



SER GERENTE EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: A PERCEPÇÃO DE EX-COORDENADORES DE CURSO DE GRADUAÇÃO SOBRE SUAS APRENDIZAGENS GERENCIAIS

LOUISE DE LIRA ROEDEL BOTELHO

Universidade Federal da Fronteira Sul

louisebotelho@uffs.edu.br

LUCIANA SCHERER

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

lucianascherer@yahoo.com.br

RAQUEL BORGHETTI

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões

borghettiadministrativo@vis-rs.net

JULIANA JAESCHKE

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões

juliana.jaeschke@hotmail.com

EDSON BOLZAN

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões

bolzanedson@via-rs.net

ROBERTO AJALA

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões

roberto@uricl.edu.br

RESUMO

O presente trabalho objetiva Compreender a experiência vivida por ex-coordenadores de cursos de graduação em diferentes instituições de ensino superior no Brasil. Buscando descobrir as perspectivas dos respondentes sobre tal questionamento, um estudo fenomenológico foi desenvolvido. Para este trabalho, sete gestores de cursos foram investigados. Tais gestores são docentes formados em várias áreas do conhecimento e que se tornaram coordenadores de algum curso de graduação. As entrevistas foram gravadas e transcritas. A análise dos dados visou em descrever e interpretar com base nos relatos adquiridos como ocorreu a aprendizagem desses investigados ao longo de sua trajetória em suas instituições. Ou seja, quais conteúdos e formas de aprendizagem gerencial foram adquiridas por eles durante suas trajetórias gerencias, quais desafios e superações foram presentes no dia a dia do trabalho gerencial. Como resultados pode-se verificar que a aprendizagem gerencial é dinâmica e que envolve diferentes fatores, sejam eles formais ou informais e que os gerentes aprendem diariamente no exercício de suas gestões. Com essa pesquisa espera-se contribuir e fortalecer o cenário de estudos sobre a aprendizagem gerencial em Instituições de Ensino Superior no Brasil e construir um arcabouço de conhecimentos para que docentes tenham acesso ao se tornarem gestores de um curso de graduação.

Palavras chave: Gerente, Ex-coordenadores, Aprendizagem Gerencial, Instituições de Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Além de promover o desenvolvimento regional, as universidades têm um papel fundamental no processo de aprendizagem coletiva. Essas instituições visam à construção de espaços que possibilitam a capacidade de aprender a aprender. Pois trazem em seu cerne a postura da pesquisa, do ensino, da extensão e da aprendizagem.

Dessa forma, as universidades são organizações de aprendizagem, pois possuem como finalidade a geração e disseminação do conhecimento a sociedade. À frente dessas organizações estão aqueles que gerenciam os processos de conhecimento, ou seja, indivíduos que possuem cargos de gestão.

Neste sentido, os coordenadores de curso são elementos essenciais para a promoção do conhecimento no âmago da universidade, pois atuam como catalizadores de várias atividades e processos por terem em suas funções a gerência imediata de cursos de graduação.

No Brasil, pouco se conhece sobre os temas da aprendizagem gerencial e organizacional voltada para as universidades (BARBOSA, 2011). Os estudos desenvolvidos nacionalmente estão voltados a grandes e médias empresas. Pouco explorando a universidade como uma organização que aprende (SENGE, 2005).

A relevância deste trabalho reside na ideia de se explorar o espaço universitário em sua íntegra. Como uma organização voltada exclusivamente para o aprendizado coletivo, não apenas alicerçada em seu tripé básico: ensino, pesquisa e extensão. Mas, como uma organização que aprende por meio das próprias atividades que desenvolve. Sendo alimentada e realimentada por ela mesma, como uma forma de aumentar sua produtividade e qualidade dos serviços que presta a sociedade.

Outro ponto chave desta pesquisa está na ideia de que os coordenadores de curso são agentes promotores do conhecimento e da aprendizagem no âmbito da universidade. Pois são eles que como gerentes de seus cursos, que promovem em grande parte, atividades voltadas ao conhecimento como a utilização de repositórios de conhecimento (atas, memorandos, reuniões), atividades voltadas à disseminação e tomada de decisão coletiva (reuniões de Colegiado e de Núcleo Docente Estruturante, Conselho de Campus entre outras), utilização de ferramentas de informação e comunicação (e-mails, memorandos, ofícios, matérias em jornais).

EIRIZ, SIMÕES e GONÇALVES (2007) apontam que os gestores não são apenas consumidores de informação, mas são também criadores de informação e conhecimento. Através da gestão do conhecimento, os gestores desenvolvem um processo sistemático, articulado e intencional, suportado na geração, codificação, e transferência de conhecimento. Assim, faz-se necessário que a universidade se veja como instituição aprendente, ou seja, aprender com seus envolvidos, sejam eles alunos, professores, técnicos e comunidade externa. No entanto, desafios são apresentados: gerir o conhecimento e criar um ambiente favorável para essa gestão.

Desta forma, as Instituições de Ensino Superior podem ser compreendidas como organizações de aprendizagem e os gestores de cursos (coordenadores) como catalizadores dessas organizações. Muito embora, a literatura corrente relata que as organizações do setor da educação superior enfrentam enormes desafios, muitos dos docentes assumem cargos de gestão, não estando preparados para o cotidiano de trabalho gerencial de seus cursos. Muitos docentes, assumem pela primeira vez esses cargos, o que implica num processo interno tortuoso de colaborador para gestor de um momento para outro em suas carreiras acadêmicas.

A maioria dos gerentes (coordenadores de cursos de graduação) são docentes de áreas diversas que foram promovidos a gerentes. A passagem de colaboradores individuais para a condição de gerentes exige, desses profissionais, um esforço enorme, implicando em transformações que acabam por configurar o perfil de um novo profissional.

Ao se estudar o processo de como um indivíduo (docente) passa de colaborador individual para gerente de linha médio (coordenador de curso) é possibilitar a construção de um conhecimento ainda pouco conhecido no âmbito das IES. Mas que auxiliará na compreensão e na preparação de novos docentes para o desafio da gerência na gestão de seus cursos.

Através desta pesquisa, compreender o significado das experiências vividas por ex-coordenadores de cursos em diferentes IES no Brasil, é poder contribuir para além de uma reflexão individual. Apoiando a experiência desses que se tornam gerentes na área da educação superior e melhor compreender os desafios e as dinâmicas que comprometem seus ambientes de trabalho. Para a literatura sobre aprendizagem gerencial essa pesquisa contribuirá para a geração de conhecimentos sobre tal processo em IESs, bem como na apresentação de conhecimentos adquiridos pelos gestores durante os períodos em que estiveram à frente de seus cursos. Essa hipótese aplicada ao contexto universitário é inovadora, pois os estudos existentes no Brasil, não estão direcionados para essa questão.

Salienta-se que além de se desenvolver uma pesquisa numa área pouco explorada nacionalmente, explicita-se que existem articulações com outros projetos do Grupo de Pesquisa em Teorias e Processos do Desenvolvimento (certificado pelo CNPq).

Este trabalho tem como base o direcionamento de que os coordenadores de curso têm consciência de que existe um conhecimento a ser compartilhado entre os professores e alunos. Bem como a ideia de que à medida que exercem o papel de gestor do conhecimento, eles atuam como células aprendentes, responsáveis por nutrir por meio do conhecimento a organização (universidade).

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção relata os marcos teóricos que orientam este trabalho.

2.1 O TRABALHO GERENCIAL: DISCUSSÃO DOS MODELOS ORGANICO E MECANICO

Vivemos um período de transformações. Competitividade, mecanicismo, racionalidade, individualismo, todas são palavras corriqueiras no mundo organizacional. As organizações tentam dominar a vida ao invés de trabalhar em parceria com ela.

As lideranças, fontes principais de influência e poder, atuam na sociedade utilizando meios poucos salutares, promovendo mudanças baseadas na observação de cima para baixo, muitas vezes sem levar em conta os reflexos dessa atitude sistemática na vida das pessoas que atuam dentro e fora delas. Em consequência, a incerteza e o medo são emoções primitivas que tomam conta do mundo organizacional (SINZATO, 2007).

O modelo mecânico de organização, com suas máximas de produtividade e desempenho, foi, paulatinamente, sendo superado pelo modelo orgânico, que visa observar o ambiente organizacional sob o enfoque sistêmico e complexo, como uma união de atores

formando um único organismo (FIALHO *et al*, 2006). Nesse sentido, cada indivíduo é um ser único e imprescindível, dotado de uma capacidade própria de transformação.

No modelo mecânico, como uma espécie de camuflagem, para garantir a sobrevivência, o ser humano é levado a afastar-se de suas emoções, migrando para o uso da racionalidade. No modelo orgânico, os gerentes são indispensáveis, pois são eles os agentes de mudanças (SENGE, 2005), são eles os responsáveis por guiarem os demais indivíduos para o alcance os objetivos comuns (YUKL, 1998). Assim, os gerentes são os grandes causadores de transformações.

Compreender a atividade gerencial no paradigma orgânico (MORGAN, 1980) implica em considerar que o trabalho dos gerentes é permeado por várias nuances, complexidades e dilemas que carecem esclarecimentos (DAVEL e MELO, 2005).

Ao optar pela adoção do paradigma orgânico (sistêmico) nesta proposta de trabalho, repercutiu em considerar que os gerentes são indivíduos complexos, constituídos por suas várias experiências profissionais e pessoais e que suas trajetórias e reflexões influenciam em suas aprendizagens. Tais aprendizagens, por sua vez, desencadeiam em suas posturas e comportamentos, modificando a organização em que trabalham e, muitas vezes, o próprio entorno.

A mudança nesse sentido pode iniciar de dentro para fora, do indivíduo para a organização, numa aprendizagem cíclica e mútua. Mas a mudança pode ocorrer noutro sentido, ou seja, de fora (organização) para dentro (indivíduo). Onde tudo o que acontece no cenário externo a organização, ruminam nos indivíduos que a formam. O modelo orgânico baseia-se nesse raciocínio de troca mútua e constante.

Muitos pesquisadores são conscientes no fato de que esse pensamento sistêmico-orgânico induz as organizações a aprenderem (DAFT, 2008; 2006). Nesse sentido, do paradigma orgânico emerge um conceito importante: as organizações de aprendizagem.

Nesse modelo organizacional o conhecimento é seu principal capital e a aprendizagem é sua principal consequência. No paradigma orgânico, a perspectiva multidimensional do indivíduo ganha força. Conceber o gerente como um indivíduo multidimensional significa que esses vivenciam experiências em vários espaços sociais, como o espaço do trabalho e da vida pessoal, os quais não podem ser percebidos de forma dissociada (STEWART e FONDAS, 1992).

Todo esse amálgama deságua na ideia de que a aprendizagem gerencial deve ser compreendida por uma perspectiva multidimensional, já que esses profissionais passam por experiências pessoais que são influenciadas por variáveis contextuais (SILVA, 2009).

2.1 APRENDIZAGEM GERENCIAL: ORIGEM E CONCEITOS

Muitos estudos têm sido realizados sobre gerentes. Geralmente, tais trabalhos voltam-se para a compreensão da natureza do trabalho executivo, ou seja, tentando desmistificar o que o gerente realmente faz e como realiza suas atividades organizacionais (BOTELHO, 2012).

O estudo da aprendizagem gerencial (AG) na academia é relativamente nova. A história da AG inicia nos anos 1960, com a emergência de estudos acadêmicos na Lancaster University, no Reino Unido, havendo posteriormente uma replicação 24 dessas ideias nas

escolas de gestão americanas. Ao mesmo tempo, empresas públicas e privadas iniciaram investimentos em programas de treinamento e desenvolvimento gerenciais com o intuito de aprimorar as técnicas e práticas dos gestores organizacionais (BURGOYNE; REYNOLDS, 1997, p. 7).

A aprendizagem gerencial estuda a teoria e a prática da gerência (FOX, 1997). Ela tem como objetivo discutir tanto a prática profissional, quanto as teorias sobre como a aprendizagem ocorre nos gerentes (HAWTHORNE, 2010). Ao longo dos últimos vinte anos, a aprendizagem gerencial consolidou-se como um campo profícuo de estudos, e atingiu status importante como campo de pesquisa acadêmica. Estudos internacionais relevantes ajudaram essa área a se consolidar, entre eles estão: Roche (1979), Davies e Easterby-Smith (1984); Cervero, Miller e Dimmock (1986), La Paro (1991) e Richter (1998). No Brasil, a partir do ano 2000, iniciou-se a emergência de estudos sobre aprendizagem gerencial. Estudos como os de Silva (2000), Moraes (2000), Gottwald (2001) Lucena (2001), Cunha (2003), são referências na área (ANTONELLO, 2004).

Outro foco de estudos desenvolvidos tendo os gerentes como ponto principal de pesquisa, são os estudos sobre aprendizagem gerencial. A aprendizagem gerencial ganha status de área do conhecimento por trabalhar interdisciplinarmente, a partir da década de noventa, duas grandes áreas do saber: a educação (de adultos) e os estudos gerenciais.

Os trabalhos desenvolvidos sobre o campo da aprendizagem gerencial preocupam-se com o conteúdo e a forma como os gerentes aprendem o exercício de suas atividades no âmbito das organizações. Questões como, por exemplo; “o que” se aprende, “como” se aprende e “porque” se aprende. São os pilares desse campo do saber.

Acredita-se que compreender como os gerentes aprendem pode contribuir para várias áreas do conhecimento, uma vez que a entidade primeira é o gestor (indivíduo) e não a organização (RICHTER, 1998). Richter (1998), Merriam e Caffarella (1991) e Fox (1997) consideram que a literatura na área de aprendizagem gerencial tem demonstrado a necessidade da realização de estudos empíricos.

2.2 O TRABALHO GERENCIAL DE COORDENADORES DE CURSO NAS IES

O ensino superior possui uma característica peculiar para a execução do trabalho gerencial. Os coordenadores de curso constantemente são cobrados por diferentes atores educacionais, desde seus superiores imediatos, até o Ministério da Educação e Cultura (MEC) por resultados que compensem a atuação de seus cursos no mercado. Geralmente tais cobranças vão ao encontro de uma busca desenfreada por resultados positivos em suas atuações frente a seus cursos. Mas não apenas isso, os coordenadores de curso não atuam apenas como gestores intermediários na organização em que trabalham eles também são cobrados por questões pedagógicas.

Do ponto de vista do Ministério da Educação (MEC), o coordenador de curso é o profissional responsável e designado a gerenciar a parte pedagógica do curso de graduação, além de ser responsável pela demanda gerencial específica (ROCHA, 2008).

A partir de 1999, a coordenação de curso passou a ser uma das principais atividades a serem avaliadas pelo Ministério da Educação (MEC) nos momentos de credenciamento e reconhecimentos de cursos superiores. Percebe-se que a função de coordenador começou a ficar em evidência, pois até então sua existência não era obrigatória. Antes desse processo de

avaliação de cursos, o coordenador de curso era uma figura que poderia existir ou não (BARRETO; SCHWARTZMAN, 1999).

Por essa razão, reconhecendo sua importância, o MEC incluiu em seu Manual geral de Avaliação das Condições de Ensino a figura do coordenador de curso como parte integrante do processo avaliativo das IES (ROLIM, 2004) no momento do reconhecimento dos cursos de graduação.

Para o reconhecimento do curso, o coordenador é avaliado em sua experiência, dedicação do curso, atuação gerencial, participação em outras esferas da instituição; participação em órgãos em colegiado do curso (ou equivalente); apoio didático-pedagógico (ou equivalente) aos docentes; titulação; experiência profissional acadêmica; experiência profissional não acadêmica e administrativa; e efetiva dedicação à administração e condução do curso (BRASIL, 2002). Dessa forma, é inegável sua relevância para o bom andamento da instituição.

Com essa ênfase do MEC no coordenador de curso nas IES surgiu no Brasil um desencadeamento de estudos sobre a atividade gerencial dos coordenadores de curso nas instituições superiores.

Para Piazza (1997) existem três classificações para a função do coordenador de curso:

- i) coordenação gestora (coordenação do trabalho gerencial e suas demandas);
- ii) coordenação de disciplinas (plano curricular); e
- iii) coordenação pedagógica (integração e orientação do processo pedagógicos).

A função de coordenação é composta de ambas as tarefas (administrativas e pedagógicas) (PIAZZA, 1997) não sendo disjuntas em sua essência, mas únicas em suas importâncias, e que devem ser executadas por indivíduos com capacidades pedagógicas e gerenciais.

A coordenação de curso refere-se, não apenas a atividades didático-pedagógicas que devem ser desenvolvidas por docentes no âmbito dos cursos superiores, mas também a atividades de gestão, que coordenam, controlam, comandam, organizam e executam o trabalho cotidiano à frente do curso.

O coordenador de curso é também um ser político, que pode revelar liderança em sua atuação. Sua essência pode conotar um gerente com vistas a produzir resultados imediatos e benéficos para a instituição. (FRANCO, 2006, p. 13)

Por fim, Andrade (2007) subscorre doze ações referentes ao exercício da função do coordenador de curso no tocante à gestão, detalhadas a seguir:

- 1ª realização de reuniões com professores do curso, antes do início de cada semestre letivo para discussão dos planos de ensino e alinhamento das disciplinas;
- 2ª realização de reuniões entre os professores e alunos no primeiro dia de aula para divulgar e compartilhar o planejamento do semestre
- 3ª levantamento junto aos registros acadêmicos de frequência, os índices de evasão, dos trancamentos, dos resultados das avaliações,

4^a levantamento junto aos professores os níveis de facilidades e dificuldades para ministração das aulas;

5^a promoção de reuniões com dirigentes de organizações dos setores públicos e privados da região para fortalecimento das relações do curso com o mercado e identificação de oportunidades de estágio e de trabalho

6^a realização sistemática de reunião com os representantes estudantis, em conjunto com os líderes de turma do curso para fortalecimento das relações, incremento de parcerias e manutenção da integração do curso;

7^a realização de avaliações sistemáticas do desempenho docente e discente, tanto de cunho quantitativo como qualitativo;

8^a revisão sistemática do projeto pedagógico do curso como um todo, com a participação dos segmentos envolvidos, tanto no âmbito interno como externo;

9^a revisão sistemática dos processos acadêmicos e administrativos utilizados pelo curso, para identificar os gargalos que dificultam a agilidade e rapidez das decisões nos diferentes níveis

10^a revisão dos meios de comunicação utilizados para os públicos internos e externos, assegurando a democratização da informação, bem como a sua eficiência, eficácia e efetividade;

11^a realização de cursos sequenciais não estruturados, de caráter extracurricular, para professores e alunos

12^a realização de avaliações sistemáticas dos conteúdos ministrados em cada período no final do semestre para verificar a adsorção do conhecimento pelos alunos e implementar estratégias que venham incrementar o nível de aprendizado.

Assim, na condição de um gerente, o coordenador de curso, além das capacidades acadêmicas, deve possuir também capacidades de comando, espírito empreendedor, visão de futuro, competência para identificar e analisar problemas, examinar alternativas de solução, tomar decisões, gerenciar conflitos, comprometer pessoas, integrar ações, alocar recursos, supervisionar atividades e avaliar resultados. Ou seja, deve possuir as competências de um administrador (FARINELLI e MELO, 2009).

Além dos trabalhos já citados, vários outros já analisaram a atividade de coordenação de cursos em IES. Tais pesquisas revelaram em seu amago que as funções do coordenador estão diluídas entre práticas gerenciais e pedagógicas, permeadas pela falta de planejamento e por improvisos no seu conturbado cotidiano de trabalho (SILVA 2000; MORAES, 2002; MARRA; MELO, 2003).

2. METODOLOGIA

O problema deste trabalho exigiu uma metodologia que permitisse abordar o universo subjetivo de experiências vividas por ex-coordenadores ao se tornarem gerentes em cursos de graduação.

O conteúdo dessas experiências é subjetivo, individual e precisa ser trazido à tona, para ser estudado e elaborado cientificamente. Desta forma, faz-se necessário a superação do uso de hipóteses e soluções predeterminadas. O intuito do estudo das experiências vividas é compreender a realidade na forma como se apresenta e é experimentada pelos investigados.

Como pressupostos ontológicos, esta pesquisa baseia-se paradigma humanista ou interpretativo/fenomenológico (MERRIAM, 1998; MORGAN 1980). As implicações dessa escolha repercutem na forma como foi conduzido o estudo. Assim, o presente estudo buscou compreender como os indivíduos percebem a realidade que os cerca e o que aprendem com suas experiências diante dos acontecimentos.

Quanto aos pressupostos epistemológicos, a pesquisa se caracterizou como um estudo qualitativo, pois segundo Merriam (1998), pesquisadores que adotam essa abordagem estão interessados em entender os significados construídos pelas pessoas, ou seja, compreender como os indivíduos formam suas respectivas visões de mundo. Sob esta perspectiva, concebe-se que os indivíduos constroem, socialmente, múltiplas interpretações acerca da realidade social.

5.2 O método fenomenológico e a revisão integrativa

O conteúdo das experiências vividas é único e intransponível, por isso este trabalho adotou a metodologia da fenomenologia-hermenêutica. A fenomenologia, porque é a ciência que busca compreender o significado das experiências vividas e a hermenêutica, porque é o estudo interpretativo das expressões e objetivações das experiências transformadas em texto (VAN MANEN, 1990). Utilizou-se também, o arcabouço conceitual de Max van Manen (1990). Van Manen propõe o estudo fenomenológico-hermêutico da experiência vivida, do mundo como nós o experimentamos de modo imediato e original, ainda pré-reflexivamente, na forma como se apresenta à consciência. O estudo dos significados experienciais do modo como vivemos diariamente.

Desta forma, a metodologia da fenomenologia possibilitou alcançar o objetivo principal desta proposta de pesquisa.

5.3 Coleta de dados e investigados

Como coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, pois, além do material narrativo das vivências, elas permitiram uma relação conversacional com os investigados sobre o significado das suas experiências, permitindo validá-las.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Foi elaborado um roteiro piloto de entrevistas, que foi aplicado a um ex-coordenador de curso para validar o mesmo. Os investigados foram 5 ex-coordenadores de diferentes cursos em IES com diferentes formações. Os sujeitos pesquisados foram selecionados por conveniência, a partir das relações profissionais dos autores do estudo. As características dos entrevistados são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Perfil dos Entrevistados

ENTREVISTADO	FORMAÇÃO	CURSO	TEMPO NA COORDENAÇÃO	TIPO DE UNIVERSIDADE
01	Turismo	Turismo	03 anos	Privada
02	História	Administração com Habilitação em Hotelaria	06 anos	Privada
03	Administração	Administração	05 anos	Comunitária
04	Ciências Biológicas	Turismo	08 anos	Privada
05	Administração	Administração	04 anos	Pública

Fonte: Elaborado pelos autores

O questionário foi dividido em duas perspectivas norteadoras:

1. O que o ex-coordenador aprendeu;
2. Como aprendeu (quais metodologias, formas, apoios, etc);

O período de coleta de dados deu-se nos meses de maio e junho de 2017, e o tratamento dos mesmos, ao longo o mês de julho de 2017.

Ressalta-se que a postura metodológica desse trabalho preocupa-se em realizá-lo com cuidado, especialmente em relação às generalizações, ou seja, aqui a intenção metodológica é realmente conhecer as aprendizagens, desafios e superações dessas carreiras de coordenadores, para, a partir daí propiciar a possibilidade, de futuramente realizarem-se estudos mais generalizáveis sobre a aprendizagem dos coordenadores e suas relações com a gestão universitária.

3. RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados encontrados nos relatos dos investigados. Para tanto serão expostos os seguintes itens: O que aprendeu e como aprendeu.

a) O que o ex-coordenador aprendeu em seu cotidiano gerencial?

O que os gerentes aprendem diz respeito aos conteúdos aprendidos por esses indivíduos (HOULE, 1980; MERRIAN; CAFFARELA, 1991). A aprendizagem está alicerçado nas ideias de Moraes (2000) e Silva (2008). Os conteúdos específicos de aprendizagem que podem ser adquiridos pelos gerentes. (SPENDER, 1994; DAFT, 2008; SILVA 2000; AHMAD, 1994; AKIN, 60 1993; LA PARO, 1991). Esses conteúdos de aprendizagem podem ser: conhecimentos, habilidades ou atitudes que o gerente desenvolve ao longo do tempo.

Conforme pode ser verificado no extrato das falas do investigado 02, as habilidades interpessoais são o conjunto de conhecimentos adquiridos pelo gerente sobre como lidar com as pessoas que fazem parte do seu trato social, principalmente em nível organizacional (SPENDER, 1994; AKIN, 1993). Nas habilidades interpessoais, a capacidade de desenvolver a inteligência emocional é importante, pois o gerente deve ser capaz de promover um bom

clima organizacional e saber fazer com que as pessoas trabalhem em conjunto em prol de uma meta única.

O aprendizado é largo: tanto em termos pessoais como profissionais e pedagógicos. Na experiência de coordenadora de curso, eu sempre me senti como um meio campo entre alunos, professores e direção. Cada um tinha demandas específicas, eu tinha expectativas em relação a cada um. Muitas vezes a direção tinha uma determinação e os professores não aceitavam e acabavam até mesmo influenciando alunos. Aí me sentia entre essas várias exigências e resistências. Esse era o grande desafio do papel de coordenador: coordenar as relações dos diversos públicos. As questões técnicas eram importantes, mas nada foi tão desafiante como administrar ânimos, juntar todos em um mesmo objetivo (Entrevistado 01).

Neste sentido, o investigado 02 percebeu que para poder facilitar seu trato cotidiano no exercício profissional, ele deveria investir em relações interpessoais. Em compensação para o investigado 03, os conteúdos de aprendizagem dizem respeito aos processos administrativos, já que em sua formação não houve uma especificidade para a formação de um cargo gerencial. Ou seja, o investigado graduou-se em uma licenciatura, dessa forma, houve um grande aprendizado por parte dele para tornar-se um gestor:

Ah eu aprendi tanta coisa que eu não pensava que ia aprender. A minha faculdade era para ser professora, e a gente até aprende pedagogia, melhor forma de dar aula. Mas daí quando se depara com uma coordenação de curso tem tarefas e responsabilidades que a gente precisa aprender na prática: as responsabilidades dos coordenadores de curso são imensas... Temos que lidar com as reclamações dos alunos, com horários dos professores, com as exigências de qualidade..Isso é muito mais ligado a gestão do que pedagogia. É um malabarismo para atender tudo, para tentar deixar tudo a contento. Isso exige muito envolvimento, muita dedicação. A vida da gente se confunde com a coordenação, pois a gente é reconhecida dessa forma, e tem que saber que esse envolvimento faz diferença na gestão de curso (Entrevistado 02).

Já o investigado 04 relata que aprendeu sobre a importância de se atuar em rede. As redes ou network são de fundamental relevância para a troca de informações e conhecimentos para gestores (DAFT, 2006). Conforme o extrato de suas falas a seguir:

O aprendizado foi constante, mais do que as questões técnicas porque a gente tem que incorporar muito da cultura da organização onde atua. Uma coisa importante que a gente aprende sendo coordenador é que ao mesmo tempo que temos autonomia para gerenciar o curso também dependemos dos demais campus, pois estamos vinculados ao mesmo Projeto Pedagógico do Curso, que é construído com a participação de todos e deve ser seguido por todos, temos que atuar em rede (Entrevista 04).

O investigado 05 aprendeu sobre a comunicação entre colegas e subordinados. Na fala desse investigado: “aprendi a expor as ideias de forma clara e coerente, a explicar os fatores e a justificar minhas decisões” (Entrevista 05). Nesse sentido, a comunicação atua como um conteúdo de aprendizagem da comunicação, o gestor passa a conhecer a importância do diálogo e da clareza de ideias para o repasse das informações no ambiente organizacional. Esse conteúdo de aprendizagem permite que o gestor desenvolva a capacidade de se comunicar de forma clara e precisa sobre as situações de trabalho na organização. É a capacidade de expor ideias e de encadeá-las, construindo um discurso coerente e motivador para os demais indivíduos (DAFT, 2006; ROBBINS, 1999; LA PARO, 1991).

Conforme pode ser visto, cada ex-coordenador aprende algo diferente, conforme sua caminhada nas instituições de ensino superior. E cada conteúdo depende de uma série de fatores de aprendizagem, sendo a organização, o indivíduo ou o grupo de trabalho.

b) Como esses investigados aprenderam?

Os gerentes aprendem ao longo de suas vidas. A aprendizagem deve ser compreendida como um processo de diversas naturezas e que pode acontecer de diferentes maneiras (BROOKFIELD, 1990). Segundo Ahamad (1994) os gerentes aprendem de três maneiras: formal, informal e autodirecionada.

Para os investigados 01 e 02, a aprendizagem ocorreu informalmente, conforme pode ser visto a seguir.

A aprendizagem se deu na prática mesmo. Eu era professora há um ano na instituição, e a coordenadora foi chamada para assumir uma vaga em universidade federal e meu nome surgiu como potencial substituta em virtude de eu ter a formação na área do curso, e ter disponibilidade para aumentar a carga horária na instituição. Mas isso aconteceu muito rápido, em uma semana a coordenadora decidiu sair e não ficou para treinar o próximo substituto. Eu não sei se, pelo fato de já ser professora na instituição, havia a ideia de que eu poderia simplesmente sentar na cadeira de coordenadora, ligar o computador e tudo sair funcionando. Eu não tive apoio formal, nem formação, não teve um programa de treinamento ou algo assim. Fui lendo, observando, perguntando o que eu não sabia. Foi difícil, acho que se eu tivesse alguém me acompanhando os primeiros tempos poderiam ter sido mais produtivos. (Entrevista 01)

Aprendi no dia a dia mesmo. O apoio dos colegas é muito importante, por isso que eu acho que o relacionamento faz toda diferença na atuação do coordenador. Tem curso que concorre, que se vê como inimigo, mas eu não posso reclamar: meus colegas me apoiaram bastante. Talvez pelo fato de eu não ter uma formação em gestão, os colegas me ajudavam bastante. Mas eu senti falta de uma formação, algo mais formal que a faculdade podia oferecer para os novos coordenadores (Entrevista 02)

A aprendizagem informal é aquela que ocorre fora de ambientes formais de aprendizagem (BROOKFIELD, 1990). Autores como Houle (1980) e Cervero; Miller; Dimmock (1986), consideram que a aprendizagem informal é mais frequente do que a formal. A aprendizagem informal pode envolver as seguintes atividades (CERVERO; MILLER; DIMMOCK, 1986): consulta de dicionários e terminologias técnicas; procura de especialistas para relato sobre projetos; conselhos de supervisores ou coautores; consulta à fontes de referência; leitura de periódicos técnicos; trabalho em comitês para tomada de decisões sobre projetos; participação em convenções profissionais e apresentações técnicas para grupos de trabalho.

Já para os investigados 04 houve um processo de aprendizagem formal:

Eu aprendi observando e lendo os documentos, normativas, as determinações da faculdade. A instituição também tem uma formação para professores, coordenadores e funcionários, onde são divulgadas as normas, as expectativas, as formas de gestão esperadas por todos que integram. No momento da formação, são apresentadas todas as instancias superiores, as estruturas de apoio, as regras e a cultura organizacional (missão, visão, valores). Outra coisa era o encontro de coordenadores: pelo menos uma vez por semestre os coordenadores de curso se reuniam para uma formação conjunta, e todos tinham que preparar os aspectos positivos e negativos e dividir com todos. Isso me ajudou muito a entender que muitos problemas são comuns e as soluções podem ser compartilhadas, quando um não sabe qual rumo tomar, o colega pode ter a solução (Entrevista 04).

Aprendizagem formal é aquela onde os indivíduos buscam em fontes de pesquisa o conhecimento (BOTELHO, 2012), podendo ser em livros, palestras, cursos entre outros.

E para os investigado 03 e 05 houve a aprendizagem auto-direcionada:

Apreendi através de conversas com pessoas que atuam ou já atuaram nessa função, aprendi através de reuniões que participo no Departamento de Ciências Sociais Aplicadas onde temos a oportunidade de interagir com os demais coordenadores que fazem parte deste departamento, Reuniões da Câmara de Ensino e Conselho Universitário, cursos de formação continuada proporcionados pela URI, eventos promovidos pelo CRA-RS e através de leituras de livros, artigos e revistas. Mas a maior parte do aprendizado foi com o apoio da instituição, com os programas de formação da instituição. (03)

Eu aprendi das duas formas, tanto formalmente como informalmente, em cursos palestras, livros etc... mas também observando as pessoas. Aprendi muito ouvindo colegas e outros coordenadores, aprendi o que fazer e o que não fazer. Sempre busquei ter uma visão holística do processo e a não depender do posicionamento individual. Aprendi a tomar decisões com base na coletividade e no que seria melhor para o grupo. (Entrevista 05)

A aprendizagem auto direcionada ocorre concomitantemente de maneira formal e informal (BROOKFIELD, 1990). Nela os gerentes direcionam seus próprios processos de aprendizagem, com ou sem auxílio de outras pessoas, pautando-se em suas necessidades, carências e objetivos, selecionando e recortando o universo que desejam compreender (KNOWLES, 1975; SILVA, 2000; POSSAMAI, 2005).

A seguir, apresentam-se as considerações finais deste trabalho.

4. CONCLUSÃO

Esta seção objetiva sintetizar os resultados que encontrados em campo e confrontá-los com a literatura corrente sobre o fenômeno investigado: aprendizagem gerencial em ex-coordenadores de cursos em IES. Para tanto, relataremos em dois momentos:

- a) conteúdos de aprendizagem gerencial e
- b) formas de aprendizagem gerencial.

Quanto aos conteúdos verificou-se que os ex-coordenadores aprenderam diferentes conteúdos e que isso implicou na forma como eles atuariam gerencialmente a partir da aprendizagem adquirida. Conteúdos como formação de redes, relações interpessoais, processos administrativos e comunicação foram encontrados nos extratos das falas dos investigados.

Já para as formas de aprendizagem, os investigados aprenderam de três formas, a formal (que requer estudo em livros, palestras, cursos entre outros), a informal (aquela que se obtém a partir do dia a dia na organização) e a auto-direcionada (uma junção das formas anteriores).

Com tudo isso, verificou-se que a compreensão sobre a aprendizagem gerencial em coordenadores de cursos em IES é relevante para essas instituições já que são esses indivíduos os responsáveis pelo rumo dos cursos de graduação e pela formação de futuros profissionais. Uma boa gestão do curso de graduação passa pela reflexão desses sujeitos em suas ações cotidianas nessas organizações.

REFERÊNCIAS

- AHMAD, Z. Chief academic officers as learners: adult learning patterns within an organizational context. 1994. 231 f. Tese (Doutorado em Liderança e Estudos de Políticas Educacionais).
- ANDRADE, R. O. B. O Coordenador Gestor: papel dos coordenadores dos cursos de graduação em administração frente às mudanças. Rio de Janeiro: CRA/RJ/Markson Books, 2007.
- ANTONELLO, C. Alternativas de articulação entre programas de formação gerencial e as práticas de trabalho: uma contribuição no Desenvolvimento de Competências. 2004. 378 f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre
- BATISTA DA SILVA, L. ; BARBOSA DA Silva, A . A reflexão como mediadora da aprendizagem gerencial em organizações não governamentais. RAM, Rev. Adm. Mackenzie, V. 12, N. 2 São Paulo, SP mar./abr. 2011.
- BARRETO, F.C.S.; SCHWARTZMAN, J. Ensino superior no Brasil: crescimento e alternativas. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 21, n. 42, p. 11-39, jan./jun. 1999
- BOTELHO, L L R. Aprendizagem Gerencial na Mudança em uma Organização Intensiva em Conhecimento. Tese, 2012.
- BRASIL. Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino. Brasília: MEC/DAES, 2002.
- BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. Management learning: integrating perspectives in theory and practice. London: Sage, pp. 1-16, 1997.
- CERVERO, R.; MILLER, J.; DIMMOCK, K. The formal and informal learning activities of practicing engineers. *Engineering Education*, v. 77, pp. 112-114, nov. 1986.
- CUNHA, M. S. Vivenciando mudanças: gerentes na linha de fogo. 2003. 216 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- DAFT. Administração. Tradução Robert Brian Taylor. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- _____. Organizações: teoria e projetos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- DAVEL, E. ; MELO, M. C. **Gerência em Ação: Singularidades e Dilemas do Trabalho Gerencial**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005.
- DAVIES, J.; EASTERBY-SMITH, M. Learning and developing from managerial work experiences. *Journal of Management Studies*, v. 21, n. 2, p. 169-183, 1984.
- EIRIZ, V.; SIMÕES, J.; GONÇALVES, M. Obstáculos à gestão do conhecimento nas escolas de gestão e economia do ensino superior público em Portugal. *Comportamento Organizacional e Gestão*, v. 13, n. 2, p. 153-167, 2007.

FARINELLI C. A.; MELO, M. A Gerência Intermediária das IES: A Coordenação de Curso e o Coordenador como Gestor. Anais do XI Colóquio de Gestão Universitária da América do Sul. 2009.

FIALHO, F. A. *et al.* O empreendedorismo na era do conhecimento. Florianópolis: Visual Books, 2006.

FOX, S. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (Eds.). Management learning: integrating perspectives in theory and practice. London: Sage, pp. 21-37, 1997.

GOTTWALD, G. A aprendizagem de executivos no setor automobilístico - estudo de caso na Volkswagen/Audi do Brasil. 2001. 150 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HOULE, C. O. Continuing learning in the professions. San Francisco (USA): Jossey- Bass, 1980.

KNOWLES, M. S. Self directed learning: a guide for learners and teachers. Chicago: Follett, 1975.

LA PARO, M. Health care middle managers: what and how they learn. Doctorate Dissertation. Teachers College, Columbia University, USA, 1991.

LEITE, I.; GODOY, A.; ANTONELLO, C. O aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento. Aletheia, n.23, p.:7-41, jun. 2006

LUCENA, E. A. A aprendizagem profissional de gerentesproprietários do setor de varejo de vestuário de Florianópolis. 2001. 165 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MARRA, A. V.; MELO, M. C. O. L. Docente-gerente: o cotidiano de chefes de departamento e coordenadores em uma universidade federal. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2003.

MEINICKE, D. O medo na gerência. Florianópolis, 2003, 105f. Dissertação (mestrado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina.

MERRIAM, S. B. Qualitative Research in Practice: examples for discussion and analysis. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

MERRIAN, S.; CAFFARELLA, R. Learning in adulthood: a comprehensive guide. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MORAES, L. V. S. A dinâmica da aprendizagem gerencial: o caso do Hospital Moinho de Ventos. 2000. 233 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MORAES, L. A.; SILVA, M. A.; CUNHA, C. J. C. A. A. Aprendizagem gerencial: teoria e prática. RAE-eletrônica, São Paulo, v. 3, n. 1, pp. 01-21, 2004.

MORGAN, G. Imagens da organização. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

- PIAZZA, M. E. O papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997. (Franco, 2006, p. 13)
- ROCHE, G. R. Muito barulho para mentores. *Harvard Business Review*, 57, 14-28., 1979.,
- ROCHA, R. C. A Aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais nos Curso de Administração da Cidade de Belo Horizonte. 2008. 204f. Dissertação (Mestrado). Faculdade Novos Horizontes. Belo Horizonte, 2008.
- ROLIM, A. F. A caracterização da atividade da coordenação de curso como uma prática social de gestão: um estudo de caso com coordenadores de curso da área de ciências sociais aplicadas de centros universitários de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Administração) – CEPEAD-UFMG, Belo Horizonte, 2004.
- POSSAMAI, F. A influência da cultura da organização na aprendizagem de executivos: o caso da Tigre. 2005. 133 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- ROBBINS, S. P. Mudança organizacional e administração do estresse. *Comportamento organizacional*. Rio de Janeiro: LTC, pp. 394-423, 1999.
- AKIN, G. Varieties of managerial learning. *Health Administration Education*, v. 11, n. 2, pp. 161-177, 1993.
- RICHTER, I. Individual and organizational learning at the executive level. *Management Learning*, v. 29, n. 3, p. 299-316, 1998.
- SINZATO, C.I.P. Conheça-te a ti mesmo: uma proposta de desenvolvimento da maetria intrapessoal de líderes. 2007. 173 F. (tese) Programa de Pós Graduação em em Engenharia de Produção / UFSC. Florianopolis: UFSC, 2007.
- SENGE, P. A quinta disciplina. São Paulo. Nova Cultural. 1990.
- _____. A dança das mudanças: Os desafios de manter o crescimento e o sucesso em organizações que aprendem. 4 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2005, 676p.
- SILVA, A. B. A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família. 2005. 153f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- _____. Como os gerentes aprendem? São Paulo: Saraiva, 2008.
- SILVA, M. A. A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias. 2000. 268f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- SILVA, L, B; Silva, A, B. A reflexão como mediadora da aprendizagem gerencial em organizações não governamentais. *RAM. Revista de Administração Mackenzie (Online)*, v. 12, p. 55-89, 2011.
- SILVA, M. A. da; CUNHA, C. J. C. A.; POSSAMAI, F. O que os professores aprendem para dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 25, 2001, Campinas. Anais... ENANPAD. Campinas, 2001. CD-ROM.

SPENDER, J. C. Knowing, managing and learning: a dynamic managerial epistemology. *Management Learning*, v. 25, n. 3, pp. 387- 412, 1994.

VAN MANEN, M. (1990). *Research in lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ont.: Althouse Press; Albany, NY: SUNY Press.

YUKL, G. *Leadership in organizations*. 4. ed. New York: Prentice Hall, 1998.