

**ANÁLISE SOBRE A ATUAÇÃO DE COORDENADORES DE CURSO DE UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA**

PEDRO LUÍS BILHEIRO

**ANÁLISE SOBRE A ATUAÇÃO DE COORDENADORES DE CURSO DE UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA**

PEDRO LUÍS BILHEIRO

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre no Programa de Mestrado em Educação – Linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade.

Orientador:
Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa

378.1
B596a

Bilheiro, Pedro Luís.

Análise sobre a atuação de coordenadores de curso de uma universidade pública / Pedro Luís Bilheiro -- Presidente Prudente, 2017.

78 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Oeste Paulista -- Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2017.

Bibliografia.

Orientador: Alex Sandro Gomes Pessoa

1. Coordenação de curso. 2. Universidade Pública. 3. Gestão I. Título.

PEDRO LUÍS BILHEIRO

**ANÁLISE SOBRE A ATUAÇÃO DE COORDENADORES DE CURSO DE UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Dissertação apresentada Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre no Programa de Mestrado em Educação - Linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade.

Presidente Prudente, 30 de Junho de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa (Orientador)
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente-SP

Profª. Dra. Maria Eliza Nogueira Oliveira
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente-SP

Profª. Dra. Vanda Moreira Machado Lima
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Presidente Prudente-SP

DEDICATÓRIA

A Deus, que se mostrou criador, que foi criativo. Seu fôlego de vida em mim me foi sustento e me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter proporcionado este momento de aprendizado e realização de um sonho.

A minha esposa Silvia que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades, e aos meus filhos Nathália, Felipe e Gustavo, que iluminaram de maneira especial meus pensamentos me levando a buscar mais conhecimentos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alex Gomes Pessoa, por sua dedicação, auxílio no esclarecimento das dúvidas que surgiram durante a realização deste trabalho e pelas sugestões de melhoria sempre valiosas.

Aos professores do mestrado, por todo aprendizado durante o curso, bem como aos colegas da turma, em especial a Fátima Leonardo, Caroline Guarinão, Mariana Bazan e Cláudio Braz Figueiredo que estiveram ao meu lado nas inúmeras apresentações e trabalhos.

Aos coordenadores de curso de graduação da UNESP que participaram da pesquisa e à Ina de Oliveira Lima, da secretaria do programa de pós-graduação em Educação da UNOESTE, que me apoiou durante essa jornada.

Por fim, agradeço a todos aqueles que acreditaram na realização desta pesquisa e contribuíram de alguma maneira para que este trabalho se tornasse realidade.

*“Só sei que nada sei, e o fato de saber isso,
me coloca em vantagem sobre aqueles que
acham que sabem alguma coisa”.*

(Sócrates)

RESUMO

ANÁLISE SOBRE A ATUAÇÃO DE COORDENADORES DE CURSO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), inserida na linha de pesquisa: “Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade”. O objetivo foi analisar a forma como os coordenadores de curso de uma universidade pública lidam com suas tarefas administrativas, articulando suas percepções com as discussões sobre gestão na execução de suas tarefas relativas ao cargo que ocupam. A pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva, sendo que a abordagem escolhida foi a qualitativa. O trabalho de campo foi realizado em uma unidade universitária pública, localizada em uma cidade de médio porte, situada no interior do estado de São Paulo. A amostra foi constituída por conveniência, sendo que todos os coordenadores de cursos de graduação da referida unidade foram convidados a participarem da pesquisa. A coleta de dados se deu por intermédio da condução de entrevistas semiestruturadas. O conteúdo das perguntas foi fundamentado nas discussões sobre gestão do ensino superior e as experiências no cargo. As entrevistas ocorreram na própria instituição de ensino superior, ou seja, no local de trabalho dos entrevistados, em um único encontro e individualmente. Foi utilizado um gravador digital para registro das falas que emergiram durante a aplicação da técnica. Em seguida, todos os dados coletados passaram por um processo de transcrição na íntegra. Para a análise do material foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Os resultados foram organizados a partir de cinco temáticas, a saber: 1) Definição de gestão; 2) Aspectos motivadores para exercer a função de coordenador; 3) Ausência de espaços de formação continuada; 4) Frustrações e dificuldades; 5) e, por fim, o conhecimento tácito e explícito utilizado pelos coordenadores para desempenhar as funções administrativas. O presente trabalho oportunizou a construção de discussões e reflexões sobre a atuação do coordenador de curso de graduação, a partir de suas próprias perspectivas, sendo que a pesquisa deu oportunidade para expressarem suas dificuldades e anseios. Longe de ter esgotado as discussões sobre o tema, esta dissertação abre margem para novas questões de pesquisa, certamente relevantes para contribuir na condição de trabalho dos coordenadores, que devem ser reconhecidos pela sua imprescindibilidade na gestão das universidades públicas.

Palavras-chave: gestão; universidade; coordenação de curso; conhecimento.

ABSTRACT

ANALYSIS OF COURSE COORDINATORS PRACTICES OF A PUBLIC UNIVERSITY

This research is linked to the Graduate Program in Education of the University of Western São Paulo (UNOESTE), inserted in the line of research: "Public Policies in Education, Educational Practices and Diversity". The objective was to analyze how the course coordinators of a public university deal with their administrative tasks, articulating their perceptions with the discussions about management in the execution of their tasks related to the position they occupy. The research is characterized as exploratory and descriptive, and the approach chosen was qualitative. Fieldwork was carried out in a campus of a public university, located in a medium-sized city, in São Paulo state. The sample was set by convenience, and all coordinators of undergraduate courses of the campus were invited to participate in the research. Data collection was done through the conduction of semi-structured interviews. The content of the questions was grounded in the discussions on management of higher education and the experiences in the position. The interviews took place in the institution, that is, in the workplace of the interviewees, in a single meeting and individually. A digital recorder was used to record the speeches that emerged during the application of the technique. Then, all the collected data went through a transcription process. The content analysis technique was used to analyze the material. The results were organized from five themes, namely: 1) Definition of management; 2) Motivating aspects to perform the function of coordinator; 3) Absence of continuous training spaces; 4) Frustrations and difficulties; 5) and, finally, the tacit and explicit knowledge used by the coordinators to carry out the administrative functions. The present work enabled the construction of discussions and reflections on the performance of the coordinator of the undergraduate course, based on his own perspectives, and the research provided an opportunity to express his difficulties and desires. Far from exhausting the discussions on the subject, this dissertation opens new research questions, certainly relevant to contribute with the work condition of the coordinators, that must be recognized for their indispensability in the management of public universities.

Keywords: management; university; course coordination; knowledge.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA	13
2.1	Gestão Educacional: Interloquções Teóricas	13
2.2	Concepções de Gestão Escolar Democrática e Participativa	18
2.3	Universidades Brasileiras e sua gestão	27
2.3.1	Gestão Universitária.....	30
2.3.2	Universidade Estadual Paulista - UNESP, notas históricas sobre sua origem e estrutura.....	34
2.3.3	Atribuições do coordenador de curso de graduação na UNESP.....	38
2.4	Conhecimento Tácito e Explícito	40
3	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	43
3.1	Caracterização da Pesquisa	43
3.2	Instituição e Participantes	43
3.3	Instrumentos	44
3.4	Procedimentos	45
3.5	Análise de Dados	45
3.6	Questões Éticas	46
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	47
4.1	Definição de Gestão	48
4.2	Aspectos motivadores para permanecerem no cargo	53
4.3	Espaços de formação continuada	56
4.4	Frustrações e dificuldades	58
4.5	Conhecimento tácito e explícito	61
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
	REFERÊNCIAS	68
	ANEXOS	73

1 INTRODUÇÃO

No cenário mundial o processo de globalização impera, provocando efeito em toda a sociedade, independente de seus setores e, conseqüentemente, no ensino superior e na universidade brasileira. As necessidades de transformação e as instabilidades ocasionadas pelas mudanças que ocorrem muito rapidamente, em razão do excesso de informações propagadas pelos diversos meios de comunicação e as facilidades disponibilizadas ao público, caracterizam o ambiente organizacional no contexto global. Atualmente vivemos em uma sociedade do conhecimento, que estabelece pressões sobre as organizações e instituições, quer sejam públicas ou privadas.

A globalização tornou imperativa a tarefa de redefinir as funções organizacionais. O Estado não pôde ficar fora desse contexto e também teve que repensar a sua forma de administrar, iniciando um processo de mudança da administração pública burocrática para a administração pública gerencial (PIETRO, 2003). Essa transição exigiu algumas ações que permitissem a descentralização política, transferindo recursos e atribuições para os níveis hierárquicos com uma administração baseada mais na confiança, com controles menos rígidos nos processos administrativos e o mais importante, uma administração mais voltada para o atendimento ao cidadão.

Existem, por exemplo, alguns programas do governo, como o Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização, que é a fusão dos Programas de Qualidade dos Serviços Público e Nacional de Desburocratização cuja finalidade é a melhoria dos serviços públicos prestados aos cidadãos que estão muito mais conscientes de seus direitos e cobram transparência nas ações. Esse programa foca a melhoria dos serviços públicos prestados à população e segue os padrões internacionais de qualidade e gestão, seguindo os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (CHIAVENATO, 2006).

A cultura do serviço público e de universidade é uma organização do tipo profissional e, nas últimas décadas, o sistema universitário brasileiro vem passando por uma grande expansão, colocando em discussão a Gestão Universitária no cenário competitivo. A universidade pública deve estar alinhada à sociedade do conhecimento

para ter sua sobrevivência garantida, gerando novos tipos de gestão e a relação de quem possui o conhecimento e de quem a utiliza.

Assim, torna-se imprescindível a construção de informações e a utilização das tecnologias da informação em prol da educação com mais qualidade e que alcance níveis de excelência. Nesse contexto globalizado, o ensino superior deve desempenhar um papel relevante de construção dessa sociedade baseada no conhecimento. Para isso precisa da consolidação dos pilares (cidadania, cultura, ciência e inovação) para assentar a sua evolução.

Partimos da hipótese de que nos modelos de gestão do ensino superior o conhecimento ocorre através da interação entre o conhecimento tácito e explícito. Todavia, a discussão dos conhecimentos tácitos aplicados a esses contextos institucionais é quase inexistente, o que justifica a condução de estudos tendo como objeto os conhecimentos produzidos no cotidiano das instituições de ensino superior.

Com base nessas interlocuções teóricas e na constatação através de pesquisa da escassez de trabalhos científicos dessa natureza, torna-se de extrema relevância científica e social, analisar como os coordenadores de curso de universidades públicas lidam com o conhecimento necessário para a execução de tarefas relativas ao cargo de gestores. A discussão empreendida pela literatura sobre conhecimento tácito e explícito pode trazer contribuições interessantes nessa empreitada, sobretudo por permitir o desvelamento dos recursos cognitivos e materiais utilizados por coordenadores de curso para a condução de suas tarefas enquanto gestores.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O segundo capítulo faz a apresentação da fundamentação teórica sobre a gestão educacional, passando por concepções de gestão escolar democrática e participativa, da gestão universitária e apontando a existência de dois tipos de conhecimento distintos: o conhecimento explícito e o conhecimento tácito.

No terceiro capítulo é detalhada a metodologia utilizada na pesquisa a partir da sua caracterização, da instituição e dos participantes, dos instrumentos utilizados para coleta de dados, procedimentos, análise dos dados e os cuidados adotados com as questões éticas.

No quarto capítulo encontram-se os resultados e as discussões da pesquisa onde são apresentadas a análise e interpretação dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas, mostrando o perfil dos participantes, destacando as temáticas encontradas como a definição de gestão, os aspectos motivadores para permanecerem no cargo, a ausência de espaços de formação continuada, suas frustrações e dificuldades, e a questão do conhecimento tácito e explícito mencionados pelos entrevistados.

Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais sobre a pesquisa, discorre sobre suas limitações, faz algumas recomendações e aponta perspectivas para futuras pesquisas. Esperamos que este trabalho seja de relevância para os estudos na área e que os achados dessa investigação possam colaborar no desvelamento de alguns temas, bem como contribuir para investigações futuras. Desejamos a todos uma boa leitura!

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

2.1 Gestão Educacional: Interlocações Teóricas

As instituições educativas, enquanto espaços de socialização, podem ser entendidas como lugares que estruturam relações sociais significativas para as pessoas. Todas as dinâmicas presentes no contexto escolar precisam ser compreendidas para que suas ações sejam potencializadas. Nesse sentido, os modelos existentes, e que estão também relacionados à gestão, requerem investigações e o desenvolvimento de estudos que revelem a prática profissional e as estratégias adotadas para o trabalho realizado nesse âmbito.

Faz-se presente mudanças no cotidiano educacional, visando sempre a qualidade do ensino. Uma das alterações substanciais está ligada à transição de uma escola antigamente destinada somente às classes dominantes, caracterizada, segundo Freitas (2007), como uma escola autoritária, sem respeito e sem espaço de troca, cujo poder é exercido de forma horizontalizada, para uma escola pública conquistada como direito de todos os cidadãos. Assim, entendemos que um modelo de gestão democrática deve ter como princípio a promoção da educação como direito, por meio da participação e diálogo de interesses, projetos e conhecimentos e que essa participação da comunidade pode fazer a diferença nos resultados a serem obtidos no referido processo (PARO, 2002).

Para Laurentino e Lima (2015, p.126) “esta foi uma transição muito conturbada, marcada por diversas lutas contra o exercício autocrático do poder, contra a hierarquização das classes, a centralização administrativa e de defesas de interesses antagônicos”. Para as autoras, a democratização do ensino ficou marcada pelo conflito entre a defesa do direito à democracia, através da participação e envolvimento de todas as classes e pela defesa dos interesses coletivos.

Anteriormente, a gestão da escola era pautada na administração empresarial, na qual, segundo Luiz (2010, p.23), era baseada “no autoritarismo, na centralização e no conservadorismo, teve como consequência o direcionamento do ser humano para fragmentação e alienação”. Após a década 1980, foram implementados princípios de equidade de condições de acesso e permanência dos alunos na escola, a

partir daí que a “educação começa a ser entendida como fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade de oferta e produto, na luta para a superação das desigualdades sociais e da exclusão social” (LUIZ, 2010, p.24).

Diante desse contexto o qual toda educação pública enfrentou, destacamos a gestão educacional como temática ainda em construção. Ao analisar o histórico pelo qual a educação pública perpassou é possível evidenciar que a gestão educacional possui várias características. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) podemos destacar dois extremos de concepções de organização/gestão: de um lado, a concepção técnico-científica, e, de outro, a sociocrítica.

A técnico-científica tem uma visão burocrática e tecnicista de escola, na qual a gestão é concentrada ou apenas em uma pessoa. As instituições que trabalham com base nesse modelo focam a estrutura organizacional, cujas normas e regras são definidas anteriormente, com grande ênfase no controle do comportamento dos indivíduos e na determinação de tarefas a serem cumpridas. Já para a concepção sociocrítica a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.447) “o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem a ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social”. Isto é, de modo a entender qual sentido a instituição segue, seja ela pública ou privada, ensino superior ou educação básica, é preciso basicamente analisar quais são os princípios da sua gestão/organização.

A gestão educacional democrática no Brasil não é somente uma opção dos gestores, mas um compromisso constitucionalmente estabelecido do Estado e da sociedade que pode ser constatado na Constituição Federal (1988) em seu artigo 206º, inciso VI e Lei n. 9394/1996 que estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente em seus artigos 3º, inciso VIII e 14º e seus incisos I e II.

É possível evidenciar que estudos sobre a gestão tradicional, fundamentada na prática de gestão prescritiva, com restrições para a criatividade moldada pelo capitalismo, não valorizam as pessoas e, inspiradas por uma

administração burocrática, estão em decadência. Deste modo, podemos perceber que essa transformação da gestão educacional no Brasil não é somente uma opção dos gestores, mas um compromisso constitucionalmente estabelecido entre o Estado e sociedade.

No entanto, para Mintezberg (2010), a gestão hoje, apesar de todo modismo de liderança, inovações vindas de novidades tecnológicas e o processo de crescimento e desenvolvimento das organizações, ainda tem características do processo de gerenciamento antigo. O gerencialismo, para o referido autor, caminha em direção ao sofrimento dos trabalhadores e se origina de uma cultura de clima de competição, de busca de aumento da produtividade, levando a uma lógica positivista e utilitarista.

A gestão tradicional se estrutura em defesa da autoridade absoluta dos gestores, não permitindo inovações e desvalorizando a capacidade intelectual dos trabalhadores. Faz isso por intermédio dos conceitos de gerência empresarial ligados à produtividade e imposição de regras para alcançar eficiência. No entanto, apoiados em Leles (2007, p.34), defendemos a ideia de que é preciso criar mudanças nos modelos de gestão educacional que produzem uma postura de resignação, passividade e uma consciência servil, para a consciência ativa que permite a adoção de modelos de gestão participativo e democráticos. Essa nova concepção educacional não retiraria a importância dos gestores educacionais.

Diante disso, entendemos que a gestão educacional tradicional desvaloriza todas as lutas e vitórias até hoje conquistadas, visto que não avalia o processo como aspecto importante para o crescimento profissional dos envolvidos. Pelo contrário, apenas se importa com a eficiência e eficácia do trabalho, valorizando somente o resultado como único e primordial para o desenvolvimento estudantil e profissional.

Paro (2012) pontua que a administração escolar, como é entendida e realizada hoje, é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade. Acrescenta o autor:

[...] isso implica em examinar o conceito de administração em geral, ou seja, a administração abstraída de seus determinantes sociais que, sob o capitalismo, por exemplo, configuram a chamada administração capitalista. Mas, aí, não se trata, já, de administração em seu sentido apenas geral, e sim administração historicamente determinada pelas relações econômicas, políticas, sociais que se verificam sob o modo de produção capitalista (PARO, 2012, p.24-25).

De modo a complementar o pensamento de Paro, destacamos o entendimento de Laurentino e Lima (2015, p.127) que entendem que “o termo administração da escola confundia com administração de empresas, pressupondo que a escola seja uma empresa onde o Estado ‘comanda’ (financia e organiza a estrutura e currículo)”. Diante disso, o termo foi suprimido do campo educacional, das legislações e de textos de autores da área, passando, assim, a utilizar o termo gestão escolar. Em termos conceituais, as expressões administração e gestão são utilizados, muitas vezes, como sinônimos. Tal fato ocorre em textos científicos e em documentos oficiais.

Devido à semelhança no sentido das palavras administração e gestão, hoje podemos ver em textos, ou na legislação, os termos antes utilizados como “administração da escola” por “gestão da escola”, cuja substituição pode estar ligada a uma lógica de organização de trabalho. Assim, Não se trata da simples troca de um termo pelo outro, mas da proposição de um novo conceito de organização educacional que abrange a dinâmica do trabalho da escola como prática social. Entendemos que a palavra "administração" está relacionada às funções do administrador de planejar, organizar, dirigir e controlar para atingir, de forma eficiente e eficaz, os objetivos de uma organização e "gestão". Está relacionada a princípios de participação, de autonomia e de responsabilidade, ligada a um conceito mais interdisciplinar, fundamentado na filosofia, sociologia, antropologia e política nas organizações.

Segundo Paro (2011), a relação entre administração empresarial e administração escolar vem sendo discutida desde o século passado. O autor defende a ideia de que não se deve aplicar a administração empresarial na escola, uma vez que está relacionada à dominação e negação da condição de sujeito e, na realidade a escola deveria se configurar como lugar de diálogo, contrária a dominação.

Pazeto (2000) acredita que o conceito de gestão traz consigo a ideia de coordenação e de participação, tendo em vista os moldes democráticos de gestão que valorizam aspectos como participação e coordenação do coletivo, considerando-as

essenciais para a construção de uma escola/espço que se deseja constituir como democrático.

Na literatura educacional, Freitas (2007, p.503) ressalta que “o termo gestão aparece com um significado restrito, geralmente empregado para designar o processo pelo qual se viabiliza determinada política educacional”.

Existe, dessa maneira, a necessidade de que o corpo diretivo da escola assuma novos modelos, a fim de conhecer as instituições educativas por intermédio de ações dialogadas e que reconheça a importância dos atores sociais envolvidos na educação. Desse modo, é relevante buscar conceituações que sejam adequadas sobre a gestão, bem como estabelecer recortes investigativos que caracterizem a atuação de gestores nos diversos níveis de ensino, inclusive no ensino superior.

Nesse sentido, as instituições de ensino superior não podem ser vistas sob a simples lógica do gerencialismo capitalista, antes deve primar pela excelência em seu tripé ensino, pesquisa e extensão, além do reconhecimento pela sociedade e comunidade científica, nacional e internacional, levam o gestor a direcionar seus esforços para cumprir o papel social das referidas instituições.

Segundo Silva e Cunha (2012), a gestão de organizações acadêmicas deve ser diferenciada da administração de empresas. Isso porque, dadas as peculiaridades de instituições universitárias públicas ou privadas, a aplicação de técnicas de gestão empresarial em organizações desse tipo não pode/deve apresentar os mesmos resultados que alcançariam em empresas que pertencem a outros setores econômicos. Outro aspecto apresentado pelos autores citados é a valorização da quantificação dos resultados em detrimento da qualidade: são avaliados o número de alunos matriculados, o número de teses e dissertações defendidas e o número de egressos sem uma análise profunda do processo de ensino-aprendizagem e das repercussões sociais da universidade na própria sociedade.

Entretanto, recorda Santos (2004), a universidade é um bem público, que deve estar comprometida com a sociedade, produtora de formação e conhecimentos, constituindo um espaço reflexivo e crítico que deve estar isento de interesses particulares. Portanto, a razão de ser da universidade é bem maior do que um objetivo econômico e, de certa forma, contrastante com metas empresariais e com a lógica do mercado. García (2012) defende que a educação deve ser concebida para a

democracia e não para a renda. No caso desta, valoriza-se o crescimento econômico em detrimento das necessidades sociais e raramente são efetuados investimentos em estudos que poderão beneficiar a comunidade ou promover uma formação que privilegia a dimensão cidadã, ética e humanista.

Faz-se necessário, nas instituições de ensino superior uma gestão que rompa com qualquer tipo de defesa de interesses pessoais, indo de encontro com a gestão educacional tradicional acima referida. Para tanto, segundo Leles (2007, p.33) é preciso:

criar um novo paradigma para a gestão educacional que rompa com o processo de gestão que usualmente tem sido desenvolvido nas escolas que se baseia numa concepção de educação que deriva do paradigma racional positivista, no qual a relação sujeito-objeto é vista de forma fragmentada.

Existe, dessa maneira, a necessidade que o corpo diretivo da escola faça uma releitura do processo de gestão, a fim de conhecer e promover modelos educacionais mais equânimes. Desse modo, é necessário buscar conceituações que sejam adequadas sobre a gestão, bem como estabelecer recortes investigativos que caracterizem a atuação de gestores no ensino superior. Destacamos a gestão democrática como elemento propulsor que permitirá que os anseios e interesses da comunidade escolar possam ser valorizados e respeitados.

2.2 Concepções de Gestão Escolar Democrática e Participativa

Nesse trabalho optamos por adotar concepções teóricas que privilegiam a participação dos diferentes atores sociais e os modelos teóricos com princípios democráticos, visto que esta forma de gestão é obrigatória e vigente nas escolas públicas brasileiras e, garante uma maior conscientização dos envolvidos nela. Assim, a gestão democrática é um objetivo e um percurso. É um objetivo a ser atingido e é um percurso porque se revela como um processo que, a cada dia, se avalia e se reorganiza.

Entendemos que toda e qualquer democratização é um processo, não sendo diferente no âmbito do ensino. Frente a isso, e a circulação fácil e rápida de informações pela mídia na sociedade atual, torna-se urgente repensar a antiga forma de gestão escolar.

Frente a essa necessidade e importância da democratização do ensino foram realizados movimentos sociais que buscavam uma maior participação da sociedade na gestão educacional e escolar. Diferentes estratégias surgiram em relação à preocupação na grande ampliação do comparecimento de diversos sujeitos na educação, sendo uma estratégia ligada à promoção de encontros de diálogos coletivos, como exemplo, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e a outra estratégia ligada ao incentivo a construção de "conselhos e conselheiros", de modo a implementar/assegurar a gestão democrática no âmbito educacional (VIEIRA; VIDAL, 2015).

Nesse sentido, Ledesma (2008) complementa que foi no período de transição do regime militar autoritário para a redemocratização do país que a democratização do ensino ganhou destaque. A escola, nas décadas de 70 e 80, “esteve subjugada às políticas educacionais de orientação centralizadora, autoritária e marcada por estruturas burocráticas verticalizadas” (p. 18).

O conceito de democratização da educação passou primeiramente pela questão do acesso universal, já que a maior demanda era por ampliação do número de vagas nas escolas, depois pela busca da qualidade para que a evasão e repetência pudessem ser superadas e, posteriormente, ganhou nitidez na luta pela participação nos processos de gestão, onde a escolha de dirigentes desempenhou relevante papel (LELES, 2007, p.39).

No Brasil, somente após a luta dos movimentos sociais as escolas abriram as portas para a comunidade e para o início da gestão democrática no país. Os movimentos sociais acreditavam que a partir da democratização seria possível “reaver a todos os cidadãos direitos políticos básicos, como a liberdade de expressão e de opinião, além da livre organização partidária e sindical” (FERREIRA; STURMER, 2010, p. 158).

Na mesma direção, Vieira e Vidal (2015) afirmam que a implementação de uma gestão democrática no país foi o resultado de uma grande luta, de movimentos de educadores, por meio da qual buscaram (até hoje) o direito de participação de todos na escola e de fazer valer os interesses de todos os segmentos.

Para Freitas (2007) a democratização da gestão educacional é responsabilidade do Estado e da comunidade, instituído constitucionalmente. Porém, este compromisso depende de diversos fatores, pois “trata da relação entre gestão

democrática e avaliação educacional presente/ausente nas disposições normativas fixadas para a educação básica” (FREITAS, 2007, p.502).

Mesmo diante dessas considerações acreditamos que a equipe gestora da escola pública pode elaborar ações de intervenção no cotidiano escolar que vise a qualidade do ensino, buscando brechas nas legislações educacionais que “vem de cima para baixo”, ou seja, na excessiva burocracia dos sistemas federal, estadual e municipal que influenciam diretamente na gestão da escola (LAURENTINO; LIMA, 2015, p.3)

Freitas (2007) compreende que a democratização da gestão vem para lutar contra qualquer tipo de domínio ou imposição totalitarista e antidemocrática, cuja administração seja opressora e/ou ditatorial e, ainda, subordinar à análise as atitudes do Estado frente a educação. Entendemos, assim, que democratização da educação vai além das ações voltadas para a ampliação do atendimento escolar, configurando uma postura que, assumida pelos profissionais da educação e pelos diversos sujeitos que participam do processo educativo, inaugura o sentido democrático da prática social da educação.

Para alguns autores como Freitas (2007), Beraldo e Pelozo (2007) e Ferreira e Sturmer (2010), para assegurarmos o que já foi conquistado, e cada vez mais avançarmos a respeito da democratização, é preciso que o Estado e a sociedade se comprometam mais fielmente com essa luta.

Democratizar a gestão da escola caracteriza-se como uma tarefa complexa, portanto é preciso que a sociedade participe na formulação, avaliação e na fiscalização desse processo. Mediante a ampliação do conhecimento sobre o assunto e sua importância, de modo que possam ter liberdade de opinar e se expressar sobre o trabalho desenvolvido na escola, criando um ambiente de diálogo, respeito e compromisso (LAURENTINO; LIMA, 2015, p.126).

Após a demanda de redemocratização do ensino, Luiz (2010) evidencia que a sociedade passou a exigir uma revisão no que se refere ao papel da escola e de sua transformação, revendo sua função social e objetivos. A autora aponta que para que se tenha, de fato, uma gestão democrática e participativa é necessário “desenvolver o diálogo, a consciência e a autonomia, por meios de mecanismos coletivos” (LUIZ, 2010, p.26). Assim, a democratização é construída no coletivo que considera a especificidade e possibilidade de cada participante do sistema de ensino e de cada unidade escolar.

Apoiados em Leles (2007) acreditamos que a escola está dentro de uma sociedade, a qual reproduz a sua forma de organização. Diante disso, todas as lutas e conceitos criados para uma gestão democrática da educação perpassam pelas situações históricas que esta sociedade vivencia.

Os conceitos criados a respeito de uma gestão democrática estão voltados para a rescisão de tudo que nos explora e elimina, no entanto, estes pensamentos são alterados conforme as reivindicações de cada período. Além disso, o conceito também foi adequado às necessidades da elite dominante e utilizado de acordo com seus interesses, assim como “acontece em qualquer sociedade capitalista e autoritária” (LELES, 2007, p.35).

Diante disso, entendemos que a gestão da escola precisa ser democrático-participativa, pois segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), perpassa a criação de relações harmoniosas entre a equipe gestora e a participação da comunidade escolar, bem como valoriza a busca de um consenso durante as discussões, defendendo a ideia de discussões feitas no coletivo. Desse modo, que a partir do momento em que uma decisão foi tomada possa e deva ser assumida por todos os sujeitos envolvidos.

A gestão democrático-participativa, inserida na visão sócio-crítica, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) atende às necessidades da instituição de ensino, proporcionando espaço a todos os segmentos de terem vez e voz nas discussões. Para tanto, são estabelecidos pelos autores acima citados, alguns princípios, como:

- Autonomia da escola e da comunidade educativa;
- Relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar;
- Envolvimento da comunidade no processo escolar;
- Planejamento de atividades;
- Formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar;
- Utilização de informações concretas e análise de cada problema

em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações;

- Avaliação compartilhada;
- Relações humanas produtivas e criativas, assentadas em uma busca de objetivos comuns.

Freitas (2007) reitera essas discussões e aponta que a gestão democrática é um mecanismo de enfrentamento das formas de poder impositivo/opressor, da luta contra o egocentrismo e da extinção das diferenças socioeconômicas absurdas existentes em nosso país, assim como também proporciona, por meio de suas ações, um trabalho coletivo e participativo no âmbito educacional, buscando a constituição e conscientização de uma comunidade baseada na justiça social.

Souza (apud LUIZ, 2010) destaca que o conceito de gestão democrática está ligado a um processo político, em que os envolvidos se reúnem, refletem, discutem e buscam uma solução por meio de tomada de decisão que são, em primeira instância, provenientes dos espaços de coletividade.

É por meio desse espaço que as pessoas têm oportunidade de expor suas aspirações e dar suas opiniões a respeito do que esperam da escola. Os colegiados são instrumentos de participação, para propiciar a participação de todos, principalmente de ideias de estudantes e de seus familiares, favorecendo então a difusão e a integração de ideais e saberes que auxiliam no desenvolvimento educacional (LUIZ, 2010, p. 28-29).

Podemos ir à defesa da gestão democrática da educação tendo em vista o direito que tem a sociedade civil, em uma democracia, de controlar a qualidade dos serviços prestados pelo Estado. A organização do trabalho escolar, portanto, coerente com a natureza política da educação, em uma perspectiva que assume a condição humana de educadores e educandos, necessita estar assentada em uma práxis democrática, única forma de os homens relacionarem-se como sujeitos (PARO, 2002).

Defendemos a ideia de que sem a possibilidade de participação, o professor tem sua ação completamente esvaziada de sentido, tornando-se um mero executor de tarefas dentro de sua sala, na qual sua não participação poderá influenciar no seu ensino, visto que professor que não se envolve com as atividades e cotidiano da escola, assim como não possui um posicionamento diante da sociedade concomitantemente não terá capacidade de passar aos seus alunos a importância e

necessidade de se envolver/participar socialmente. Nesse sentido, entendemos que a função do gestor escolar faz-se muito importante, tendo em vista que ele é um dos agentes responsáveis dentro da unidade escolar para uma gestão democrática, pois deve se comprometer em incentivar, oferecer espaços e valorizar a participação do professor e da sociedade.

Entendemos, ainda, que o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Dessa forma, entendemos a importância de se efetivar a gestão democrática em todos os âmbitos educacionais, visto que essa forma de gestão não só atende o que é proposto por lei, mas garante uma melhoria na qualidade do ensino oferecido, pois entende que a participação geral (alunos, professores, funcionários e comunidade) podem e devem contribuir para a consolidação de práticas educativas mais efetivas. Parte-se do princípio, então, que o professor e/ou diretor não desenvolvem o trabalho pedagógico isoladamente.

Vale observar que a gestão democrática é obrigatória na educação básica e nas instituições de ensino público, segundo a Resolução CNE/CEB n. 04/2010-MEC e conforme o Art. 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988, apontado como um dos princípios fundamentais da educação. Seguindo essa linha, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB) ampliou o princípio constitucional no artigo 14, que estabelece a gestão democrática do ensino público, mediante a “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

No entanto, Paro (*apud* FREITAS, 2007, p.511) faz uma crítica à LDB que deixou de regulamentar o princípio de gestão democrática de maneira mais clara, resultando, assim, na atribuição “a estados e municípios a decisão sobre importantes aspectos da gestão”. Nesse sentido, a gestão democrática fica a cargo de cada Secretaria e/ou Departamento de Educação que restringe a participação à, basicamente, uma participação representativa, sem discussões coletivas, nem momentos de aprendizado dos envolvidos.

A gestão democrática, segundo Ferreira e Sturmer (2010, p.156), “é uma forma contemporânea de administração educacional que seduz pelas suas promessas de igualdade e solidariedade na escola, integração escola-comunidade”. Este movimento ainda recebe algumas críticas, pois associam com “governo dos alunos”, pelo fato de defender, além das ideias da equipe gestora, as ideias dos alunos.

Conforme Laurentino e Lima (2015) a gestão democrática dentro de um espaço escolar garante que a participação e as discussões dos segmentos envolvidos sejam valorizadas e respeitadas, nesse sentido, tem-se a visão errônea de que dentro de uma escola democrática não há divergências de ideias e opiniões, porém segundo as autoras, essas divergências/discussões, bem como a chegada ao um consenso são muito importantes para uma escola que deseja construir-se democrática.

Paro (2011, p.61) aponta como uma das maiores dificuldades de promover a democratização nas instituições de ensino está ligada à função que o gestor escolar possui na escola, visto que mesmo que o conselho da escola desejando ser “deliberativo” não há a possibilidade dele ser “diretivo”, ficando a cargo do diretor (responsável maior pela escola) atender aos interesses do Estado. Dessa estrutura administrativa presente nas escolas presume-se que o diretor seja o representante dos interesses do Estado na unidade e que não tem o poder de fazer valer os interesses do coletivo, caso sejam contrários ao do Estado.

Diante disso, Paro (2011, p.62) destaca que aqui está presente “a vulnerabilidade do diretor que, obediente às determinações do Estado, deve assumir a responsabilidade também pelas deliberações do conselho, porque é a ele, diretor, não ao conselho, que o Estado pede contas do funcionamento da escola”. Contudo, ao que parece, esta dinâmica exige que o diretor, nas reuniões de conselho, influencie os representantes para que suas escolhas não contrariem as do Estado.

Há, portanto, a demonstração de que a gestão democrática e a participação da comunidade na construção dos projetos das escolas são dimensões legítimas. No entanto, o autoritarismo parece ainda estar arraigado na prática administrativa das escolas, comprometendo, fortemente, a democracia e a autonomia na educação (LELES, 2007, p.34).

Sendo assim, as pesquisas que tratam do trabalho da gestão escolar vêm afirmar a importância da ação do diretor da escola para a garantia da efetivação das conquistas legais e da democratização das relações e do ensino. Tais pesquisas

ressaltam a seriedade da organização da gestão do trabalho pedagógico, fundamentados nos princípios de autonomia, participação coletiva do Projeto Político Pedagógico, de modo a garantir a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas. Temos como exemplo as pesquisas de autores como Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) que tratam em um dos seus livros sobre “O sistema de Organização e de gestão da escola: teoria e prática”, assim como, Souza, Braga e Barbosa (2013) que publicaram o artigo intitulado: “A gestão participativa e o sucesso escolar”, onde apontam caminhos e sugestões para a prática democrática dentro da escola.

Nessa perspectiva, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o papel do gestor escolar ganha destaque, uma vez que ele é o responsável pela gestão e organização da escola. Em sua prática é necessário que considere os aspectos referentes à gestão democrática (autonomia, participação, diálogo, etc.), sem se eximir de suas responsabilidades, pois a escola precisa, além de discursos, práticas efetivas.

Atualmente, o grande objetivo é transformar os gestores em articuladores da democracia. Portanto, o governo está preocupado e sabe que é necessário investir na capacitação do diretor eleito, para que ele saiba qual o seu papel na construção de uma escola democrática e conheça a legislação educacional do seu país (SOUZA, BRAGA; BARBOSA; 2013, p.645).

Assim sendo é de responsabilidade do gestor escolar admitir o comando e saber lidar com os diversos sujeitos envolvidos na e com a instituição escolar (LEDESMA, 2008). Desse modo, seria possível primar pelos princípios da gestão democrática, garantindo, respeitando e valorizando o espaço de todos os segmentos.

De acordo com Ledesma (2008, p.18) a gestão escolar tem como foco uma “atuação que objetiva organizar, mobilizar e articular os recursos e as condições materiais e humanas necessárias para a garantia do avanço dos processos sócio educacionais das escolas”. Nessa direção, Paro (2002) acredita que diante das diversas funções do gestor escolar, um dos maiores problemas enfrentados por eles, está ligado a função atual que ele exerce, de autoridade única e última dentro da escola, fazendo com que o diretor atenda a interesses de determinado grupo e banalize as necessidades do outro grupo, resultando assim numa aparência de poder. Diante disso, o autor aponta ser necessário, para a melhoria da escola, que se distribua o poder entre a equipe escolar, acarretando assim a divisão de responsabilidade entre eles.

Dessa forma Paro (2002. p. 12) acrescenta que se houver essa divisão de poderes na escola, com a participação geral, haverá melhores condições para reivindicar dos sistemas políticos mais autonomia e recursos para a escola. Portanto, é preciso que a escola se una aos interesses dos trabalhadores, para que assim ocorra a transformação necessária.

Em relação à formação do diretor escolar, Paro (2011, p.53) destaca duas posições: “de um lado, há uma posição mais tradicional [...] que advoga uma formação técnica específica para o dirigente escolar, com base no argumento de que o diretor tem funções especiais diferentes das funções do professor”. Em contrapartida, “há a posição que defende uma formação do diretor essencialmente educativa, à semelhança da formação dos demais educadores escolares”.

Diante disso, acreditamos em uma formação do gestor que atenda aos dois aspectos acima mencionados, uma vez que ele possa exercer suas funções específicas e obrigatórias que seu cargo exige, porém sem se distanciar do pedagógico, isto é, das atividades e conteúdos trabalhados na escola, visto que no exercício da sua função deverá orientar a equipe sobre suas atribuições.

Paro (2011, p.53) acredita que “numa gestão escolar democrática, todos os educadores são potenciais candidatos à direção escolar, não justificando diferenças em sua formação”. Outros autores discordam desse pensamento, sobre o qual Paro (2011) cita Libâneo (2004) que entende que

[...] tanto o diretor de escola quanto o coordenador pedagógico desempenham, cada um, funções específicas, que requerem formação profissional também específica, distinta daquela provida aos professores. Nesse caso, o diretor não precisa exercer nem ter exercido a docência, embora deva receber formação para lidar com questões de ensino (PARO, 2011, p.54).

Paro (2011, p.54) entende que dessa forma “ignora o caráter político da função do diretor, supondo que suas habilidades e conhecimentos requeridos para liderar o pessoal e coordenar o esforço humano coletivo são passíveis de serem adquiridas nos livros e nas Faculdades de Educação ou de Administração”.

Apesar dessas considerações, entendemos que ocupar um cargo de gestor dentro de uma instituição pública, cujo foco está ora na administração ora no pedagógico, requer uma formação específica para tal, o que muitas vezes não encontramos nos próprios coordenadores de cursos de graduação de uma

universidade pública estadual. Desse modo, nossa inquietação vai no sentido de investigar como estes profissionais desenvolvem seu trabalho, visto que muitos deles não foram formados para desenvolver tais atividades, porém o cargo ocupado demanda tal preparação.

2.3 Universidades Brasileiras e sua gestão

A Europa mostra-se como o berço do surgimento das primeiras universidades. Inicialmente foram inauguradas em países como Itália, França e Inglaterra no início do século XII e disseminaram-se, posteriormente, por todo o território europeu. Marcantemente, a partir dos séculos XIX e XX, as universidades foram estendidas por todos os continentes, passando a integrarem o elemento central da prática do ensino superior (MENDONÇA, 2000).

Ao contrário das Américas Espanhola e Inglesa, que tiveram acesso ao ensino superior já no período colonial, o Brasil teve que esperar o final do século XIX para ver surgir às primeiras instituições culturais e científica, na ocasião da vinda da Família Imperial ao país. Com a vinda da Corte portuguesa no ano de 1808 foram estabelecidos os primeiros cursos superiores (CUNHA, 1986).

A universidade brasileira nasceu, oficialmente, na década de 1930, sendo uma instituição marcada por mudanças estruturais, ditadas pela legislação e controladas por parâmetros estabelecidos por legisladores. O conceito de universidade tem poucas décadas e sua implantação foi lenta a princípio, custando a disseminar-se pelo país até chegar ao dinamismo que se verifica hoje, não obstante os inúmeros obstáculos que ainda precisam ser superados.

A evolução das universidades brasileiras poderia ser comparada a uma lenta maturação, como de um estado embrionário a uma forma de vida plena. A partir de premissas deste tipo, a formação de nossas universidades poderia ser encarada de forma diferente da tradicional, ou seja, deveria oferecer uma educação mais independente e democrática.

Sabe-se que a educação é um dos principais pilares que sustentam uma sociedade democrática. Durante os últimos 200 anos da instalação das primeiras escolas de ensino superior no Brasil, muitas políticas pedagógicas e de inclusão social

foram criadas. E, de sua antiga concepção, voltada para a formação religiosa, a educação superior está voltada agora para a formação de profissionais nas mais diversas áreas do conhecimento (RAUBER, 2008).

Para Chauí (1999), a universidade pode ser descrita como um reflexo da Reforma do Estado, que visava, através de várias reformas do ensino, adequar a universidade brasileira ao mercado. Porém a autora destaca que, originalmente, as universidades eram instituições sociais, com um papel importante na sociedade.

Desde seu surgimento (no século XIII europeu), a universidade sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação que lhes confere autonomia perante outras instituições sociais e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUÍ, 1999, p.217).

O cenário da educação superior a partir da década de 1980 caracterizou-se pela privatização e fragmentação institucional, com as universidades públicas demonstrando heterogeneidade em relação ao tamanho e à qualidade do trabalho acadêmico. Segundo Fávero (2006), nessa época as discussões em relação ao papel da universidade giravam em torno de duas posições: de um lado estavam os que defendiam como suas funções básicas a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e do outro, os que consideram ser prioridade a formação profissional (CHAUÍ, 1999).

Atualmente no Brasil, o acesso ao ensino superior ainda é uma realidade muito distante de grande parte da população, seja por falta de oportunidades de acesso e/ou por condições socioeconômicas e culturais desfavoráveis da população. Entretanto, muitas políticas foram adotadas e implantadas nos últimos anos, visando, essencialmente, à diminuição dessa característica do sistema educacional superior no Brasil, que por sua vez, é uma expressão marcante herdada ao longo de séculos de história (RAUBER, 2008).

Assim, a contextualização histórica da universidade brasileira nos mostra que algumas características observadas desde os primórdios de sua criação no território nacional, da institucionalização do ensino superior, bem como direito de acesso, lutas ideológicas e intervenções político-educacionais, ainda perduram.

A análise dessas características e a intensificação dos debates sobre os desafios e tendências da universidade brasileira podem constituir-se, sem dúvida, num grande desafio a ser desenvolvido em torno das perspectivas atuais da educação e, por consequência, de sua função social.

O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 caracteriza as universidades pela indissolubilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tendo passado por várias transformações e tendo sido a principal responsável pelas transformações que ocorreram em vários setores da sociedade, entendemos que a universidade deve manter em seu pensamento o descontentamento com as limitações.

Para Cunha (1995), as universidades brasileiras, sejam públicas ou privadas, caracterizam-se por terem profissionais que atuam de modo independente e que compartilham os mesmos recursos, possuindo estrutura e objetivos mal definidos, além de forte corporativismo. Ainda para esse autor, as mudanças dos principais gestores são frequentes, as questões políticas podem dominar a tomada de decisão, o sistema de avaliação é limitado, grupos de interesse tentam influenciar suas decisões e as mudanças, geralmente, ocorrem como reações a crises.

Entretanto, a universidade pode configurar-se como um mecanismo para a diminuição das desigualdades, oferecendo equidade e igualdade social e étnico-cultural perante a sociedade. Na atualidade, mais que uma fonte de conhecimento, as universidades tomaram caráter comercial, vendo-se na necessidade de atender a um mercado capitalista cada vez mais exigente, sendo esse, um dos principais fatores da precariedade no processo formativo. O principal objetivo das universidades, ou seja, produzir e transmitir conhecimento para promover o desenvolvimento do “homem” e, conseqüentemente, da sociedade, acaba ficando em segundo plano, passando o conhecimento a integrar um processo propenso à desregulamentação e mercantilização nos tempos de globalização (RAUBER, 2008).

2.3.1 Gestão Universitária

O cenário da educação superior, nos últimos anos, tem apresentado mudanças que contribuíram para aumentar a preocupação dos seus dirigentes. Essas organizações, assim como as organizações governamentais e as organizações sem

fins lucrativos, possuem objetivos e estruturas organizacionais que distribuem responsabilidades e funções sociais.

No caso do modelo de universidade brasileira, sobretudo em instituições públicas, os docentes assumem funções administrativas diversas, além das atividades de pesquisa, extensão e de ensino. Uma das questões emblemáticas que é colocada por Santos e Bronnemann (2013) é o fato de a maioria dos docentes não ter experiência ou formação na área de gestão, ou seja, atuam sem formação específica. Todavia, com a finalidade de atender às demandas do curso e da instituição, se envolvem na gestão administrativa e pedagógica. Esses aspectos são, muitas vezes, negligenciados pelas pesquisas em gestão educacional, que enfatizam, majoritariamente, a atenção para o papel que diretores e coordenadores da educação básica desempenham.

Segundo Meyer Junior e Meyer (2011), a situação acima tem gerado instituições de ensino superior administradas por docentes não preparados para a gestão de organizações complexas e com tantas peculiaridades. O tema gestão universitária merece investimentos, principalmente a relação de sua aplicabilidade ou não dos princípios administrativos nesse ambiente, sobretudo quando se trata de processos de tomada de decisões. Nesse sentido, Schmitz e Bernardes (2008) reafirmam que as instituições de ensino superior são complexas, uma vez que são responsáveis por diversas tarefas (ensino, pesquisa e extensão), têm como matéria-prima o conhecimento, qualificando futuros profissionais para o bem da sociedade e que possuem um modelo burocrático, colegiado e muitas vezes, anárquico.

O primeiro destaque a ser feito a respeito do diretor e coordenador da Universidade superior é que, estes tem uma importância fundamental na organização e funcionamento da instituição universitária em todos os seus aspectos: físico, sócio-político, relacional material financeiro e pedagógico. Discutir sua atuação nas políticas nacionais de educação implica ter em conta que os sistemas de ensino não são meros refletores da política educacional, mas constituem e são constituídos na relação entre o contexto social e ação das pessoas que atuam nos ambientes escolares, quais sejam: diretores, docentes, coordenadores, discentes, funcionários em geral e a comunidade. Nesta perspectiva, a atenção especial deve ser dada aos aspectos relevantes que caracterizam a atuação dos gestores (TANAKA; PESSONI, 2011, p.7).

Com todas essas características, as instituições de ensino superior podem ser vistas como uma organização de difícil e complexa gestão, onde ocorrem

diversos interesses e valores múltiplos e difusos, provocando a existência de conflitos, sendo esses entendidos como situações rotineiras dentro de uma gestão democrática.

Segundo Borges e Araújo (2001), o ensino superior está inserido em um tipo de organização que está voltada a produção e a transmissão de conhecimento, configurando um padrão peculiar para estruturação de suas atividades. Assim sendo, não pode ser vista sob a mesma ótica de organizações empresariais. Os autores concluem que a universidade é uma estrutura administrativa, um sistema político, um centro científico, uma academia, um foco cultural e uma fonte de valores, ou seja, uma estrutura de muitas complexidades.

Fica evidente a exigência de uma postura diferente do gestor, executivo e técnico da educação, voltada para uma gestão universitária estruturada no desempenho dos seus recursos humanos, que considere em suas ações os princípios da administração, sem prejuízo da liberdade acadêmica. Isto as tornaria habilitadas à condução dos processos de mudança e inovação pelos quais organizações industriais e comerciais vêm passando já há algum tempo (DESIDERIO; FERREIRA, 2004, p.2).

Muitas discussões vêm ocorrendo sobre a educação superior brasileira, ficando cada vez mais confirmado o papel do coordenador de curso nesse cenário, que não se restringe mais apenas às atividades acadêmicas, mas a um conhecimento mais amplo, englobando a saúde financeira da instituição de ensino, a infraestrutura existente, o atendimento das solicitações de serviços, processos de comunicação, número de funcionários para suporte administrativo, entre outros (MENEGUELLI; SOUZA, 2007). O Coordenador passa a ser o gestor que, com sua competência e conhecimentos elevados, vai organizar a operacionalização das práticas de gestão e pedagógicas adotadas pela instituição de ensino superior.

Em função do papel que os gestores universitários de nível intermediário desempenham e da complexidade das atribuições que lhe são destinadas, estes profissionais precisam estar bem preparados, devem ser competentes no desempenho de suas funções e as mesmas devem estar alinhadas aos anseios da organização (TOSTA et al., 2012, p.2).

Segundo Pires e Lima (2013) as atividades de gestão na universidade não podem ter menos prestígio do que as atividades consideradas "mais nobres", ou seja, o ensino, pesquisa e extensão. Mesmo sabendo a importância da produção científica no ambiente universitário, não podemos esquecer das atividades gerenciais,

inclusive as de docentes que geralmente são eleitos ou escolhidos sem mesmo ter conhecimentos na área e experiência anterior para gerenciamento (SANTOS; BRONNEMANN, 2013).

O gestor intermediário para exercer seu papel deve ser um profundo conhecedor das atividades de sua diretoria, ter a percepção da conjuntura global da instituição e da região, saber escutar e dialogar e contribuir para o desenho das políticas universitárias. É um papel de extrema responsabilidade, pois tem como atribuições instrumentalizar a instância superior do que ocorre no âmbito de sua diretoria, entender as normas e procedimentos da universidade e ainda fazer com que os mesmos sejam executados (TOSTA et al., 2012, p.7-8).

As dificuldades enfrentadas são amplas, uma vez que são cargos temporários (transitórios com mandatos de um, dois anos, ou até mais tempo) e cumulativos com atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, cujos gestores precisam organizar as rotinas de trabalho para tornar mais claras as normas e rotinas para sua equipe.

Sobre a gestão para gestores, na concepção de Gracindo (2009) a literatura identifica claramente dois tipos de formação: a formação inicial e a continuada, a formação inicial desenvolve-se nas instituições de Ensino Superior com realce e preferência nas Universidades, dada a possibilidade de conciliação ensino pesquisa e extensão. Nesse formato, fica reforçada a necessidade de formação docente para o gestor, seja ela simultânea ou anterior à formação específica, que pode ocorrer em nível de graduação, como aprofundamento na formação, ou de pós-graduação, a partir dessa formação, o gestor se credencia para atuar nos sistemas de ensino, com os conhecimentos, habilidades e atitudes básicas desenvolvidas no currículo (TANAKA; PESSONI, 2011, p.8).

Assim, tais profissionais são cobrados por resultados das atividades administrativas que acumulam e ainda responsáveis pelas demais atividades acadêmicas da docência. Aparece, nesse momento, o conceito de "professor-gestor" que, segundo Castro e Tomás (2011), pode ser identificado como aquele professor ou pesquisador que, além das atribuições convencionais do ensino superior, assume, por determinado tempo, a posição de gestor, sem desvincular a função de professor.

[...] as atribuições do cargo de professor devem levar em conta necessidades imediatas da universidade, mas talvez, sobretudo, aquelas necessidades que ela pode antecipar e suas prioridades de desenvolvimento, de modo que possa dispor de um corpo docente equilibrado, capaz de responder aos seus objetivos durante vários anos (DESIDERIO; FERREIRA, 2004, p.4).

A complexidade das atividades de gestão universitária fica vinculada a uma grande variedade de problemas que podem ser financeiros, de infraestrutura, escassez de recursos humanos e até problemas pedagógicos do corpo docente que está sob sua gestão. As funções exercidas pelo "professor gestor" estão desde Coordenador de Curso, Chefe de Departamento, Diretores de Faculdade, Reitor, Pró-Reitor, dentre outros (Portaria UNESP n. 21, de 21/02/89, aprovada pelo Decreto n. 29.720, de 03/03/1989).

Desse modo, podemos afirmar que a função de gestão segundo a concepção empresarial, está relacionada com técnicas administrativas. Portanto, podemos perceber a necessidade de um conjunto de conhecimentos exigidos do professor de ensino superior que envolvem não apenas o ensino, mas a pesquisa, extensão, domínio de mecanismos avaliativos, relacionamento interpessoal, conhecimento de tecnologias de informação e comunicação (TICs) e, sem sombra de dúvidas, os processos de gestão (MENDONÇA et al., 2012).

Essas realidades nas instituições de ensino superior começam a mostrar novos desafios que precisam ser enfrentados. De acordo com Heerdt (2002, p.156):

A complexidade das instituições universitárias requer um novo tipo de administração, mais racional e que privilegie critérios de eficiência e eficácia organizacionais, leveza estrutural, produtividade, competitividade e a manutenção do foco em seu papel acadêmico e social.

A realidade nas universidades com relação aos desafios da realização de um processo administrativo eficaz, que acompanhe a necessidade de mudanças e reestruturações para acompanhar os desafios na contemporaneidade, não é diferente das outras organizações.

As universidades também são atingidas pela imposição de respostas rápidas aos desafios da modernidade. As novas exigências estão associadas à melhoria constante na qualidade de ensino; escassez de recursos; aumento do controle externo, da concorrência, da massificação e heterogeneidade discente, da introdução de novas tecnologias, das mudanças no sentido social atribuído às universidades e da discussão da autonomia universitária; entre outras (KANAN; ZANELLI, 2011, p.155).

Entendemos que as instituições de ensino superior necessitam rever seus modelos e métodos de gestão para se tornarem elementos propulsores dos avanços técnicos, científicos e sociais necessários à inserção do país no conjunto de avanços

sociais. Através da consolidação de uma prática de gestão, comprometida com um processo de transformação e que estimule a participação de todos os envolvidos no processo, pode possibilitar o estabelecimento de ações que sejam compatíveis com a realidade da população brasileira. O que não pode ocorrer é um retrocesso no processo de gestão, ou seja, substituir o princípio da gestão democrática/participativa pelo modelo gerencial/empresarial.

As cobranças aos gestores universitários com relação aos desafios da modernidade referidos vêm tanto da comunidade acadêmica, quanto da sociedade. As cobranças são de natureza econômica, política, social, cultural e tecnológica. Considerações como esta mostram a importância da valorização das pessoas para a consecução dos objetivos organizacionais nas universidades, destacando inclusive como sua cultura (crenças e valores individuais) pode influenciar, direta ou indiretamente, na atuação do gestor dentro da universidade.

2.3.2 UNESP - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho": notas históricas sobre sua origem e estrutura

A Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" foi criada em 1976, resultante da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo que configuravam-se como unidades universitárias situadas em diferentes pontos do interior paulista. Abrangendo diversas áreas do conhecimento, tais unidades haviam sido criadas, em sua maior parte, em fins dos anos 50 e início dos anos 60¹.

Entre as escolas que vieram compor a UNESP pode-se observar uma certa identidade. Um grupo bastante expressivo, formado por sete unidades universitárias, num conjunto de quatorze, foi constituído pelas chamadas Faculdades de Filosofia, voltadas, preferencialmente, para a formação de professores que deveriam compor os quadros das escolas secundárias do Estado. Desse conjunto fizeram parte a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, a de Araraquara, de Franca, de Marília, de Presidente Prudente, de Rio Claro e de São José do Rio Preto (LUCCHESI, 2002).

¹ Para mais informações sobre a história da UNESP, consultar o site:
<http://www.unesp.br/portal#!/apresentacao/historico/>

Outros Institutos Isolados foram criados com a finalidade de formação profissional, como a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara, a mais antiga de todas essas escolas, fundada em 1923 e incorporada ao patrimônio estadual em 1956. As outras foram as duas faculdades de odontologia, de Araçatuba e de São José dos Campos, a Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal, a de Engenharia de Guaratinguetá e a Medicina de Botucatu.

No entanto, essas escolas, pela própria formação e por uma qualificação precisa adotadas, foram marcadas por uma identidade entre o ensino e a pesquisa na compreensão da necessidade da busca de um aprimoramento acadêmico. Associada a essa característica, essas escolas estiveram fundamentadas no tripé que identifica a instituição acadêmica - o ensino, a pesquisa e a extensão de serviços à comunidade. Essas escolas, que foram pioneiras na implantação do ensino superior público de qualidade no interior do Estado de São Paulo, estiveram, desde sua criação, sob a administração da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (GUTIERREZ, 2008).

Em 1969 foi instituída, na Secretaria da Educação, a Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo (CESEP), com a finalidade de gerir a administração daquelas escolas. Apesar da existência da CESEP, essa administração sofria muitas críticas, dado o volume de atribuições acumuladas naquela Secretaria, que encarregada de toda a demanda relativa ao ensino, desde a educação primária até o nível superior.

Essas dificuldades eram registradas, principalmente, no interior do Conselho Estadual de Educação, que passou a estudar a busca de uma solução. Por outro lado, os Institutos Isolados sentiam a necessidade da adoção de uma política que os aproximasse e possibilitasse a criação de uma identidade própria.

Desde o início de 1975, as discussões a respeito de uma nova forma de organização para os Institutos Isolados ocorreram na CESEP e contaram com a colaboração dos diretores daquelas faculdades. Foram apresentadas várias sugestões, visando o desligamento dos Institutos Isolados da esfera de ação da Secretaria da Educação e sua organização sob novas bases. As idéias giraram em torno da integração dos Institutos Isolados numa Federação ou numa Universidade, sendo que esta última proposta foi a que contou com a aprovação.

Em 1976, por determinação do então governador Paulo Egydio Martins, e de comum acordo com o Secretário da Educação, os então chamados "Institutos Isolados" deixaram o CESEP para assumir uma direção própria, na forma de Universidade, uma autarquia submetida ao governo do Estado de São Paulo. Em conformidade com a Lei 952, de 30 de janeiro de 1976, foi criada a Universidade Estadual Paulista que recebeu do governador o nome de "Júlio de Mesquita Filho", da qual passavam a fazer parte os Institutos Isolados.

A sede da Universidade estaria provisoriamente em Ilha Solteira, onde foi criada uma Faculdade de Engenharia, no local das antigas dependências da Companhia Energética de São Paulo - CESP. Em conformidade com seu Estatuto, aprovado em 1977, a UNESP era constituída por quatorze campus e sua sede ficaria em São Paulo, de acordo com as disposições transitórias, enquanto não houvesse em Ilha Solteira as condições necessárias para o funcionamento da Reitoria.

À nova universidade deveria ser anexado, na forma de autarquia, o Centro de Educação Tecnológica "Paula Sousa". Da mesma forma, a Faculdade de Música Maestro Julião funcionaria como autarquia, agregada à UNESP, até seu pleno reconhecimento, quando então passaria a ser integrada à Universidade, funcionando em São Bernardo do Campo.

Assim criada, a UNESP teve como primeiro reitor o Professor Luiz Ferreira Martins, que havia sido coordenador da CESEP até aquele momento. Em seus primeiros meses de funcionamento a UNESP se deparou com uma série de dificuldades resultantes dos ajustes propostos por uma estrutura excessivamente centralizadora e burocratizada . A nova forma de administração havia adotado uma postura inflexível e excludente da participação da comunidade universitária, o que não agradou a muitas unidades, havendo várias manifestações de descontentamento.²

Durante os anos 80, a UNESP passou por algumas modificações que ficaram registradas em seu novo Estatuto, assinado em 1989. As expectativas da mudança consistiam na possibilidade de transformar a UNESP numa universidade democrática, na qual seus integrantes tivessem poder de decisão. No mesmo momento em que o Brasil levantava a bandeira das Diretas-já, a UNESP havia iniciado a

² <http://www.unesp.br/portal#!/apresentacao/historico/>

campanha pela adoção de formas mais democráticas de gestão. Também se abria a possibilidade da integração de um universo maior de interessados.

"Democratização e expansão" foram as bandeiras defendidas pela universidade na passagem dos anos 80 para os 90. Ainda durante esse período, a Universidade esteve à procura da formação de uma identidade que pudesse superar sua marca de origem, a excessiva fragmentação (GUTIERREZ, 2008). Esta procura significou uma aproximação cada vez maior da Universidade com o interior do Estado de São Paulo, ao atender aos insistentes apelos das comunidades do interior, quer pela incorporação de novos espaços, como no caso da Universidade de Bauru (1987), do IMESPP - Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente (1989), ou ainda, na busca de um aprimoramento da criação de novos cursos, como no caso da incorporação do Instituto de Física Teórica (1987).

Visando a dinamização da pesquisa e uma maior integração entre os vários núcleos de pesquisadores, a UNESP incentivou o desenvolvimento de um plano de criação de unidades auxiliares, unidades complementares e centro interunidades (GUTIERREZ, 2008). Propunha, ainda, o desenvolvimento de museus com atividades coletivas e a criação de um projeto de integração e desenvolvimento das bibliotecas.

Com a finalidade de otimizar sua administração, o estatuto de 1989 criou as pró-reitorias, distribuindo, dessa forma, as várias atribuições de administração da Reitoria, bem como assessorias especiais para uma maior divulgação da universidade em vários setores. Outras inovações vieram contribuir para uma ação mais completa da Universidade, como a criação da FUNDUNESP - Fundação para o Desenvolvimento da UNESP (1987) e de uma Editora (1987), transformada posteriormente em fundação. Também foi criado o Jornal da UNESP e houve o desenvolvimento de um plano de informatização (GUTIERREZ, 2008).

Durante toda a década de 1990 a UNESP ampliou seu raio de atuação, sobretudo na forma de aumento da oferta de vagas. Mas em 2003, atendendo a numerosas solicitações e de acordo com a política do governo estadual de promover maior incremento do ensino superior público, a UNESP se expandiu em várias direções com a criação das então chamadas Unidades Diferenciadas, atualmente denominadas Campus Experimentais (2006), localizadas em Dracena, Itapeva, Ourinhos, Registro, Rosana, São Vicente, Sorocaba e Tupã.

O princípio da gestão democrática no ensino público foi incorporado pela Constituição Federal de 1988 a partir da demanda dos movimentos sociais e determinou novas formas de organização e administração do sistema para fins de universalização do ensino. Nesse sentido, a universidade pública, como espaço em constante transformação e composto por pessoas que desejam uma educação de qualidade, deve promover práticas de ações coletivas. A gestão democrática da educação está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas e da política educacional.

Sendo assim, entendemos que o papel do Coordenador de Curso de Graduação tem grande importância para conquista de uma gestão democrática uma vez que ele é cobrado pelas suas ações pedagógicas e atividades burocráticas.

Freire afirma que:

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisará de ser autenticamente vivido (FREIRE, 2006, p. 112-113).

Este é um exemplo ao Gestor que poderá lutar, respeitar as diferenças, estar consciente de seu valor para modificar a realidade escolar, aproveitar o momento e viver autenticamente este momento com todos.

2.3.3 Atribuições do Coordenador de Curso de Graduação na UNESP

Um dos principais objetivos de uma Instituição de Ensino Superior (IES) é propiciar a formação humana e profissional a seus alunos de forma que, ao se graduarem, atendam às necessidades da sociedade. O acompanhamento do desenvolvimento do estudante e, conseqüentemente, a qualidade do profissional formado são de competência direta da coordenação do curso, conforme Resolução UNESP 21/1989 (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 1989).

Assim, compreende-se o importante papel do coordenador de curso de graduação para o alcance dos objetivos institucionais, além da gestão didático-pedagógica, também é responsável pela gestão política, institucional e de infraestrutura do curso. Ressalta-se que, nas universidades estaduais paulistas, o caráter da temporariedade é fortemente presente no exercício da gestão pedagógica (SILVA; CUNHA, 2012), e a maior parte dos cargos de chefia, principalmente o de coordenador de curso, são ocupados, habitualmente, por docentes do próprio curso.

Convém salientar que, conforme preconiza o artigo 56º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e em obediência ao princípio da gestão democrática, o coordenador de curso é a principal figura da gestão no plano executivo. No plano deliberativo, o curso é comandado pelo colegiado do curso, constituído pelos segmentos da comunidade acadêmica (BRASIL, 1996).

Embora a gestão deliberativa do curso seja colegiada, ainda há muitas funções concentradas na figura do coordenador de curso, sobretudo após a sanção da LDB/1996 que deixou de exigir a estrutura departamental. Essa mudança na legislação foi uma das razões que sobrecarregou o cargo de coordenador de curso, que passou a responder tanto por funções acadêmicas, quanto administrativas, provocando a maximização da rede de relações que o coordenador de curso necessita interagir para que o curso tenha êxito no alcance dos seus objetivos. Silva e Cunha (2012) corroboram ao afirmar que os ocupantes de cargos de gestão na universidade desempenham distintos papéis e exercendo influência sobre as tarefas de diversos indivíduos, o que gera uma agenda imprevisível e tumultuada.

Nas atividades do coordenador do curso de graduação em instituições de ensino superior públicas, segundo Leoni, Andrade e Vasconcelos (2008), ocorre relações diversas do coordenador com alunos, pais e familiares, sociedade, administração superior da instituição, pessoal técnico-administrativo, docentes, dentre outros.

Na Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", as atribuições do coordenador de curso de graduação estão definidas na Resolução UNESP- 21, de 05 de maio de 2011, alterada pela Resolução UNESP-43, de 27 de outubro de 2011, destacando assim o seu artigo 4º da referida resolução que esclarece as atribuições do Coordenador de Curso e, nos seus impedimentos, ao Vice-Coordenador, a saber:

- I - presidir o Conselho de Curso de Graduação em todas as situações necessárias;
- II - cumprir e zelar pelo cumprimento das deliberações do Conselho de Curso de Graduação, previstas no Artigo 3º;
- III - convocar, periodicamente, reuniões plenárias para discussão das atividades de rotina, bem como para avaliação anual das atividades do curso, e para a elaboração de propostas de alteração ou de reestruturação curricular;
- IV - exercer outras atribuições relativas à Coordenação de atividades de ensino no âmbito do curso de graduação

A Resolução acima citada ainda prevê que a composição do Conselho de Curso tenha, no mínimo, cinco representantes do corpo docente e seus respectivos suplentes, com participação efetiva na regência de disciplinas do curso e garante a participação de representantes discentes, esclarecendo ainda que o mandato do Coordenador, Vice-Coordenador e representantes docentes (e seus suplentes) será de dois anos e dos representantes discente, de um ano, permitindo reconduções.

Percebe-se que um grande número de coordenadores de curso não possui formação para atuar no papel de gestores e desenvolvem suas atividades utilizando seus conhecimentos empíricos. Convém ressaltar que a gestão universitária, apesar de ser considerada acadêmica, não é encarada como fazendo parte das atividades docentes nas instituições de ensino superior. As referidas atividades de gestão são reconhecidas como uma cooperação do docente, sendo consideradas como atividades essenciais as de ensino, pesquisa e extensão. Assim, aqueles que ocupam funções de gestão, necessitam alocar carga horária para desempenho das atividades como docente e como pesquisador, gerando assim sobrecarga de trabalho. Em resumo, ser gestor universitário engloba coordenar os próprios colegas, gerenciar conflitos e controlar diversas atividades, colocando como segunda prioridade a execução direta de seus trabalhos técnicos (SILVA; CUNHA, 2012).

2.5 Conhecimento Tácito e Explícito

Os estudos sobre conhecimento apontam para a existência de dois tipos distintos: o conhecimento explícito e o conhecimento tácito. Ambos são importantes e não podem ser estudados separados, uma vez que fazem parte do movimento da própria estruturação do pensamento e da capacidade criativa do ser humano.

Para Torres (2002), o conhecimento é considerado explícito quando as pessoas podem falar acerca dele, as ideias e os significados que se encontram podem ser memorizados, recuperados, repensados, relacionados e transmitidos de forma escrita. Na mesma direção, Angeloni (2002) pontua que esse tipo de conhecimento é explícito, formal e sistemático, e pode ser facilmente comunicado e compartilhado.

Já o conhecimento tácito é altamente pessoal, de difícil formalização e comunicação. O conhecimento considerado tácito é compreendido como subjetivo, prático ou pessoal, quando está intimamente ligado a experiência de vida de cada pessoa. É, portanto, um conhecimento da prática, do cotidiano e que torna mais difícil de registrar, de documentar ou de ensinar aos outros (ANGELONI, 2002).

O conhecimento tácito vem ganhando cada vez mais espaço na discussão sobre o que é o conhecimento e, segundo Bianchetti (2000), as organizações podem fazer uso dele. O autor acrescenta que, atualmente, os sistemas de gestão, além de reconhecerem a importância dos saberes tácitos, vêm neles a principal possibilidade de continuar dinamizando o processo produtivo. No campo do saber, tais estratégias apontam em duas direções:

[...] no sentido de reconhecer explicitamente a importância dos conhecimentos produzidos pelos trabalhadores e de potencializar a sua participação na inovação, seja de produtos, seja de processos; e no desenvolvimento de tecnologias capazes de registrar, formalizar e tornar mais visíveis e, conseqüentemente, passíveis de objetivação as “manhas”, os “macetes”, os “jeitinhos”, as formas idiossincráticas de os trabalhadores solucionarem as imponderabilidades no processo do trabalho (BIANCHETTI, 2000, p. 137).

Para Mundim (2002), tanto o conhecimento explícito quanto o conhecimento tácito podem ter um contexto individual ou organizacional, o que é caracterizado como o conhecimento tácito individual (habilidades e experiências individuais) e o conhecimento coletivo tácito (soma das habilidades individuais). Acrescenta o autor que o conhecimento coletivo tácito é mais difícil de avaliar, devido sua qualidade pessoal, que envolve a percepção e a linguagem das pessoas.

O conhecimento tácito pode ser visto em duas dimensões: 1) a tácita, que é a capacidade informal e de difícil compreensão, como exemplo podemos citar as habilidades de um artesão depois de vários anos de experiência; 2) a dimensão cognitiva, que consiste em esquemas, modelos mentais, crenças e percepções tão enraizadas que são tomados como certos (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Em uma organização de ensino superior o conhecimento organizacional explícito pode ser entendido como o conhecimento exibido em manuais de procedimentos, resoluções, portarias, memórias de computador, relatórios, pesquisas, entre outros. O conhecimento organizacional tácito é aquele que inclui o discernimento, a percepção e a compreensão profunda dos indivíduos. Sendo assim, partimos da hipótese de que nos modelos de gestão do ensino superior o conhecimento ocorre através da interação entre o conhecimento tácito e explícito. Todavia, a discussão dos conhecimentos tácitos aplicados a esses contextos institucionais é quase inexistente, o que justifica investigações cujo objeto de estudo sejam os conhecimentos produzidos no cotidiano das instituições de ensino superior.

Com base nessas interlocuções teóricas e na constatação da escassez de trabalhos científicos dessa natureza, torna-se de extrema relevância, científica e social, analisar o modo como os coordenadores de curso de universidades públicas lidam com o conhecimento necessário para a execução de tarefas relativas ao cargo de gestores. A discussão empreendida pela literatura sobre conhecimento tácito e explícito pode trazer contribuições interessantes nessa empreitada, sobretudo por permitir o desvelamento dos recursos cognitivos e materiais utilizados por coordenadores de curso para a condução de suas tarefas enquanto gestores.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

3.1 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva. Para Gil (2002), a estratégia exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Ainda de acordo com o autor, existe a possibilidade de aprimoramento de ideias ou reiteração de hipóteses. Triviños (1987), por sua vez, aponta que a pesquisa descritiva revela fatos e fenômenos de determinada realidade, desejando conhecer a sua natureza, sua composição, processos que o constituem ou nele se realizam. O recurso exploratório almeja encontrar elementos necessários que permitam, no contato com determinada população, obter o resultado que deseja.

A abordagem da pesquisa foi de natureza qualitativa, uma vez que esse tipo de abordagem permitiria, segundo Godoy (1995), o estudo de fenômenos que envolvem seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi feito um levantamento bibliográfico sobre os temas gestão universitária, cultura organizacional e conhecimento tácito e explícito. Segundo Triviños (1987), essa etapa deve ser desenvolvida a partir de material científico, constituído principalmente de livros e artigos relevantes para a área de estudos em que a pesquisa se insere. Também foi realizada consultas em documentos oficiais que versam sobre a função de gestores do ensino superior, com ênfase nas atribuições de coordenadores de cursos de uma universidade pública. Ressaltamos, todavia, que a principal etapa da pesquisa foi o trabalho de campo que contemplou entrevistas semiestruturadas com docentes que exercem a função de coordenador, tal como explicitado a seguir.

3.2 Instituição e Participantes

A pesquisa foi realizada na Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente, da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", localizada na cidade de Presidente Prudente, interior do estado de São Paulo.

Tendo o pesquisador fácil acesso à direção dessa unidade, motivo que facilitou a coleta de dados. A localização geográfica da universidade também foi decisiva no processo de escolha do *locus* da investigação.

A instituição supracitada tem aproximadamente 3000 (três mil) alunos matriculados nos cursos de graduação. Além disso, conta com a colaboração de cerca de 200 docentes e 230 servidores técnico-administrativos. A unidade funciona distribuída em nove departamentos de ensino e conta atualmente com doze coordenadores de cursos de graduação³.

A amostra foi constituída por conveniência, sendo que todos os coordenadores de curso de graduação da unidade universitária foram convidados a participar da pesquisa. O contato foi realizado por e-mail e, no caso de não obtenção de respostas, fizemos o contato por telefone. Porém, tivemos a participação de nove coordenadores de curso, uma vez que alguns justificaram que em virtude da quantidade de compromissos, não poderiam disponibilizar tempo em suas agendas de compromissos diários.

3.3 Instrumentos

A coleta de dados se deu através de entrevista semiestruturada. Segundo Marconi e Lakatos (2010), as entrevistas semiestruturadas são procedimentos utilizados para a coleta de dados no diagnóstico e tratamento de problemas sociais. Com esse recurso combinam-se perguntas abertas e fechadas, onde o participante pode discorrer sobre o tema proposto. Boni e Quaresma (2005) sugerem que o pesquisador deve seguir um conjunto de perguntas previamente definidas, em um contexto de uma conversa informal.

O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

³ Os dados foram retirados do site da Universidade.

O conteúdo das perguntas foi fundamentado nas discussões sobre a atuação do coordenador em suas atividades e procedimentos usados para a gestão do curso, além das dificuldades rotineiras e suas motivações para exercer o cargo. Nesse sentido, as questões buscaram identificar a percepção dos coordenadores de curso sobre os procedimentos estabelecidos formalmente (em legislações, manuais, normas, entre outros) e que contribuem para o desenvolvimento de suas atividades, ou seja, o conhecimento explícito. A segunda parte do roteiro abordou os procedimentos não registrados oficialmente, portanto, criados pelos próprios coordenadores de curso frente às necessidades e desafios que surgem na sua rotina de trabalho, reiterando nosso interesse pela compreensão do conhecimento tácito.

3.4 Procedimentos

Apresentamos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade do Oeste Paulista, o qual foi aprovado. O contato com os coordenadores de curso da universidade foi feito para explicar os procedimentos da pesquisa e solicitar o aceite deles. As entrevistas ocorreram na própria instituição de ensino superior, ou seja, no local de trabalho dos entrevistados. O contato foi individual e utilizamos um gravador digital para registro das falas que emergiram nesse contato. As entrevistas duraram um tempo médio de quinze minutos.

3.5 Análise de Dados

Para a análise do material foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2012). Para a autora, a análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A análise de conteúdo, enquanto conjunto de técnicas de análise de comunicações sofreu, ao longo dos anos, reformulações desde os primeiros preceitos. Isso implica mudanças consideráveis no tratamento dos conteúdos das entrevistas.

A transcrição manteve o anonimato dos entrevistados, ou seja, foram criados pseudônimos para garantir a liberdade de expressão e maior confiabilidade das informações prestadas pelos participantes. Na última etapa da pesquisa foi feita a

análise e interpretação dos dados de acordo com os objetivos previstos. Novas categorias explicativas emergiram do material coletado e possibilitaram a criação de categorias analíticas.

3.6 Questões Éticas

O projeto foi submetido à aprovação do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, tendo em vista que foi elaborado a partir das diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde, em sua resolução 466/2012. A condução da entrevista se deu em uma sala que assegurou as condições de sigilo e adequação ambiental.

Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), expressando concordância com os procedimentos metodológicos. Os vocábulos utilizados nesses documentos, assim como as expressões empregadas nas conversas de apresentação da proposta, levaram em consideração os recursos cognitivos dos participantes.

Antes do início de qualquer procedimento de coleta de dados toda a documentação, incluindo o projeto de pesquisa, TCLE, roteiro de entrevistas e demais documentos obrigatórios foram encaminhados para o comitê de ética e pesquisa com seres humanos da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) que avaliou positivamente as questões pertinentes aos preceitos éticos.

Os dados coletados foram armazenados em equipamento particular do pesquisador e de seu orientador e serão descartados após cinco anos. Por fim, cabe salientar que os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese, bem como serão tomados os devidos cuidados para que os dados não identifiquem os participantes. Assim sendo, nos relatórios e futuras publicações aparecerão nomes fictícios.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao concluir todos os procedimentos metodológicos foi possível atender os objetivos deste estudo que consistia na análise das ações da gestão, desejáveis para atuação de um coordenador de curso de graduação. Através da análise dos termos contidos nas respostas fornecidas e sua revisão conceitual, tivemos referenciais para entender os aspectos motivadores para exercer a função de coordenador, suas principais frustrações e dificuldades do seu dia a dia, onde os entrevistados mostraram o uso do conhecimento explícito, peculiar de uma organização tradicional e burocrática como de uma universidade pública estadual, quanto o uso de seu conhecimento tácito, provenientes de experiências de vida e de trabalhos executados anteriormente.

O grupo pesquisado enquadra-se na faixa etária entre 34 e 55 anos de idade e a maioria são do gênero masculino (55,55%). Todos possuem o título de doutor, tem formação inicial no curso que coordena, sendo 77,77% com título de bacharel e todos nunca participaram de curso de formação/capacitação em gestão. Apenas um deles relatou já ter atuado como coordenador anteriormente.

Com a finalidade de proteger a identidade dos coordenadores de curso entrevistados nessa pesquisa, foram nomeados C1, C2 e, assim, sucessivamente, até o C9.

Ao avaliar o perfil dos coordenadores dos cursos de graduação da universidade é importante destacar que entre eles existe apenas um dos coordenadores com característica que distancia dos demais quando se analisa o quesito experiência anterior de gestão acadêmica, uma vez que possui seis anos de experiência como coordenador, enquanto a média dos demais é de apenas um ano no cargo.

PERFIL DOS PARTICIPANTES

Participante	Gênero	Idade (anos)	Formação Acadêmica	Tempo de Coordenação
C1	F	34	Licenciatura em Educação Física, Mestrado em Fisioterapia e Doutorado em Ciência da Motricidade	2 anos
C2	M	35	Bacharelado em Ciência da Computação, Mestrado e Doutorado em Engenharia Elétrica	1 ano
C3	M	54	Bacharel em Matemática, Mestrado e Doutorado em Matemática	6 anos
C4	F	48	Bacharel em Arquitetura e Urbanismo, Mestrado e Doutorado em Arquitetura e Urbanismo	1 ano
C5	F	49	Bacharel em Fisioterapia, Mestrado e Doutorado em Biologia Celular	1 ano
C6	M	55	Bacharel em Estatística, Mestrado em Estatística e Doutorado em Engenharia Elétrica	1 ano
C7	F	42	Licenciatura em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação	1 ano
C8	M	34	Licenciatura e Bacharelado em Geografia, Doutorado em Geografia	1 ano
C9	M	43	Bacharel em Engenharia Cartográfica, Mestrado e Doutorado em Ciências Cartográficas	1 ano

4.1 Definição de Gestão

Verifica-se que a concepção de gestão da maioria dos coordenadores está ligada a aspectos da lógica empresarial. Isso pode ser constatado ao se analisar os verbos que utilizaram para falar sobre o conceito (“uniformizar”, “canalizar”, “gerenciar”, “delegar” e “engrenar”). Isso pode ser associado a uma visão utilitarista do cargo, pois em várias falas, as questões pedagógicas foram simplesmente desconsideradas.

Falaram muito sobre a organização das equipes, distribuições de papéis e liderança que devem assumir. Os participantes, durante as entrevistas, demonstraram certo desconforto no momento em que foi solicitado que definissem o conceito de gestão. Com frequência tenderam a mudar o foco da questão e dar exemplos do que fazem, mas, notoriamente, com dificuldades de elaboração para expressar a compreensão sobre a temática.

Uma das entrevistadas mostrou-se completamente insegura e não foi capaz de elaborar uma resposta que expressasse suas concepções após a realização do questionamento. Os trechos abaixo são exemplos da imprecisão em relação ao conceito de gestão ou da ênfase dada às questões empresariais.

“Pra mim, um bom gestor né? Ele é uma pessoa que consegue organizar a sua equipe e delegar e fazer funcionar né? Fazer engrenar a equipe.” – C1

“Gestão, considerando coordenação, é gerenciar a grade do curso, usar... os horários das disciplinas de acordo com a disponibilidade de cada docente, atuar também na avaliação do curso como um todo em relação aos alunos e também ao corpo docente.” – C2

“A gestão é uma maneira que a gente olha aqui pra uniformizar algumas ações. E nesse modo no departamento ou no curso é uma forma de canalizar as decisões a serem tomadas”. – C3

“Significado de gestão... é... eu vejo como questão administrativa, de organização. No meu caso, gestão do curso, de organização do curso de fazer com que ele tome os rumos corretos, mais corretos possíveis.” – C4

“Gestão?! É... pra mim tem um significado mais de significação então eu estaria... a gestão seria.... não posso pegar no Google aqui? (risos) [...] (risos) seria um cargo administrativo no qual eu fico na responsabilidade de organizar tudo relacionado ao curso de [...] gestor? Hum... administrador? Pode ser? – C5

Ainda, em relação ao conceito de gestão, foi constatado que dois coordenadores possuem uma visão mais ampla sobre o assunto. Eles mencionam as questões administrativas, como ocorreu com os demais coordenadores, mas enfatizaram as questões pedagógicas que são inerentes à função.

“O coordenador de curso também tem o papel de buscar meios de melhorar o processo do ensino aprendizagem no curso e trazer novas... método... buscar junto a oficinas pedagógicas novas práticas de ensino, novas abordagens de ensino, de avaliação e disseminar essas informações aos docentes do departamento. Também tem o papel de avaliar, acho que já foi colocado de uma outra maneira, avaliar os...

fazer avaliações do curso, avaliações essas que são feitas no aspecto interno, tanto no aspecto interno como no externo da universidade, articulados a um plano de desenvolvimento institucional da universidade como um todo” – C9

“a ideia que eu tenho é que o gestor é aquele sujeito profissional que deveria ter o tempo e a formação para lidar com questões administrativas e com questões pedagógicas pensando no órgão que ele trabalha, no meu caso no curso, então eu precisaria ser um profissional que deveria ter formação adequada pra entender a parte administrativa do que é ser coordenador e também a parte pedagógica. Então gestor é aquele que precisaria articular as duas dimensões pra auxiliar a qualidade de ensino que é oferecido no nosso caso aqui, o curso de graduação [...] na minha cabeça o coordenador seria aquele que cuidaria dos elementos pedagógicos e administrativos, mas que interferissem diretamente na qualidade do ensino feito nas salas de aula, a interação professor aluno, a relação com o professor, o atendimento direto com os alunos” – C7

Entendemos que na administração pública existe a necessidade de conhecer as dinâmicas administrativas, pois a atuação dos gestores públicos tem impacto direto nas das atividades prestadas pelo Estado. Essa responsabilidade torna-se peça imprescindível no contexto do trabalho, contribuindo para que tenham a predisposição para reunir saberes, transferir conhecimentos às equipes de trabalho e propagar valores, promovendo o desenvolvimento acadêmico dos cursos de graduação.

A gestão universitária é uma área que vem se consolidando como um campo de estudos e os insistentes apelos da lógica de mercado têm refletido suas influências no âmbito educacional. Deste modo, as instituições de ensino e educação, em especial, as universidades, têm sofrido pressões negativas do próprio mercado, dos quais se exige mais do que se produz. Nesse novo cenário, um novo modo de pensar e agir começa a se impor no ambiente universitário; segundo Desiderio e Ferreira (2004), a preocupação com o mercado, com o negócio, com o cliente, com a gerência dos serviços para evitar a queda de produtividade, a perda de alunos, a perda de espaço, tem sido uma rotina, tendo em vista os desafios presentes na sociedade de hoje, fruto da conjuntura econômica, social, política e educacional. Nesse sentido, podemos perceber que as universidades se mantêm como reféns dessa lógica de mercado que em nada contribui com a educação.

A universidade, e seu processo de gestão e decisão, não podem ser vistas pela mesma ótica racionalista das iniciativas empresariais, uma vez que são

organizações voltadas para a transmissão e produção de conhecimento, configurando um padrão peculiar para a estruturação de suas atividades (BORGES; ARAÚJO, 2001).

O desafio que se coloca neste contexto é promover um modelo de gestão educacional com a preservação da liberdade acadêmica, sabendo que essas organizações sempre foram tratadas com uma visão tradicional e burocrática, provocando inclusive vários conflitos entre o pessoal técnico-administrativo, que possui uma visão específica voltada para o exercício burocrático de normas e procedimentos para cumprir regras, que nem sempre os acadêmicos consideram importantes, necessárias ou mesmo úteis (CARDIM, 2000).

Na obra *Gestão de Instituições de Ensino*, Tachizawa e Andrade (2001) fazem uma proposta de modelo de gestão ao sistema universitário que perpassa todas as etapas de organização de uma empresa de qualquer setor, desde a identificação do mercado, clientes, fornecedores e análise externa. Porém, entendemos que a implantação de um planejamento estratégico como o proposto, não consegue atender a dinâmica de uma universidade pública estadual, objeto de estudo, deve-se privilegiar a participação de diversos grupos como docentes, discentes pessoal técnico-administrativo, na tomada de decisão.

Segundo Cury, a gestão abrange mais do que simplesmente administrar:

[...] o termo gestão vem de *gestio*, que por sua vez, vem de *gere* (trazer em si, produzir), fica mais claro que a gestão não só é o ato de administrar um bem fora-de-si (alheio) mas é algo que se traz em si, porque nele está contido. É o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia (1997, p. 201).

A palavra gestão vem do latim *gestione* e muitas explicações podem ser encontradas para referir-se a esse conceito. Porém, a definição adotada se direciona a outros quatro termos, referindo-se ao ato de: gerir, gerência, administração e direção. O ato de gerir está diretamente ligado ao uso do termo gerência, ou seja, não há distinção entre ambos os termos. Sendo que do ponto de vista empresarial, os gerentes ocupam o nível médio hierárquico entre funções de coordenação das organizações, distribuindo-se em um ou mais escalões, estando hierarquicamente entre o empresário e o supervisor. Para estas organizações eles ocupam funções operacionais, limitando a apenas uma área administrativa.

Para Desiderio e Ferreira (2004, p.6) "O conceito de gestão universitária deve ser entendido como algo mais amplo do que a implantação de ações de planejamento estratégico, ou qualquer outra forma tradicional de gestão", pois essa forma de gestão ultrapassa o âmbito administrativo, isto é, atende também a questões pedagógicas e interpessoais.

Entretanto, a relação da gerência e da área educacional limita-se e diferem-se quanto a métodos, projetos, ideologia e política, pois apesar de ambas lidarem com pessoas, a educação carrega a função social de, com suas práticas, informar, formar e transformar, aqueles com quem entra em contato, levando os estudantes a serem pensantes e críticos (SAVIANI, 2003). Assim, como o corpo docente deve estar preparado para acompanhar mudanças, também o corpo gestor deve estar preparado para viabilizar as transformações necessárias para cumprir com sua responsabilidade junto à sociedade e junto à instituição.

O texto constitucional de 1988, reforçado pelas orientações estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20/12/1996), atribui ao Ministério da Educação, como órgão da União, "a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educativas" (LDB, artigo 8º, parágrafo primeiro) (BRASIL, 1996). Segundo Garcia (2001), cabe ao MEC a tarefa de grande articulador de ações entre os diferentes atores, numa prática cooperativa que o federalismo recomenda. Sendo assim, as principais questões, que têm muito a ver com o aprimoramento da gestão educacional, poderiam ser identificadas como segue, no sentido de construção de uma agenda mínima que pudesse unificar os esforços das três instâncias públicas (União – Estado – Município) e de outros setores sociais interessados na questão educativa.

Entendemos que o gestor universitário, ciente de suas responsabilidades junto à instituição e à sociedade, precisa adotar uma postura bem definida, que privilegie os interesses sociais da classe desfavorecidas economicamente, a fim de resguardar à universidade os avanços mercadológicos em detrimento do desenvolvimento social (CAMPOS, 1997).

A forma de gestão na educação que remete a esses princípios é o modelo democrático, pois reflete os apelos sociais. Segundo Cury (1997), a gestão democrática do ensino público supõe a transparência de processos e atos, onde o caráter público e

aberto se opõe ao privado e secreto, ou seja, atitudes e decisões que eram tomadas apenas pelo gestor, devem passar a incluir novas figuras e não mais a portas fechadas, mas com livre acesso a todos os envolvidos e interessados. Esse modelo de gestão educacional deve promover o compartilhamento, e em outros, a redistribuição de responsabilidade, o que poderia intensificar a democracia no sistema da instituição de ensino (LIBÂNEO, 2008).

Da gestão democrática se desenvolve a gestão participativa, tomando dimensões mais definidas, onde participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade e, sobretudo, na tomada de decisões. Para Gutierrez (2008), uma forma participativa de gestão soma a si outras figuras, que não as administrativas, ao desenvolvimento deste processo, envolvendo, assim, um maior número de elementos que buscam dar contribuições para a instituição educacional.

Conforme Dias Sobrinho (2000), as universidades se apresentam como campos de luta, tanto do ponto de vista institucional, em que estão em causa as hierarquias administrativas, ou seja, a conquista dos melhores postos na estrutura organizacional da instituição, bem como na área científica, em que são elaboradas as escalas de prestígio e de autoridade acadêmica. Numa ou noutra área, que frequentemente se contrapõem, luta-se por um ou por outro tipo de poder que consiga exercer algum domínio sobre o poder de comunicação da comunidade universitária. Nessa visão, o gestor universitário precisa ser e estar bem preparado para a realidade na qual irá atuar, que deve ser para além dos parâmetros preconizados em Teorias Gerais da Administração, tal como encontrado nas narrativas dos participantes deste estudo.

4.2 Aspectos motivadores para permanecerem no cargo

Percebe-se que os aspectos motivadores que contribuem para permanência da função de gestor estão relacionados a aspectos sociais, não apenas a questões pedagógicas ou da carreira dentro da universidade. Isso pode ser constatado ao se analisar que, por diversas vezes, é dada ênfase à questão de interação com outras pessoas, possibilitada pela ocupação do cargo. Os entrevistados falaram muito sobre a interação com alunos e professores e como isso contribui para uma visão mais ampla sobre o processo de formação dos discentes.

Os participantes, durante as entrevistas, não demonstraram dificuldades ao responder as perguntas associadas a essa temática, diferentemente de quando tiveram que apresentar conceitualmente o termo gestão educacional. Os trechos abaixo são exemplos da ênfase dada à interação com terceiros e sua contribuição na função de gestão.

“É muito bom pra ter contato com outros coordenadores, então à gente até entende, porque às vezes o curso é muito diferente. [...] o positivo é ter o contato com essas pessoas e o aprendizado é muito grande.” – C1

“a gente consegue um contato maior com as pessoas, a gente consegue convênio... criar cooperações entre pesquisas.” – C2

“É, na vida profissional o coordenador de curso tem uma visão mais ampla de todo o curso, como professor específico de uma disciplina talvez ele fique restrito aquela situação só da sua disciplina. Quando ele está como coordenador, ele acaba conhecendo o curso dele como um todo. Então vê que cada disciplina tem um papel específico e isso torna o profissional, professor, melhor, melhora a vida profissional porque ele enxerga mais amplamente. [...] A gente acaba tendo mais amigos porque a gente acaba conhecendo mais pessoas, trabalhando mais diretamente com alguns alunos e isso enriquece a vida da gente” – C3

“o professor passa a ter mais interação, quer dizer, como pessoa passa a ter mais interação com professores de outros cursos que tem outras experiências.” – C9

Foi constatado, ainda, que os coordenadores julgam esses fatores importantes não só para a atuação de coordenador em si, mas também para atuação como professores, na formação dos alunos, na compreensão mais ampla de questões pedagógicas e até mesmo na criação de recursos para a solução de problemas que surgem.

[..] Dá a oportunidade de você enxergar o curso de uma maneira geral né, não dentro da sua especificidade como docente das suas disciplinas mas compreendendo melhor o projeto político pedagógico como todas as disciplinas tem um encadeamento para no final formar o aluno” – C4

“como coordenadora você consegue ter uma visão muito mais ampla do curso e isso eu penso que tem me auxiliado bastante na minha atuação como professora, porque às vezes os alunos vem me descrever uma situação com o docente e você pensa não é possível que um professor fez isso. Então esses relatos, essas situações, essas experiências negativas, elas me auxiliam a melhorar como professor dentro dessa universidade.” – C7

Podemos perceber, a partir da fala de um dos entrevistados, que o trabalho como coordenador influencia positivamente no trabalho como professor, tendo em vista que algumas ações negativas ou até mesmo positivas, levantadas através do contato com o corpo discente do curso, podem ser levadas para melhoria das ações dentro da sala de aula (como descrito pelo entrevistado C7).

Defendemos que um coordenador de curso de graduação precisa manter contato acadêmico permanente com alunos do seu curso, de modo que demonstre qualificação nas relações pessoais e interpessoais com seus alunos e do compromisso com o trabalho em sala e fora dela.

Contudo, à medida que surge a oportunidade de resolver problemas, o coordenador vai se envolvendo e tendo consciência das suas responsabilidades. Uma vez que ele também exerce a função de condutor/guia, o que intermedeia as relações, necessidades e compromissos do curso, exercendo assim, um papel de articulador, inspirador demonstrando entusiasmo aos alunos e docentes do curso.

Conforme a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior - ABMES (FRANCO, 2002) o coordenador de curso é responsável pelo desenvolvimento de parte das atividades acadêmicas, sendo mentor da execução dos preceitos apresentados no projeto pedagógico e não apenas de uma grade curricular. Ele ainda deve estimular o desenvolvimento do conteúdo programático, levando o conhecimento teórico para o campo prático e desenvolvendo atividades complementares, como eventos acadêmicos específicos para os alunos do curso, dentre tantas outras atribuições. Isso faz com que o cargo permita níveis elevados de interação social, tanto com os discentes como com os demais professores. Desse modo, quando as relações interpessoais são qualificadas podem implicar na valorização do cargo e de suas atribuições.

Através das entrevistas percebemos que vários coordenadores têm a motivação que garante a satisfação pelo trabalho que, gerando o princípio da persistência, do otimismo, do comprometimento com a instituição, é o que torna comum entre os coordenadores, visto que são motivados ao trabalho diante dos bons resultados de seus discentes e dos compromissos alcançados.

Para Rios (2008, p.85), muitas vezes ainda está presente uma má interpretação sobre o conceito de autoridade, que provém da má interpretação que se

tem sobre política. O que a autora aponta como preciso é não confundir autoridade com autoritarismo, pois “a autoridade é fundamental para o exercício de um poder democrático, tanto na escola, quanto nas demais instituições sociais. É com autoridade, e na alteridade, que se constrói a liberdade”.

Nesse sentido, vemos tão presente na atuação do coordenador de curso de graduação na universidade, que o seu cargo inevitavelmente está impregnado de obrigações, as quais requerem um compromisso rigoroso. Para tanto, todo o corpo discente e docente deve colaborar e, aqui está presente tal “autoridade” do coordenador, que, como já apontado pela autora, não se pode confundir com autoritarismo. O coordenador apenas deve ter postura e comprometimento diante de seus pares e alunos, para que possa, assim, conduzir da melhor forma possível os interesses do curso.

4.3 Espaços de formação continuada

Percebeu-se, ao adentrar no assunto sobre formação continuada de suas atribuições, que os coordenadores desconhecem esses espaços, que não sabem com profundidade como são organizadas ações dessa natureza e que suas atuações estão baseadas em conhecimentos adquiridos na prática, o que posteriormente será discutido nesse trabalho como conhecimento tácito.

Os participantes demonstraram descontentamento pela falta de espaços de formação continuada, visto que, na compreensão dos entrevistados, configura-se como um elemento que dificulta a execução da função de coordenador.

“A gente não fez nem um curso preparatório. É muito mais da vivência nossa, de conhecimento de gestão que a gente utiliza e cresce na nossa maturidade é que nos dá subsídio pra gente poder ser um gestor. A universidade não oferece nem um curso preparatório pra isso.” – C3

“A gente é... a cara e a coragem (risos) com a cara e a coragem que a gente entra como coordenador e vai aprendendo fazendo né. Perguntando pros outros que já foram e a gente vai. No começo é bem difícil. Eu não tive tanta dificuldade porque eu já tive uma experiência de substituição como vice-coordenador eu fiquei seis meses, no exercício da coordenação ai eu peguei um pouco o jeito e agora não foi tão difícil mas é complicado, nos não temos formação de gestão” – C4

“eu não me recordo de qualquer espaço formativo para que eu pudesse desempenhar a função de coordenador de curso” – C9

“Até o momento eu posso dizer assim, que se nos tivemos um curso pra nos auxiliar a como é o trabalho do coordenador como podemos desenvolver isso, eu vou dizer assim, sem medo nenhum, até agora nenhum. [...] Porque a universidade entende o papel do coordenador como o de um executor, então não há nem necessidade de discutir, debater informar né de preparar espaços formativos para o coordenador, no caso o coordenador pedagógico, mas eu acho que nem em uma outra função né.” – C7

A partir dos dados acima, é possível perceber que os coordenadores de curso não têm formação acadêmica na área de gestão universitária, explicitando uma realidade significativa na área de gestão de instituições de ensino superior (HEERDT, 2002). O preparo para exercer tal função é respaldado apenas pela experiência, sem que questões específicas da área de gestão educacional tenham sido previamente consideradas no processo formativo dos coordenadores.

Embora os coordenadores estejam conscientes da necessidade de buscar novos conhecimentos, novas informações, constante atualização e novas experiências que lhes serão significativas para aperfeiçoar sua prática, manifestam angústias e dúvidas quanto às expectativas de resultados que se esperam ao mudar. Por isso apontam que não conhecem totalmente as exigências da função, ou ainda, o que se espera da atuação na gestão universitária. Os resultados obtidos são similares às pesquisas realizadas por Franco (2002, p.3)

Tanto no passado como no presente, ainda não se chegou a um denominador comum quanto às funções, às responsabilidades, às atribuições e aos encargos do Coordenador de Curso. Diz-se ser ele o “gerente” do Curso. Chega-se mesmo a afirmar que é o “dono” do Curso. Na realidade, predominam na figura do Coordenador de Curso e, de certa forma na concepção geral, apenas os encargos acadêmicos. São relegadas por ele as responsabilidades não-acadêmicas, ou seja, as responsabilidades e funções gerenciais, políticas e institucionais, no estrito sentido dessas expressões.

Um coordenador enfatiza a falta de reconhecimento que a instituição tem sobre a função do coordenador. Ressalta a falta de autonomia que tem no desenvolvimento de suas funções e como o trabalho fica prescritivo ou meramente associado à função de execução de tarefas determinadas por instâncias superiores dentro da universidade.

“a instituição entende o coordenador como um mero cargo de execução, um cargo que é pra cumprir aquilo que o PROGRAD quer. Eu preciso de tal informação do curso, pra quem que eles vão pedir para o

coordenador. Eu preciso do horário, quem vai fazer é o coordenador.” – C7

4.4 Frustrações e dificuldades

Ao analisar as falas dos coordenadores percebe-se que estes têm excessos de atividades ao executar a função de gestão, mas ainda assim, não recebem nenhum tipo de suporte para minimizar essa sobrecarga. Falaram muito sobre como assumir a função de gestor traz muitas demandas e impede a realização de atividades de pesquisa e extensão.

Citaram que os procedimentos, demasiadamente burocráticos, impedem o desenvolvimento de suas ações de forma qualificada. Apontaram que a falta de uma estrutura adequada, como a ausência de secretarias para dar suporte aos processos administrativos, tornam o trabalho dificultoso e pouco exequível.

A burocracia, somada ao fato de não haver modificações na condição de trabalho, em termos da diminuição de outras atividades inerentes ao cargo, notoriamente constituiu-se como o principal fator associado às frustrações e dificuldades dos entrevistados.

“eu acho que eu poderia gerenciar melhor. Hoje o que fica um pouco de lado, digamos assim que, um dia talvez vai me prejudicar é a pesquisa, o ensino a aula eu to dando. Muitas vezes minha aula poderia ser um pouco melhor porque eu poderia ter a preparado melhor né, mas eu não tenho tempo e pesquisa também.[...] Hoje um coordenador de curso da [...] é um cargo muito sobrecarregado. Então é muita coisa pra fazer, então a pessoa tá na gestão que é algo que exige muito tempo, dedicação e ao mesmo tempo a gente é cobrado de todo o resto como qualquer outro professor.” – C1

“Pontos negativos eu acho que é o excesso de burocracia que nos temos, que nos demanda muito tempo, muitas vezes com retrabalho, a questão do retrabalho é muito serio, muitas vezes fazemos duas atividades, três, desnecessariamente e acho que é isso, essa questão da burocracia” – C4

“eu estou gostando de participar de fazer mais só que acaba sobrecarregando muito a gente, porque você não deixa nada. Você não deixa suas aulas, você não deixa sua pesquisa, não deixa orientação, não deixa nada, extensão e soma como uma função a mais e isso sobrecarrega. Muitas vezes não dá tempo.” – C5

“aqui na [...] digamos que é um pouco difícil de fazer gestão aqui porque... como coordenador a gente tem várias funções ao mesmo tempo né, digamos, em outras universidades, geralmente o

coordenador de curso tem uma carga horária menor né, aqui não, coordenador de curso tem a mesma carga horária dos outros professores e na verdade o maior tempo nosso é na gestão da coordenação, ai sobra pouco tempo pra pesquisa em geral e outras atividades e também as aulas toma bastante tempo da gente, em preparação de aulas então, mas você tem que... quando você é coordenador você tem que a prioridade ser a coordenação, porque aparece inúmeras atividades pra você gerir então isso daí fica difícil [...] Coordenador, vamos dizer, é pau pra toda obra de modo geral. [...] a coordenação sobrecarrega em vários pontos ai. A gente tem muito trabalho e não tem respaldo não tem muito apoio, falta muitas coisas assim algumas coisas tem que ser improvisadas. Então é um trabalho que você não tem muito apoio, digamos, geral da unidade.” – C6

“o número de atividades que é colocado ao coordenador, penso eu que é muito maior do que deveria, uma vez que coordenação de curso não tem secretaria, não tem uma secretária, alguém que faça o serviço de secretaria, e o coordenador precisa ser o multitarefas vamos chamar assim, precisa estar fazendo uma serie de tarefas e isso acaba atrapalhando as atividades de pesquisa, atrapalhando as atividades de docência, as atividades de extensão. Todas essas outras atividades acabam, esse é meu ponto de vista, acabam sendo deixadas um pouco de lado, ate prejudicadas por causa do excesso de atividades da função do coordenador de curso. [...] Os trabalhos administrativos da coordenação comprometem as atividades de pesquisa. [...] Embora seja coordenador de curso as cobranças sobre pesquisas continuam e não existe uma alternativa para minimizar ou ajudar o docente, no sentido de tirar um pouco da carga da coordenação para que ele possa fazer sua atividade de pesquisa conforme a própria universidade exige.” – C9

“a instituição enquanto [...] ela elabora documento, cria um monte de funções pra esse coordenador e não dá a ele possibilidade de que ele desenvolva com competência com qualidade tudo que esta lá, porque além de tudo aquilo que está no papel do coordenador eu ainda tenho a minha função no caso da [...] como professora então quem assume a função de coordenação hoje aqui, assumi a coordenação e não diminui em nada todas as suas outras atribuições como professora, na área de ensino, na área de pesquisa e também na área de extensão”. – C7

A pesquisa da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (FRANCO, 2002) evidencia que o coordenador de curso na universidade, possui necessariamente quatro funções, a saber: funções políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais. Diante disso, o coordenador é responsável por atender tais funções/obrigações, que em nada se relacionam a questões pedagógicas de seu trabalho como professor.

Nesse sentido, o docente que for eleito a coordenador de curso de graduação deverá ter a consciência de que seu trabalho como professor dentro da sala de aula, não receberá apoio. Pelo contrário, este professor terá a responsabilidade de exercer ainda melhor sua função de professor, visto que seus pares e alunos o

avaliarão constantemente. Quanto ao trabalho na coordenação, isto servirá de experiência, que poderá contribuir em suas ações e visões dentro e fora da sala de aula.

Além das questões pedagógicas e administrativas apontadas pelos participantes, dois dos entrevistados relataram que a função de gestor, além de sobrecarregar as atividades na própria universidade, também acaba interferindo na vida pessoal de forma negativa. Ressaltaram a dificuldade que é organizar as atividades do cargo de gestão com demandas familiares e sociais.

“às vezes você tem um problema familiar, aí você tem que decidir se você vai mais se dedicar pra coordenação ou no pessoal, então isso interfere na vida familiar muitas vezes, acaba... quem tem família acaba atrapalhando e tem que optar né. Aí fica naquela, se você não faz seu trabalho o pessoal depois fala “a não fez tal tal”. Eu fazendo ou não fazendo eu vou ser criticado, não tem como. Às vezes tem um horário aqui, tem que sair mais tarde, meu filho fica esperando, muitas vezes atrapalha, aí você tem que... quem é que vem primeiro.” – C6

“Pessoal às vezes atrapalha né, porque às vezes é muito estressante e às vezes o problema nem é... o pessoal fala assim “aí “fulano” como é que você aguenta administrar tanto aluno?”. Às vezes o problema não é o aluno, às vezes o problema é ter que administrar o professor, aí é uma situação que estressa. Às vezes situações muito simples ficam grandes, aí desse lado atrapalha um pouco.”– C1

Os coordenadores de curso enfatizam que esse trabalho impacta sua vida tanto positivamente, em relação aos aspectos profissionais, quanto negativamente à sua vida particular, uma vez que a sobrecarga de trabalho faz com que alguns abandonem ou posterguem projetos pessoais associados ao lazer e à família. Mesmo assim, o trabalho representa para eles oportunidade de realização pessoal e de exercício de seu potencial. Outros aspectos são citados como: amizades, oportunidades e desafios ligados à saúde e ao bem estar em razão do tempo dedicado ao trabalho.

A apreensão em relação à gestão do tempo foi narrada pela maioria dos coordenadores, pois diante de tantas responsabilidades, relatam que é preciso ser disciplinado na execução das atividades de coordenação, definindo horários de atendimento para a comunidade acadêmica e assuntos burocráticos, não deixando de executar as tarefas docentes.

A elevada carga de trabalho e o excesso de tarefas são motivos de descontentamento. Os entrevistados afirmam que fazem horas extras para cumprir os prazos e obrigações, provocando cansaço, intranquilidade, sofrimento psíquico desgaste físico. Tais dados reiteram os achados de pesquisas de Dutra et al. (2016, p.117) que abordaram o processo de desgaste e sofrimento psíquico de profissionais da área de educação, a partir da Síndrome de Burnout:

[...] tem se observado que o trabalho docente, inspirado no modelo industrial de produção em série, acabou se fragmentando, determinando que os profissionais desenvolvessem funções simultâneas e dedicassem cada vez menos tempo para aprimoramento profissional, além de reduzir seu tempo de lazer, convívio social e familiar.

Diante disso, evidenciamos também na fala de um dos coordenadores que relata que muitas vezes por exigência da própria profissão acabam dedicando mais tempo às atividades do trabalho (geralmente da coordenação) do que da própria família: “Eu fazendo ou não fazendo eu vou ser criticado, não tem como. Às vezes tem um horário aqui, tem que sair mais tarde, meu filho fica esperando, muitas vezes atrapalha, ai você tem que... quem é que vem primeiro” – C6.

Porém, mesmo com tantas dificuldades, a maioria dos entrevistados expressa o desejo de permanecer na universidade, pelo comprometimento e identificação com a universidade e/ou cargo que ocupa e para contribuir para a produção de conhecimento e promoção de outras pessoas.

4.5 Conhecimentos tácito e explícito

Nos últimos anos surgiu uma crescente preocupação com o conhecimento tácito em todas as áreas e campos da ciência. Este “saber” negligenciado em outros tempos passa agora a ocupar o centro de várias discussões. Para Nonaka e Takeuchi (2008) o conhecimento tácito está intimamente ligado à experiência de vida de cada pessoa, diferente do conhecimento explícito que é teórico e impessoal, adquirido em espaços de formação geralmente institucionalizadas.

Nas entrevistas foram verbalizadas várias situações de aplicação do conhecimento tácito em suas rotinas de trabalho, como possibilidade de desenvolver e melhorar suas atividades diárias. Mesmo sendo a universidade uma instituição com características tradicionais e burocráticas, diretamente ligadas ao conhecimento

formalizado por regras e regulamentos, hierarquia interna, papéis formalizados, canais de comunicação definidos, percebe-se que o conhecimento tácito e o explícito não são entidades separadas, mas mutuamente complementares que interagem um com o outro e realizam trocas nas atividades criativas dos seres humanos, fazendo com que o desempenho das organizações seja também o resultado da combinação dos conhecimentos tácitos e explícitos dos indivíduos.

Um dos coordenadores de curso cita o “Manual da Graduação” da universidade, como forma de ajuda na tomada de decisões. Porém, enfatiza que são muito numerosas as legislações vigentes e que as tarefas do dia a dia, bem como as diversas responsabilidades docentes e de coordenação dificultam tal estudo. Diante disso, fazem-se necessários momentos de formação com os coordenadores, tendo em vista que nestes espaços poderão ser discutidas problemáticas, dúvidas e inovações para o trabalho.

Em relação à tomada de decisões, a maior parte dos coordenadores afirma recorrer ao Conselho de Curso, que é composto pelo coordenador, vice-coordenador, quatro representantes docentes que atuam no curso e por dois representantes discentes do curso. Esse Conselho tem um mandato de dois anos, com exceção dos representantes discentes que é de um ano. Ocorre, em média, uma reunião ordinária por mês, sendo que podem ser convocadas reuniões extraordinárias se houver necessidade de deliberar sobre algum assunto urgente. Porém, os coordenadores entrevistados relatam que muitas vezes tomam decisões procurando a opinião de ex-coordenadores e/ou docentes mais antigos do curso, conforme relatos abaixo.

“as dúvidas que aparecem à gente leva pro conselho, “olha gente, antigamente se fazia assim, liguei pra PROGRAD eles orientaram assim e como é que nos vamos lidar?” ai o conselho discute, debate, e o que o grupo acatar, eu tomo a decisão com base no coletivo. [...] quando aparece o pedido de um aluno, uma situação complicada no curso, em vez de decidir sozinha ou conversar com meu vice, eu trago o debate aqui pro conselho a gente discute aqui com os professores e alunos e nos tomamos as decisões juntas.” – C7

“todos os procedimentos e ações que eu vou tomando no curso, eu tenho tomado o cuidado de não agir por impulso. Quando aparece alguma coisa a gente busca na legislação, se não tem, eu trago pro conselho e a gente discute aqui.” – C7

“a gente acaba modificando várias Resoluções, as ACC, as resoluções dos TGs numa maneira de formalizar coisas que a gente acaba tendo que fazer pelo bom senso, mas que fica um bom senso igual pra todos e justificado no papel que nos temos um respaldo legal inclusive” – C5

“O manual de graduação né (risos) é o que ajuda um pouco a gente. E quando a gente não conhece ai vai atrás né dessas legislações. São tantas leis, tantas coisas que quando a gente vê o problema corre atrás. Mas uma coisa que eu consulto é o manual de graduação” – C6

“A gente sempre faz regulamentos próprios. Algumas leis elas são gerais, valem para todos os cursos, então a gente tem que fazer um regulamento específico que nos atenda. Então por exemplo, o regulamento do trabalho final de graduação ou o regulamento de estágio, regulamento de atividades complementares são elas que regem essas atividades mas elas estão baseadas na legislação ora federal ora estadual ora da própria [...]” – C4

“As dúvidas (relacionadas à legislação) que eu tenho eu procuro buscando de outros... de pessoas mais velhas ou a coordenação ou da graduação.” – C1

“Os problemas que a gente se encontra realmente a gente acaba trabalhando ao nível de conselho de curso que são eu como coordenador, mais quatro pessoas, cinco, daí a gente acaba discutindo esses problemas, tentando encontrar uma maneira de resolvê-los né. E eu acho que a decisão é meio pelo conselho mesmo que a gente toma.” – C3

A frente desse Conselho de Curso, no entanto, segundo Marquesin, Penteadó e Baptista (2008), muitas vezes é possível que as decisões coletivas possam gerar conflitos, embora fortaleçam ainda mais o grupo, por possibilitar discussões que permitem o enriquecimento da prática pedagógica. Nesse sentido, mesmo diante de algumas discussões em reuniões entre os membros do conselho de curso, acreditamos que elas podem ser positivas, visto que fortalecem ainda mais o coletivo, bem como acrescentam o aprendizado dos envolvidos.

Para tanto, acreditamos que os conhecimentos tácitos e explícitos possuem influência direta nessas discussões e comportamentos, pois a posição que se defende, a ideia que se tem de determinado assunto é algo que o ser humano ou adquire de estudos e pesquisas realizadas ou mesmo das experiências ao longo da vida.

Não menos importante é a construção de informações confiáveis, em que cada coordenador possa avaliar as consequências de seus atos e os resultados da ação coletiva. Assim, conforme Desiderio e Ferreira (2004, p.7) “uma participação efetiva pressupõe um compartilhamento da gestão em seus múltiplos aspectos, tais como levantamento de problemas, busca de soluções e comprometimento com a escolha feita”.

Desse modo, indo ao encontro dos autores, acreditamos que a gestão só será compartilhada, isto é, só terá o apoio e colaboração de todos na medida em que seus envolvidos tiverem o conhecimento da sua importância. E, isto só poderá ser compreendido por meio de vivências no campo e/ou de estudos na área, ou seja, dos conhecimentos tácitos e explícitos adquiridos ao longo da vida.

Nesse sentido, as experiências e vivências dos próprios coordenadores podem e devem influenciar no seu trabalho, ou seja, seu conhecimento tácito adquirido ao longo de sua vida. De forma similar, os estudos, pesquisas feitas e participação em espaços de formação continuada vão contribuir para o desenvolvimento e formação desse profissional.

Mediante uma postura crítica e questionadora, usando de suas experiências de vida (conhecimento tácito), o coordenador pode interferir e orientar a organização do trabalho pedagógico que não pode ser totalmente descrito e/ou prescrito (conhecimento explícito). Dessa forma, a gestão da universidade pública não é uma tarefa fácil, podendo ser considerada até mesmo como um desafio para os gestores na sua relação com a prática laborativa e de seus participantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse pela pesquisa surgiu da inquietação inicial ligada a atuação de coordenadores de curso de graduação de uma universidade pública estadual, na qual trabalhamos há mais de trinta anos, sendo que mais de quinze anos ligados à gestão de processos administrativos da vida do discente.

Ao pesquisarmos a realidade dos coordenadores de curso de uma universidade pública procuramos conhecer o processo pelo qual se dá a gestão universitária, assim como o interesse em conhecer um pouco quem é o gestor que atua nesse processo.

Como objetivo tivemos a preocupação de levantar e identificar características que pudessem dimensionar o perfil e atuação do coordenador de curso de graduação da universidade pública estadual pesquisada. As entrevistas foram realizadas com a finalidade de captar informações que potencializassem a pesquisa, bem como discutir e problematizar como se dá a gestão da universidade a partir da perspectiva dos entrevistados.

Ao longo da pesquisa tivemos alguns impasses no que diz respeito a conseguir um horário na agenda dos entrevistados (coordenadores de curso de graduação), sendo que alguns solicitaram alterar, por várias vezes, os horários definidos previamente para os encontros. A solicitação se baseava na justificativa de que haviam surgido imprevistos na rotina de trabalho que impossibilitavam de participar da entrevista, o que demonstra a rotina árdua de trabalho destes profissionais. Dos doze coordenadores de curso de graduação, três não foram entrevistados, justamente em função de uma agenda de compromissos que não permitia atender nossa solicitação.

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou maior compreensão e conhecimento acerca da temática, bem como pôde contribuir para o próprio crescimento profissional do pesquisador, tendo em vista que a temática está fortemente voltada ao exercício do trabalho.

Em relação às entrevistas pudemos constatar que a busca pelas informações sobre as questões levantadas nas falas dos coordenadores de curso de graduação foram entendidas como desabafo, demonstrando angústias, falhas do processo de administração burocratizada, precarização do trabalho docente, falta de

apoio de pessoal técnico-administrativo. Porém, obtivemos também amostras da tentativa de implantação de uma gestão democrática e participativa, tendo como ponto relevante o forte compromisso e seriedade dos entrevistados com seu trabalho na rotina da universidade.

Mesmo com o acúmulo de atividades de docência, pesquisa e extensão, que juntos constituem o eixo fundamental da Universidade, mencionadas pela maior parte dos entrevistados, houve demonstração de interesse em organizar o tempo, otimizando-o para trabalhar no atendimento às demandas diárias do curso, assim como sua promoção, busca de recursos e melhorias, atendendo, na medida do possível, as necessidades dos docentes e discentes do curso.

Pudemos perceber que a concepção de gestão, para a maioria dos coordenadores, está ligada aos aspectos da lógica empresarial. Diante disso, acreditamos que essa visão pode ser atrelada a uma visão utilitarista do cargo, tendo em vista que em diversas falas os aspectos pedagógicos foram simplesmente desconsiderados.

Além disso, foi possível notar que a partir das entrevistas houve certa imprecisão em relação ao conceito de gestão e uma ênfase dada às questões empresariais, evidenciando as visões equivocadas dos próprios coordenadores para seu cargo atual. No entanto, pudemos perceber que dois dos entrevistados possuem visão diferenciada em relação a concepção de gestão, pois eles além de mencionarem as questões administrativas, como atividades obrigatórias à seu cargo, apontam as questões pedagógicas que são indissociáveis à sua função.

Os discursos explicitados que mostraram o sentimento de bem estar no exercício do trabalho estão ligados a aspectos sociais, ou seja, não apenas questões pedagógicas ou de carreira dentro da universidade, mas, sobretudo, a partir de relações interpessoais qualificadas. Desse modo, podemos perceber que a criação de uma boa relação entre os docentes e discentes é valorizada neste espaço, com o intuito de contribuir para o ensino e convívio.

Quanto aos desafios citados pelos coordenadores podemos destacar a partir das entrevistas: a falta de espaços para formação continuada, excesso de compromissos e obrigações que muitas vezes “atrapalham” a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, procedimentos extremamente burocráticos, falta de

uma estrutura adequada para atuação (em especial sobre a ausência de secretarias e pessoal técnico-administrativo) que possa oferecer suporte aos processos administrativos e pedagógicos.

Nesse sentido pudemos perceber que o tempo caracteriza-se como elemento desafiador para um bom desenvolvimento do trabalho de coordenador visto que as excessivas obrigações tomam a maior parte do tempo desses profissionais, o que muitas vezes impede que o trabalho de coordenação seja desenvolvido de maneira qualificada. Sugerimos que novos estudos sobre essa temática sejam conduzidos por estudiosos da área da educação.

Em contrapartida, verificamos que o trabalho de coordenador representa uma oportunidade de realização pessoal e de exercício de potencial e potencialidades dos docentes. Similarmente, foram destacadas positivamente a construção de elos afetivos, oportunidades e desafios construtivos que contribuem para a formação de um profissional responsável.

A gestão universitária é uma área consolidada como um campo de estudos relevante para os estudos em educação. A partir disso, o presente trabalho oportunizou a construção de discussões e reflexões sobre a atuação do coordenador de curso de graduação, a partir de suas próprias perspectivas. Entendemos que a maior contribuição desta pesquisa foi ter dado a oportunidade dos coordenadores expressarem suas dificuldades e anseios. Longe de ter esgotado as discussões, esta dissertação abre margem para novas questões de pesquisa, certamente relevantes para contribuir na condição de trabalho dos coordenadores que devem ser reconhecidos pela sua imprescindibilidade na gestão das universidades públicas.

REFERÊNCIAS

- ANGELONI, M. T. **Organizações do conhecimento**: infra-estrutura, pessoas e tecnologias. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BIANCHETTI, L. As novas tecnologias e o devassamento do espaço-tempo do saber tácito dos trabalhadores. In: AUED, B. W. (Org.). **Educação para o (des) emprego**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005.
- BORGES, D. F.; ARAÚJO, M. A. D. Uma experiência de planejamento estratégico em universidade: o caso do centro de ciências sociais aplicadas da UFRN. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 4, p. 63-76, jul./ago. 2001.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 207.
- CARDIM, A. G. **O que envolve a gestão universitária em tempos de mudança**. Fac. Belas Artes de São Paulo, 2000.
- CASTRO, D.; TOMÁS, M. Development of manager-academics at institutions of higher education in Catalonia. **Higher Education Quarterly**, v. 65, n. 3, p. 290-307, 2011.
- CHAUÍ, M. A. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 9. ed. São Paulo: Manole, 2014.
- CHIAVENATO, I. **Princípios de Administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.
- CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CUNHA, L. A. "O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento?". In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em Ruínas na República dos Professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- DESIDERIO, M.; FERREIRA, A. P. F. Desafios da gestão universitária. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 1., 2004, Resende. **Anais...** Resende: AEDB, 2004. Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/artigos2004.php?pag=GP>>. Acesso em: 25 maio 2017.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DUTRA, L. B. et al. A síndrome de Burnout em docentes do ensino superior de instituições privadas de Santarém-PA. **Tempus, actas de saúde colet**, Brasília, v. 10, n. 3, p. 115-136, set., 2016.

FERREIRA, L. S.; STURMER, A. B. A gestão democrática nas escolas públicas de Santa Catarina. **Educação (Santa Maria)**, v. 35, n. 1, p. 155-168, 2010.

FRANCO, E. **Funções do coordenador de curso ou como “construir” o coordenador ideal**. Belém, 2002. Disponível em: <<http://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/ABMESCaderno8.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, D. N. T. Avaliação e gestão democrática na regulação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 501-521, 2007.

GARCIA, W. E. Tecocratas, educadores e os dilemas de gestão. In: FERREIRA, A. (Org). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCÍA, D. E. Reseña de "Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades" de Martha Craven Nussbaum. **Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública**, Santiago, v. 10, n. 16, p.181-185, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96024266010>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUTIERREZ, D. D. D. **Esferas de influência nos currículos das Faculdades de Odontologia das Universidades Públicas do Estado de São Paulo**. 2008. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo: São Paulo, 2008.

HEERDT, A. P. S. **Competências essenciais dos docentes-gestores em uma instituição de ensino superior**. 2002. 100 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

KANAN, L. A.; ZANELLI, J. C. Características do trabalho de coordenadores de curso no contexto universitário. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 18, n. 1, p. 155, jan./jun. 2011.

LAURENTINO, M. A. A.; LIMA, V. M. M. **Desafios da gestão democrática na escola pública municipal**. Presidente Prudente: [s.n.], 2015. Relatório de pesquisa de iniciação científica.

LEDESMA, M. R. K. **Gestão escolar: desafios dos tempos**. 2008. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

- LELES, M. A. **A participação dos estudantes na gestão da escola**. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- LEONI, M. G.; ANDRADE, L. de F. S. de; VASCONCELOS, E. C. Competências requeridas do diretor e do coordenador de curso de graduação em enfermagem da Universidade Estácio de Sá / RJ. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 2, n. 13, p.301-305, abr. 2008.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUCCHESI, M. A. S. L. **A universidade no limiar do III milênio: desafios e tendências**: Santos: Leopoldianum, 2002.
- LUIZ, M. C. Algumas reflexões sobre a prática da gestão democrática na cultura e organização escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 4, n. 2, p. 20-36, 2010.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARQUESIN, D. F. B.; PENTEADO, A. F.; BAPTISTA, D. C. O coordenador de curso da instituição de Ensino Superior: atribuições e expectativas. **Revista de Educação..** v.11, n. 12, p.7-21, 2008.
- MENDONÇA, J. R. C. et al. Competências profissionais de professores do ensino superior no Brasil: proposta de um modelo integrado. In: FÓRUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Macau. Por um ensino superior de qualidade nos países e regiões de língua portuguesa. **Anais....** Lisboa: Associação FORGES, 2012.
- MENDONÇA, A. W. P. C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-151, maio/ago. 2000.
- MENEGUELLI, D.; SOUZA, D. B. L. Mensurável x intangível: o desafio da mensuração dos resultados na gestão do conhecimento. **Estação Científica Online**, Juiz de Fora, n. 4, p. 1-18, abr./maio 2007.
- MEYER JUNIOR, V.; MEYER, B. Managerialism na gestão universitária: dilema dos gestores de instituições privadas. In: ENCONTRO DA ANPAD, 35., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ESO620.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2016.
- MUNDIM, A. P. F. **Desenvolvimento de produtos e educação corporativa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- PARO, V. H. A utopia da gestão escolar democrática. In: PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 9-14.
- PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PARO, V. H. Estrutura da escola e direção colegiada. In: PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 31-78.
- PAZETO, A. E. Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 163-166, fev./jun. 2000.
- PIETRO, M. S. Z. Di. **Direito administrativo**. 15.ed. São Paulo: Atlas, 2003
- PIRES, L. S.; LIMA, R. K. Cidadania e produção universitária: o perfil dos dirigentes e a institucionalização de práticas democráticas. **Revista de Gestão Universitária da América Latina**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 253-272, 2013.
- RAUBER, P. A educação jesuítica e as reformas pombalianas. In: **Metodologia do ensino superior**. Dourados: Unigran, 2008, p. 29-50.
- RIOS, T. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, I. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 73-93.
- SANTOS, L.; BRONNEMANN, M. R. Desafios da gestão em instituições de ensino superior: um estudo de caso a partir a percepção de diretores de centro de uma IES pública do sul do Brasil. **Revista de Gestão Universitária da América Latina**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 1-21, jan. 2013.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003
- SANTOS, B. de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.
- SCHMITZ, A. L. F.; BERNARDES, J. F. **Atitudes empreendedoras e desafios da gestão universitária**. [Florianópolis: INPEAU], 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/61474/Atitudes%20Empreendedoras%20e%20Desafios%20da%20Gest%C3%A3o%20Universit%C3%A1ria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 16 ago. 2016.
- SILVA, F. M. V.; CUNHA, C. J. C. de A.. A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v.5, n.1, p. 145-171, jan. 2012.
- SOUZA, G. A. D. B.; BRAGA, K. M. S. A.; BARBOSA, R. S. A gestão participativa e o sucesso escolar. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 11, n. 1, p. 639-646, 2013.

TANAKA, V. R. S.; PESSONI, L. M. L. A gestão do ensino superior: o gestor e seu papel. In: SEMINÁRIO SOBRE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 1., 2011, Inhumas. **Anais...** [Inhumas]: Universidade Estadual de Goiás, 2011. Disponível em: <http://www.anais.ueg.br/index.php/isemdocuniv_inhumas/article/view/5/4>. Acesso em: 21 nov. 2016.

TORRES, P. L. **Laboratório on line de aprendizagem**: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. 2002. 193 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

TOSTA, H. T. et al. Gestores universitários: papel e competências necessárias para o desempenho de suas atividades nas universidades federais. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 1-15, ago. 2012.

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Resolução UNESP nº 21, de 21 de fevereiro de 1989. Aprovada pelo Decreto nº 29.720, de 03 de março de 1989. **Portal da Universidade**, São Paulo, [2016]. Estatuto da UNESP. Atualizado até 02 de junho de 2016. Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/legislacao/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 67, p. 19-38, 2015.

ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Conteúdo	Questões
Questões Gerais	<ol style="list-style-type: none"> 1) Nome? 2) Formação? 3) Há quanto tempo é docente da universidade? 4) Quais as funções de gestão você já desempenhou na universidade? 5) Qual o significado de gestão ou ser gestor pra você? 6) Como você analisa o papel do Coordenador de Curso de Graduação junto à unidade?
Questões sobre o conhecimento explícito	<ol style="list-style-type: none"> 1) Quais os formulários/legislação que ajudam no seu desempenho como coordenador? Por quê? 2) Quais foram os espaços formativos que foram ofertados a você no início da sua gestão? 3) Quem são as pessoas que te oferecem suporte quando aparece alguma função que você não sabe como lidar?
Questões sobre o conhecimento tácito	<ol style="list-style-type: none"> 1) Quando você tem algum problema e não encontra solução nos documentos oficiais, como você procede? 2) Existem procedimentos que foram criados por você por conta da necessidade do trabalho, mas que não estavam previstos em nenhuma legislação ou manual? 3) O que a função de coordenador tem acrescentado em sua vida profissional e pessoal?

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “A ATUAÇÃO DE COORDENADORES DE CURSO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: INTERFACE COM AS DISCUSSÕES SOBRE CONHECIMENTO EXPLÍCITO E TÁCITO”

Nome do Pesquisador: PEDRO LUÍS BILHEIRO

Nome do Orientador: Prof. Dr. ALEX SANDRO GOMES PESSOA

1. **Natureza da pesquisa:** *o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade ...*
2. **Participantes da pesquisa:** (colocar o número de participantes, especificando qual será a população alvo da pesquisa).
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) (...). A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.) (...). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.*
4. **Sobre as entrevistas:** (se houver, especificar como serão realizadas).
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). *Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre (...), de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa (...), onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.*
8. **Pagamento:** *a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____,
_____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: PEDRO LUÍS BILHEIRO

Telefone de contato: (18) 98808-6516

Orientador: Prof. Dr. ALEX SANDRO GOMES PESSOA

Telefone de contato: (18) 99626-7080

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Profa. Dra. Gisele Alborghetti Nai

Vice-Coordenadora do CEP: Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira.

Telefone do Comitê: (18) 3229-2077 - E-mail: cep@unoeste.br



UNOESTE – UNIVERSIDADE DO OESTE
PAULISTA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ATUAÇÃO DE COORDENADORES DE CURSOS DE UMA UNIVERSIDADE

PÚBLICA: INTERFACE COM AS DISCUSSÕES SOBRE CONHECIMENTO

Pesquisador: Alex Sandro Gomes Pessoa

Área

Temática:

Versão: 1

CAAE: 57167716.7.0000.5515

Instituição Proponente: ASSOCIACAO PRUDENTINA DE EDUCACAO E CULTURA APEC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.671.254

Apresentação do Projeto:

O projeto foi feito de maneira coerente, com uma leitura limpa. Sem problemas aparentes e com referências bibliográficas atualizadas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo bem definido, tendo coerência entre objetivos específicos da pesquisa com as pesquisas elaboradas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos para os envolvidos e pode haver benefícios local ou estadual, case se crie subsídios e ou ferramentas para compreensão melhores formas de professores coordenar cursos e fazer questões administrativas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é interessante apresenta método e procedimentos de análise coerentes, o único detalhe que pode comprometer os resultados são as entrelinhas de todas as universidades públicas, mas acredito que o pesquisador e orientador tenham conhecimento suficiente para encontrar o caminho.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os itens obrigatórios foram apresentados

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, Km 572

Bairro: Bairro Limoeiro

CEP: 19.067-175

UF: SP **Município:**

PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-2077

Fax: (18)3229-2080

E-mail: cep@unoeste.br



UNOESTE – UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA

Continuação do Parecer: 1.671.254

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trabalho foi aceito e não há nenhuma lista de pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 09/08/2016, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste Paulista (CEP-UNOESTE), concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO. Lembramos que ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) deverá apresentar o relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_742495.pdf	17/06/2016 17:57:23		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaoinstituicao.pdf	17/06/2016 17:55:40	Alex Sandro Gomes Pessoa	Aceito
Folha de Rosto	Folharostopedro.pdf	17/06/2016 17:55:10	Alex Sandro Gomes Pessoa	Aceito
Outros	Contatoparticipantes.pdf	17/06/2016 14:56:27	Alex Sandro Gomes Pessoa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termocompromisso.pdf	17/06/2016 14:55:40	Alex Sandro Gomes Pessoa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infraestrutura.pdf	17/06/2016 14:55:26	Alex Sandro Gomes Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	17/06/2016 14:55:03	Alex Sandro Gomes Pessoa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	VERSAO.doc	17/06/2016 14:54:04	Alex Sandro Gomes Pessoa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, Km 572			
Bairro: Bairro Limoeiro	CEP: 19.067-175		
UF: SP	Município: PRESIDENTE PRUDENTE		
Telefone: (18)3229-2077	Fax: (18)3229-2080	E-mail: cep@unoeste.br	



UNOESTE - UNIVERSIDADE
DO OESTE PAULISTA

Continuação do Parecer: 1.671.254

PRESIDENTE PRUDENTE, 10 de Agosto de 2016

**Assinado por: Gisele Alborghetti Nai
(Coordenador)**

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, Km 572

Bairro: Bairro Limoeiro

CEP: 19.067-175

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-2077

Fax: (18)3229-2080

E-mail: cep@unoeste.br