmente a CORAC tem uma participação atuante e fundamental. Mas no que refere-se ao ingresso na função de coordenação, quando o docente, por não possuir uma formação, está entrando em um terreno um tanto novo, os sujeitos revelaram um certo abandono. Nesse sentido, entende-se que principalmente a CORAC, deve fazer um acompanhamento e dar apoio aos coordenadores durante toda sua gestão e não somente nos momentos das avaliações.

Ainda, há de se pensar em colocar em prática uma formação como pré-requisito ao exercício da coordenação de curso, como forma de capacitação à função. Nesse sentido, todo docente para exercer a função de coordenador de curso teria que submeter-se a uma formação com o conteúdo básico que a instituição julgasse ser o necessário para o docente assumir o cargo com condições iniciais satisfatórias. Lembra-se, novamente, Zabalza (2011, p. 110), ao afirmar que por mais válida, somente a prática é insuficiente.

Por outro lado, periodicamente, seria adequado oferecer uma formação continuada específica, com abordagens que também podem ser elencadas pelos próprios coordenadores pois, como afirmou o SC2, talvez o problema de um seja o problema da maioria, e aquele que já superou, colabora com sua experiência

Nas reuniões que juntam os coordenadores, são os mesmos anseios, as mesmas coisas que todo mundo está sentindo. Tu vê que as pessoas reclamam das mesmas coisas. (SC2).

Percebe-se nos relatos, o sentimento da necessidade de aproximação das pessoas na UFPel, principalmente entre “eles”, os coordenadores, como forma de compartilhamento de problemas e soluções, de troca de experiências e ensinamentos, de suas vivências, dificuldades e satisfações. Talvez esse sentimento tenha origem naqueles momentos iniciais na função. Nesse sentido, fóruns,

encontros, seminários e outros eventos parecem bem importantes de serem promovidos pela instituição.

Verificou-se nesse trabalho que os coordenadores buscam nos seus colegas a principal fonte de saberes para exercerem a função. Sobre este aspecto, cabe salientar que, por um raciocínio lógico, as coisas vão passando de gestão à gestão e podem levar a um continuísmo. São diferentes formas de fazer que obedecem a uma regra maior, mas que podem ir criando vícios nos processos e cair naquela máxima “é assim porque sempre foi assim. Quando eu assumi já era assim.”

Observou-se, também, um aspecto relacionado a estrutura organizacional da UFPel. Como mencionado nesse trabalho, atualmente, na instituição existem Escolas, Faculdades e Institutos que estão compostos por departamentos. Por outro lado, existem os Centros onde não existe essa figura.

Percebe-se então que nos Centros os cursos parecem estarem mais próximos, cooperativos. Há uma cumplicidade maior, uma divisão de recursos, sejam eles humanos ou mesmo físicos, ou até mesmo experienciais.

Os sujeitos revelaram o processo de matrícula como o mais desgastante. Percebendo-se que esse processo é praticamente o mesmo há alguns anos, só alterando a ferramenta computacional de apoio, acredita-se que exista uma necessidade de que esse processo seja revisto, repensado, modificado e elaborado de maneira com que fique mais tranquilo para os coordenadores, da mesma maneira que pensa o SC2, que afirma que os problemas dos coordenadores são os mesmos, são os mesmos anseios, mesmas reclamações, sentem as coisas de forma semelhante.

Entende-se que existe, também, a necessidade da elaboração de um manual do coordenador de curso, talvez a cargo da CORAC, que contenha informações sobre a função, competências, descrição de processos pertinentes, utilização de rotinas em sistema informatizado, legislação relacionada e outras informações julgadas relevantes. Assim já fazem a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)¹ e a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)², dentre outras, para servir de “livro de cabeceira” do coordenador.

¹ UFES. **Manual do Coordenador**. Disponível em <www3.prograd.ufes.br/documentos/manuais/manual_do_coordenador.doc>. Acesso em 20 mai. 2015.

² UNIPAMPA. **Manual do Coordenador de Curso**. Pró-Reitoria de Graduação, 2015. Disponível em <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/prograd/files/2011/06/Manual-do-Coordenador-de-Curso-Vers%C3%A3o-Final-Julho-2015.pdf>>. Acesso em 30 dez. 2016.

Quem sabe não é o momento da UFPel “olhar” um pouco mais para seus coordenadores, e do MEC “olhar” para os coordenadores das instituições, para depois sim, avaliá-los. Esses sujeitos tem um papel muito importante em uma universidade e devem ser vistos como parte fundamental para a razão de existir da instituição, para a qualidade do ensino, para o sucesso dos alunos e a qualificação geral da educação.

Para isso, entende-se que um coordenador deva possuir um conhecimento prévio, um apoio institucional e ferramentas, como um sistema informatizado bem elaborado para apoiar suas tarefas.

Pretendeu-se, portanto, trazer um olhar sobre esse sujeito tão importante para um curso de graduação, para uma universidade, para os alunos e para a sociedade, incluindo-se aí o próprio mercado de trabalho. Acredita-se que há muito que se investigar sobre esses sujeitos, seus fazeres e seus saberes, para que assim contribua-se de alguma forma para a prática da “gestão dos cursos”, para a qualidade da educação em nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Myrtes. Gestão Escolar: revendo conceitos. **Gestão Escolar e Tecnologias**, São Paulo: PUC, 2004. Disponível em <http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto06.pdf>. Acesso em 28 jun. 2015.
- ANDRADE, L. A. B.; LONGO, W. P.; PASSOS, E. **Autonomia**: um modelo explicativo da ontologia da universidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. Disponível em <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1107T.PDF>>. Acesso em 14 set. 2015.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. O que é um estudo de caso qualitativo em educação ?. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, Salvador, p. 95-103, jul/dez 2013. Disponível em <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>>. Acesso em 08 jul. 2015.
- ARGENTA, Christiane Amaral Lunkes. **Gestão de instituições de Ensino Superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso**: desafios e sugestões. 2011. Tese (Doutorado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/11/TDE-2011-10-17T06:53:13Z-11574/Publico/Christiane%20Amaral%20Lunkes%20Argenta.pdf>. Acesso em 08 abr. 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASSOLI, Dyjalma Antonio. **O coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas**: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais. 2014. Tese (Doutorado em Economia, Organizações e Gestão do Conhecimento) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2014. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18157/tde-17072014-092602/>>. Acesso em 16 abr. 2015.
- BAUER, Martin; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – Evitando confusões. In: BAUER, Martin e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático; tradução de Pedrinho Guareschi. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 17-36.
- BORBA, Francisco S. (Org.). **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 750**, 8 de agosto de 1969. Cria a Universidade Federal de Pelotas. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-750-8-agosto-1969-375218-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 15 ago. 2015.

_____. **LEI Nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2015.

_____. **LEI Nº 10.861**, 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional-legislacao>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **DECRETO Nº 5.800**, 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. **DECRETO-LEI Nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 10 ago. 2015.

_____. **DECRETO Nº 7.233**, de 19 de julho de 2010a. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm>. Acesso em 12 nov. 2015.

_____. **PORTARIA NORMATIVA Nº 23**, de 1º de dezembro de 2010b. Altera dispositivos da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superior e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e outras disposições.

_____. **LEI Nº 12.772**, 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira e Cargos de Magistério Federal ... e outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm>. Acesso em: 01 set. 2015.

BROILO, Cecilia Luiza et al. ESTUDO UM – a formação no território do trabalho: a construção da profissionalidade dos docentes universitários. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Martin, 2010. p. 83-104.

CAPANEMA, Adalberto Lucas. **Os Coordenadores de cursos de graduação, a avaliação e a articulação com o ensino médio: o caso dos cursos de ciências contábeis do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004. Disponível em <<https://btdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/819/1/Texto%20Completo.pdf>>. Acesso em 01 out. 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. A Docência como Ação Complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara, SP: Junqueira & Martin, 2010. p. 19-34.

DELPINO, Rosemar et al. Ensino Superior: O novo perfil do coordenador de curso. In: XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Paraíba, 2008. **Anais...** Disponível em <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosEPG/EPG00823_01_O.pdf>. Acesso em 07 jun. 2015.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; BASTOS, Amélia Rota Borges de; SELBACH, Paula Trindade da Silva. ESTUDO TRÊS – cursos e disciplinas de formação pedagógica do professor universitário: movimentos em aberto. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara, SP: Junqueira & Martin, 2010. p. 125-145.

FERREIRINHA, Isabella M. N.; RAITZ, Tânia R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública.** v.44, nº 2, 2010. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6928/5495>>. Acesso em 06 out. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro, Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade I: vontade de saber.** 13. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1999.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 38. ed. Petrópolis, Vozes, 2010.

FRANCO, Édson Raymundo Pinheiro. **Funções do coordenador de curso: como “construir” o coordenador ideal.** Brasília: ABMS, 2002. Disponível em <<http://www.abmes.org.br/public/arquivos/publicacoes/ABMESCaderno8.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**; tradução de Pedrinho Guareschi. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 64-89.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Isac Pimentel. **Gestão acadêmica do projeto político-pedagógico dos cursos de ciências contábeis: entre as recomendações legais e as vivências nos bastidores da coordenação de curso**. 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

HESSEL, Ana Maria Di Grado. As TIC podem auxiliar na gestão da escola ?. **Gestão Escolar e Tecnologias**, São Paulo: PUC, 2004. Disponível em <http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto09.pdf>. Acesso em 28 jun. 2015.

INEP. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Da Concepção à Regulamentação**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/700>>. Acesso em 06 mar. 2016.

_____. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância**. Brasília: Inep, 2015a. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf>. Acesso em 15 out. 2016.

_____. **Nota Técnica Daes/INEP nº 58/2015**. Brasília, 2015b. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2014/nota_tecnica_daes_n582015_calculo_do_cpc2014.pdf>. Acesso em 06 mar. 2016.

_____. **Censo da Educação Superior**. Brasília, [2016?]. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em 06 mar. 2016.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS (Org.). **Dicionário Houaiss Conciso**. São paulo: Moderna, 2011.

KANAN, Lilia Aparecida; ZANELLI, José Carlos. Características do trabalho de coordenadores de curso no contexto universitário. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, Passo Fundo, p.151-170, jan/jun 2011. Disponível em <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/viewFile/2072/1299>>. Acesso em 10 jun. 2015

KLEINUBING, Neusa Dendena. A gestão de cursos no ensino superior: desafios no cenário atual. **Revista Gestão Universitária**, 2015. Disponível em <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-gestao-de-cursos-no-ensino-superior-desafios-no-cenario-atual—2>>. Acesso em 17 out. 2015

LUCCHESI, Martha A. S.. O Diretor da Escola Pública, um Articulador. In: QUELUZ, Ana G. e ALONSO, Myrtes. **O Trabalho Docente: Teoria & Prática**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 101-116.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percursos/article/view/18577/10219>>. Acesso em: 26 out. 2016.

MARRA, Adriana Ventola; MELO, Marlene Catarina de O. Lopes. Docente-gerente: O Cotidiano de Chefes de Departamento e Coordenadores em uma Universidade Federal. In: XXVII ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 2003, Atibaia. **Anais... ENANPAD**. 2003. Disponível em <http://www.anpad.org.br/~anpad/eventos.php?cod_evento=1&cod_edicao_subsecao=48&cod_evento_edicao=7&cod_edicao_trabalho=2014>. Acesso em 21 out. 2015.

MEYER Jr., Victor. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Revista Universidade em Debate**. v.2, n.1, 2014. Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/universidade>>. Acesso em 16 out. 2015.

ORSO, Paulino José. **A Concepção de Poder em Michel Foucault e as Relações de Poder na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE**. 1996. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000110823&fd=y>>. Acesso em 05 out. 2015.

PIMENTA, Fernanda de Cássia Rodrigues. **Os instrumentos de avaliação do SINAES: gestão e qualidade na perspectiva dos coordenadores de curso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PINHEIRO, Priscilla Lourenço. **Classes de Comportamentos Constituintes da Classe Geral “Coordenar Processo de Mudança Organizacional” como Atribuições de um Coordenador de Curso de Graduação**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93738>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

RANGEL, Mary. Coordenação para qualidade dos cursos: repensando conceitos e competências. **Revista Olho Mágico**, v. 8, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.uel.br/ccs/olhomagico/v8n3/especial.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

ROSA, Beatriz de Castro. Gestor Escolar: Entre a Pedagogia e a Administração. **Revista Gestão Universitária**, ago. 2014. Disponível em <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/20>>. Acesso em 18 mar. 2015.

SILVA, Maria Aparecida da; MORAES, Liege Viviane dos S. Como os professores aprendem a dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2002, Atibaia. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2002.

SILVA, Fabiula Meneguete Vides da Silva. A Transição para a Gestão Universitária: o significado das relações interpessoais. **Revista de Administração FACES Journal**, Belo Horizonte, v.11, n.4, out/dez 2012. Disponível em <<http://www.fumec.br/revistas/facesp/article/view/1452>>. Acesso em 23 out. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFPEL. **Seis anos de atuação 1969-1975**. Pelotas: Editora da UFPEL, 1975.

_____. **REGIMENTO**. 1977. Disponível em <<http://wp.ufpel.edu.br/scs/regimento/>>. Acesso em 02 abr. 2015.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 01**, 03 de março de 2009. Aprova a criação de Centros na UFPEL. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2010/08/consun_2009_01.pdf>. Acesso em 31 ago. 2015.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 14**, 28 de outubro de 2010. Dispõe sobre o Regulamento do Ensino de Graduação da UFPEL. Disponível em <http://www2.ufpel.edu.br/alunos/noticias/arq/re_14_2010.pdf>. Acesso em 18 ago. 2015.

_____. **Orientações gerais para reconhecimento de cursos de graduação presencial e a distância**. 2013. Disponível em <wp.ufpel.edu.br/proplan/files/2014/10/MANUAL-1.DOC>. Acesso em 06 dez. 2016.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 03**, 27 de março de 2014a. Estabelece as normas e procedimentos para o ingresso na Classe A da carreira do Magistério Superior na UFPEL. 2014. Disponível em <<http://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2014/03/Res-032014.pdf>>. Acesso em 01 set. 2015.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 04**, 27 de março de 2014b. Estabelece os procedimentos e critérios para realização das provas para ingresso na Classe A da Carreira do Magistério Superior na UFPel. 2014. Disponível em <<http://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2014/03/Res-042014.pdf>>. Acesso em 01 set. 2015.

_____. **FACULDADE DE VETERINÁRIA**, 04 de dezembro de 2014c. Edital de consulta à comunidade para coordenador do colegiado do curso de medicina veterinária da F.V. 2014. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/veterinaria/files/2014/12/REGULAMENTO_PARA_ESCOLHA_DO-coordenador-do-colegiado.pdf>. Acesso em 29 dez. 2016.

_____. **EDITAL CPSI Nº 049**, 14 de julho de 2015a. Edital de abertura de concurso público para carreira docente. 2015. Disponível em <<http://concursos.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2015/07/Edital-049-2015-Docente.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2015.

_____. **CENTRO DE ENGENHARIAS**, abril de 2015b. Edital de convocação para eleição de coordenador de curso de Engenharia Ambiental e Sanitária do CNG. 2015. Disponível em <wp.ufpel.edu.br/esa/files/2015/04/Edital-Eleicoes-Coordenador-20151.docx>. Acesso em 29 dez. 2016.

_____. **FACULDADE DE AGRONOMIA ELISEU MACIEL**, março de 2016. Processo Eleitoral para Escola do(a) Coordenador(a) do Colegiado do Curso de Agronomia/FAEM/UFPEL, Gestão 2016-2017. 2016. Disponível em <<http://wp.ufpel.edu.br/faem/files/2016/03/Edital-para-elei%C3%A7%C3%A3o-do-colegiado-Gest%C3%A3o-2016-2017.pdf>>. Acesso em 29 dez. 2016.

WALTER, Silvana Anita et al. De professor a gestor: uma análise do perfil dos gestores dos cursos de administração das instituições de ensino superior da região oeste do Paraná. In: SEMINÁRIO NACIONAL ENANGRAD, 17, 2006, São Luís do Maranhão. **Resumos...** Disponível em <http://home.furb.br/mariadomingues/artigos/XVII_ENANGRAD_2006/De_Professor_a_Gestor.pdf>. Acesso em 16 out. 2015.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre. Artmed, 2011.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, professor(a) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), estou ciente de que os dados disponibilizados durante a pesquisa sobre os SABERES E PRÁTICAS DO COORDENADOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO DA UFPEL, a ser realizada nessa universidade, serão utilizados pelo pesquisador José Hiram S. Noguez para um estudo de Mestrado no Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia (MPET), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-grandense, câmpus Pelotas.

Fui informado sobre o objetivo dessa pesquisa, que é investigar quais são os saberes e práticas do docente investido na função de coordenador de curso de graduação da UFPEL.

Assim sendo, autorizo o pesquisador a utilizar essas informações como fonte de análise e confirmação das categorias observadas, sabendo que, por questões éticas, os nomes dos sujeitos pesquisados e as situações que possam identificá-los não serão divulgados.

Estou ciente também que, a qualquer momento do transcorrer dessa pesquisa, poderei desistir de participar, e nesse caso ter minhas informações prestadas inutilizadas e descartadas do material da pesquisa.

Informações adicionais:

Contatos do pesquisador: e-mail:

Telefone:

Orientador: Prof. Dr. Glaucius Décio Duarte

Pelotas, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do professor(a) colaborador(a)

Assinatura do Pesquisador