



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**TIPOS DE ATIVIDADES QUE CONSTITUEM AS ROTINAS DO TRABALHO DE
DIRETORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE E
APRENDIZAGENS PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO**

Regina Celina Cruz

Florianópolis – SC
2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**TIPOS DE ATIVIDADES QUE CONSTITUEM AS ROTINAS DO TRABALHO DE
DIRETORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE E
APRENDIZAGENS PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO**

Regina Celina Cruz

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor, sob orientação do prof. Dr. Sílvio Paulo Botomé.

Florianópolis – SC
2008

Dedico aos meus pais e irmãos. Em especial,
ao César e ao Thiago, meu marido e meu filho,
que compartilharam comigo todas as etapas desse
e de tantos outros trabalhos de minha vida.
Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reconhecimento a todos que de alguma forma participaram e contribuíram para que esse Curso pudesse chegar ao seu final. Não vou fazer uma hierarquia de importância, porque todos, a sua maneira, estiveram muito próximos e me ajudaram nessa etapa da vida.

Ao Silvio Paulo, meu Orientador, pela confiança (às vezes até exagerada), pelo respeito e por acompanhar cada etapa das aprendizagens que pude construir. Você é um exemplo de Mestre, que sabe identificar o que precisa ensinar e o que nós precisamos aprender. Obrigada pelo carinho e pela disposição incondicional para ler, anotar, sugerir, rever e esperar meu tempo, quando o seu esteve sempre muito à frente!

A todos os professores e colegas dessa Área de Concentração, pelas críticas e sugestões em cada etapa da construção dessa tese.

Aos amigos especiais que tive oportunidade de conhecer – Antônio, Lilia e Silvana. Pelos estudos, debates, momentos de descontração e afeto que pudemos compartilhar nas nossas estadias em Florianópolis e pelo mundo virtual!

A Mari Ângela por sempre estar presente, especialmente nas minhas ausências. Obrigada pela tolerância, delicadeza e amizade.

A Tahise, Marilene Mafra e Lediane pelo apoio e tranquilidade que me proporcionaram sempre que precisei.

A Ilma e Maria Cristina, pelo incentivo, pelas broncas que mereci e pela amizade que sempre esteve acima de qualquer coisa.

Ao Ulisses, por assumir parte de minhas atividades docentes nesses tempos, pela amizade e generosidade.

Ao Dr Veiga, que me deu todo o apoio para compatibilizar o trabalho de dirigir um Curso e dar conta dos compromissos decorrentes de um Doutorado.

Aos meus colegas, professores do Curso de Psicologia no qual trabalho, pela competência e dedicação nas suas atividades, o que contribuiu muito para o equilíbrio do meu tempo para dar conta de todas as atividades que precisei realizar.

Aos Diretores de Cursos que doaram o seu tempo e prestaram os depoimentos para que esse estudo fosse realizado.

À minha família por compreender minha necessidade de reclusão em vários momentos. Vamos recuperar!

Ao César, pelo amor, incentivo e por estar sempre ao meu lado nesses vinte e poucos anos.

Ao Thiago, meu filho amado! Por saber enfrentar minhas ausências e não confundi-las com descaso.

"O homem que na prática encontra apenas um espaço repetitivo para aplicar suas experiências deixa de ampliar sua fronteira intelectual, podendo chegar no máximo a ser um bom administrador de diretivas alheias. O verdadeiro dirigente, pelo contrário, encontra na aridez de sua prática um estímulo para interrogar-se sobre suas convicções".
Carlos Matus (1996).

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

RESUMO

ABSTRACT

RÉSUMÉ

APRESENTAÇÃO..... 1

I- DE PROFESSOR A COORDENADOR: UM DESAFIO NA CARREIRA DOCENTE..... 5

1.1 A maior parte dos professores universitários está despreparada para dirigir um Curso de Graduação..... 6

1.2 Programas especialmente planejados para gestores de Cursos de Graduação contribuem para superar a lacuna que existe na preparação de professores para cargos de gestão..... 11

1.3 Comportamentos e percepções dos gestores interferem na realização do trabalho de gestão de curso..... 15

1.4 Universidade como organização 23

II- METODO: O PROCESSO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO..... 29

2.1 Sujeitos e contexto do seu trabalho..... 30

2.2 Situação e ambiente..... 33

2.3 Equipamentos, instrumento de coleta e materiais..... 33

2.4 Procedimentos..... 34

a) De construção do instrumento para coleta de dados..... 34

b) De contato inicial com a organização..... 34

c) De autorização para comitê de ética em pesquisa com seres humanos..... 35

d) De contato com os sujeitos..... 35

e) De registro e organização dos dados..... 36

f) De tratamento dos dados..... 37

g) De descrição dos dados..... 38

h) De análise e interpretação dos dados..... 38

III- ATIVIDADES ROTINEIRAS CONSTITUINTES DOS PROCESSOS DE GESTÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO..... 40

3.1 Tipos de atividades rotineiras realizadas na gestão de cursos segundo a percepção dos diretores de cursos..... 44

3.2 Relacionamento com pessoas: uma parte significativa na rotina dos diretores de Cursos de Graduação..... 48

3.3 Resolução de problemas e atividades caracterizadas por repetição e burocracia são partes significativas da rotina dos diretores de cursos..... 53

3.4 Elaborar planejamento e gerenciar o projeto pedagógico são classes de comportamentos que menos ocupam a rotina de trabalho dos diretores de cursos..... 58

3.4.1 Diretores de curso identificam atividades rotineiras que fazem parte do seu trabalho de direção e que exigem algum planejamento..... 60

3.4.2 Gerenciar o projeto pedagógico é uma prática rotineira identificada por uma pequena parcela de diretores de cursos..... 61

3.4.3 Planejar e gerenciar o projeto pedagógico são classes de comportamento que identificam tipos de atividades que menos ocupam os diretores em sua rotina.....	63
3.5 O uso do tempo do diretor de curso na execução das atividades rotineiras.....	65
3.5.1 Identificação de atividades de rotina semanal que consomem mais o tempo dos diretores de cursos	66
3.5.2 Atividades rotineiras que ocupam mais o tempo dos diretores de cursos são caracterizadas pelo atendimento de pessoas e por despachos administrativos.....	70
3.5.3 Identificação de atividades que consomem menos tempo dos diretores na sua rotina semanal.....	74
3.5.4 Existem diferenças entre quantidade de identificações de tipos de atividades por classe de comportamento e a percepção dos diretores de curso sobre o tempo gasto para realização de atividades rotineiras.....	76
IV- FACILIDADES E DIFICULDADES ENCONTRADAS NA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES ROTINEIRAS SEGUNDO A PERCEPÇÃO DOS DIRETORES DE CURSO.....	80
4.1 Tipos de facilidades que os diretores de cursos indicam para a realização de atividades rotineiras.....	81
4.1.1 Variáveis que podem interferir nas ocorrências de facilidades percebidas pelos diretores de cursos de graduação para realização de atividades rotineiras.....	84
4.1.2 Diretores identificam suas próprias características como uma das variáveis que contribuem para facilitar a execução de atividades rotineiras.....	87
4.2 Tipos de dificuldades encontradas pelos diretores de Cursos de Graduação para a realização de atividades rotineiras.....	90
4.2.1 Caracterização dos tipos de dificuldades encontradas pelos diretores de curso na realização de atividades rotineiras.....	91
4.2.2 Identificação do que os diretores de Cursos de Graduação dizem que fazem para gerenciar dificuldades na realização de atividades rotineiras.....	95
4.2.3 O que os diretores dizem que fazem diante de dificuldades para a realização de atividades rotineiras caracteriza padrões pessoais de percepção e de decisão no exercício do cargo.....	99
4.2.4 Diferentes classes de ações caracterizam o que os diretores dizem que fazem quando encontram dificuldades na execução de atividades rotineiras.....	103
4.2.5 Comportamentos dos diretores de cursos para administrar dificuldades nas atividades de rotina ainda estão por se construir.....	106
4.3 Possíveis comparações entre percepções de diretores de cursos acerca de facilidades e dificuldades na execução de atividades rotineiras.....	109
V- ATRIBUIÇÕES NORMATIVAS DOS DIRETORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO E A PRÁTICA NO COTIDIANO DA FUNÇÃO.....	113
5.1 Descrições das atividades previstas para diretores de cursos no Regimento Geral definem generalidades do cargo e atividades caracterizadas pelo que é mais esporádico do que rotineiro na direção dos cursos.....	114
5.2 A existência de definições formais sobre o que compete aos diretores de cursos não garante que as atribuições sejam cumpridas por eles	125
5.3 Delimitações de atribuições definidoras do cargo de diretor de curso de graduação são medidas relevantes para identificar o que é preciso realizar	127

VI- PERCEPÇÕES DOS DIRETORES DE CURSO DE GRADUAÇÃO SOBRE ATIVIDADES QUE NÃO DEVERIAM FAZER E AS QUE DEIXAM DE REALIZAR	131
6.1 O que os diretores fazem ao atender alunos são atividades que não produzem resultados na formação desse público	132
6.2 Atividades referentes aos professores caracterizam, na maioria das vezes, situações de atendimento a demandas de terceiros	138
6.3 Atividades administrativas e burocráticas que alguns diretores dizem que executam poderiam utilizar seus conhecimentos e não o seu tempo	142
6.4 Confusões sobre o que atribuição dos diretores de Cursos de Graduação e o que eles acreditam que deveriam fazer leva a resposta para todas as demanda que aparecem no seu cotidiano	147
6.5 Diferenças na quantidade e tipos de atividades que os diretores de cursos dizem que fazem e não deveriam fazer demonstram a pouca padronização sobre o que precisa ser feito por esses dirigentes	151
6.6 A identificação dos responsáveis por atividades executadas por diretores de Cursos de Graduação revela a distância do que deveria ser “dirigir” um curso e do que eles efetivamente fazem em sua rotina	153
6.7 Além das atividades que realiza ainda é possível identificar outras atividades que o diretor deveria fazer e não faz	157
6.8 Indicações dos diretores de cursos revelam dispersões e diferenças nas percepções sobre tipos de atividades que deveriam fazer além daquelas que realizam.....	159
6.9 Tipos de impedimentos percebidos pelos diretores de Cursos de Graduação para realizarem algumas atividades que eles reconhecem como próprias de sua responsabilidade	165
6.10 Impedimentos para a execução de algumas atividades são, em sua maioria, referentes as condições de trabalho na organização	167
VII- APRENDIZAGENS NECESSARIAS PARA O EXERCÍCIO DAS ATIVIDADES DE DIREÇÃO SEGUNDO PERCEPÇÕES DOS DIRETORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO	170
7.1 Amadorismo gerencial e tipos de aprendizagens de dirigentes de cursos são considerações importantes como ponto de partida para compreender como alguém é transformado em diretor de Curso de Graduação	172
7.2 Tipos de aprendizagens que os diretores de cursos dizem que tiveram desde que começaram a exercer a função de dirigir	175
7.3 A análise da distribuição de ocorrências de indicações dos diferentes tipos de aprendizagens contribui para identificar algumas peculiaridades dos Centros e de alguns diretores	178
7.4 Aprender pela experiência pode resultar no deslocamento daquilo que realmente é importante aprender para dirigir um Curso de Graduação	180
7.5 O que caracteriza as necessidades de aprendizagens dos diretores de cursos aumenta a ênfase no cumprimento da função administrativa do cargo	183
7.6 Parte das aprendizagens necessárias para a gestão de cursos exige preparo específico e o planejamento das condições e recursos a serem utilizados	185

REFERÊNCIAS	192
APÊNDICES	201
ANEXO.....	217

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Especificação de limites ou “tetos” de percepção, compreensão e atuação de um profissional ou dirigente de uma instituição, adaptado de Botomé e Kubo.....	20
FIGURA 2 - Modelo dos “interessados” na organização privada de ensino. Elaborado pela pesquisadora, com base em Loiola Bastos, Queiroz e Silva.....	27
TABELA 1 – Distribuição dos dados de caracterização da amostra dos diretores de curso, considerando os Centros em que atuavam.....	31
TABELA 2 - Distribuição de quantidade de ocorrências e de percentagens dos tipos de atividades rotineiras indicadas por sujeitos de quatro Centros e agrupados em classes de comportamentos.....	47
TABELA 3 - Distribuição da quantidade de ocorrências de respostas que indicam atividades rotineiras que consomem mais e menos tempo, por Centro e por sujeito, de acordo com os tipos de atividades e classes de comportamento.....	67
TABELA 4 - Distribuição da quantidade de ocorrências e de percentagens de indicações dos sujeitos por centro, sobre tipos de facilidades que encontram para execução de atividades rotineiras.....	82
TABELA 5 - Distribuição, por Centro, dos tipos de respostas que identificam características ou conhecimentos do diretor como parte das facilidades para a execução das atividades rotineiras.....	89
TABELA 6 - Distribuição da quantidade de ocorrências de indicações dos diretores de cursos de graduação por centro e percentagens referentes aos tipos de dificuldades que eles dizem encontrar na realização de atividades rotineiras.....	92
TABELA 7 - Quantidade de verbalizações dos diretores de curso a respeito de ações que dizem apresentar quando encontram dificuldades na realização de atividades rotineiras, distribuídas por Centro, sujeitos e percentagens	97
TABELA 8 - Distribuição da quantidade e de percentagens de indicações dos diretores dos cursos de graduação acerca do que eles dizem que fazem quando encontram dificuldades na execução das atividades rotineiras, agrupados em diferentes classes de ações.....	105
TABELA 9 - Correlações entre atribuições acadêmicas dos diretores de cursos, previstas em Regime Geral da universidade onde atuam, e as atividades rotineiras que eles dizem que fazem.....	121

TABELA 10.1 - Descrição das características das classes de atuação dos diretores de cursos de graduação e das conseqüências de suas ações, para diferentes classes de estímulos antecedentes, para atividades referentes aos alunos que, segundo os próprios diretores de curso, não deveriam ser feitas por eles.....	134
TABELA 10.2 - Descrição das características das classes de atuação dos diretores de cursos de graduação e das conseqüências de suas ações, para diferentes classes de estímulos antecedentes, para atividades referentes aos professores que, segundo os próprios diretores de curso, não deveriam ser feitas por eles.....	140
TABELA 10.3 - Descrição das atividades das classes de atuação dos diretores de curso de graduação e das conseqüências de suas ações, para diferentes classes de estímulos antecedentes, para atividades de natureza burocrática e administrativa que, segundo os próprios diretores de curso, não deveriam ser feitas por eles.....	145
TABELA 10.4 - Expressões dos coordenadores de cursos de graduação sobre atividades rotineiras que fazem, mas acham que não deveriam fazer.....	147
TABELA 10.5 - Distribuição da quantidade de respostas dos diretores de curso de graduação por Centro e por características da situação antecedente que, segundo eles, são referentes a atividades que não deveriam ser feitas por eles-----	152
TABELA 11 - Distribuição da quantidade de indicações sobre quem deveria fazer as atividades que, segundo os diretores de curso, não deveriam ser feitas por eles.....	154
TABELA 12 - Distribuição da quantidade de ocorrências de indicações dos diretores de curso de graduação por centro e percentagens aproximadas, referentes aos tipos de atividades que deveriam realizar e não fazem.....	160
TABELA 13 - Distribuição da quantidade de ocorrências de indicações e de percentagens aproximadas dos tipos de impedimentos para a realização de atividades que são parte das responsabilidades dos diretores, segundo as percepções deles.....	166
TABELA 14 - Distribuição da quantidade de ocorrências de indicações e de percentagens sobre os tipos de aprendizagem necessárias para a realização da gestão do curso, segundo a percepção dos diretores de curso de graduação.....	176
TABELA 15 - Distribuição da quantidade de ocorrências de indicações dos diretores de cursos de graduação sobre o que precisam aprender para realizar as atividades de direção.....	184

RESUMO

As universidades como organizações reúnem características que, por um lado podem ser comparadas a outros tipos de organizações e, por outro apresentam diferenças. Uma das similaridades é o fato de que precisam ser administradas e é possível identificar diferentes níveis de gestão universitária, ocupados geralmente por professores do ensino superior. Um dos níveis de gestão é referente ao gerenciamento de cursos de graduação, exercido por um professor do curso, que cumpre mandato com tempo determinado. A escolha de profissionais para a administração universitária, independentemente do critério utilizado, está longe de considerar os comportamentos de gestão que precisam ser apresentados pelos professores e estes acabam aprendendo o que é gerir um curso no próprio exercício do cargo. Para gerenciar um curso é necessário muito mais do que a formação técnica na profissão de origem ou a sua experiência pregressa como docente. Existem atribuições que são próprias do cargo, mas elas nem sempre estão organizadas com o devido detalhamento, o que dificulta o conhecimento dos dirigentes sobre o que eles precisam fazer ou do que não é sua responsabilidade. Com a revisão de literatura sobre gestão universitária foi possível identificar lacunas na produção de conhecimentos sobre atividades que gestores de cursos realizam no cotidiano de seu trabalho, sobre aprendizagens necessárias ao preparo para o exercício da função e de estudos referentes a comportamentos de dirigentes de cursos considerados como fenômenos psicológicos e com base na análise do comportamento. A necessidade de preparo específico para a gestão de cursos, a identificação de critérios mais objetivos para nortear as escolhas dos professores para o cargo de gestão, além da necessidade de identificar e avaliar variáveis que fazem parte do trabalho de gestão e que interferem na forma de gerenciamento dos cursos são conhecimentos relevantes que precisam ser produzidos. O método de estudo foi baseado na observação indireta, com a construção de um instrumento de coleta de depoimentos, aplicado em 67% dos diretores de cursos de graduação que já haviam cumprido pelo menos um mandato e foram reconduzidos para mais um mandato consecutivo, no período de 2005-2006. Todos trabalhavam em uma organização de ensino superior privada, comunitária e confessional, do sul do Brasil. Os depoimentos foram gravados e coletados por meio de entrevistas individuais. As gravações foram transcritas e as respostas dos sujeitos foram organizadas em conjuntos, separados por sujeitos conforme o Centro onde atuavam. As respostas referentes às atividades rotineiras e aprendizagens foram organizadas, tratadas e os dados foram descritos, analisados e interpretados. As correlações do que foi encontrado foram feitas com a literatura sobre o assunto e com um documento oficial da Universidade que discrimina os tipos de atribuições dos diretores de cursos. As definições de atribuições encontradas em documento oficial da organização revelam generalidades e aspectos mais amplos do cargo, o que dá diretrizes para os ocupantes do cargo, mas revela pouca compatibilidade com o que é descrito como rotineiro pelos dirigentes de cursos. Com os resultados da análise e interpretação dos dados foi possível a produção de conhecimentos para responder a pergunta de pesquisa: que atividades constituem a rotina de trabalho e as aprendizagens dos diretores de cursos de graduação de uma Universidade?

Palavras-chave: dirigentes de cursos, atividades rotineiras, aprendizagens.

ABSTRACT

The university organization characteristic that at link one side can be compared to others kind of organization and another hand they present differences. One of the similarities is that they need to be administrated and it is possible to identify different universities manager levels usually occupied by a professor of a university. One of the levels managers refers to the management of graduation course occupied by one of the course teacher who executes the mandate by an established time. The choice of the professionals to administrate the university independent of the used criterion it is far from considering managers behaviors which should be present by teachers and they learn what is the real activity at their own functions. In order to manager a course it is necessary much more than the original technical graduation or the precedent experience as professor. There are some duties of the function itself, but sometimes they are not well organized, which become difficult the knowing of the managers about their real functions about what they are not responsible. Concerning the literature revision about the university manager, was possible to identify lack of knowing productions about the actives of the courses managers during theirs daily jobs about necessaries learning to be prepared to exercise theirs functions and the studies referent courses managers behaviors, considered as physiological phenomenon, based on behaviors analyses. The necessity of an specific prepare to manager the courses, the identification of an objectives criterions to chose the teacher to be manager besides the necessity to identify and evaluate variabilities which is part of the manager job and which interfere one of the way of the courses manager are relevant knowledge that should be produced . The study method was based on indirect observations, with construction of an instrument of depositions of collected, applied on 67% of the directors graduation courses who had already been worked for at least one mandate and were reconducted during 2005-2006. All of them worked for a privative superior teaching organization, community and administrate by a religions congregation of south of Brazil. The informations depositions were recorded and collected by individuals interviews. The records were appointed and the answerers were organized by groups, separately by individuals according to the Center were they used to work for. The answers referent to the routines actives and learning were organized treated and the datas were described, analyzed and performed. The correlations of what were founded were done with the literature about the subject and with an official document of the University witch describe the kinds of duties of each courses direction. The duties definitions founded in that official document of organization shows generalities and wire aspects of the function, witch gives directions to the ones of the function, but shows a little compatibility with what is described as a routine by the managers of the course. According to the results of the analysis and the interpretation of the datas, was possible the production of knowledge to answer the question of the research: what actives constitute the routine of the work and the learning of the graduations courses directors of one of the University?

Keywords: manager the courses, routines actives, learning.

RÉSUMÉ

En tant qu'organisations les universités réunissent des caractéristiques qui, d'une part peuvent être comparées à un autre type d'organisation et d'autre part, présentent certaines différences. Un des points communs est qu'elles nécessitent également d'une administration. Il est possible d'identifier plusieurs niveaux de gestion universitaire, qui sont généralement donnés à la charge des professeurs de cours supérieurs. Un des niveaux de gestion se réfère à l'administration des cours d'université, exercée par un professeur du même cours qui remplit son mandat en temps déterminé. Le choix de professionnels pour l'administration universitaire, indépendamment du critère utilisé, est loin d'avoir les acquis de gestion qui devraient être présentés par les professeurs, et ces derniers finissent par apprendre ce qu'est de diriger un cours pendant le propre exercice de la fonction. Pour gérer un cours il est nécessaire de beaucoup plus qu'une formation technique dans la profession d'origine ou de l'expérience en temps qu'enseignant. Il y a des affectations qui sont spécifiques à l'office, mais elles ne sont pas toujours organisées avec précision, ce qui diffère les connaissances des dirigeants sur ce qu'ils doivent faire ou de ce qui n'est pas de leur responsabilité. Après avoir étudié la gestion universitaire, il a été possible d'identifier des lacunes dans les connaissances des activités réalisées par les gestionnaires durant leur travail journalier. Comme par exemple, les connaissances d'apprentissage, nécessaires à la préparation de leur fonction. Et des études en rapport au comportement de certains dirigeants de cours, considérés comme des phénomènes psychologiques et basés sur l'analyse du comportement. Le besoin d'une préparation spécifique pour une bonne gestion, l'identification de critères plus objectifs pour guider le choix des professeurs dans cette charge, en plus du besoin d'identifier et d'évaluer des variantes qui font partie du travail de gestion et qui interfèrent dans la façon de gérer les cours. Ce sont des connaissances importantes qui doivent exister. La méthode d'étude a été basée sur l'observation indirecte appliquée à 67% des directeurs de cours supérieurs qui avaient rempli au moins un mandat et ont été induits pour un autre mandat consécutif durant la période de 2005-2006. Ils travaillaient tous dans une organisation privée d'enseignement supérieur, communautaire et confessionnelle, du sud du Brésil. Les comptes rendus ont été enregistrés et collectés par intermédiaires d'entretiens individuels. Les enregistrements ont été transmis et les réponses des sujets ont été organisées par groupes séparés selon le centre où ils actuaient. Les réponses se rapportant aux activités routinières et aux apprentissages ont été organisées, traitées et les données ont été décrites, analysées et interprétées. Les corrélations de ce qui a été rencontré ont été faites avec la littérature existante sur le sujet et avec un document officiel de l'Université qui discrimine les types d'attributions des directeurs de cours. Les définitions des attributions rencontrées en un document officiel de l'organisation révèlent des généralités et des aspects plus amples de la profession, ce qui donne des directives pour ceux qui occupent l'office, mais révèle peu de compatibilité avec ce qui est décrit comme routinier par les dirigeants des cours. Avec les résultats de l'analyse et l'interprétation des données il a été possible de fournir des connaissances pour répondre à la question de cette recherche: En quelles activités constituent la routine de travail et l'apprentissage des directeurs des cours supérieurs d'une université ?

Mots clés : Dirigeants de cours, activités routinières, apprentissages.

APRESENTAÇÃO

Para que coletar dados sobre o exercício de um cargo, relativo a uma função organizacional? Para que fazer isso em relação ao trabalho de direção ou coordenação de cursos de graduação? Esse tipo de trabalho diz respeito apenas ao conhecimento sobre o campo da Administração de Empresas? Ou é possível examinar os processos que constituem tal categoria (classe ou tipo) de fenômeno: dirigir ou coordenar um curso de graduação? A literatura tem mais demorada, extensa e dedicadamente mostrado exames sobre isso realizados sob a égide da Administração. Um pouco menos em Educação ou Desenvolvimento de Recursos Humanos. As pesquisas, particularmente as teses e dissertações, têm sido mais frequentes em Programas de Pós-Graduação em Administração ou Educação, especialmente em dissertações de mestrado. Seria possível investigar esse tipo de fenômeno (gestão de cursos de graduação) como um processo psicológico (gerir cursos de graduação)? Não é esse fenômeno, em sua base e constituição, um processo comportamental? Tal tipo de contribuição poderá ser útil ao trabalho de administração de processos de ensino e de aprendizagem necessário na sociedade?

Uma primeira análise do Sumário deste trabalho pode dar a impressão ao leitor de que se trata de uma investigação que visa discutir aspectos referentes à administração, ao entendimento de um cargo em um tipo específico de organização. Os tipos de atividades e de comportamentos que constituem as rotinas do trabalho de coordenadores ou diretores de cursos de graduação e as aprendizagens necessárias para o exercício da função (a apresentação dos comportamentos que a constituem, delimitam ou definem) podem ser estudados como fenômenos da área de conhecimento da Psicologia, e sob a orientação de uma contribuição típica como é a da Análise do Comportamento. Em um Curso de Pós-Graduação em Psicologia, na Área de Estudos sobre Organizações, Trabalho e Aprendizagem, o problema de pesquisa parece ser pertinente. O que é mais importante nesse caso não foi a descoberta das atividades de rotina, mas a identificação das classes de comportamentos dos diretores de cursos, o que contribui para prosseguir na produção de conhecimentos acerca de como esses profissionais fazem o seu trabalho e utilizam o tempo e as demais condições em um determinado tipo de organização (Universidade). Também contribui para alertar e, talvez até, provocar quem exerce esse tipo de função (que ocupa esse tipo de cargo) ou quem “escolhe” os que vão exercer a função de dirigir ou coordenar um curso de graduação, uma vez que há produções registradas na literatura a respeito e muitas pessoas

assumem a coordenação de um curso superior sem estarem preparadas para isso. Só repetir esse tipo de denúncia não seria suficiente! É preciso ir adiante e identificar o que fazer, tendo em vista que tal situação dificilmente será modificada em pouco tempo. Prosseguir significa dar o devido destaque à necessidade de estudo das aprendizagens necessárias para o exercício dessa função e como organizar projetos de preparação para gestores de cursos. Aprendizagens essas que serão constituídas e derivadas dos comportamentos que delimitam o que cabe a um gestor de cursos de graduação realizar como atribuição dessa função ou como exigência para a efetiva “realização” do que é próprio do “cargo” de coordenador ou diretor desse tipo de curso. Essas aprendizagens não são apenas “temas” ou “conteúdos” ou “classes de informações” a apresentar aos que exercem ou vão exercer tais funções. Trata-se de capacitá-los, de fato, a apresentar os comportamentos que vão constituir o exercício dessas funções. Ou voltamos às crenças e procedimentos pertinentes de “apresentar informações” e “prescrever adesão a elas” (o que geralmente acontece apenas em um universo verbal).

Não é necessário voltar ao Sumário e procurar o capítulo que trata das Aprendizagens, caso alguém queira encontrar um tipo de contribuição que se aproxime de um receituário, ou algo parecido com procedimentos “mágicos” ou “milagrosos”, com uma proposta para, definitivamente, preparar gestores para a função que devem exercer ou para ocupar o cargo correspondente. Esse não é o papel e nem o propósito, de um trabalho de produção de conhecimento científico. Não se trata de prescrição ou de aceitação de “programas em pacotes” para treinamento de gestores de cursos de graduação. É necessário, antes de tudo, como conhecimento, verificar o que exatamente acontece no âmbito de um trabalho de gestão de cursos e não apenas o que é feito pelos gestores existentes. Examinar o que acontece, envolve, não apenas olhar as condições e materiais ou procedimentos e regras existentes, mas também a natureza e características dos problemas que precisam ser resolvidos no âmbito de uma organização social que recebe o nome de curso de graduação, assim como envolve também o exame das decorrências ou conseqüências que acontecem ou precisam acontecer a partir do trabalho de gestão de tal tipo de organização social (e empresarial, não se pode minimizar isso). Isso envolve também prestar atenção aos processos (e aos procedimentos) de avaliação, de planejamento e execução de programas de ensino ou de aprendizagem, que precisam ser realizados de acordo com as peculiaridades de cada organização, cada tipo de curso de

graduação, conforme o campo de atuação profissional do qual é responsável por capacitar agentes de trabalho.

Um estudo das atribuições rotineiras e normativas pode revelar (por constatação, ou derivação) comportamentos dos dirigentes de cursos, que existem ou que deveriam ser apresentados. Isso exige um tipo de investigação completa, que vá além de uma mera constatação, descrição ou coleção de dados. A tecnologia de investigação utilizada contribuiu para categorizar classes de comportamentos a partir de percepções dos dirigentes sobre o seu trabalho, como também ajudou a identificar situações que antecedem às suas ações e possíveis resultados decorrentes que exigem outros comportamentos como parte do trabalho de gestão desse tipo de curso. A tecnologia de investigação pode ser aplicada a novos estudos para produzir mais conhecimentos, com graus de aperfeiçoamento para conhecer detalhadamente o trabalho de coordenadores de cursos ou, por analogia, de qualquer outro tipo de trabalho. Isso deverá constituir uma base empírica para viabilizar um exame e sistematização progressiva do que precisa ser feito para conhecer com mais detalhes o trabalho denominado pela expressão “coordenar ou dirigir curso de graduação”. Tal base empírica, por sua vez, é o que possibilitará derivar os tipos de atribuições que constituem a função de dirigir um curso de graduação e a tecnologia apropriada para desenvolvimento das aprendizagens dos comportamentos que constituirão as atribuições desse tipo de função ou “competências do cargo” (o que compete a quem ocupar o cargo ou exercer a função).

A investigação possibilitou descobrir graus de aprofundamento nem sequer imaginados na fase de planejamento da pesquisa. Houve a necessária decisão de selecionar parte dos dados coletados, de forma que representassem um conjunto de informações úteis e de interpretações pertinentes que pudessem, mesmo que parcialmente, constituir um estudo de comportamentos de dirigentes de cursos de graduação que possibilitasse a derivação de comportamentos definidores do exercício da função de coordenador ou diretor de um curso de graduação.

Piazza em 1997, fez um estudo similar, para “descobrir” (revelar melhor) o papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função, em uma grande universidade do Rio Grande do Sul, como parte do trabalho de um

Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de São Carlos. Posteriormente, em 2008, Silvana Regina Ampessan Marcon também fez um estudo de comportamentos de coordenadores de cursos, na mesma universidade do sul do Brasil, considerando um Centro específico, como tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Em ambas as investigações são feitas descobertas muito similares às que o leitor poderá encontrar neste trabalho, o que indica que, mesmo com características próprias (de região, organização, ou curso) o exercício da função de coordenador ou diretor de curso de graduação pode apresentar situações e características comparáveis entre si no exercício dessa função em diferentes organizações de ensino superior, tanto quanto ao que é feito, quanto às suas limitações ou quanto às necessidades de mudança no que está sendo feito, entendido como exercício da função de dirigir ou coordenar um curso de graduação. O trabalho de gerir um curso pode ser muito parecido. Porém, mais do que descobrir similaridades ou diferenças, é importante identificar formas de estudar e conhecer como o trabalho é feito, as condições em que é feito e se os resultados atendem aos objetivos de uma Universidade e de um Curso de Graduação no Ensino Superior.

O trabalho científico tem uma primeira etapa que envolve caracterizar os fenômenos tais como acontecem. Mas também tem outras etapas que se referem a derivar procedimentos para otimizar as relações dos processos entre si, especialmente os comportamentos humanos e as transformações ou decorrências que eles produzem no ambiente em que são apresentados e que constituirão condições para novos comportamentos tanto dos próprios agentes como os de outras pessoas que também sofrerão as conseqüências desses comportamentos ditos de “gestão de curso de graduação”. A pesquisa tecnológica também é um processo de produção de conhecimento que pode ser feito com o mesmo rigor que a pesquisa básica. No intervalo do contínuo de tipos de conhecimento a produzir existente entre elas há muito por fazer. Este trabalho pretende ser uma parte da elucidação ou explicitação dos comportamentos que podem constituir uma excelente definição da função de “gerir ou administrar cursos de graduação”. Tomara que esta etapa de trabalho seja uma efetiva contribuição para a ocorrência de outras melhores e mais próximas a constituir essa delimitação.

I

DE PROFESSOR A COORDENADOR: UM DESAFIO NA CARREIRA DOCENTE

É preciso identificar comportamentos¹ que constituem o trabalho de gestão de cursos de graduação nas universidades? Que relevância este tipo de investigação pode ter para aqueles que estudam ou exercem cargos de gestão universitária? Existem outros beneficiários para este tipo de produção de conhecimento? A quem é delegada a função de gerir um curso de graduação? Parte destas perguntas poderia ser feita por qualquer professor que assume um cargo de direção de curso. Outra parte pode caracterizar mais especificamente os pesquisadores que produzem conhecimentos sobre a gestão de Universidades.

A função de coordenar um curso de graduação é delegada a professores universitários, por meio de critérios e formas de acesso que diferem entre as universidades. Com frequência, é possível observar que professores considerados bons no que fazem são escolhidos para assumir os cargos de confiança ou de gestão na universidade. O princípio que parece sustentar este procedimento é de que um bom professor é um bom administrador. A decorrência desta linha de raciocínio simplista e, aparentemente prática, é de que a universidade perde duas vezes: perde a oportunidade de contar com um administrador eficiente e de valorizar o professor naquilo que ele fazia bem feito. Mas o que é ser um bom professor e, por outro lado, um bom administrador de curso? Pode parecer que rigorosamente é aplicada uma regra de exclusão. É possível que professores reconhecidos no trabalho como educadores possam também exercer atividades de gestão com adequação. Mesmo assim, também fica a pergunta em relação ao que é entendido como “adequado” para o trabalho de gestão de cursos de graduação. As escolhas exigem, em princípio, a formação em um curso superior, que ora passam a administrar. Botomé e Kubo (2002), ao analisarem os objetivos e responsabilidades específicas da universidade, destacam como uma das dificuldades o fato de que seus profissionais e dirigentes são mais “decretados” do que preparados para suas atribuições. É uma situação que aparenta improvisação e riscos, pois

¹ O conceito de comportamento sofreu muitas modificações ao longo do século XX. Botomé (2001) conceitua comportamento como a relação entre as características de uma situação, a resposta apresentada por um sujeito perante esta situação e o que resulta dessa ação - a 'nova' situação. Para delimitar a compreensão do termo comportamento nesta investigação, este conceito é relevante e identifica o sentido que é dado a ele, cada vez que será utilizado, como sendo a relação entre aquilo que uma pessoa faz, as características da situação em que o faz e o que decorre deste fazer na situação em que tal atuação é inserida.

todo trabalho gera conseqüências para o trabalhador que o executa e para todos os que dele dependem, direta ou indiretamente.

O que os gestores de cursos de graduação fazem no seu cotidiano expressam comportamentos de gestão. As tarefas que precisam executar são de diferentes graus de complexidade e de responsabilidade. Elas exigem ações diferenciadas quando comparadas ao trabalho exclusivo como professor universitário. O campo de atuação da docência apresenta como possível, para alguns, a passagem para uma função gerencial, o que requer preparo específico para lidar com a ampla quantidade de variáveis que compõem esta função. Os comportamentos que constituem cada trabalho apresentam diferenciais que precisam ser estudados e delimitados. A formação técnica do professor e as demandas requeridas para o trabalho de gestão podem revelar inadequações. De acordo com Marra e Melo (2003), quando o professor universitário assume o cargo de direção de um curso ele soma as atribuições daí decorrentes com as atribuições que lhe cabem como docente. Em que as experiências aparentemente distintas contribuem para a construção dos comportamentos típicos do trabalho de gestão? O que há de comum ou diferente nas práticas de gestão, realizadas por gestores de cursos? Que tipos de comportamentos profissionais os gestores de cursos apresentam diante da realidade que têm diante de si? Que situações antecedem as ações que apresentam para gerir um curso? Que interferências essas ações produzem na configuração da realidade tal como é percebida pelos gestores dos cursos? A identificação dos tipos de atividades que constituem a rotina de trabalho de diretores de Cursos de Graduação, é um tipo de produção de conhecimento que pode contribuir para caracterizar os comportamentos que constituem o processo de gestão destes Cursos.

1.1 A maior parte dos professores universitários está despreparada para dirigir um Curso de Graduação.

Coordenar, dirigir, gerir, administrar, gerenciar, chefiar são verbos usados para fazer referência à atuação de pessoas que ocupam cargos e exercem funções de comando. Independentemente do tamanho, complexidade, tipo ou natureza da organização, existem pessoas que são definidas para exercerem a responsabilidade de direcionar as demais e os negócios que caracterizam o local onde trabalham. O sentido de dar direção é, segundo Ferreira

(1986), o que há em comum entre estes verbos, usados geralmente como sinônimos. Mas é possível observar distinções na denominação dos cargos – coordenador, diretor, gerente, administrador, chefe – nem sempre utilizadas com algum critério, o que não muda o teor da autoridade conferida ao ocupante. O grau de abrangência da autoridade é distinto e para ser compreendido é preciso conhecer a organização na qual estão discriminados. Na Universidade, por exemplo, é possível identificar diferentes denominações para os cargos de direção, distribuídos segundo uma hierarquia própria, normalmente tendo a Reitoria como ápice de uma pirâmide e os Cursos de Graduação como a base da estrutura administrativa. Na maioria das instâncias, professores universitários ocupam os cargos de direção. Eles enfrentam situações e assumem responsabilidades para as quais nem sempre foram preparados em sua formação universitária e nem durante o exercício progressivo da docência. Mesmo com titulação de Mestre ou Doutor, os professores nem sempre foram preparados nestes cursos para o exercício da gestão universitária, até porque a maior parte dos Cursos de Pós-Graduação tem seu projeto caracterizado pela meta de formar cientistas e isso também parece que não inclui o exercício da direção de cursos ou qualquer outra função na estrutura administrativa de uma Universidade.

Na Universidade, está reunido o maior número de especialistas de diferentes áreas do conhecimento e campos de atuação profissional. Rebelatto e Botomé (1999), ao analisarem e distinguirem estes termos esclarecem que área de conhecimento tem como “*objetivo o estudo de um determinado tema, assunto, problema, fenômeno ou objeto*” e que campo de atuação profissional caracteriza “*o interesse em intervir em relação a problemas e situações na vida prática das pessoas e na realidade física ou social onde elas vivem*”(p.227). A diferença está nos objetivos – produção do saber e utilização do conhecimento produzido. Os cursos que compõem uma universidade, ao reunirem os especialistas em diferentes áreas de conhecimento, preparados para campos de atuação específicos, estão organizados sob diferentes formas – centros, departamentos, cursos – para que seus objetivos sejam alcançados. O tipo de conhecimento e de atuação são referentes às especialidades técnicas que contribuem para a organização dos cursos. Nos cursos há uma equipe de professores universitários responsáveis pela formação de novos profissionais. Todavia, os centros, departamentos e cursos precisam ser administrados e os professores universitários, em geral, não trazem repertório de conhecimentos para dar conta desse outro campo de atuação – a gestão universitária. Como consequência, é possível encontrar

professores com desempenho em alto grau de excelência no exercício da docência e que revelam dificuldades significativas no exercício de algum cargo de gestão universitária. A função docente (ensino/pesquisa/extensão) e a função administrativa (coordenação de uma instância universitária) não precisam ser excludentes, pois os processos de gestão podem ser aprendidos. No entanto, é preciso identificar o que aprender para o exercício da gestão universitária. Esse tipo de gestão é mais uma possibilidade de atuação para o professor de ensino superior. Sua formação de origem compõe parte de sua experiência e representa sua especialidade o que não impede o desenvolvimento profissional que favoreça o exercício das atividades referentes à administração universitária.

A coordenação de curso é uma função de grande relevância e que abrange dimensões acadêmicas, científicas, técnicas, pedagógicas e administrativas, conforme Piazza (1997) em seu estudo sobre o papel das coordenações de cursos. O professor universitário já é um profissional que reúne pelo menos quatro das dimensões apresentadas. Franco (2007) também identifica quatro dimensões distintas, que identificou como funções dos coordenadores de cursos e denominou de políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais. Para fazer distinções entre elas o autor considerou os tipos de encargos e atribuições dos dirigentes de cursos. As diferentes dimensões do trabalho dos gestores revelam a diversidade e complexidade do cargo e são indicativos da necessidade de um preparo que extrapola uma única profissão. Com o cargo de gestão é preciso ampliá-las e adicionar a dimensão administrativa, além da necessária clareza na definição do seu papel, aspectos que foram estudados por Piazza (1997). O conhecimento acerca do que é essencial para a formação de professores para coordenar cursos de graduação é importante para a profissionalização de dirigentes universitários.

Os padrões de avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação, elaborados pelo MEC-SESU (2000), indicam a coordenação de curso como um dos itens de avaliação. Os critérios que constam no documento incluem título, tempo no cargo, horas dedicadas à administração do curso. Em outro trecho do documento intitulado "gestão acadêmica", são apresentados nove itens, sob a forma de atividades de gestão. Metade deles expressam políticas institucionais e não propriamente ações que dependem do coordenador. Documentos procedentes

do MEC e que fornecem diretrizes para avaliações de cursos podem servir de base para organizar algum tipo de padrão para a escolha de gestores de Cursos de Graduação nas Universidades. Mas, os critérios que podem dar bases para a seleção de coordenadores não inclui definição do que é um trabalho de gestão e nem a identificação dos comportamentos que o constituem. Os critérios para a identificação e escolha de professores para os cargos de gestão ainda precisam ser estudados, considerando as variáveis que fazem parte deste tipo de trabalho. Os critérios de avaliação do MEC mostram limitações pela restrição a dados quantificáveis, sem explicitar a correlação entre eles e resultados decorrentes do trabalho de gestão de cursos.

As unidades de ensino nas universidades precisam ser gerenciadas. A gestão dos cursos é delegada a um professor, por um mandato de tempo determinado. Nem todos os professores durante sua carreira exercem o cargo de gestão do curso e esse trabalho requer comportamentos que, para serem conhecidos, precisam de identificações mais minuciosas, visto que exigem o cumprimento de atribuições de natureza que extrapola as dimensões acadêmica, pedagógica, técnica e científica, que geralmente compõem o repertório de conhecimentos e experiências dos docentes. Compreender o trabalho de gestão, as variáveis que o compõem e os comportamentos próprios para a função constituem tipos de estudos que podem contribuir para a definição de critérios de escolha e no desenvolvimento profissional de docentes-gerentes nas universidades, até porque a cada novo mandato é preciso escolher entre todos os professores do corpo docente de cada curso, um que irá assumir as responsabilidades próprias da função de dirigir.

A escolha de um professor para exercer um cargo de gestão universitária confere-lhe aumento de poder sem aumentar, necessariamente, a maturidade correspondente para exercê-lo, conforme Overstreet (1967). Além da preocupação com os fundamentos para a escolha em si é preciso considerar que o gestor é, antes de qualquer coisa, uma pessoa que confere significado a tudo o que faz segundo um sistema próprio de percepção da realidade. A forma como realiza o seu trabalho é decorrente de características pessoais, de experiências, de variáveis presentes nas situações que gerencia e das avaliações que faz dos resultados de seu trabalho. A interação entre essas variáveis influencia no gerenciamento do curso e nos resultados decorrentes. Mesmo que existam prescrições acerca do que precisa ser feito a forma de fazê-lo é derivada de um conjunto

de variáveis, o que torna complexo este tipo de estudo, não só para identificá-las, mas para conhecer as interferências pessoais que afetam o processo de gestão.

Os critérios que baseiam as escolhas de professores universitários para o exercício de cargos de direção precisam ser bem definidos, e isto só é possível quando são conhecidos os comportamentos que constituem o trabalho de gestão. Este estudo está delimitado para o caso de gestores de cursos de graduação em universidades, o que representa uma das possibilidades para o exercício da gestão na hierarquia de autoridades no ensino superior. A escolha e a nomeação em si, não capacitam o professor para o exercício do cargo, mas atribui responsabilidades e delega as atribuições, tanto as definidas por meio de documentos oficiais, como aquelas que já vinham sendo realizadas pelos antecessores e que caracterizam rotinas instaladas que precisam ser analisadas quanto à sua pertinência e necessidade. Meyer (1998), ao analisar a gestão universitária em organizações públicas e privadas, destaca a necessidade de maior profissionalismo gerencial. Aborda as peculiaridades dos dois tipos de organizações e também faz referência às mudanças que ocorreram no cenário político, social, tecnológico, econômico e cultural, que exigem o gerenciamento mais parecido com o que se pratica em organizações produtivas. O autor, ainda, destaca a necessária mudança na qualificação para o trabalho e a superação do amadorismo gerencial, típico nas universidades. O desconhecimento de todas as variáveis que fazem parte do trabalho de um coordenador de curso leva a aprendizagens decorrentes de processos de reforçamento e punição, com a possibilidade do não reconhecimento das dificuldades, da repetição do que deu certo sem a devida crítica sobre o porquê dessa ocorrência de resultado e da arrogância conferida por acertos. Há os que aprendem com os erros e têm maturidade para avaliá-los. De qualquer forma, por meio do estudo dos comportamentos que constituem o trabalho de gestão de cursos será possível produzir conhecimentos que contribuirão para identificar aprendizagens necessárias para compor programas de preparação destes gestores em universidades.

1.2 Programas especialmente planejados para gestores de Cursos de Graduação contribuem para superar a lacuna que existe na preparação de professores para cargos de gestão.

O preparo exigido para dirigir um curso difere daquele que é exigido no âmbito da sala de aula, em que o professor é responsável pela(s) disciplina(s) que leciona ou, ainda, daquele que se refere ao âmbito da pesquisa científica. Os principais cargos de gestão universitária são distribuídos em diferentes níveis hierárquicos e geralmente ocupados por professores universitários, quase sempre sem ou com pouca experiência gerencial, conforme afirma Meyer (1998), ao descrever o perfil dos gestores das universidades. O nível hierárquico intermediário, assim denominado por Mintzberg, citado por Zabalza (2004), é ocupado pelos coordenadores de Cursos de Graduação. Para o exercício do trabalho como professor universitário, seu âmbito de atuação geralmente abrange ensino e pesquisa. Para o exercício dessas atividades, os preparos técnico, didático e científico são os mais exigidos e são referentes à sua área de conhecimento e formação. A aprendizagem gerencial, ao contrário, segue orientações geralmente advindas da prática diária no exercício do cargo de gestor, que apresenta um agir típico que é distinto do agir do professor universitário. Uma vez caracterizado esse agir típico, é possível iniciar o investimento no preparo para o exercício do trabalho de gestão com base em objetivos melhor definidos. Pesquisas realizadas no Brasil (Piazza, 1997; Silva e Moraes, 2002; Silva, 2003; Silva, Moraes e Martins, 2003; Marra e Melo, 2003) demonstram que, na maioria dos casos, não há adequação entre a formação técnica do professor e as práticas gerenciais e que sua formação não os capacita à função gerencial de administrar pessoas.

A organização de programas de preparação para a atuação de gestores de cursos encontra no “tempo de mandato” um problema que precisa ser administrado. Os professores que assumem o cargo de gestão têm um mandato com tempo determinado, geralmente de dois anos, podendo ser reconduzidos para outros mandatos ou exonerados antes de encerrar o tempo previsto para sua gestão. A troca periódica de dirigentes leva à descontinuidade gerencial, termo utilizado por Meyer (1998) para caracterizar o limite de tempo dos mandatos. Os rumos da universidade são definidos pelos seus gestores, sejam eles eleitos, no sentido literal do termo, ou quando indicados por reitores, como é o caso de uma parte das organizações particulares de ensino. As trocas de

dirigentes alteram os rumos do curso definidos pela gestão antecessora, especialmente quando são encaminhados sem apoio de um projeto institucional e ficam baseados nos projetos pessoais e características daquele gestor. Cada um deles influencia os rumos da universidade e do curso sob sua responsabilidade. Os comportamentos que caracterizam o trabalho de gestão precisam ser melhor estudados para distinguir com precisão o que contribui para a preparação dos professores que passam a assumir o gerenciamento de um curso. Em que momento e de que forma esta preparação precisa ser realizada? Antes de assumir efetivamente o cargo? No início do mandato? Durante todo o mandato, com periodicidade definida? São perguntas a considerar quando há preocupação de dirigentes universitários acerca do preparo dos docentes que passam a exercer a função de gerir um Curso de Graduação, o que precisa ser correlacionado com os tipos de aprendizagens que os gestores precisam para constituir sua capacidade para atuação.

Preparar os professores para assumirem cargos de gestão universitária é um procedimento relevante, em que pese a necessidade de ensinar o que é desenvolvido neste trabalho. Uma das aprendizagens é, portanto, o que precisa ser feito tanto em termos de ações rotineiras como os demais tipos e formas de atuação. É fundamental a aprendizagem de comportamentos de gestão, visto que não se trata da apresentação de ações padronizadas, definidas pela mera aplicação de normas e rotinas. O preparo de coordenadores de cursos com a devida consideração para este aspecto, é um desafio que requer a identificação de necessidades para organização de um programa de desenvolvimento de comportamentos para a gestão. Todavia, é necessário que as necessidades que constituem as particularidades de cada organização sejam consideradas e avaliadas criteriosamente, sob pena de investimentos em programas que não correspondem à realidade e cultura organizacional e não repercutem em termos de resultados no trabalho dos gestores. Um programa de preparo para o trabalho de gestão que não considere as necessidades dos participantes pode ser compreendido como mais uma tarefa ou um mero ritual pelo qual todos precisam passar, mas em nada correspondem com a realidade experimentada. Conforme Finger (1997), cursos formais para esse tipo de preparo já ocorrem no Brasil desde o início dos anos 70, no século XX, com programações de curta duração, com foco em administração universitária, com a alocação de recursos feita pelo governo federal para um projeto desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina. Posteriormente, outras iniciativas

destacadas pelo autor mencionado, surgiram para responder a exigência de maior profissionalização da gestão universitária.

Marra e Melo (2003), ao analisarem as práticas cotidianas de gestão dos chefes de departamentos e coordenadores de cursos, afirmam que a Universidade modela seus processos administrativos mediante algumas condições favoráveis para a atuação e outras que geram dificuldades para os ocupantes de cargos de chefia. Esse aspecto é mais crítico, ao considerar que os professores-gestores estão mais preparados para lidar com temas técnicos, pertinentes à sua área de formação de origem. Nesse sentido, o exercício desta função apresenta indícios de uma diversidade que merece ser estudada. É necessário estudar as condições de trabalho que a universidade apresenta para os que administram cursos de graduação, visto que parte da ação dos gestores é influenciada pelo ambiente.

Nos resultados apresentados por Piazza (1997), em pesquisa que objetivou identificar percepções de coordenadores de cursos sobre o seu papel no sistema de relações que constitui uma Universidade, há evidências de despreparo e necessidade de aprendizagens relacionadas ao exercício da função. Como foco de suas considerações, destaca as atribuições do cargo e os conhecimentos necessários para o seu exercício com competência. Neste caso, o conceito de competência é utilizado no sentido de ser capaz de fazer bem feito e saber utilizar conhecimentos necessários para o trabalho que precisam desenvolver. Por isso, para o trabalho de gestão, não basta indicar um professor para fazê-lo, pois são necessárias ações, decisões e outros comportamentos que garantam o alcance das metas e objetivos do projeto do curso e da universidade e, tais comportamentos, precisam ser aprendidos.

O professor, para ser gestor, precisa ser preparado para atuar com ampla capacidade de percepção do ambiente organizacional em que está inserido. Ao aceitar o papel e assumir um cargo de coordenação, sua atuação profissional é modificada, visto que novas responsabilidades são incorporadas em seu repertório e suas ações ficam mais expostas, o que resulta em um outro tipo de visibilidade do professor (agora gestor) perante seus pares, alunos, funcionários e nas demais instâncias a que está subordinado. No caso de um gestor com pouco ou nenhum preparo para a gestão, as ações apresentadas podem ter bases no bom senso e em experiências que deram

certo, mas ele nem teve oportunidades para avaliar o que antecedeu às suas ações e os resultados que elas produziram no curso. O gestor nessa condição, sem algum tipo de preparo ou orientação, constrói aprendizagens por meio de reforço e punição durante a execução do serviço. Esse tipo de aprendizagem exclusivamente construída em serviço reúne um conjunto de ações que deram certo, mas não se sabe exatamente porque e não foram suficientemente estudadas e compreendidas. O auto aprendizado baseado na reatividade e no ativismo, constituem formas possíveis de aprender, mas também leva ao risco de produzir hábitos e vícios que dificultam a produção de conhecimentos relativos a gestão de cursos nas universidades, que favoreçam a organização do que é considerado necessário para a realização do trabalho.

O aprendizado gerencial, conforme define Mota (1996), constitui um processo pelo qual um indivíduo adquire novos hábitos, atitudes e valores em relação ao trabalho administrativo, ampliando sua percepção para aspectos da realidade organizacional que, até então, não faziam parte de sua experiência. O autor, ao descrever o processo de aprendizagem gerencial, por um lado destaca a importância da experiência individual do gestor e, por outro, valoriza a possibilidade do preparo mediante a participação em programas de treinamento. Um gestor acadêmico sem antecedentes no trabalho de gestão encontra-se em uma situação de alta responsabilidade que lhe é conferida pelo cargo. Procedimentos por parte de outras instâncias universitárias em benefício da organização, como a sistematização de conhecimentos essenciais para a formação de sua equipe de dirigentes, é um tipo de providência que favorece o preparo dos gestores de cursos. A organização de uma programação para o preparo de gestores requer o levantamento de necessidades que possam indicar os comportamentos que precisam ser desenvolvidos.

O levantamento de necessidades para programar treinamentos é etapa indispensável para todos os tipos de organizações que investem no preparo e aperfeiçoamento de seus profissionais. Apesar da importância desta avaliação prévia, Spector (2003) faz referência aos resultados de uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, em grandes empresas privadas, demonstrando que 27% delas faz algum tipo de levantamento de necessidades antes de promover o treinamento de seu pessoal de nível administrativo. Ao considerar como necessário o preparo do professor para o trabalho de gestão é fundamental dar o devido destaque ao conhecimento acerca do que é feito,

que condições organizacionais estão presentes e que tipo de interferências elas promovem no trabalho do gestor, além de caracterizar as pessoas que ocupam os cargos de gestão de cursos e os resultados decorrentes do trabalho do gestor. Necessidades organizacionais e necessidades pessoais precisam ser conhecidas e avaliadas para a construção de programas de treinamento pertinentes e que cumpram o seu papel no preparo de professores para a função de gestão.

1.3 Comportamentos e percepções dos gestores interferem na realização do trabalho de gestão de curso.

As necessidades requeridas para o processo de gestão encontram aspectos em comum e outros que revelam diferenças que têm relação com a natureza de cada curso ou área, bem como dependem do tipo de experiência pessoal e profissional de cada gestor. Além de estudar as diferenças, também é relevante descobrir o que há de comum em termos de comportamentos que constituem o trabalho de gestão de cursos. As universidades quando divididas em diferentes categorias – públicas, privadas, comunitárias, confessionais e particulares, delimitam exigências e expectativas diferenciadas na definição de seu quadro de gestores de cursos de graduação. Meyer (1998), ao fazer esta distinção, afirma que as universidades públicas “cultuam o gestor amador e político”, destacando habilidades de negociação e barganha, o que é similar ao que Matus (1997) denomina de “capital político”. Em contrapartida, ao se referir às universidades particulares, Meyer atribui a elas a prática do “culto ao gerente amador e talentoso”. “Amador” é um termo utilizado pelo autor para caracterizar o despreparo para a função e “talentoso” é um termo que faz referência a características pessoais e habilidades demonstradas no exercício de atividades na própria organização. Independente da categoria em que as universidades sejam identificadas, o que há em comum entre elas é o amadorismo como padrão de gestão e dificuldades na definição de critérios objetivos no estabelecimento de requisitos para a escolha de gestores, até porque ainda não são suficientemente conhecidos os comportamentos que, comumente, constituem o trabalho de gestão de cursos nas universidades.

Segundo a análise de Ahmad (1994), ainda que algumas funções administrativas no ensino superior sejam similares às funções gerenciais do setor de negócios, os administradores de

universidades têm certas dificuldades no aprendizado administrativo e sentem necessidade de preparação formal para assumir tais responsabilidades. Baseada em tais pressupostos, Silva (2003) enfatiza pré-requisitos e características considerados necessários para os docentes que assumem funções gerenciais. Mas quando os pré-requisitos não estão suficientemente definidos, como as autoridades universitárias decidem sobre a escolha dos gestores de cursos? Existem pré-requisitos organizados com base em padrões profissionais, técnicos e administrativos que levem em conta a natureza do trabalho de gestão? É possível encontrar critérios de escolha que valorizem algum tipo de diretriz técnica para a administração como um fator de decisão para as indicações de gestores de cursos de graduação?

Para a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), citada por Silva (2003), a titulação, comando, dedicação ao curso e espírito gerencial são requisitos básicos para a contratação de um dirigente de curso. A observação dos termos utilizados para definir requisitos parte da titulação, o que requer estudos para identificar a correlação entre título e comportamentos relevantes no trabalho de gestão. Os demais critérios destacam termos que merecem definições operacionais para compreender o que cada um deles pretende como ações que constituem o trabalho de gestão. A identificação de comportamentos que constituem o trabalho de gestão, por sua vez, requer definições para os rótulos que podem ser conhecidos na linguagem administrativa ou, ainda, aqueles que fazem parte do senso comum.

A definição de critérios objetivos para a escolha de gestores abrange uma parte do que precisa ser considerado em relação à gestão de cursos. Existem dificuldades para estabelecer limites, atribuições e expectativas para o nível gerencial, conforme faz referência Motta (1996). Ao estudar o que é ser dirigente, o autor concorda com a possibilidade de tratar a gerência de maneira científica e identificar relações de causa e efeito na atuação dos dirigentes. Contudo, alerta para o fato de existirem aspectos que são imprevisíveis e de difícil mensuração, concernentes a situações de interação humana, a presença do lado emocional e, até mesmo, irracional e intuitivo nos gerentes. Nesse sentido, o grau de dificuldade para o estudo de comportamentos que constituem o trabalho de gestão de cursos é decorrente do número

diversificado de variáveis as quais estão expostos os gestores, além daquelas provocadas por eles mesmos, por suas características pessoais e pelas diferenças individuais.

No trabalho de gestão de cursos os coordenadores não têm total autonomia no exercício de práticas administrativas. A tomada de decisões caracteriza o cotidiano destes gestores e inclui tipos de decisões diferenciadas, algumas em que têm autonomia para tomar posições em nome do curso, enquanto que outras demandam decisões colegiadas, caracterizadas pela participação de professores e alunos. O gestor encontra limites estipulados em documentos oficiais da Universidade e no que Meyer (1998) denominou de poder compartilhado de gestão. É necessário gerenciar os interesses de diversos grupos e subgrupos, sem perder a noção e a orientação dos objetivos e responsabilidades próprios da organização e da unidade que dirige. Algumas decisões precisam ser tomadas em conjunto, freqüentemente em reuniões com pautas definidas, discussões amplas sobre os assuntos, quando cabe ao gestor a coordenação dos trabalhos e o cumprimento do objetivo que é a tomada de decisão, feita sob a forma compartilhada. Os temas levados para tais reuniões, as formas de coordenar as contribuições e o debate, o controle do tempo para explorar o assunto com a amplitude necessária e a tomada de decisão exigem do gestor comportamentos que levem ao êxito nos resultados e, por conseguinte, nos rumos do curso.

As ações dos gestores estão, em parte, baseadas na experiência profissional, nos processos de qualificação efetuados e na influência das condições organizacionais. O conjunto destes fatores e o resultado em termos de comportamentos gerenciais podem determinar os rumos de um projeto de formação profissional. O planejamento do ensino é uma das atividades que cabe aos gestores de cursos de graduação. O processo deste planejamento e seus resultados refletem as concepções sobre o papel do ensino e da universidade, em relação aos rumos de uma profissão, conforme afirmam Rebelato e Botomé (1999). Isto revela que é significativo estudar os comportamentos que constituem o trabalho de gestão em relação ao planejamento de ensino, como uma forma de identificar aqueles que são essenciais para efetivá-lo.

Planejar a organização e a estrutura de um curso superior é tarefa de coordenação e precisa considerar a relação com as instâncias que compõem outros níveis na hierarquia da

universidade. A função de administrar não está limitada simplesmente ao que Botomé e Kubo (2002) denominam de “*comportamentos de despachantes, mantendo-se no cumprimento de rotinas e ações burocráticas, sacralizando regras a respeito de atividades sem identificar as funções delas*”. Os autores acrescentam a necessidade do desprendimento em relação a rituais e da atenção aos esforços que realmente garantam os desenvolvimentos científico, tecnológico e de ensino de nível superior. Todo comportamento que constitui o trabalho de gestão precisa ser contextualizado e compreendido, indo além da mera ação ou ativismo até intenso, situação em que o gestor tem dificuldades para identificar as bases que justificam os comportamentos que apresenta no exercício de suas atribuições. Não se trata apenas de cumprir ordens, seguir diretrizes e apresentar resultados, sem que compreenda a função dos comportamentos e a serviço de que, ou de quem, estão em operação.

Administrar rotinas é um dos comportamentos que constituem o trabalho de gestão de cursos. O exercício destas práticas tende a ser “sacralizado”, termo utilizado por Botomé (1996) ao analisar as considerações de autores que estudam a delimitação da identidade da universidade brasileira. O autor alerta para a armadilha que pode ser gerada quando são confundidas “*atividades com objetivos, rotinas com normas orientadoras, práticas usuais (ou difundidas) com definições ou, ainda, emergências com prioridades*”. As rotinas fazem parte do cotidiano dos cursos de graduação e exigem um mínimo de padronização e repetição. Como parte do cotidiano as rotinas precisam ocupar o espaço na agenda do coordenador sem caracterizar meras repetições e exercícios de burocracias que levam a ações sem crítica, que desviam a atenção de outras necessidades e comportamentos que também fazem parte do trabalho de gestão.

As práticas de gerenciamento de cursos levam em consideração algum tipo de concepção sobre o trabalho. Cada concepção sobre o trabalho está baseada em uma variedade de valores que as caracterizam, sem contar com a correlação que têm com a época em que foram criados. Os fatos que fazem parte da história de cada século, década ou outro tipo de caracterização de tempo, delineiam preocupações de estudiosos e influenciam a produção de conhecimentos. Os conhecimentos produzidos constituem uma forma de avançar, complementar ou contradizer o que já é conhecido. Os gestores também tendem a responder aos objetivos organizacionais, sem

deixar de considerar as possibilidades de interferências pessoais decorrentes de concepções sobre o trabalho, construídas durante sua história de vida. A análise das concepções sobre o trabalho que as pessoas têm nas organizações de ensino, podem corresponder a algum tipo de modelo que, ao ser conhecido, possibilitará compreender as formas de atuação que são ensinadas, valorizadas, defendidas e recomendadas aos seus gestores. Devido às desigualdades decorrentes da formação de professores em relação à área de conhecimento de origem, experiência acadêmica e titulação, eles podem seguir ingenuamente ou amadoristicamente as diretrizes organizacionais, sem identificar outras formas de conceber o trabalho. Mesmo que seus comportamentos e disposições sejam distintos do que é preconizado na organização, é possível que eles ocorram sem o conhecimento sobre as concepções de trabalho que estão norteando suas próprias ações gerenciais.

A capacidade para atuar no cargo de coordenador de curso pode ser analisada de maneira similar aos graus de qualquer aprendizagem de alunos, proposta por Botomé e Kubo (2002). Os autores demonstram a preocupação na relação que tem o conhecimento com a capacidade de atuar e reconhecem que não há clareza em como este processo é efetivado. Os graus de aprendizagem podem variar da simples informação até um grau máximo de perícia, passando pela aptidão, competência e habilidade, em escala crescente entre os dois extremos. Estes graus representam refinamentos na capacidade para atuar. Aqueles que organizam os programas de treinamento para coordenadores de cursos têm a necessidade de identificar qual a meta que será atingida e ter clareza sobre como avaliar os resultados obtidos. Programas limitados a disseminar informações correspondem ao grau mais básico para capacitar o profissional para atuar. O desafio é descobrir que assuntos podem compor uma programação de treinamento e de que forma eles precisam ser ensinados para promover graus mais elaborados de capacidade para atuar.

A capacidade para aprender e para atuar é influenciada pelo nível de percepção predominante de cada pessoa. Matus (1997) considera que existem “tetos” de compreensão de um dirigente. Botomé e Kubo (2002) retomam esta proposição e sintetizam os “tetos”, denominando-os de “níveis” e caracterizam cada um deles. Na Figura 1 estão representados os

cinco níveis, de forma que a cada degrau é possível identificar um refinamento na percepção. O nível de percepção referente ao trabalho interfere na atuação do profissional. O estudo dos padrões de percepção e a avaliação de suas conseqüências no trabalho são variáveis relevantes para analisar os comportamentos que caracterizam a gestão de cursos e que podem interferir nos rumos que o dirigente acaba tomando em suas decisões. O nível mais básico de compreensão, segundo os autores estudados, é referente a uma orientação para seguir normas, rotinas e regras estabelecidas pelo sistema, sem perceber além disso. A tendência característica de atuação é repetir o que é conhecido, o que é de costume e que fortalece o continuísmo. As inovações possíveis são superficiais, periféricas e que mantêm presente o que é familiar.

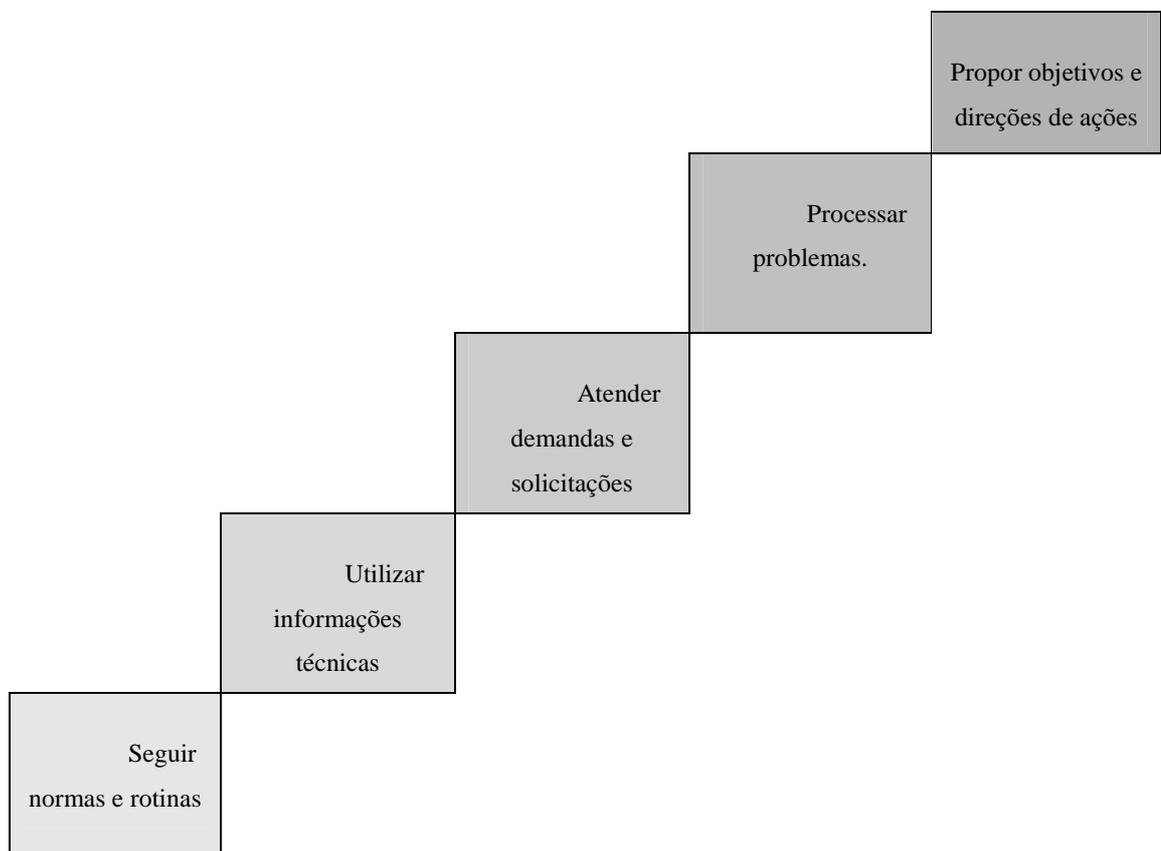


Figura 1: Especificação de limites ou “tetos” de percepção, compreensão e atuação de um profissional ou dirigente de uma instituição, adaptado de Botomé e Kubo (2002).

O segundo nível de percepção em um processo de administração ainda mantém o que é familiar como base para a atuação e caracteriza dirigentes que conseguem trabalhar com informações e técnicas, desde que elas não gerem conflitos com o que já existe. Embora represente um mínimo de possibilidade para alguma mudança ou inovação, mantém o limite ao que é conhecido e está amplamente divulgado e aceito na cultura dominante. O dirigente não ousa, apesar de ter acesso a novidades, e faz avaliações muito limitadas, sem considerar ou conhecer todas as variáveis que compõem as situações que administra e a organização de que faz parte. Este dirigente adota formas de atuação que dão preferência por resultados de aprovação garantidos e que não levem a riscos.

No terceiro nível, o “teto” de compreensão inclui demandas e solicitações, além de fazer o que é familiar e de integrar informações e técnicas. Atender ao que é solicitado é prontamente executado, de forma reativa e impulsiva diante de todo tipo de demanda, porém sem reflexão sobre o porquê de fazê-lo. A delimitação sobre o que é importante realizar fica distorcida e presa ao passado ou ao presente. O ativismo tende a ser intenso e, possivelmente, a maior parte do tempo de trabalho é dedicado à resolução de problemas. E o que mais ocupa o tempo desse dirigente além de solucionar crises?

O quarto nível considera o que configura um problema que precisa ser resolvido no sistema de relações em que ocorre. O problema é examinado em sua gênese, em seus determinantes e em relação à forma de abordá-lo e superá-lo. O problema é tratado de maneira sistêmica, abrangente e personalizada por meio de ações com características inovadoras e adequadas à situação. Na prática do dirigente não é suficiente aplicar os conhecimentos já consolidados com a experiência ou a obediência restrita a normas pré-existentes. O dirigente precisa reunir condições pessoais para análise e para a transformação das idéias e conhecimentos consolidados em ações inovadoras que gerem resultados e soluções.

O quinto e último nível de percepção exige a capacidade de ir muito além das demandas, do que é conhecido, familiar, rotineiro e apegado a informações. Requer a capacidade de

orientação para o futuro, para possibilidades de atuação, para o aperfeiçoamento e para superar o que já existe. É um nível muito mais elaborado e avançado de percepção, pois exige uma visão prospectiva. A análise dos níveis de percepção aplicada ao trabalho de gestão de cursos de graduação é um tipo de produção de conhecimento que contribui para identificar os comportamentos mais frequentes e que caracterizam a forma de atuação dos coordenadores de curso.

A distribuição de poder e de atribuições para os diferentes agentes nas organizações de ensino superior segue padrões específicos na estrutura organizacional. Essa distribuição é uma forma de estabelecer o que é esperado de cada um no exercício do trabalho que lhe compete, conforme o cargo que ocupa. A estrutura organizacional, segundo Loiola e outros (2004), materializa-se no organograma ou na arquitetura organizacional, denominação mais recente. Representa o que há de mais concreto na vida organizacional e contribui para a compreensão da organização como entidade, como algo duradouro e externo às pessoas que a constituem. Ainda segundo estes autores, *“a estrutura organizacional representa uma cadeia relativamente estável de ligação entre as pessoas e o trabalho”*. Os ocupantes de cargos de coordenação de cursos têm o seu lugar na estrutura organizacional, o que configura o nível hierárquico que lhes é conferido e, por conseguinte, delimita a rede de interações formais que estabelece. Tais definições independem das pessoas que ocupam os cargos pois são organizadas tendo como meta o estabelecimento de posições na estrutura organizacional. Com o estudo dos documentos oficiais das universidades é possível caracterizar a estrutura organizacional e identificar o que se espera de um gestor de curso de graduação, em termos de atribuições, responsabilidades e, até mesmo, dos “tetos” de percepção.

Estudar a gestão de cursos de graduação requer a identificação do tipo de organização em que tais cursos estão situados. Eles podem ser encontrados em Faculdades, em Centros Universitários ou em Universidades. A diferença que existe entre elas é, inicialmente, a sua estrutura e o grau de complexidade. O que elas têm em comum é que todas são organizações. Conhecer o que se produziu em relação ao que é entendido como organização é uma tarefa significativa para compreender, em parte, o que é a universidade. É provável que as diferenças entre as organizações tenham conseqüências distintas no trabalho de gestão de cursos. Esta

comparação não é foco desta pesquisa, que terá seu processo de investigação e análise voltado para a Universidade.

1.4 Universidade como organização

As organizações estão presentes na vida das pessoas em todos os momentos de sua existência – do nascimento à morte. A diversidade de organizações abrange aspectos variados tais como a saúde, educação, trabalho e lazer. Compreender o que são organizações, por que elas existem e como funcionam é tema explorado por cientistas, bem como por aqueles que procuram compreender melhor o seu trabalho e o contexto no qual ele é desenvolvido. A diversidade de conceitos acerca do que os estudiosos entendem como organização revela o distanciamento em termos de obtenção de um consenso entre eles. Diferentes tendências teóricas resultam em percepções e explicações distintas sobre as organizações. Bastos, Loiola, Queiroz e Silva (2004), apresentam uma relação de definições elaboradas por autores dedicados aos estudos organizacionais para evidenciar o quanto está distante a possibilidade de uma definição consensual para delimitar o conceito de organização e citam, dentre outros, Etzioni (1964/1989); March e Simon, (1958/1981); Katz e Kahn (1966/1987); Morin (1981); Cohen, March e Olsen (1972); Robbins (1996); Morgan (1996); Smircich e Stubbart (1985) e Weick (1973).

Schein (1982), ao propor uma definição preliminar de organização, destaca a presença de pessoas que realizam atividades planejadas e coordenadas, visando um objetivo comum e explícito, com divisão de trabalho e função, por meio de uma hierarquia de autoridade e responsabilidade. Para Etzioni (1989), as organizações são “*unidades planejadas, intencionalmente estruturadas com o propósito de atingir objetivos específicos*”. Ao comparar as definições destes autores e os citados por Bastos, Loiola, Queiroz e Silva (2004) é possível identificar aspectos em comum, como por exemplo, a referência às pessoas, às atividades, aos propósitos de existência e aos objetivos compartilhados.

A Universidade congrega pessoas em torno de objetivos definidos e socialmente reconhecidos. Alguns desses objetivos são comuns também a outras organizações, como por

exemplo a educação, a busca do saber, a produção de conhecimentos, a promoção da cultura e a responsabilidade social. Então tentar definir o que é a Universidade por esses objetivos é uma tarefa que não identifica o que ela tem como diferencial em relação às outras organizações. Mesmo com estes objetivos comuns, de acordo com Botomé (2007), a Universidade tem dois grandes objetivos que a diferenciam de outros tipos de organizações, *que definem ou delimitam o seu papel na sociedade, lhe dão identidade e constituem a base para sua autonomia que são a produção de conhecimento relevante e tornar o conhecimento existente acessível à sociedade com a maior amplitude e profundidade possíveis*. Em 1992 o mesmo autor já havia feito esse tipo de distinção caracterizando ainda, o objeto de trabalho da Universidade que é o conhecimento, em especial o científico. Botomé (1992) identifica como papel específico da Universidade na sociedade aquilo que ela faz em relação ao seu objeto de trabalho. Desta forma, cada universidade é caracterizada pelas suas particularidades, concentra seus esforços e direciona seus propósitos sem dispersões ou excessos de objetivos periféricos.

As organizações são criadas para desempenhar um papel na sociedade, o que corresponde à idéia de Etzione (1989) de que elas são estruturadas de forma intencional e planejada. A construção histórica da universidade retrata intenções e evolução estrutural com o passar dos anos. As primeiras universidades no Brasil surgiram no século XVIII, com o propósito de formar profissionais liberais. Nesta época, as universidades mais antigas no mundo dedicavam atenção para estudar e produzir teorias acerca da razão e finalidades de sua existência, conforme Romero (1988). No início, as universidades brasileiras eram escolas públicas, estatais, independentes entre si e localizadas na Bahia e no Rio de Janeiro. Com o passar do tempo, novas exigências foram definidas para as universidades, desde as referentes ao seu papel na sociedade, como suas finalidades e especificidades como organização, sua estruturação e funcionamento. Isto foi feito tanto por meio de decretos, como sob a forma de produções de conhecimentos, transformadas em obras de referência sobre o assunto (Ribeiro, 1969; Cunha, 1980; Durham, 1987;).

A definição bem estabelecida dos objetivos da universidade é um aspecto fundamental para compreender qualquer tipo de trabalho que nela ocorre. São os objetivos que imprimem orientação e direção às ações das pessoas, independentemente da posição que ocupam em termos hierárquicos. A organização administrativa da universidade sob a forma de cursos, cada um deles

como unidade, precisa contar com uma estrutura capaz de reunir pessoas que atuem para viabilizar os compromissos organizacionais e sociais daí decorrentes. O desconhecimento e a falta de comprometimento, especialmente dos dirigentes das universidades, fragiliza o processo de gestão. Botomé (1996) ao abordar os comportamentos que delimitam a identidade da organização, destaca a necessária "*consistência das percepções e condutas em relação ao seu papel básico (natureza e objetivos) para que os processos de desenvolvimento e de administração sejam realizados de forma apropriada*".

Etzioni (1989), ao abordar a impropriedade de vários outros termos que são usados como sinônimos de organização cita o termo "instituição". A diferenciação entre estes dois termos também pode ser destacada pela idéia de Schvarstein (1995) que refere à organização o papel de suporte material e lugar onde as instituições deixam de ser somente uma abstração para materializar-se e exercer os seus efeitos sobre os indivíduos. Conforme este tipo de entendimento, a universidade é uma organização que torna possível a concretização da instituição educação, além de outras como, por exemplo, o trabalho, a cidadania, a religião, a justiça. Os cursos de graduação que compõem uma universidade também representam diferentes instituições que são organizadas para promover a formação de profissionais, dentro de estruturas próprias que são gerenciadas por coordenadores de curso que têm a responsabilidade de transformar em ações concretas os objetivos organizacionais e institucionais. Há uma estreita ligação entre organizações e instituições que precisa estar bem diferenciada para que não sejam confundidas suas funções e razões de existência.

As universidades como organizações podem ser consideradas como sistemas abertos e, de acordo com Loiola, Bastos, Queiroz e Silva (2004), neste tipo de sistema há necessidade de entender a natureza das relações que as organizações estabelecem com o ambiente para a compreensão de sua dinâmica e dos processos decisórios. O que é entendido por ambiente organizacional não encontra somente uma delimitação mas, segundo os mesmos autores, parece que é comum a idéia de considerar tudo o que é encontrado fora da organização como variável que interfere em seu funcionamento e que foge ao seu controle. Além disso, na diferenciação que procuram estabelecer entre o que é real e o que é percebido, é possível destacar a possibilidade da discrepância nos comportamentos dos dirigentes, mesmo quando existem indicadores

objetivos e bem delimitados acerca do que integra o ambiente organizacional. A percepção dos gestores dos cursos de graduação acerca da organização e do ambiente no qual está inserida, interfere nas formas e tipos de comportamentos que eles apresentam no cotidiano e até mesmo em situações inovadoras no trabalho de gestão.

As universidades constituem estruturas complexas e seu funcionamento atende ao conhecido modelo de organizações burocráticas que, segundo a descrição de Loiola e outros (2004), apresentam elevada diferenciação horizontal e vertical, estrutura rígida, baseada na autoridade e hierarquia bem definidas. O desenho da organização e suas práticas valorizam a identificação de cargos e relações, além de favorecer a formalização de comportamentos que levem a coordenação de pessoas, atividades e resultados. A acentuada especialização gerada pela divisão de trabalho, com tarefas altamente rotineiras e de reduzido grau de inovação levam à adoção de prescrições e o mero cumprimento de determinações organizacionais. No estudo dos comportamentos que constituem o trabalho de gestão de cursos é necessário conhecer o tipo de estrutura organizacional e a provável influência que produz nos dirigentes, ao analisar as atuações que apresentam.

A relação da universidade com o ambiente e sua responsabilidade social leva a um número variado de grupos ou indivíduos que podem afetar ou serem afetados pela organização, o que Loiola e outros (2004) referem como modelos dos "interessados" ou "*stakeholders*". A Figura 1 representa uma proposta para considerar uma universidade privada, segundo este modelo.

Ao registrar algumas reflexões acerca da universidade e sua identidade, Botomé (1996), faz referência a ela como instituição e lembra que isso não a reduz a um objeto, a condições físicas e estruturais. O autor destaca a constituição de uma instituição que é baseada em "*uma rede de relações entre condutas das pessoas que a constituem*". O estudo destas relações e dos comportamentos que a compõem é relevante para avançar na produção de conhecimento sobre a universidade e as formas de administrá-la. Além disso, é preciso caracterizar a influência das pessoas na dinâmica e na construção das organizações. Um dos aspectos que compõem esta influência é o tipo de percepções que as pessoas têm acerca da organização e do trabalho que

realizam. Conhecer e compartilhar valores organizacionais são ações necessárias entre pessoas que trabalham na mesma organização. Isto requer que as pessoas tenham clareza sobre seus próprios objetivos e interesses para identificar o tipo de interação possível com aqueles que constituem a organização. Sem um mínimo de integração entre objetivos pessoais e organizacionais, o trabalho realizado perde seu sentido e é caracterizado por esforços pulverizados, próprios de ações individualistas e descontextualizadas.

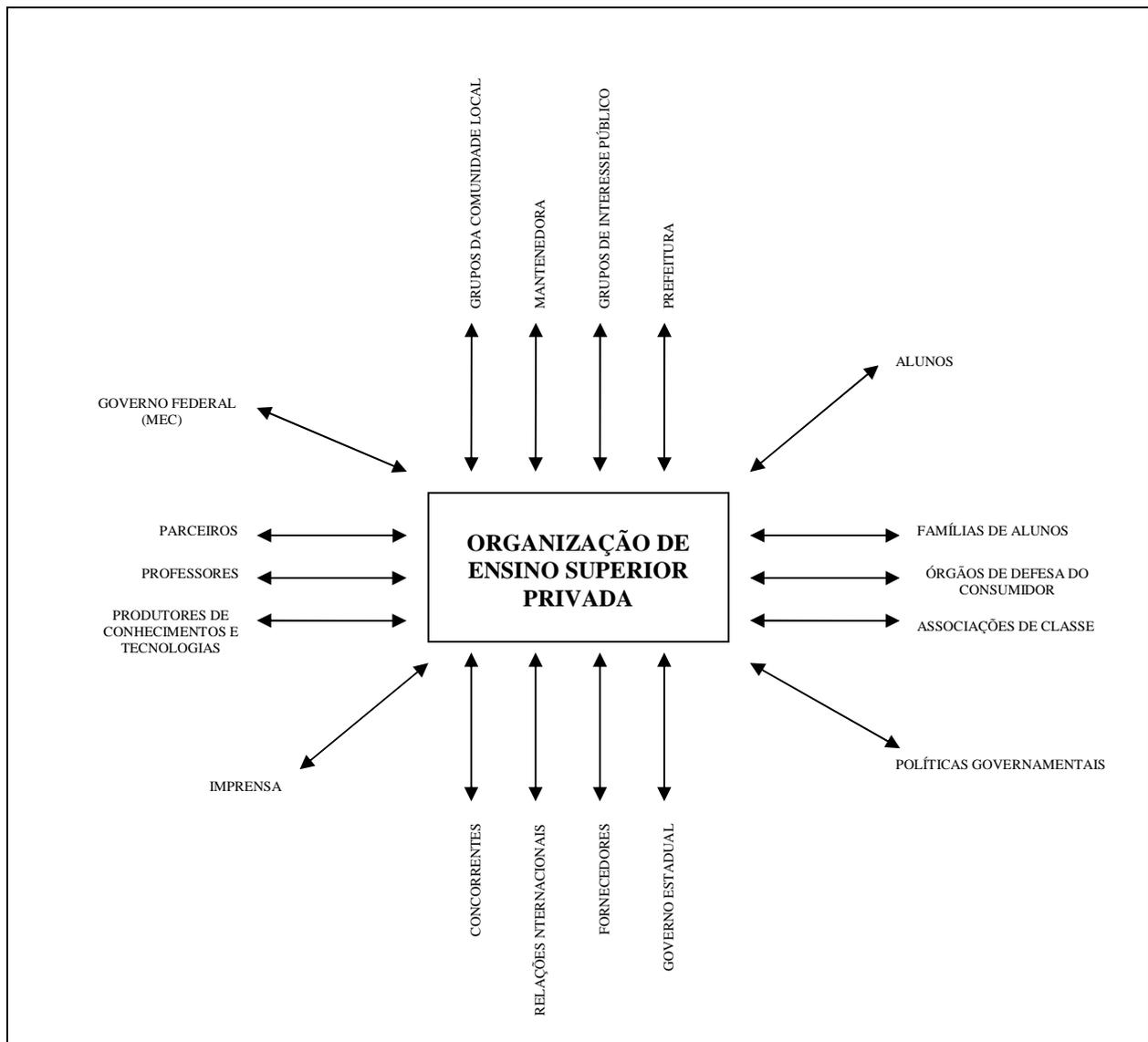


Figura 2. Modelo dos "interessados" na organização privada de ensino. Elaborado pela pesquisadora, com base em Loiola, Bastos, Queiroz e Silva (2004, p.120)

As universidades estão inseridas em um contexto altamente competitivo. Nos tempos atuais e enfrentam o ritmo acelerado das mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos e expectativas relativas ao ensino superior, com projeções de governo para o aumento do acesso de pessoas, apresentados sob a forma de propostas que geram polêmicas nas diferentes instâncias da sociedade. Tais propostas precisam superar anseios meramente quantitativos e concentrar esforços em mudanças qualitativas. Neste sentido, as organizações de ensino superior estão em uma fase de expansão, o que não é representado somente pelo aumento do número de alunos, como também o de professores, funcionários e de gestores universitários. Ensinar a ser gestor é um dos desafios das universidades que precisa ser enfrentado e administrado. O estilo de gestão que cada organização valoriza e necessita precisa ser identificado de forma que seja compatível com a missão e a visão desenhadas para cada Universidade, o que reitera a relevância de investigar os comportamentos que constituem o trabalho de gestão de cursos para identificá-los, conhecer as variáveis que interferem na sua construção e manutenção, além de analisar o que os professores precisam aprender para cumprir a função de dirigir um Curso de Graduação.

II

MÉTODOS

O PROCESSO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

A produção do conhecimento científico é um processo que ocorre por meio de procedimentos planejados pelo pesquisador, para que as descobertas sejam relevantes do ponto de vista científico e social. Do treinamento de um pesquisador fazem parte as aprendizagens sobre todas as etapas e características do processo de construção do conhecimento. Um dos destaques nesse processo é a observação em um trabalho científico. Professores em um curso para formação de cientistas preparados para atuarem no ensino superior (Botomé e outros, 2004), destacam que *o comportamento de observar produz as evidências que servirão de base para todas as operações posteriores de análise e de interpretação dos dados observados*. Em decorrência disso *as interpretações não serão reduzidas a meras especulações ou raciocínios sem fundamentos e de que serão apoiadas por evidências confiáveis ou comprováveis*.

O comportamento de observar para produzir conhecimento científico exige um preparo técnico para realizar todas as operações intermediárias para bem delimitar o fenômeno que será observado, o procedimento específico de observação, os instrumentos e condições para todas as observações, de forma que ocorram contribuições para as descobertas referentes ao problema de pesquisa. Planejar todas as etapas da pesquisa para produzir conhecimento científico é um dos comportamentos significativos para o cientista. Coletar e organizar dados, descrever, interpretar e registrar todas as descobertas também são comportamentos que têm em comum a observação.

Em uma produção científica, a descrição do Método revela aspectos importantes sobre as etapas do planejamento, execução e dos processos que levaram às descobertas de um pesquisador.

2.1 Sujeitos e contexto do seu trabalho

A organização onde foi feita a pesquisa está situada no sul do Brasil e teve o ano de 1959 como marco de sua fundação. Conforme o Estatuto dessa universidade, ela é uma Instituição de Ensino Superior Privada, Comunitária e Confessional, reconhecida pelo Governo Federal por meio de Decreto Lei, no ano de 1960, mantida por uma associação civil de fins educacionais, sem finalidade lucrativa. A Administração Superior da Universidade, assim denominada e reconhecida nessa organização, apresenta estrutura de autoridades representadas por cargos da Administração Superior, como Reitor, Vice-Reitor e Pró-Reitores. A administração de cada Centro é feita por um Decano. Centros são considerados basicamente como aqueles que reúnem cursos que contém áreas em comum, como por exemplo a Saúde, Ciências Humanas, Ciências Jurídicas e Ciências Sociais e Aplicadas. Sob a coordenação dos Decanos estão os Diretores e Diretores Adjuntos dos Cursos de Graduação.

No ano de 2004, a universidade onde o estudo foi realizado, apresentava na sua estruturação, cinco *Campi*, ofertava 52 cursos de graduação, 109 cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, 13 cursos de pós-graduação *Strito-Sensu* e cursos seqüenciais. Os *Campi* reúnem um ou mais Centros, totalizando nove na composição total dessa universidade, distribuídos na capital do Estado, região metropolitana e outras cidades do interior. Contava com um total de 23.969 alunos, sendo 19.681 em cursos de graduação.

Os cursos de graduação são administrados por professores do quadro de carreira, nomeados pelo Reitor, com um mandato de dois anos, com a possibilidade de recondução para outros mandatos ou exoneração do cargo antes do tempo previsto em sua nomeação. A titulação e o nível de carreira não são requisitos para a nomeação. Não há eleição para Diretor de curso, o que também não ocorre para os demais cargos de administração universitária, de acordo com o Regimento Geral e o Estatuto da universidade.

Para compor a amostra de pesquisa os sujeitos deveriam estar no exercício da função de Diretor de Curso há pelo menos um mandato completo de dois anos e terem sido reconduzidos para mais um mandato no período de 2005-2006. Também foram considerados sujeitos da

pesquisa somente os que exerciam a função no *Campus* que concentra a maior parte dos cursos ofertados pela Universidade e que tem mais tempo de funcionamento em comparação com os demais *Campi* situados em outras regiões do Estado, os quais se encontravam em fase de consolidação. A lista dos Diretores reconduzidos foi fornecida por uma secretária da Pró-Reitora de Graduação, após autorização desta. Os Diretores estavam distribuídos por Centro e perfaziam um total de 22 Diretores que preenchiam os requisitos para participarem como sujeitos da pesquisa. Foi organizada uma amostra aleatória por Centro, com a utilização de sorteio com a identificação dos cursos, separados por Centros. Os diretores dos cursos sorteados tiveram seus nomes registrados pela pesquisadora em uma lista, de forma que fossem distribuídos por Centro, que eram quatro no total, indicados como C1, C2, C3 e C4. Cada Centro representa, respectivamente, uma área de conhecimento, conforme determinações regimentares daquela Universidade. A amostra foi composta de 14 sujeitos, o que representou 64% dos diretores reconduzidos.

TABELA 1

Distribuição dos dados de caracterização da amostra dos diretores de curso, considerando os Centros em que atuavam.

<i>CENTROS</i>	<i>Dados de caracterização dos diretores de cursos</i>									
	Idade	Gênero	Tempo de serviço	Tempo no cargo	Título	Total horas direção	Total horas na grad.	Total horas na pós-grad.	Cargos adm. na Univ.	Cargos adm. fora da Univ.
C1	47	M	20	3	D	30	10	0	Não	Sim
	59	F	20	9	D	20	0	10	Não	Sim
	41	F	17	2	M	20	16	0	Sim	Não
C2	41	F	10	3	M	30	10	0	Não	Sim
	38	F	11	4	D	30	10	0	Não	Sim
C3	50	F	8	4	M	30	10	0	Sim	Não
	55	M	27	5	D	20	6	14	Sim	Não
	45	M	17	6	D	30	10	0	Não	Sim
	37	M	11	2	D	30	10	0	Não	Sim
	60	M	8	5	D	30	10	0	Não	Sim
C4	41	F	17	5	M	30	3	0	Sim	Sim
	49	F	5	4	M	20	8	0	Não	Sim
	45	F	23	7	D	20	6	0	Sim	Não
	42	F	18	2	M	20	20	0	Sim	Não

Na Tabela 1 é possível identificar os dados de caracterização dos sujeitos da pesquisa. Cinco deles eram do gênero masculino e tinham o título de doutor. Os demais eram do gênero feminino, três com o título de doutor e seis com o título de mestre. A idade dos sujeitos variou de 37 a 60 anos. Dois deles estavam na faixa dos 30 anos, oito entre 41 e 49 anos e quatro deles com idades que variaram entre 50 e 60 anos.

Parte da carga horária semanal dos sujeitos era dedicada a aulas no curso de graduação que dirigiam, exceto para um deles que tinha horas de aula exclusivamente na pós-graduação *stricto sensu*. Um dos sujeitos tinha aulas na graduação e na pós-graduação, além das atividades de gestão. Quatro dos sujeitos dedicavam de três a oito horas semanais para aulas na graduação, dois deles dedicavam de 16 a 20 horas cada um e a metade dos sujeitos tinham 10 horas semanais para aulas no curso de graduação.

A média de tempo de serviço dos sujeitos na universidade em que ocorreu a pesquisa era de 15 anos, sendo quatro deles com tempo entre cinco a 10 anos, seis entre 11 e 18 anos e quatro entre 20 e 27 anos.

O mandato para o cargo de diretor de curso era de dois anos com possibilidade de recondução. A amostra era composta de oito sujeitos que estavam em seu segundo mandato, quatro no terceiro mandato, um no quarto e outro no quinto mandato. Para a direção dos cursos, seis deles dedicavam vinte horas aula semanais e oito dedicavam trinta horas aula semanais.

Todos os sujeitos tiveram experiência em algum cargo administrativo antes de assumirem a direção do curso. Para seis deles isso já tinha ocorrido na própria universidade e os demais exerceram cargos administrativos em outras organizações. Oito sujeitos não fizeram a graduação no curso que dirigem e seis concluíram sua graduação na universidade onde ocorreu a pesquisa.

2.2 Situação e ambiente

Os depoimentos foram coletados nas instalações da própria universidade, em alguma sala situada no Centro em que o diretor exercia suas atividades, exceto em dois casos em que os sujeitos tinham uma sistemática de trabalho que lhes permitia horários reservados para atividades internas do curso sem interrupções, o que já era conhecido e formalizado para alunos, professores e funcionários. Nesses casos, não foi observado qualquer tipo de interferência externa durante todo o tempo das entrevistas. Nos outros casos, os locais de entrevistas foram caracterizados pela distância física da sala de direção, pela preservação quanto a contatos com outras pessoas além da pesquisadora e sem acesso a telefone. Foi evitado qualquer tipo de interferência ou dispersão que pudessem ser causadas pela presença de materiais ou pessoas que fizessem parte do cotidiano dos sujeitos. A maioria dos depoimentos foi coletada em horários que não coincidiram com os horários de aulas nos cursos ou em períodos no recesso acadêmico durante o mês de julho. A coleta foi realizada no ano de 2005.

2.3 Equipamentos, instrumento de coleta e materiais.

Nas observações foi utilizado um roteiro de entrevista padronizado, que continha 37 perguntas, distribuídas em seis blocos temáticos (Apêndice A). No roteiro constava, no primeiro bloco os dados de caracterização dos sujeitos e demais registros como o número do protocolo de entrevista, data em que foi realizada, horário de início e término, tempo total utilizado para o depoimento. No primeiro bloco constava perguntas referentes às atividades realizadas pelos sujeitos, com um total de 19 perguntas. No terceiro foram organizadas três perguntas sobre as contingências espaciais e de infra-estrutura física, seguido do quarto bloco que fez referência às interações que ocorriam durante o exercício do cargo de gestor de curso. No penúltimo bloco constavam perguntas sobre decisões e no último foram feitas quatro perguntas sobre características do diretor.

Para cada entrevista foi providenciado um roteiro de entrevista impresso, utilizado para fazer as perguntas na seqüência padronizada, registrar os dados de caracterização dos sujeitos e registrar observações complementares quando necessário.

Foi utilizado para o registro dos depoimentos um gravador digital, o *Creative MuVo TX FM* em dez entrevistas e as demais foram registradas por um *microcassete recorder*, marca *Panasonic*, modelo RN-104, com microfone embutido, sendo ambos acionados à pilha. Os depoimentos registrados por meio digital foram organizados em arquivos informatizados, um para cada sujeito e, gravados em *CD room*, para posterior transcrição.

2.4 Procedimentos

a) De construção do instrumento para coleta de dados

Inicialmente foram identificadas as variáveis referentes ao processo de gestão de cursos de graduação: atividades, aprendizagens, decisões, interações com pessoas. Na próxima fase foi organizado um quadro com as derivações das variáveis que resultou na identificação de um conjunto de variáveis para investigar e, para cada uma delas, foram organizadas perguntas, totalizando 37. A quantidade de perguntas não foi distribuída com base em um critério de igualdade, o que caracterizou o instrumento com um primeiro conjunto identificado como “Atividades” com 19 perguntas, o segundo conjunto como “Contingências espaciais e infraestrutura física” com três perguntas, o terceiro como “Interações” com cinco perguntas, o quarto como “Decisões” com seis perguntas e o quinto denominado de “Características do Diretor” com quatro perguntas.

b) De contato inicial com a organização

Antes de fazer o contato inicial com uma das autoridades na organização para solicitar a autorização para a coleta de depoimentos, foi providenciada uma cópia do projeto de pesquisa aprovado na banca de qualificação do curso de doutorado. Foi elaborado um termo de

autorização de um representante legal da organização (Apêndice B) para a obtenção de depoimentos dos diretores de cursos para ser anexado ao projeto. Foi agendado um horário com a Pró-Reitora de Graduação da Universidade onde trabalham os sujeitos da pesquisa, ocasião em que foram apresentados todos os documentos. Após a análise do projeto a Pró-Reitora autorizou formalmente a coleta de dados, com a assinatura no documento que depois fez parte do protocolo para o pedido de análise e parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da própria universidade em que foi realizada a coleta de depoimentos.

c) De autorização para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Para análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos foi organizado um protocolo de documentos composto pela declaração de autorização para realização da pesquisa na Universidade, por uma declaração de responsabilidade pela pesquisa, assinada pela pesquisadora e pelo orientador (Apêndice C), pelo projeto de pesquisa em uma versão adaptada ao formato recomendado pelo referido Comitê (Apêndice D), pela autorização para a realização da pesquisa na universidade e pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E), recomendado pelo Conselho Nacional de Saúde, por meio da Resolução 196/96, a ser apresentado aos sujeitos para obter a anuência para prestarem os depoimentos e também autorizarem a observação de documentos. A observação de documentos foi autorizada por 12 sujeitos e foi uma fonte de informação não utilizada na pesquisa devido ao tempo não compatível com o prazo para sua conclusão.

Após a autorização do Comitê de Ética foram providenciadas as cópias impressas dos roteiros de entrevistas para dar início aos contatos com os sujeitos da pesquisa.

d) De contato com os sujeitos

O contato inicial com os sujeitos foi por meio de telefone localizado na sala de trabalho de cada Diretor. A pesquisadora fazia sua apresentação, informava sobre a pesquisa e agendava um horário com o sujeito para prestar o depoimento. Após esse primeiro contato ocorria o

contato pessoal com o sujeito na sua sala de trabalho, no horário combinado previamente. Com exceção de dois casos, as entrevistas foram realizadas fora da sala de trabalho do diretor, para evitar interrupções. Nos casos em que isso não ocorreu foi pela garantia do sujeito de que não teriam interrupções e elas não ocorreram.

Com todos os sujeitos foi feita a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E) antes de iniciar os depoimentos. Além de prestar esclarecimentos sobre a pesquisa esse Termo garantia o sigilo em relação à identidade dos participantes, bem como de qualquer forma de correlação que pudesse levar à ligação entre os dados descritos ou as interpretações com os sujeitos da pesquisa. Para manter tal garantia, os documentos assinados não fazem parte dos anexos. No mesmo dia desse contato previamente agendado foi feita a coleta de depoimento por meio da entrevista. Um dos sujeitos pediu mais esclarecimentos que os demais e preferiu marcar a entrevista para um outro dia, alegando que estava preocupado com a pesquisa e com o tipo de informações que seriam solicitadas, mas assinou o Termo de Consentimento no primeiro horário agendado.

Antes de iniciar cada entrevista foram feitos os devidos cumprimentos e alguns comentários informais sobre o trabalho, especialmente sobre situações que ocorriam naquele momento e que interferiam de algum modo nas atividades de gestão dos cursos, segundo a percepção dos sujeitos.

e) De registro e organização dos dados

Os depoimentos dos sujeitos foram gravados mediante a autorização de cada um deles. O equipamento digital era deixado visível para o sujeito. Cada pergunta e a respectiva resposta foram gravadas com o acionamento de uma tecla específica no início de cada pergunta e o desligamento ao final de cada resposta o que gerou registros separados por perguntas e suas respostas respectivas. Após a conclusão de cada entrevista, era atribuído um número de protocolo e o arquivo era gravado em *CD-room* para posterior transcrição.

No final das entrevistas os sujeitos fizeram mais comentários sobre o trabalho e as exigências decorrentes da função, os quais não foram gravados e nem registrados. O tempo médio da coleta de depoimento foi de uma hora e meia. A maioria falou que tinha interesse em saber dos resultados da pesquisa.

Para a transcrição dos depoimentos foram utilizados os arquivos gravados. O tempo médio de transcrição para cada entrevista foi de sete horas, trabalho que não foi delegado a outra pessoa pelo compromisso da pesquisadora com os sujeitos, registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

À medida que a transcrição de cada entrevista era concluída, foi organizado um arquivo com a referência do número do protocolo atribuído ao sujeito. Foi impressa cada entrevista e grampeada separadamente, o que resultou na obtenção de 14 protocolos completos para qualquer consulta que fosse necessária.

Para dar continuidade à organização dos dados, cada pergunta e a resposta respectiva foram separadas e impressas com a identificação do número do protocolo e dos demais dados de caracterização dos sujeitos localizados na parte superior da página. Após a impressão de todas as páginas dos depoimentos dos sujeitos, as perguntas foram reagrupadas por número, totalizando 37 conjuntos, um para cada pergunta. Cada pergunta e suas respectivas respostas foram separadas por Centro, totalizando sempre quatro conjuntos de material para cada pergunta. No registro de resposta de cada sujeito foram feitos os destaques e a transcrição dos dados para uma tabela inicial, de forma que cada um dos sujeitos foi identificado por uma letra de “A” a “N” do alfabeto brasileiro.

f) De tratamento dos dados

As respostas dos sujeitos a cada pergunta foram estudadas separadamente, para o estudo das atividades realizadas pelos diretores de cursos de graduação, das aprendizagens que tiveram no exercício do cargo e do que ainda precisava ser aprendido, sempre de acordo com as percepções deles. O exame das respostas foi feito inicialmente por sujeito, com os destaques dos

aspectos correlacionados com a pergunta. Os destaques eram anotados e distribuídos por Centro, mantendo a indicação da letra correspondente a cada sujeito. Com os primeiros destaques anotados em uma folha que permitia a observação de todas as anotações, era construída uma tabela preliminar no intuito de identificar respostas que pudessem fazer parte de uma mesma categoria ou classe de comportamento. Após essa identificação os dados foram distribuídos em uma tabela, em que constavam as descrições e quantificações que expressavam descobertas para cada aspecto estudado.

g) De descrição dos dados

Após a construção de cada tabela os dados eram descritos minuciosamente, sem interpretações. As descrições foram decorrentes de todos os dados de cada tabela. Para cada tabela construída foi feita uma lista de tópicos de descrição. Esse procedimento resultou em uma média de 60 a 70 descrições considerando, inicialmente, cada sujeito separadamente e depois os grupos de sujeitos por Centro. Os dados eram agrupados para organizar a redação referente aos dados que constavam na tabela. Esse agrupamento levou a construção de parágrafos por assunto, com os destaques do que era possível observar em cada tabela.

h) De análise e interpretação dos dados

No processo de descrição dos dados eles foram agrupados por conjuntos, considerando sua natureza, o que levou a construção de sub-títulos, em uma seqüência de apresentação. Cada conjunto de dados era separado e eram feitas as anotações sob a forma de tópicos de interpretação. Esses tópicos formavam uma lista de considerações que, posteriormente eram organizadas por algum tipo de critério em conjuntos que tinham conteúdos similares ou discrepantes conforme o que foi encontrado. Os conjuntos eram organizados em parágrafos, com destaque para a sentença núcleo e foram organizadas as primeiras interpretações. Nessa etapa foi feita a correlação do que foi encontrado na literatura para que as evidências pudessem

ser confirmadas ou indicassem descobertas diferentes do que já foi pesquisado sobre o assunto, de acordo com as referências examinadas.

III

ATIVIDADES ROTINEIRAS CONSTITUINTES DOS PROCESSOS DE GESTÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Será que um diretor de curso de graduação quando assume o cargo tem conhecimento acerca das atividades que constituem os processos de gestão do seu curso? Observar um colega no exercício da função em oportunidades diversificadas ou em situações caracterizadas pela rapidez nas interações ou nos assuntos tratados, promovem percepções muito limitadas e parciais das atividades que constituem os processos de gestão de cursos. É possível que tais atividades possam ser encontradas sob a forma de listas ou prescrições ou, ainda, sob a forma de expectativas das pessoas que ocupam cargos administrativos na organização de ensino superior. A informação sobre o que fazer é uma etapa relevante para a aprendizagem dos processos de gestão de um curso.

A direção de um curso de graduação em uma universidade é função de grande relevância e, segundo Silva (2003), abrange dimensões acadêmicas, científicas, pedagógicas e administrativas, o que revela a necessidade de um preparo que extrapola uma única profissão ou ao que geralmente é aprendido durante um curso de graduação ou de pós-graduação. O diretor de um curso é um professor universitário que reúne pelo menos três das dimensões apresentadas. Com o cargo de gestão é preciso ampliá-las e adicionar a dimensão administrativa, nem sempre presente no momento em que o professor assume um cargo de coordenação de curso, além de ampliar a dimensão acadêmica ao que é referente ao projeto de formação profissional, as possibilidades e necessidades para a sua operacionalização no cotidiano do curso.

Para cada dimensão presente em todo o trabalho de direção de um curso de graduação, há uma série de atividades, responsabilidades e resultados decorrentes. É possível que, na rotina de trabalho do gestor, nem todas as dimensões sejam exercidas. Descobrir atividades que compõem a rotina dos diretores é relevante para identificar tipos de comportamentos mais frequentes na gestão de cursos e possíveis diferenças ou semelhanças decorrentes da área de conhecimento da qual são originários. Na pesquisa de Silva e Moraes (2002), as autoras verificaram que cada

unidade universitária tinha padrões culturais próprios que resultavam em influência nos processos de aprendizagens dos dirigentes.

Mas é possível alguém assumir um cargo administrativo e exercê-lo meramente seguindo definições de tarefas ou atribuições? Definições encontradas em documentos produzidos nas organizações de ensino são suficientes para resultar em orientações para atuação profissional de gestores de cursos de graduação? Um papel ou cargo de administração, conforme Piazza (1997, p.58) é definido mais apropriadamente pela responsabilidade de garantir que ocorram os benefícios ou resultados que constituem os objetivos do cargo ou função. Não parece adequado, segundo a autora, definir atribuições de um cargo administrativo pelos agentes que o realizam, pelos instrumentos a serem utilizados por ele ou pelos procedimentos de trabalho empregados. Principalmente parece equivocado definir essas atribuições pelas operações de rotina relativas às condições de infra-estrutura burocrática dos trabalhos. Os agentes incumbidos de realizarem atividades administrativas são profissionais que se diferenciam como pessoas e isso os levam a práticas personalizadas que dificultam a identificação da função de um cargo pelos seus objetivos.

Dirigir um curso de graduação é função delegada a alguns professores do ensino superior, que passam a assumir um papel diferenciado dos seus pares, além da responsabilidade pela administração de atividades variadas. Mas essa variação está correlacionada com a frequência ou a periodicidade com que as atividades são realizadas? É possível identificar atividades que são comuns para todos os diretores de cursos independentemente da profissão ou área que representam? São oferecidas diretrizes por parte dos demais gestores da organização acerca do que é esperado de um diretor de curso? O que facilita ou dificulta a realização das atividades de um diretor de curso? Que aprendizagens são construídas no processo de gestão de um curso? O que precisa ser aprendido para realizar as atividades de gestão de um curso?

Atividade de administrar rotinas é um dos tipos de ocupação que constitui os processos de gestão de cursos. O exercício dessas atividades tende a ser “sacralizado”, termo utilizado por Botomé (1996) ao analisar as considerações de autores que estudam a delimitação da identidade da universidade brasileira. O autor alerta para a armadilha que pode ser construída quando são

confundidas “atividades com objetivos, rotinas com normas orientadoras, ‘práticas’ usuais (ou difundidas) com definições ou, ainda, emergências com prioridades”. As rotinas fazem parte do cotidiano dos cursos de graduação e exigem um mínimo de padronização e repetição. Como parte do cotidiano elas precisam ocupar o espaço na agenda do diretor sem caracterizar meras repetições e exercícios de burocracias que promovam ações sem crítica, que desviam a atenção de outras necessidades e comportamentos que também fazem parte do trabalho de gestão.

Tarefas administrativas e rotineiras fazem parte do processo de gestão de um curso superior e elas não podem ser confundidas com o caráter ou a natureza burocrática da organização. Russo (2004) alerta que as tarefas administrativas na escola precisam ser consideradas como meios necessários para garantir a realização das finalidades educacionais e criar condições de funcionamento das ações pedagógicas. O autor acrescenta que as tarefas administrativas não devem ter precedência sobre as pedagógicas e sua execução precisa considerar as conseqüências para as pessoas envolvidas no processo de gestão e para o desenvolvimento do processo educativo.

Em uma instituição universitária não é difícil descobrir o que é esperado de um coordenador de curso em relação a tarefas e responsabilidades. Documentos oficiais a esse respeito são divulgados internamente, bem como produções escritas identificam atribuições e comportamentos esperados do dirigente de curso. Na cerimônia de posse dos diretores de cursos, Juliatto (2001) que exercia a função de Reitor, apresentou uma lista com dez indicações do que era esperado daqueles que assumiam seus cargos, o que denominou de “Os dez mandamentos do diretor de curso”. Em 2004, na cerimônia de posse para outro período de gestão, o autor reapresenta os mandamentos, ocasião em que foi distribuída uma publicação para todos os diretores de cursos com as expectativas em relação ao trabalho do gestor. O segundo “mandamento”, já reorganizado para a publicação é apresentado da seguinte forma:

“II- Assumir a responsabilidade integral pelo cumprimento da gestão institucional.

A universidade possui Estatuto, Regimento, um conjunto de soluções, regulamentos e normas, que incluem sistemas e processos, relatórios e calendários, prazos e horários a serem cumpridos. A maior parte dos problemas que surgem na administração acadêmica tem sua origem no não cumprimento desses dispositivos. É

preciso não só fazer funcionar os mecanismos administrativos, mas, principalmente, torná-los mais ágeis. O curso está sob a responsabilidade do seu diretor, portanto cabe a ele a gestão, eu diria mais, diria a boa e integral gestão do curso. Se o curso vai bem, não há nenhum problema em que ele assuma os méritos, porém, se vai mal, que assuma também a responsabilidade”.(p.3)

Nesse trecho é possível identificar expectativas relacionadas ao cumprimento de burocracias. Nos demais “mandamentos” são descritas mais expectativas caracterizadas por outros tipos de comportamentos. Além disso, no documento publicado e dirigido aos dirigentes de cursos há o destaque para a “confiança que foi depositada” (p.6) nos que foram designados para o cargo e foram acrescentadas mais algumas recomendações acerca do tipo de gestor desejado pela academia, com sete itens sobre o que a universidade não precisa e outros sete sobre o que ela precisa, todos mais voltados a tipos de comportamentos genéricos e que tratam da relação do gestor com o cargo e com a universidade.

No projeto pedagógico institucional de uma instituição de ensino superior também é possível conhecer o que é esperado daqueles que exercem qualquer função de gestão universitária. Ramos e outros (2005) ao fazerem referência ao que é esperado dos gestores da universidade afirmam:

“O gestor capaz é aquele que reconhece que o seu cargo também inclui atribuições burocráticas. Toda a universidade sofre quando a burocracia não é executada pelo setor adequado no devido tempo. Dar vazão à burocracia significa não deixar acumular papéis sem despacho, enviar informações e relatórios nos prazos previstos, não deixar telefonemas sem resposta, nem e-mails sem retorno e executar outras tarefas da rotina diária.” (p. 19)

Cumprir atribuições de natureza burocrática é, portanto, uma das expectativas declaradas em documentos oficiais dessa organização. É preciso não confundir burocracia com atividades rotineiras e observar que são identificados comportamentos para gerenciar o que é considerado burocracia e que ela é parte da rotina. E o que é considerado rotina pelos coordenadores de cursos? Que tipos de atividades são identificadas como rotineiras no processo de gestão dos cursos? É possível fazer descobertas por meio da análise de documentos disponíveis nas organizações de ensino e também por meio de depoimentos daqueles que exercem cargos de gestão. Os tipos de atividades consideradas rotineiras e a frequência com que são destacadas

pelos coordenadores de cursos podem não só contribuir para descobrir o que é realizado mais, também, identificar comportamentos que caracterizam o processo de gestão de cursos.

Exercer a gestão de um curso de graduação exige o cumprimento de rotinas que precisam ser identificadas e aprendidas. O que é percebido como rotineiro pelos coordenadores pode ser comumente encontrado em diferentes cursos de graduação? É possível descobrir que tipos de atividades rotineiras são realizadas pelos coordenadores nos processos de gestão de cursos e avaliar possíveis diferenças nas percepções dos coordenadores no exercício do cargo.

3.1 Tipos de atividades rotineiras realizadas na gestão de cursos segundo a percepção dos diretores de cursos.

A descoberta de atividades rotineiras executadas pelos coordenadores de cursos de graduação precisa ir além do compromisso de obter uma lista de atribuições, meramente organizadas por algum critério. Cada coordenador em seu depoimento identificou as atividades que desenvolvia e reconhecia como parte de sua rotina. A organização das respostas obtidas contribuiu para identificar tipos de atividades rotineiras, classes de comportamentos e quantidade de ocorrências de respostas.

A Tabela 2 apresenta a distribuição das ocorrências de respostas e de percentagens (aproximadas) dos coordenadores de cursos, referentes aos tipos de atividades rotineiras identificadas por meio dos depoimentos, e agrupadas de acordo com cinco classes de comportamentos. As ocorrências estão distribuídas por sujeitos que aparecem diferenciados pelas letras “A” a “N” do alfabeto brasileiro, distribuídos nos quatro Centros em que a coleta de dados foi realizada. Cada Centro é identificado pela letra C e por um número.

A primeira classe de comportamento foi denominada de “Interagir com Pessoas” e foi construída por meio do agrupamento de respostas que caracterizam o contato direto com pessoas identificadas como professores, alunos, pais e público externo. Esse tipo de contato foi

caracterizado pelo verbo “atender”, usado na maioria das respostas. Também foram consideradas expressões como “fazer contato” e “visita” em referência às interações com pessoas de fora da universidade.

A segunda classe de comportamento foi organizada pelo agrupamento de atividades de natureza burocrática, a maioria delas referentes ao recebimento, elaboração e encaminhamento de correspondências, tanto no formato tradicional como o registro e impressão no papel como também no formato virtual pelo uso dos recursos do correio eletrônico.

A classe de comportamentos intitulada como “Resolver Problemas” reuniu respostas em que o verbo “resolver” foi usado literalmente e acompanhado pelos termos “problemas”, “imprevistos” ou “todos os problemas”. Também foram consideradas respostas dessa categoria referências como “administrar conflitos” e “monitorar o funcionamento do curso”. As respostas agrupadas nessa classe de comportamento identificam a necessidade de resolver situações cotidianas que exigem ações e intervenções de caráter imediato ou mesmo aquelas que exigem ações para prevenir ou evitar problemas.

“Elaborar planejamento” foi a quarta classe de comportamentos, organizada pelo agrupamento de respostas que utilizaram o verbo “planejar” com algum complemento, o verbo “elaborar” associado ao termo “projetos” e também aquelas que caracterizam a preparação de atividades futuras e que exijam o conhecimento das necessidades previstas para a organização de rotinas no curso ou para atender às necessidades previstas no currículo para a formação de profissionais, como “organizar horários” e “designar professores”, o que exige conhecimentos acerca da equipe e do trabalho a ser feito nos Programas de Aprendizagem (2).

2 Botomé (Org.) em 2000, esclarece que o termo “Programa de Aprendizagem” foi adotado em substituição à “disciplina”. O trabalho de as pessoas construírem aptidões (por meio de aprendizagens e de ensino) para que se relacionem com sua realidade (as situações com que se defrontam em suas vidas) não é um problema de “disciplina” (como talvez o fosse o trabalho de produzir o conhecimento e organizá-lo em outros tempos), mas sim de aprendizagem. A própria ênfase na finalidade do ensino, na aprendizagem, faz com que seja mais preciso e claro, denominar as unidades de trabalho com os alunos, de programas de aprendizagem e, não mais de disciplinas” (p.72)...”um programa de aprendizagem é um subsistema de condições e de procedimentos que facilitam o desenvolvimento do processo de aprendizagem de aptidões necessárias a quem vai atuar em determinada situação social”(p.73).

O projeto pedagógico de um curso é o que define o tipo de formação proposta e como ela está estruturada. Na quinta classe de comportamento foram agrupados os tipos de atividades em que as respostas apresentadas explicitaram os termos “projeto pedagógico”. Os verbos associados foram variados, porém na sua maioria indicam o acompanhamento do projeto, visto que eles já foram propostos e implantados em todos os cursos na organização em que a pesquisa foi realizada. Nas ocorrências de respostas nessa classe de comportamento foi possível identificar cinco intenções ou atribuições em relação ao projeto pedagógico, com o uso dos verbos “ajustar, atualizar, aperfeiçoar, revisar, planejar”.

Do total de 94 ocorrências de respostas sobre os tipos de atividades rotineiras realizadas pelos sujeitos é possível identificar que o C3 corresponde a 37 delas, o que representa 39% do total de ocorrências. No C4 é possível identificar 26 ocorrências de respostas, o que corresponde a 28% do total e é o centro que ocupa o segundo lugar na quantidade de ocorrências. No C2 é possível identificar 17% do total de ocorrências de respostas e o C1 aparece com a menor porcentagem de ocorrências com 16% do total.

Os tipos de atividades rotineiras que representam a maior quantidade de ocorrências de respostas dos sujeitos com 71% do total, distribuem-se em duas classes de comportamentos; “Interagir com pessoas” (40%) e “Fazer atividades burocráticas”(31%). A maior quantidade de ocorrências de respostas em relação a atividades rotineiras é referente a comportamentos que exigem mais imediatismo como atender pessoas em suas necessidades e atender solicitações de caráter burocrático, o que caracteriza uma tendência marcante a comportamentos gerenciais sob forte controle de demandas como emergências, urgências e solicitações.

A identificação dos tipos de atividades segundo os depoimentos dos diretores de cursos, permitiu ir além da mera listagem de atribuições. A organização de classes de comportamentos a partir do agrupamento dos tipos de atividades levou a descobertas relevantes sobre o predomínio das atividades das classes 1 (Interação com pessoas) e 2 (Fazer atividades burocráticas) que acrescentadas à classe 3 (Resolver problemas) caracteriza a rotina dos diretores como sendo marcada por comportamentos imediatistas, pouco voltados para o planejamento e para o gerenciamento do projeto de formação profissional sob sua responsabilidade.

TABELA 2

Distribuição de quantidades de ocorrências e de percentagens dos tipos de atividades rotineiras indicadas por sujeitos de quatro Centros de uma organização universitária privada, agrupadas em classes de comportamentos.

CLASSES DE COMPORTAMENTOS	TIPOS DE ATIVIDADES ROTINEIRAS		QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS																Total	%
			C1				C2				C3				C4					
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N				
1. Interagir com pessoas	Atender alunos		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	38	40
	Atender professores		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11		
	Fazer contatos com público externo		1	1	1	2	2											9		
	Participar de reuniões		1				1											4		
	Atender pais de alunos		1															2		
	Administrar correspondência									1	2	3						8		
2. Fazer atividades burocráticas	Despachar documentos		1				1				2					1	1	6		
	Atender solicitações de superiores		1			1					1					1	1	6		
	Acompanhar frequência de professores					1	1	1								1	1	5		
	Solicitar compra de materiais																	1		
	Administrar laboratórios																	1		
	Verificar ligações que recebe					1												1		
	Gerenciar monitores											1						1		
	Resolver problemas do curso			1														2		
	Monitorar o funcionamento do curso					1												2		
	Administrar interação de professores																	2		
3. Resolver problemas	Resolver problemas de alunos																	1		
	Administrar problemas prof.x alunos																	1		
	Administrar problemas nos laboratórios																	1		
	Resolver imprevistos																	1		
	Resolver problemas em sala de aula																	1		
	Planejar distribuição de horários																	4		
	Planejar atividades internas do curso		1															3		
4. Elaborar planeamento	Elaborar projetos			1														2		
	Fazer planeamento estratégico		1															1		
	Designar professores																	1		
	Atualizar projeto pedagógico																	1		
5. Gerenciar projeto pedagógico	Fazer ajustes no projeto pedagógico																	1		
	Aperfeiçoar projeto pedagógico																	1		
	Revisar projeto pedagógico																	1		
	Planejar o projeto pedagógico																	1		
Total de ocorrências por sujeito			6	7	2	9	7	6	4	12	8	7	8	6	4	8	94	100	100	
% do total de ocorrências de respostas por Centro																			94	100
Proporção de sujeitos por Centro em relação a amostra			0,21				0,14				0,36				0,29				1,0	

3.2 Relacionamento com pessoas: uma parte significativa na rotina dos diretores de Cursos de Graduação.

Para dirigir um curso de graduação o diretor precisa fazer contatos freqüentes com pessoas, pois ele tem sob sua responsabilidade direta a coordenação de atividades que são realizadas para as pessoas, tais como os professores, alunos, funcionários do apoio técnico administrativo, autoridades universitárias e outros interessados no que o curso possa oferecer, sejam pessoas do ambiente universitário ou mesmo do ambiente externo da universidade.

Embora uma parte dos processos de gestão de cursos de graduação exija algum tipo de isolamento para a execução de atividades burocráticas, para o planejamento e gerenciamento do projeto pedagógico, outra parte significativa das atribuições a serem cumpridas pelo diretor é caracterizada pelo relacionamento com pessoas. É possível que a agenda do diretor exija boa parte de seu tempo dedicado ao contato direto com pessoas para o atendimento de demandas e necessidades delas ou devido a necessidades decorrentes da vida acadêmica e institucional.

A identificação dos tipos de atividades rotineiras nos processos de gestão de cursos de graduação que pode ser observada na segunda coluna da Tabela 2 revela a quantidade significativa de ocorrências de respostas quando os diretores fazem referência àquelas que exigem o relacionamento com pessoas. Na Tabela 2, a classe de comportamento “Interagir com pessoas” apresenta 38 ocorrências de respostas, o que representa 40% do total de 94 ocorrências e é a maior quando comparada com as demais classes. São identificados cinco tipos de atividades rotineiras na classe de comportamentos referentes à interação com pessoas, a maior parte delas é caracterizada pelo verbo atender, usado no sentido de dar ou prestar atenção, considerar, acolher, receber e não com o significado de dar respostas esperadas pelos outros. Como decorrência disso, o diretor ao atender pessoas pode deixar de corresponder às expectativas e enfrentar situações de conflitos, visto que o atendimento não tem a finalidade de acatar ou agradar. Os tipos de solicitações feitas aos coordenadores de cursos pelas pessoas nos atendimentos não são detalhadas ou exploradas, mas é possível

identificar a necessidade de comportamentos de ouvir o que é pedido, selecionar e atender solicitações, o que resulta no ativismo intenso na rotina do coordenador para dar respostas às necessidades dos outros.

No C1 E C2 os sujeitos apresentam nove ocorrências de respostas cada um, referentes à interação com pessoas, no C3 oito tipos e no C4 indicam 12 tipos. No C3 é possível identificar o menor número de ocorrências de respostas referentes à interação com pessoas quando são comparados os Centros entre si e ao considerar a proporção de sujeitos entrevistados. Neste Centro são identificados dois sujeitos sem ocorrências de respostas nessa classe de comportamentos e também totaliza o menor número de ocorrências quando comparado com os demais Centros. Cada Centro é composto por um conjunto de cursos e, conseqüentemente, de profissões que guardam similaridades entre si. Esses tipos de similaridades criam sub-culturas de profissões e podem interferir no tipo de percepção sobre o que precisa ser feito como atividades rotineiras nos cursos. Silva e Moraes (2002) verificaram que cada unidade universitária (comparável aos Centros) tem padrões culturais próprios e que isso influencia nos processos de aprendizagem dos dirigentes na organização estudada. As autoras também consideraram outros aspectos de influência como a experiência e os valores pessoais, conhecimentos e significados referentes à formação profissional. Neste sentido, um Centro que congrega cursos e profissionais da área de ciências exatas e tecnológicas parece reunir parte de seus dirigentes que não caracterizam a interação com pessoas como atividade rotineira, o que é possível observar em dois dos cinco entrevistados nesse Centro.

Atender alunos e professores são tipos de atividades rotineiras com o maior número de ocorrências quando comparados aos demais tipos na classe de comportamento referente à interação com pessoas. O atendimento a alunos apresenta o maior número de ocorrências, com 12 respostas, e é indicada por 12 dos 14 sujeitos. Os alunos compõem o grupo com maior quantidade de pessoas em um curso. É possível identificar que para a maioria dos diretores os alunos são os primeiros a serem lembrados quando iniciam seu relato sobre atividades rotineiras e utilizam o verbo “atender” com uma conotação muito geral, sem que seja possível identificar responsabilidades mais delimitadas na relação do diretor com os

alunos. Quando as atribuições não estão bem definidas, dependendo do acesso ao diretor ou das facilidades que ele dá para a aproximação dos alunos, é possível que receba os mais diferentes tipos de solicitações, inclusive aquelas que poderiam ser resolvidas por outras instâncias ou setores. Em consequência disso, o atendimento ao aluno pode tomar um tempo excessivo na sua agenda, invadindo a rotina do diretor. Piazza (1997, p. 48), ao descrever o que encontrou como resultado por pesquisar o que os coordenadores dizem ser seu papel em relação aos alunos, chama a atenção para a constatação de que 47,62% dos sujeitos consideram o trabalho de coordenação em relação aos alunos como sendo a maior responsabilidade do coordenador. É possível que essa idéia também esteja presente nos sujeitos desta pesquisa o que leva a ocorrências significativas de respostas em relação ao atendimento de alunos como parte da rotina dos diretores. Identificar responsabilidades dos diretores com relação aos alunos é relevante, sejam elas caracterizadas por ações rotineiras ou por excepcionalidades, sem que sejam criados manuais ou definições rígidas do que deve ou pode ser feito.

Atender alunos direta e pessoalmente sem uma triagem é uma atividade que pode ocupar o tempo do diretor e dispersá-lo de outras atividades que poderiam repercutir para o benefício de um número muito maior de alunos. Existem casos em que o atendimento direto é indispensável, mas é preciso que para isso o diretor possa contar com assessoria técnica e administrativa, capaz de discriminar tal necessidade e evitar que o seu gabinete possa representar um local para lamentações, queixas e busca de soluções para todos os tipos de impasses ou dificuldades que encontra em sua vida acadêmica ou até mesmo na sua vida pessoal, o que já ocorre segundo o relato de quatro sujeitos. Esse tipo de comportamento pode resultar na formação de uma legião de dependentes e não na organização de uma formação comprometida com a cidadania e a independência. Piazza (1997, p. 59) destaca que é importante ter presente que o que define o papel do administrador não é a atuação direta, a atividade operacional. Acrescenta que o administrador precisa ter uma atuação multiplicadora, capaz de gerar condições para outros atuarem numa extensão, quantidade e profundidade muito superiores àquela que um indivíduo consegue fazer sozinho. Dirigir, avaliar e monitorar o que ocorre no curso é muito diferente de executar diretamente as operações de rotina, é o que conclui Piazza

(1997). É preciso conhecer e avaliar as diretrizes da organização de ensino superior referente à interação com os alunos, pois não é possível agir com a ingenuidade de que tais indicações existam e não interfiram na forma de trabalho do coordenador com seus alunos.

O atendimento a professores apresenta 11 ocorrências de respostas, uma para cada sujeito, o que corresponde ao segundo tipo de atividade com o maior número de ocorrências na classe de comportamentos referente à interação com pessoas. Em três Centros (C1, C2 e C4), aparecem ocorrências de respostas referentes à interação dos coordenadores com os professores. No C3, três dos sujeitos não apresentam ocorrências de respostas referentes a esse tipo de atividade como sendo parte de sua rotina. Eles fazem referência aos professores, porém não no sentido de atendê-los. O sujeito F, por exemplo, faz referência aos professores quando diz que “designa professores” como parte de sua responsabilidade na organização de horários e alega que precisa resolver “conflitos entre professores e alunos” e “dos professores entre eles”. O sujeito I não faz qualquer referência aos professores ao descrever suas atividades rotineiras e o sujeito J faz uma única referência aos professores quando diz que precisa “administrar os conflitos entre alunos e professores”.

Nesses casos as referências aos professores não correspondem ao atendimento a eles, tendo em vista que não fica caracterizado que os professores procuram o diretor para solicitar algum tipo de intervenção e nem de que maneira o diretor toma conhecimento dos conflitos que precisa administrar. Os diretores também são professores e precisam efetivar interações com os seus pares. Além disso, eles retornam para suas atividades docentes ao concluírem o tempo de mandato, tendo que enfrentar as reações decorrentes de suas decisões em relação aos seus pares quando exerciam a função de gestão. Os tipos de intervenções que realizam junto aos professores podem levar a resultados positivos e que contribuem para aumentar a credibilidade do gestor. Por outro lado, os resultados podem levar a críticas e contraposições e, em decorrência, são criados novos problemas ou conflitos para administrar. Os tipos de encaminhamentos às solicitações dos professores somados às percepções, às expectativas e aos sentimentos para com os diretores podem contribuir para o estabelecimento de um ambiente de trabalho equilibrado, que valoriza as

diferenças como parte de um contexto em que convivem tantas pessoas em prol de objetivos mais ou menos comuns. O oposto também pode ocorrer e resultar em dificuldades de relacionamento. Marra e Melo (2003), ao estudarem as práticas de gestão dos chefes de departamento e coordenadores de cursos em uma universidade federal, descobrem que 50% dos entrevistados considerava os professores, seus pares, como o grupo de mais difícil relacionamento.

O contato com o público externo é um tipo de atividade rotineira indicada pela metade dos sujeitos, totalizando nove ocorrências de respostas. No C2 os dois sujeitos indicam mais de uma vez atividades que caracterizam esse tipo de atendimento e dirigem cursos em que a interação constante com pessoas e com a comunidade faz parte das características das profissões que representam.

Participar de reuniões é um tipo de atividade rotineira com quatro ocorrências de respostas e indicada por quatro dos 14 sujeitos. A referência feita a reuniões limita-se ao verbo “participar”, o que caracteriza uma ação mais passiva e distante de planejar, dirigir, mediar ou administrar reuniões, comportamentos mais compatíveis com a direção de um curso superior. Reunir pessoas exige planejamento, com delimitação de objetivos e metas a serem alcançadas, o que difere de encontros casuais em que os temas são aleatórios e norteados pelos interesses e situações momentâneos.

Atender pais de alunos é indicado como um tipo de atividade rotineira para dois sujeitos, cada um com uma ocorrência de resposta. O sujeito A relata que os pais têm procurado a coordenação mais recentemente com preocupações referentes à formação ou a respeito da frequência dos filhos nas aulas. O sujeito N não detalha tipos de assuntos que trata com os pais de alunos, mas cita essa categoria de pessoas como parte do “caminhão de pessoas” que atende diariamente.

A interação dos sujeitos com seus pares (outros diretores), com os funcionários e com chefias hierarquicamente superiores não aparecem como parte da rotina. Parece que os diretores estão mais envolvidos com tarefas e pessoas do seu ambiente mais próximo, que

fazem parte diretamente do curso que dirigem. Será que a delimitação de interações em um campo tão restrito leva a comportamentos de gestão caracterizados por estilos personalizados e diferenciados, criando mais uma outra sub-cultura que define características que contribuem para a maneira como cada curso de graduação é administrado?

A interação com pessoas é uma classe de comportamento que representou uma parcela significativa da rotina da maior parte dos diretores de cursos. O atendimento de alunos e professores é o que mais ocorreu ao comparar com os outros tipos de interação. É possível observar que a interação com pessoas está bem caracterizada como uma atribuição do diretor e que exige o atendimento de demandas e necessidades dos outros. O caráter do imediatismo, a solução de urgências e emergências fica mais uma vez destacado como um aspecto marcante na rotina dos diretores.

Atividades rotineiras que exigem o relacionamento com pessoas para o seu cumprimento precisam ser bem estabelecidas e melhor analisadas para descobrir os assuntos que levam a necessidade do relacionamento com o diretor. É possível que esse contato mais direto com o diretor seja uma decorrência de seu comportamento no processo de gestão do curso ou, ainda como parte das características culturais da organização de ensino. Como uma parcela de resultado dessa investigação é possível identificar que o relacionamento com pessoas, especialmente alunos e professores, é parte significativa da rotina dos diretores de cursos de graduação.

3.3 Resolução de problemas e atividades caracterizadas por repetição e burocracia são partes significativas da rotina dos diretores de cursos.

Os diretores de cursos podem ser confundidos com despachantes. Essa confusão pode ocorrer por parte deles mesmos por parte de seus superiores hierárquicos, dos professores, alunos, funcionários e outras pessoas com as quais se relaciona no trabalho de dirigir um curso. Quando eles estão sob orientação predominante de rotinas e regras a serem cumpridas a qualquer custo, sem perceber ou investir em outros tipos de necessidade presentes no curso que dirigem, a função do diretor combina com despachante.

Documentos para redigir e enviar, correspondências para conferir e responder, atender solicitações de superiores hierárquicos e resolver problemas são atividades que podem ocupar parte significativa da rotina dos diretores. Cada um deles precisa dedicar parte de seu tempo na execução de atividades que exigem repetição nas ações e identificação de possíveis inovações conforme as necessidades ou solicitações.

Com a categorização dos tipos de atividades rotineiras foi possível identificar duas classes de comportamentos (2 e 3) que agrupadas representam 42% da quantidade de ocorrências de respostas dos diretores quando eles fazem referência ao que é rotineiro nos processos de gestão dos cursos e que pode ser observado na Tabela 2. Nessa Tabela é possível identificar que a classe de comportamento “Fazer atividades burocráticas” apresenta 31% do total de ocorrências de respostas e é composta por oito tipos de atividades rotineiras. Com exceção de um diretor do C1, todos os outros indicam algum tipo de atividade dessa classe de comportamento como rotineira. Com uma ocorrência de resposta é possível identificar cinco sujeitos, de duas a três ocorrências são identificados outros cinco sujeitos e com mais de três ocorrências são identificados três sujeitos.

No C3 é possível identificar o maior número de ocorrências de respostas referentes à realização de atividades burocráticas ao comparar os quatro Centros. Também é possível observar que, com exceção de um deles, os sujeitos neste Centro identificam mais de um tipo de atividade, e três deles apresentam mais de uma ocorrência de resposta referente ao mesmo tipo de atividade. A quantidade total de ocorrências de respostas nessa classe de comportamento e nesse Centro supera as demais classes.

Os tipos de atividades rotineiras que apresentam o maior número de ocorrências de respostas nessa classe de comportamento são referentes a administração de correspondências, despacho de documentos, atendimento de solicitações de superiores e acompanhamento da frequência de professores. Nos outros quatro tipos de atividades é possível observar uma ocorrência de resposta para cada um deles, três delas citadas por sujeitos do C3, o que caracteriza atividades burocráticas mais típicas de um determinado

Centro ou que possam ter correlação com características dos cursos ou, ainda, dos dirigentes.

Administrar correspondência é o tipo de atividade que apresenta o maior número de ocorrências de respostas nessa classe de comportamento e é observada em cinco dos 14 sujeitos. Em dois Centros (C1 e C2) os sujeitos não indicam a administração de correspondência como atividade rotineira. Correspondências são recebidas por meio impresso e virtual o que requer dos diretores providências e ações necessárias conforme o teor do que recebem. Embora seja uma prática cotidiana é preciso que os dirigentes de cursos tenham condições de incluir essa tarefa como uma dentre as que executam sem que elas se tornem a maior prioridade ou que se destaquem sobre as demais como uma forma de evitar que assumam o papel predominante de despachantes. Também é relevante avaliar a necessidade da atuação direta dos diretores de cursos na execução de algumas atividades burocráticas para identificar possibilidades de que parte delas possa ser delegada para alguém que faça parte do apoio técnico-administrativo. Essa medida pode alterar a rotina dos diretores e aumentar a ocorrência de comportamentos que caracterizam ênfase no planejamento, avaliação e gerenciamento do projeto pedagógico que, conforme é possível observar na Tabela 2, são aquelas com o menor número de ocorrências e são indicadas pelo menor número de diretores de cursos.

Despachar documentos e atender solicitações de superiores são tipos de atividades burocráticas que apresentam a mesma quantidade de ocorrências de respostas, o que pode ser observado na Tabela 2. Ambos são tipos que levam ao ativismo intenso para dar conta de prazos, datas, controle de entrada e encaminhamentos. Botomé e Kubo (2002) fazem uma proposição aproximada do que Matus (1997) considera “tetos” ou limites de compreensão de um dirigente. Com base nesta proposição é possível identificar que os sujeitos agem com orientação baseada no cumprimento de rotinas, regras e normas do sistema, o que é caracterizado como o nível mais simples de compreensão, mas também como o mais solicitado na rotina dos diretores. Nesse nível de percepção, a ação do profissional é orientada para a percepção do que é costumeiro e com a rápida identificação do que pode ser feito para cumprir o que é solicitado. A necessidade de atender a demandas

e solicitações também é um nível ou teto de percepção significativo, quando quase metade dos sujeitos indica que um tipo de atividade rotineira é o atendimento de solicitações de superiores.

O ativismo e imediatismo dos diretores na rotina de trabalho também podem ser observados na classe de comportamento caracterizada pela denominação de “Resolver problemas” na Tabela 2. Essa classe representa 12% do total de respostas dos sujeitos e é composta por oito tipos de atividades. É possível observar ocorrências de respostas em todos os Centros, com maior número no C3, onde todos os sujeitos apresentam no mínimo uma ocorrência de resposta nessa classe de comportamento. Do total de sujeitos, cinco deles não indicam tipos de atividades rotineiras nessa classe de comportamento, sendo dois do C1, um do C2 e dois sujeitos do C4. Ao considerar a proporção de sujeitos da amostra, é possível afirmar que no C1 a resolução de problemas apresenta o menor número de ocorrências nessa classe de comportamento.

Resolver problemas é uma classe de comportamento que apresenta tipos de atividades referentes a situações de interação entre pessoas, identificadas como professores e alunos, nas quais há necessidade de intervenção e “resolução” por parte dos diretores. Resolver é um verbo que parece usado pelos sujeitos como significado de que precisam encontrar uma solução para o que chega ao seu conhecimento e tomar decisões. É uma ação que caracteriza a rotina de nove dos diretores e que aparentemente pode ser necessária a qualquer momento, exigindo não só a intervenção direta como a decisão por parte deles. Nesse caso, os diretores podem acrescentar mais um papel ao de despachantes que é o de “bombeiro”, como sendo aquele profissional sempre pronto para intervir em situações de urgência e emergência, ocasionadas frequentemente pelo descuido e pelo comportamento inseguro de alguém. As ações e soluções são apropriadas para lidar com o fato ocorrido. Geralmente são ações aprendidas quer pela prática no exercício do cargo ou por situações planejadas de treinamento para o cargo, quando ofertadas aos diretores para levar a aprendizagens que estão baseadas no conhecimento de rotinas do trabalho do diretor de curso. Na resolução de problemas o diretor pode repetir comportamentos aprendidos e adaptados à situação. Ao tomar decisões inovadoras e que avaliem o problema de maneira

mais abrangente, bem como as variáveis presentes na situação ele supera a apresentação de comportamentos de mera repetição e demonstra que é capaz de agir num nível de percepção mais complexo e que exige a resolução de um problema de maneira mais abrangente do que apenas um episódio ou emergência. Essa análise é feita por Kubo e Botomé (2002) ao descreverem sua proposta do quarto nível de compreensão e atuação de dirigentes, baseada em Matus (1997).

As práticas cotidianas de gestão dos que exercem a função de dirigir um curso de graduação no ensino superior são caracterizadas por ações em que o imediatismo e decisões estão presentes e ocupam parte significativa de sua rotina. Mintzberg (1973) ao estudar as funções gerenciais elabora uma classificação de dez papéis gerenciais. Ele define *papel* como um conjunto organizado de comportamentos que pertencem a uma função. O autor procura organizar os dez papéis em três grupos, um deles é caracterizado por atividades que exigem decisões e resolução de problemas. A característica de agir prontamente diante de problemas e do imprevisível é um dos tipos de solicitação feita aos diretores de cursos que, ao acrescentar a necessidade de fazer tarefas burocráticas e de interagir com pessoas, representam 82% dos tipos de atividades rotineiras que precisam executar ou que executam.

A maior quantidade de atividades rotineiras que os sujeitos executam é caracterizada por três das cinco classes de comportamentos identificadas na Tabela 2 – interação com pessoas, execução de atividades burocráticas e resolução de problemas. Todos os sujeitos, com exceção de um do C1, indicam tipos de atividades rotineiras que estão distribuídas em mais de uma classe de comportamento, a metade deles com ocorrência de resposta nas três classes. A maior quantidade de tipos de atividades que caracterizam a rotina dos diretores apresenta o predomínio de comportamentos que exigem o imediatismo na tomada de decisões e no atendimento a demandas de pessoas. Como decorrência disso, na rotina dos diretores ocorre diminuição de respostas que caracterizem comportamentos de planejar ou qualquer outra ação que objetive o futuro.

Administrar situações referentes ao passado (ou problemas que já ocorreram) e ao presente (problemas ou conflitos atuais) parecem caracterizar a rotina dos diretores. Mesmo

a rotina precisa ter uma agenda para que os compromissos e situações sejam administrados com alguma organização e previsibilidade. Mas a resolução de problemas e a necessidade de apresentar comportamentos típicos de despachantes parecem caracterizar a rotina dos diretores que acabam por dedicar um tempo limitado para atividades que exijam planejamento e o gerenciamento do projeto pedagógico.

3.4 Elaborar planejamento e gerenciar o projeto pedagógico são classes de comportamentos que menos ocupam a rotina de trabalho dos diretores de cursos.

O gestor de curso de graduação pode identificar com alguma precisão os comportamentos mais exigidos no dia a dia para que possa executar suas atividades, cumprir exigências e avaliar os resultados do seu trabalho. A rotina é caracterizada por comportamentos que se repetem pela força do hábito e passam a ser percebidos como naturais. A naturalização de comportamentos tem por um lado a decorrência da pouca exigência para inovar, refletir ou descobrir novas possibilidades para realizar atividades que acabam sendo feitas da mesma forma simplesmente porque sempre foi feito assim e os resultados decorrentes atendem, na grande maioria das vezes, o que é esperado de um gestor de curso. Por outro lado, a naturalização de comportamentos, especialmente os que resultam em algum tipo de sucesso, mantém as repetições e os rituais rotineiros. A mera repetição de comportamentos deixa poucas possibilidades para o que é novo ou para aquilo que exige uma outra forma de comportamento.

As atividades de rotina na direção de cursos de graduação exigem o cumprimento de exigências para que o projeto de formação profissional seja devidamente cumprido. Dessa forma, é possível caracterizar as atividades de rotina como aquelas que são decorrentes de um projeto e do planejamento que são organizados para cada curso. O planejamento é necessário em todo tipo de organização e isso não exclui as universidades. Todo planejamento identifica intenções e estratégias previstas para transformar em realidade o que foi idealizado. Os planos precisam ser formalizados para que não permaneçam somente como intenções dos gestores e precisam ser construídos com alguma base na realidade. Planejar é um tipo de comportamento relevante para aqueles que

exercem uma função gerencial como é o caso dos diretores de cursos de graduação. Eles precisam ter recursos para avaliar constantemente os resultados decorrentes dos processos de gestão e identificar as formas de intervenção necessárias de acordo com suas descobertas. Mintzberg(1996) ao caracterizar um dos folclores acerca do trabalho dos gerentes destaca a idéia de que eles são reflexivos e planejadores sistemáticos. Porém, encontra evidências em pesquisa que realiza, de que os fatos não condizem com o folclore e que as atividades dos gerentes apresentam descontinuidade, são caracterizadas pela brevidade, variedade e orientadas para a ação.

O planejamento tem como função criar uma ligação entre a situação real atual e uma situação futura desejável, o que exige a seleção dentre diversas ações possíveis para identificar a mais conveniente para a organização ou para uma de suas partes. Sisk (1960), citado por Sádaba e outros (1999), afirma que o planejamento é resultado da análise de informações relevantes, baseadas no passado e no presente, juntamente com uma previsão do que é provável como evolução no futuro, que leva ao estabelecimento de um plano e de um conjunto de objetivos a serem atingidos.

O planejamento é relevante como parte do trabalho gerencial e leva a tomada de algumas decisões baseadas na reflexão e no estudo de possibilidades. Sádaba e outros (1999) caracterizam a função do planejamento como uma tomada de decisão por antecipação, com a definição de objetivos e das ações necessárias para que sejam alcançados, com a identificação dos responsáveis para cada uma das ações e análise das variáveis que podem interferir nos planos, o que autor define como contingências que podem estar presentes nas situações. Planejar é um comportamento que precisa ser apresentado em momentos específicos? O planejamento pode ser caracterizado como parte da rotina de trabalho dos diretores de cursos de graduação?

3.4.1 Diretores de cursos identificam atividades rotineiras que fazem parte do seu trabalho de direção e que exigem algum planejamento.

A elaboração do planejamento é uma atividade que exige tempo do diretor de curso e está baseada no que é pretendido para o projeto de formação profissional que está sob sua responsabilidade. Cabe destacar que o projeto de formação de profissionais não pertence ao diretor de curso, mas é dele a responsabilidade de administrar e identificar ações necessárias para que os propósitos sejam alcançados.

Na Tabela 2 é possível observar que a elaboração de planejamento é uma classe de comportamento composta por cinco tipos de atividades: planejar distribuição de horários, planejar atividades internas do curso, elaborar projetos, fazer planejamento estratégico e designar professores. Seis dos 14 sujeitos apresentam ocorrências de respostas em tipos de atividades rotineiras referentes à elaboração de planejamento que totalizam 11 ocorrências de respostas, o que representa 12% do total de ocorrências. O tipo de atividade rotineira com o maior número de ocorrências nessa classe é o planejamento da distribuição de horários e, em seguida, com três ocorrências de respostas é possível identificar o planejamento de atividades internas do curso.

No C3 é encontrada a maior quantidade de ocorrências de respostas e da proporção de sujeitos que indicam o planejamento como atividade rotineira, totalizando seis ocorrências de respostas, apresentadas por três dos cinco sujeitos. O C1 apresenta três ocorrências de respostas, apresentadas por dois dos três sujeitos. O C4 apresenta duas ocorrências de respostas que indicam a elaboração de planejamento como atividade rotineira, ambas feitas pelo mesmo sujeito. No C2 os sujeitos não apresentam ocorrências referentes a essa classe de comportamento.

Menos da metade dos diretores identificou o planejamento como uma classe de comportamento que caracterize a sua rotina e, quando ele ocorre geralmente tem como objetivo a programação de atividades necessárias para organizar rotinas tais como horários, designação de professores e outras atividades internas do curso. Mesmo o planejamento

parece ter objetivos bem definidos e uma época específica para que ocorra. O planejamento é feito para organizar rotinas, mas parece que não é percebido por mais da metade dos diretores como uma atividade rotineira.

3.4.2 Gerenciar o projeto pedagógico é uma prática rotineira identificada por uma pequena parcela de diretores de cursos.

Um projeto pedagógico, conforme definem Gisi e Zainko (1998), é organizado com base em um conjunto de diretrizes e estratégias que orientam a prática pedagógica de um curso e não pode ser confundido com currículo. Além da prática pedagógica é preciso destacar que um projeto pedagógico é uma proposta organizada para a formação de profissionais e, como tal demonstra as intenções, os valores e demais compromissos para o preparo daqueles que aspiram os diferentes tipos de profissões e procuram uma universidade para atingir tais objetivos. O gerenciamento desse projeto é atividade caracterizada pela necessidade de constante avaliação de resultados de curto, médio e longo prazo.

Na Tabela 2 é possível observar que cinco dos 14 sujeitos indicaram atividades da classe de comportamento denominada de “gerenciar projeto pedagógico”. Cada sujeito utilizou um verbo que atribui tipos de ações diferentes em relação ao projeto pedagógico: atualizar, fazer ajustes, aperfeiçoar, revisar e planejar. Todas as ações estão correlacionadas com a idéia de que um projeto pedagógico exige constantes revisões e não é um documento acabado, prescritivo ou que exista meramente com a função de ser cumprido. No C3 e no C4 dois sujeitos em cada um dos Centros identificaram algum tipo de atividade rotineira que caracteriza o gerenciamento do projeto pedagógico do curso. No C2 um dos sujeitos identificou uma atividade referente ao gerenciamento do projeto pedagógico e os sujeitos do C1 não apresentaram ocorrências de respostas dessa classe de comportamento.

A menor porcentagem de ocorrências de respostas dos sujeitos sobre tipos de atividades rotineiras que realizam é referente ao gerenciamento do projeto pedagógico do

curso e representa 5% do total de respostas. Nos centros C2, C3 e C4 é possível observar de uma a duas ocorrências de respostas referentes a essa classe de comportamento e, no C1 nenhum dos sujeitos indicou algum tipo de resposta dessa classe.

Com a análise da Tabela 2, é possível concluir que no cotidiano dos diretores são mais frequentes as atividades caracterizadas pelo imediatismo e atendimento a demandas de pessoas, principalmente alunos, professores e autoridades universitárias. O projeto pedagógico uma vez construído parece ocupar pouco tempo dos coordenadores, que inclusive identificam tipos de atividades diferentes ao fazerem referência ao seu gerenciamento. Atualizar, ajustar, aperfeiçoar, revisar e planejar são exemplos dos verbos utilizados pelos diretores ao caracterizarem tipos de atividades relacionadas ao projeto pedagógico. Cada um deles identifica um tipo de tarefa relacionada ao projeto pedagógico.

Ehrensperger (2004) no seu estudo sobre o projeto pedagógico como instrumento de gestão pedagógica e administrativa dos cursos de graduação segundo coordenadores de uma universidade privada do sul do Brasil, defende que um projeto pedagógico não é elaborado somente por conta de uma exigência legal, mas porque ele identifica o que é importante e como o projeto de formação profissional deve ser colocado em prática. Acrescenta que ele é um instrumento de gestão para todos os coordenadores de cursos e que ao ser elaborado identifica as intenções dos dirigentes e de todos os participantes desse processo. Em seu estudo, verifica que os coordenadores de cursos no planejamento e execução de ações nem sempre consideram suficientemente o projeto pedagógico ou porque ele não é utilizado como referência ou porque é deixado de lado em decorrência de dificuldades para trabalhar de forma planejada, ou, ainda, porque mesmo desempenhando diversas atividades, o coordenador não faz a correlação de tais atividades com o projeto pedagógico.

A elaboração de um projeto pedagógico, seguida de todos os esforços para que ele seja cumprido não é suficiente para garantir que ele atinja suas metas. Muitas atividades de rotina no trabalho dos diretores de cursos são realizadas para implementar, avaliar, aperfeiçoar ou validar o que é previsto no projeto pedagógico do curso. Não é suficiente o

cuidado na elaboração de um projeto pedagógico e, segundo declaração do FORGRAD (2000a:28) é preciso que medidas efetivas sejam tomadas para a materialização das proposições dos projetos.

Avaliar conseqüências do projeto pedagógico na formação dos profissionais é uma atividade que não é identificada pelos sujeitos como rotina no seu trabalho. Um projeto pedagógico, além de organizar o que precisa acontecer em um curso superior, também caracteriza o tipo de profissional que deixará o curso e como ele irá atuar. Então porque essa atividade não é identificada como rotina para a maioria dos diretores? Possivelmente porque eles não a executam em sua rotina e o fazem periodicamente. Descobrir comportamentos e demais processos constituintes da gestão de cursos de graduação, sejam eles rotineiros ou periódicos, é relevante para que seja possível chegar a definições pertinentes e precisas acerca do que pode ser esperado e exigido dos gestores de cursos no ensino superior.

3.4.3 Planejar e gerenciar o projeto pedagógico são classes de comportamentos que identificam tipos de atividades que menos ocupam os diretores em sua rotina.

Fazer planejamento e gerenciar o projeto pedagógico são classes de comportamentos que representam 17% do total de respostas dos sujeitos referentes às atividades rotineiras realizadas pelos diretores de cursos, como pode ser observado na Tabela 2. Ambas são classes de comportamentos com tipos de atividades que exigem reflexão, tempo para organizar propostas e decisões que podem gerar conseqüências diretas nos cursos e na formação de futuros profissionais. São classes compostas por tipos de atividades rotineiras que seis dos 14 sujeitos não identificam como parte de sua rotina. Uma vez definidas estratégias para os cursos e o seu projeto pedagógico cabe aos diretores o cumprimento das atividades típicas de rotina e que tenham como finalidade as diretrizes ora planejadas. O cumprimento de rotinas sem finalidades correlacionadas com esses objetivos pode caracterizar o mero atendimento a prescrições ou demandas, próprias de um despachante ou alguém que cumpre um papel para gerenciar problemas.

As atividades rotineiras parecem mais identificadas pelos diretores de cursos como aquelas que exigem respostas imediatas para atender o que as pessoas solicitam, para responder a demandas típicas da burocracia e para resolver ou superar problemas de todos os tipos, conforme pode ser observado nas três primeiras classes de comportamentos que são apresentadas na Tabela 2. A rotina de trabalho dos diretores é caracterizada pela necessidade de respostas a diversos tipos de demandas algumas coincidentes para a maioria dos diretores e outras que caracterizam situações identificadas especificamente por algum diretor. O que leva a essas discrepâncias precisa ser estudado com mais refinamento. Os recursos de investigação utilizados nessa pesquisa permitiram identificar discrepâncias mas não foi possível caracterizar os tipos de variáveis que podem levar a sua ocorrência.

O gerenciamento do projeto pedagógico cabe indiscutivelmente ao diretor de curso. No processo de gestão do curso o diretor precisa considerar o projeto pedagógico como um instrumento de gestão que faz parte de sua rotina. Isso requer a constante avaliação do que é realizado e do que é previsto, de forma que o gestor tenha condições de efetuar essa avaliação e identificar as variáveis que são responsáveis pelo seu cumprimento ou, por outro lado, pela distância entre o projeto e a prática. Mas o diretor do curso não é o proprietário do projeto e as responsabilidades dos professores também precisam ser destacadas. É preciso considerar os professores como uma das variáveis que interferem na prática do projeto pedagógico. Ehrensperger (2004) faz esse destaque nas considerações finais de seu estudo sobre o projeto pedagógico como instrumento de gestão pedagógica e administrativa de cursos de graduação. A autora afirma que o projeto precisa ser elaborado, implementado e reavaliado coletivamente. Acredita que é o professor em sala de aula que garante a efetivação do projeto pedagógico o que exige o conhecimento dos objetivos do curso para que possa alinhar suas ações e seus projetos pessoais com o que está projetado para a instituição e para o curso. Diretor e professores são responsáveis pela transformação do que está no papel como um projeto para uma realização, de forma que seus projetos pessoais não se sobreponham ao que faz parte de interesses coletivos. Nesse sentido, o gerenciamento do projeto pedagógico é uma atividade rotineira e caracteriza a necessidade de intervenções diárias do diretor de curso para que as propostas não sejam superadas ou esquecidas por ações isoladas de professores ou por negligência dos gestores.

O cotidiano dos diretores de cursos está mais caracterizado pela realização de atividades rotineiras que se destacam mais pela natureza administrativa e menos pela pedagógica. Planejar e gerenciar o projeto pedagógico são exemplos de atividades que pouco caracterizam a rotina dos diretores segundo a percepção que têm do seu trabalho. A identificação dos tipos de atividades rotineiras dos diretores de cursos possibilitou a organização de classes de comportamentos e descobertas sobre tipos de atividades com maior ou menor quantidade de ocorrências. De qualquer forma, todas as atividades ocupam o tempo dos diretores em sua rotina. Vale a pena estudar como as atividades rotineiras são distribuídas no tempo que os diretores têm para a gestão do curso. Será que as atividades com maior número de ocorrências de respostas são as mesmas que costumam ocupar mais o tempo dos diretores?

3.5 O uso do tempo do diretor de curso na execução das atividades rotineiras.

Na rotina dos diretores de cursos de graduação muitas atividades ficam sob sua responsabilidade. Dentre tantos tipos de atividades identificadas pelos sujeitos e que constam na Tabela 2, como eles distribuem o que precisa ser feito no tempo que têm para realização do trabalho? Definir prioridades pode ser uma forma de administrar o cotidiano e estabelecer o equilíbrio entre o que é essencial e o que pode ser protelado para outro momento. Franco (2007), ao estudar as funções do coordenador de curso e na sua proposta de chegar ao que chamou de coordenador ideal, afirma que enquanto ele estiver afeito a aceitar tudo o que lhe for delegado acabará incorrendo no erro de não priorizar e de não buscar desenvolver suas verdadeiras atribuições. É possível que estudar o que ocupa mais e o que ocupa menos o tempo do diretor de curso resulte na produção de conhecimentos que contribuam para caracterizar a rotina desses dirigentes?

Na Tabela 3 é apresentada a distribuição da quantidade de ocorrências de respostas acerca do tipo de atividade rotineira que ocupa mais e menos tempo de cada diretor de curso durante a semana, nos seus respectivos Centros, segundo as cinco classes de comportamentos. As classes de comportamentos são as mesmas apresentadas

na Tabela 2 e são apresentados os tipos de atividades que tiveram pelo menos uma ocorrência de resposta dos sujeitos, sendo excluídos aqueles tipos que não apresentaram ocorrências de respostas. Os registros de quantidade de ocorrências referentes às atividades que consomem menos tempo estão sombreados para diferenciar dos que consomem mais tempo. O total de ocorrências de respostas para cada tipo de atividade rotineira e para cada classe de comportamento estão registrados à direita da Tabela 3, seguidos das percentagens, mantendo o sombreado para caracterizar o que é referente às atividades que consomem menos tempo.

3.5.1 Identificação de atividades de rotina semanal que consomem mais o tempo dos diretores de cursos.

Uma série de atividades foi indicada pelos diretores de cursos como sendo próprias da rotina na direção do curso sob sua responsabilidade. Todos os diretores indicaram no mínimo duas e no máximo 12 tipos de atividades, conforme pode ser observado no total de ocorrências por sujeito que consta na antepenúltima linha da Tabela 2. A variação nos tipos de atividades e na distribuição de ocorrências por sujeito levou ao próximo passo na investigação sobre a rotina dos diretores de cursos de graduação. Identificar, dentre os tipos de atividades indicadas pelos diretores qual a que consome mais o seu tempo e a que consome menos, considerando uma semana de trabalho.

TABELA 3

Distribuição da quantidade de ocorrências de respostas que indicam atividades rotineiras que consomem mais e menos tempo, por Centro e por sujeitos, de acordo com os tipos de atividades e classes de comportamentos.

Classes de comportamentos	Tipos de atividades	Quantidade de ocorrências																								Total de Ocorrências de respostas	%					
		C1						C2						C3						C4												
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V									
1. Interagir com pessoas	Atender alunos.																												12	41	20	
	Atender professores.																													3	4	
	Atender público externo.																															
2. Fazer tarefas burocráticas	Despachar documentos.																													10	4	35
	Administrar correspondências.																													4	2	13
	Atender solicitações de superiores.																															
3. Resolver problemas	Resolver problemas do curso.																													4	2	14
	Resolver problemas de alunos.																													1		
	Administrar conflitos entre alunos e prof.																													1	4	3
4. Elaborar planejamento	Planejar a distribuição de horários.																													1	4	27
	Elaborar projetos.																															
5. Gerenciar projeto pedagógico	Atualizar projeto pedagógico.																													2	2	7
	Fazer ajustes no projeto pedagógico.																													1		
	Planejar o projeto pedagógico.																													1	1	13
Revisar o projeto pedagógico.																														3	2	100
Total de ocorrências de respostas		3	2	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	3	0	3	2	1	1	1	1	3	29	15	100

A maior quantidade de ocorrências de respostas dos sujeitos é referente às atividades que ocupam mais tempo na rotina semanal dos diretores de cursos. A maioria dos sujeitos indicou mais de um tipo de atividade rotineira que ocupa mais o seu tempo durante a semana. Do total de 29 ocorrências de respostas referentes a essas atividades, 11 estão no C3, oito estão no C1, outras oito no C4 e duas estão no C2. Desse mesmo total de ocorrências de respostas por sujeito, é possível observar uma variação de uma a três ocorrências para cada um deles. Seis sujeitos (A,C,F,J,K,N) apresentam três ocorrências de respostas, três sujeitos (B,G,I) apresentam duas ocorrências e cinco (D,E,H,L,M) apresentam uma ocorrência de resposta. Pela quantidade de ocorrências de respostas para atividades que consomem mais e que consomem menos tempo, é possível observar que há maior variação nos tipos atividades e na quantidade de ocorrências de respostas para as atividades que ocupam mais o tempo dos sujeitos em sua rotina semanal.

Em todas as classes de comportamentos é possível observar pelo menos uma ocorrência de indicação dos diretores para alguma atividade que consome mais o seu tempo, com a maior quantidade delas na classe referente à interação com pessoas, que totaliza 12 ocorrências de respostas e 41% do total de ocorrências.

É possível observar que nove sujeitos (A, B, C, F, G, I, J, K, N) indicaram mais de um tipo de atividade rotineira que ocupa mais o seu tempo. Seis sujeitos (B, G, I, J, K, N) indicaram mais de uma atividade e o fizeram na mesma classe de comportamento. Três deles (G, J, N) indicaram atividades na classe dois referente a atividades burocráticas, com um total de oito das 10 indicações dessa classe. Dois sujeitos (I, K) indicaram atividades na classe um, referente a interação com pessoas, totalizando cinco das 12 indicações nessa classe. O sujeito B faz as duas indicações na classe três, referente a resolução de problemas. Essas ocorrências de indicações, mesmo que na mesma classe, apresentam variações nos tipos de atividades.

Os sujeitos A, F, e C apresentaram mais de uma ocorrência de indicação de atividade rotineira que ocupa mais o seu tempo e o fizeram em diferentes classes de comportamentos. Um deles (C) indicou três tipos de atividades, cada uma em classes de comportamentos diferentes.

Em todos os Centros a classe de comportamento referente à interação com pessoas aparece com pelo menos uma ocorrência de resposta e com cinco no máximo. De um total de 12 ocorrências de respostas é possível observar que cinco delas são referentes a sujeitos do C3 e indicadas por três dos cinco sujeitos desse Centro. As demais ocorrências estão distribuídas nos outros Centros, sendo uma com o sujeito C do C1, uma para cada sujeito do C2 e quatro para dois sujeitos do C4.

Dos três tipos de atividades da classe de comportamento referente à interação com pessoas o atendimento a alunos apresenta a maior quantidade de ocorrências de respostas, com oito ocorrências de um total de 12, observadas em todos os Centros para os sujeitos C, D, E, F, H, I, K, M. Atender professores é um tipo de atividade indicado por três sujeitos (F, I, K) e atender o público externo é indicado como um tipo de atividade para um sujeito (K).

A classe de comportamento denominada como “*Fazer tarefas burocráticas*” apresenta 10 ocorrências de respostas como atividade rotineira que ocupa mais tempo dos sujeitos, o que representa 35% do total de ocorrências. Cinco sujeitos apresentam ocorrências de respostas em atividades rotineiras que consomem mais tempo na classe de comportamento “*Fazer tarefas burocráticas*”. Dois deles são do C1, dois do C3 e um do C4.

Das oito atividades burocráticas apresentadas na Tabela 2, três delas foram lembradas pelos sujeitos quando eles deveriam indicar qual atividade ocupava mais o seu tempo e que constam na Tabela 3. Administrar correspondências, despachar documentos e atender solicitações de superiores, foram atividades que tiveram

ocorrências de respostas para cinco dos 14 sujeitos e, dos que indicaram esse tipo de atividade, dois deles também indicaram atividades em outras classes de comportamento.

Entre as cinco classes de comportamentos, a classe denominada de “*Resolver Problemas*” aparece em terceiro lugar ao considerar o total de ocorrências referentes a atividades que consomem mais tempo dos sujeitos, o que indica a necessidade de ações e decisões para dar respostas a situações ou problemas que ocorrem no cotidiano do curso. Essa classe de comportamento apresenta ocorrências de respostas somente no C1 e para dois dos três sujeitos. Ela apresenta quatro ocorrências de respostas como atividade rotineira que ocupa mais tempo dos sujeitos, o que representa 14% do total de ocorrências.

A classe de comportamento denominada “*Gerenciar projeto pedagógico*” apresenta duas ocorrências de respostas como atividade rotineira que ocupa mais tempo dos sujeitos, o que representa 7% do total de ocorrências. Dois sujeitos apresentam ocorrências de respostas em atividades rotineiras que consomem mais tempo na classe de comportamento “*Gerenciar projeto pedagógico*”. Um sujeito é do C2 e outro é do C4.

A classe de comportamento denominada como “*Elaborar planejamento*” apresenta uma ocorrência de resposta como atividade rotineira que ocupa mais tempo dos sujeitos, o que representa 3% do total de ocorrências. O sujeito F apresenta essa resposta e é do C3.

3.5.2 Atividades rotineiras que ocupam mais o tempo dos diretores de cursos são caracterizadas pelo atendimento de pessoas e por despachos administrativos.

Na função de administrador de um curso de graduação os diretores precisam realizar uma série de atividades rotineiras e para isso o seu tempo precisa ser distribuído nas horas que têm disponível para isso, como qualquer outro trabalhador.

Os tipos de atividades rotineiras que diferentes diretores dizem executar puderam ser distribuídas em cinco classes de comportamentos e, uma vez identificadas, foi possível investigar como o tempo dos diretores era distribuído rotineiramente em uma semana de trabalho. Foi possível descobrir que o que consome a maior parte do tempo dos sujeitos são atividades referentes à interação com pessoas e tarefas burocráticas, que juntas totalizam 76% das ocorrências referentes a atividades que consomem mais tempo.

O relacionamento com pessoas parece ocupar mais o tempo de oito dos 14 sujeitos. Os seis que não apresentam ocorrências de respostas nessa classe de comportamento dizem estar mais ocupados com tarefas burocráticas (A, G, I, N), com a resolução de problemas (A, B) e com o gerenciamento do Projeto Pedagógico (L).

O tipo de assunto tratado nos atendimentos aos alunos, que é o tipo de atividade que apresenta o maior número de ocorrências, pode variar e é relevante destacar que mesmo em cursos de diferentes áreas de conhecimento o número de ocorrências de respostas referentes a esse tipo de atendimento é bem maior quando comparada aos demais tipos que constam na Tabela 3. Viana (2006), ao investigar sobre as principais atividades cotidianas dos dirigentes de cursos de enfermagem no Estado de Minas Gerais, descobre que o atendimento aos discentes sugere ações abrangentes e variadas, vinculadas aos âmbitos pedagógico, pessoal, de conflitos, de dificuldades, de relações interpessoais e de controle total do discente. Também identifica que o envolvimento dos dirigentes, na maioria das vezes, ocorre para atendimento de pedidos e situações mais simples e corriqueiras, que poderiam ser delegados a outras instâncias da organização de ensino.

Heerdt (2002) ao investigar competências essenciais dos coordenadores de cursos em uma instituição de ensino superior, pergunta aos oito sujeitos de sua pesquisa se eles desenvolvem atividades em que se relacionam com os alunos. Como resultado observa que seis deles executam tais atividades e qualificam o coordenador como um dos principais pontos de ligação entre a universidade e o aluno. Acrescenta

que os sujeitos identificam o coordenador como sendo o primeiro que o aluno procura quando tem alguma necessidade. Mas que tipos de necessidades têm esses alunos? Essa procura direta dos coordenadores é justificável? Que tipos de assuntos são tratados durante esses contatos? Na organização de serviços de uma universidade é possível prever o atendimento de diferentes necessidades dos alunos que podem ser identificadas e atendidas em outras instâncias que não diretamente na direção dos cursos. O tempo gasto com o atendimento a alunos precisa ser avaliado, com a identificação do tipo de assunto que geralmente caracteriza essa procura. Isso reitera o que foi encontrado por Viana (2006) referente ao tempo gasto pelos coordenadores com solicitações de alunos que poderiam ser resolvidas em outras instâncias.

Outro tipo de atividade que é indicado pelos diretores como sendo o que ocupa mais tempo de sua rotina é referente a classe de comportamentos que caracteriza o cumprimento de tarefas burocráticas. É possível observar que o total de ocorrências de respostas para atividades que consomem mais tempo nessa classe é mais que o dobro do que consome menos tempo, na mesma classe de comportamento. Quando o diretor não está ocupado atendendo pessoas ele dedica tempo para execução de tarefas burocráticas como despachar documentos, administração de correspondências e atendimento de solicitação de seus superiores. Da mesma forma que o atendimento a pessoas, tarefas burocráticas exigem dos diretores respostas dentro de prazos e de padrões administrativos para que os encaminhamentos sejam feitos e as demandas atendidas, considerando o tipo de solicitação e o(s) interessado(s).

Dos 14 diretores, cinco destacam algum tipo de tarefa burocrática como sendo aquela que ocupa mais o seu tempo na rotina de trabalho. Dos cinco, três indicaram mais de um tipo de tarefa burocrática o que soma oito das 10 indicações. É possível observar que o total de ocorrências de respostas para atividades que consomem mais tempo nessa classe é mais que o dobro do que consome menos tempo, na mesma classe de comportamento. Embora a quantidade de indicações na classe de comportamento referente a tarefas burocráticas represente o segundo lugar em

percentagem do que ocupa mais o tempo dos diretores de cursos, é preciso observar que menos da metade dos sujeitos indica que o seu tempo é mais ocupado com tarefas burocráticas na sua rotina. É possível afirmar que há diferenças de percepção do tempo e de atividades que ocupam a rotina dos diretores de cursos de graduação? Essas diferenças podem caracterizar rotinas próprias dos cursos decorrentes do tipo de formação, do tipo de alunos e de professores ou, ainda, de características dos funcionários responsáveis pelo apoio técnico administrativo? Características do próprio gestor podem levar a maior dedicação do tempo ao que é burocrático?

As classes de comportamento “Resolver problemas, elaborar planejamento e gerenciar projeto pedagógico” apresentam o menor número de ocorrências referentes a atividades que consomem mais tempo dos sujeitos, totalizando 24 % do total de ocorrências. Das quatro indicações de tipos de atividades na classe referente a resolução de problemas, todas são feitas por diretores de um mesmo Centro (C1). Uma das atividades identifica a correlação dos problemas com alunos e outras duas são correlacionadas com a administração de problemas decorrentes de conflitos entre alunos e professores. De alguma forma, essas atividades sugerem o atendimento de pessoas e o que difere da primeira classe de comportamento que consta na Tabela 2 é que existem problemas a serem resolvidos como um determinante nas interações com pessoas.

A elaboração de planejamento parece ocupar menos tempo dos diretores em sua rotina ou não é identificado como um tipo de atividade rotineira. Planejar estratégias e identificar comportamentos necessários para que elas possam acontecer é um tipo de atividade que não é reconhecida pelos diretores como própria de sua rotina e essa está mais caracterizada por tudo que lembre respostas imediatas e o ativismo para dar conta de demandas referentes ao presente. Pensar no futuro e formalizar projetos podem ser providências que os diretores tomam em outros momentos e não reconhecem como rotina. Ehrensperger (2004) em seu estudo sobre o projeto pedagógico como instrumento de gestão pedagógica e administrativa dos cursos de

graduação afirma que os coordenadores identificam a rotina de trabalho como “pesada” e como uma variável que dificulta ações planejadas.

Uma parte significativa das ações planejadas tem como referência o projeto pedagógico do curso. Dois diretores identificam o gerenciamento desse projeto como atividade que mais ocupa o seu tempo na rotina de trabalho. Ehrensperger (2004) também conclui que o projeto pedagógico nem sempre é identificado como referência na rotina dos coordenadores de curso, mesmo que desempenhem diversas atividades eles não as percebem como correlacionadas ou decorrentes do projeto pedagógico.

Das cinco classes de comportamento que constam na Tabela 3, as duas primeiras reúnem tipos de atividades identificadas pelos diretores de cursos como aquelas que mais ocupam o seu tempo considerando a rotina semanal de atribuições. Atender pessoas e fazer atividades burocráticas preenchem 76% do tempo dos diretores, o que caracteriza mais a necessidade de comportamentos de imediatismo nas ações e decisões. Na rotina de gestão o planejamento e a identificação de demandas mais complexas do projeto de formação que está sob a responsabilidade dos diretores precisam ter uma parte mais significativa do tempo desse gestor a seu favor.

3.5.3 Identificação de atividades que consomem menos tempo dos diretores na sua rotina semanal.

A percepção do tipo de atividade rotineira que consome menos tempo dos diretores de cursos pode ser um indicativo do que é resolvido ou cumprido mais rapidamente? O tipo de interpretação que o diretor atribui ao tempo não foi uma variável investigada. A indicação de uma das atividades rotineiras como a que ocupa menos o tempo em uma semana de trabalho dos diretores resultou em um total das 15 ocorrências de respostas. Cinco delas estão no C4, quatro estão no C1, outras quatro no C3 e dois estão no C2. É possível observar que dois sujeitos indicaram mais de uma atividade que consome menos tempo, sendo um do C1 e outro do C4, quando a

solicitação era para indicar qual atividade rotineira ocupava menos o seu tempo. Um sujeito do C3 não apresenta ocorrência de resposta e 11 sujeitos apresentam uma ocorrência.

Três sujeitos apresentam ocorrências de respostas em atividades rotineiras que consomem menos tempo na classe de comportamento “*Interagir com pessoas*”, sendo um de cada Centro – C1, C3 e C4, o que representa 20% do total de ocorrências.

A classe de comportamento referente a tarefas burocráticas apresenta quatro ocorrências de respostas como atividade rotineira que ocupa menos tempo dos sujeitos, o que representa 27% do total de ocorrências. Dos quatro sujeitos que apresentam ocorrências de respostas em atividades rotineiras que consomem menos tempo nessa classe de comportamento dois são do C2 e dois do C3.

“*Elaborar planejamento*” é uma classe de comportamento que também apresenta quatro ocorrências de respostas como tipos de atividades rotineiras que consomem menos tempo dos sujeitos, sendo um do C1, um do C3 e dois do C4, o que representa 27% do total de ocorrências. Ao considerar os tipos de atividades indicadas na classe “*Elaborar planejamento*”, das quatro ocorrências de respostas, duas são referentes ao planejamento da distribuição de horários. É possível que rotina não seja entendida como referente ao cotidiano, visto que distribuição de horários não é uma atividade feita ao longo do semestre ou ano. É uma atividade realizada em períodos específicos, normalmente antes do início das aulas, o que a caracteriza mais como uma atividade de cunho periódico. A idéia de rotina pode ter sido associada como aquilo que é previsível e que se repete nas atividades dos sujeitos.

“*Resolver problemas*” é uma classe de comportamento que apresenta duas ocorrências de respostas como tipos de atividades rotineiras que consomem menos tempo dos sujeitos, sendo um deles do C1 e outro C4, o que representa 13% do total de ocorrências. “*Resolver problemas*” e “*Gerenciar projeto pedagógico*” são classes de

comportamento que correspondem ao que consome menos tempo dos sujeitos na sua rotina.

“*Gerenciar o projeto pedagógico*” é uma classe de comportamento que apresenta duas ocorrências de resposta com tipos de atividades rotineiras que consomem menos tempo dos sujeitos, sendo um deles do C1 e outro do C4, o que representa 13% do total de ocorrências.

Aquilo que consome menos tempo na rotina de trabalho dos diretores de cursos é o planejamento e tarefas burocráticas. A percepção de tempo gasto para as atividades burocráticas demonstra uma diferença entre os diretores, pois quando perguntados o que ocupa mais o seu tempo na rotina cinco deles indicam atividades burocráticas e quanto ao que ocupa menos o seu tempo, quatro indicam que são atividades burocráticas. Outros cinco não fazem referência a algum tipo de atividade burocrática como sendo aquelas que ocupam o seu tempo, nem mais e nem menos. Que outras diferenças podem ser identificadas nas percepções dos diretores em relação ao tempo gasto nas atividades rotineiras?

3.5.4 Existem diferenças entre quantidade de indicações de tipos de atividades por classe de comportamento e a percepção dos diretores de curso sobre o tempo gasto para realização de atividades rotineiras.

O uso do tempo do diretor para dedicar às suas atribuições rotineiras precisa ser distribuído para diferentes necessidades. Essas necessidades nem sempre são determinadas por ele, mas exigem que o diretor tenha organização e planejamento de seus compromissos para administrá-los e exercer o cargo com todas as exigências dele decorrentes. As necessidades precisam ser compreendidas e organizadas de forma que atendam às exigências advindas de instâncias superiores, de acordo com o que é definido ou delegado aos coordenadores de cursos em cada instituição de ensino superior. Outra parte das necessidades é decorrente do próprio curso e do gerenciamento de um projeto de formação profissional, pelo qual o coordenador

responde diretamente. A diversidade de solicitações e a frequência com que precisam ser atendidas caracterizam o maior e o menor tempo que o coordenador dedica ao que lhe compete ou ao que assume como parte de suas atribuições gerenciais.

O tempo como uma das variáveis que interferem na execução do trabalho dos diretores de curso, precisa ser gerenciado por eles de forma que distribuam seus compromissos e tarefas de acordo com as necessidades. As necessidades podem ser decorrentes de prazos, de outros tipos de exigências organizacionais ou das características próprias de cada diretor. São observadas diferenças na percepção dos diretores no que consideram que ocupa mais ou menos o seu tempo na rotina das atividades rotineiras. O tipo de atividade que teve o maior número de indicações como aquele que ocupa mais o tempo dos diretores foi o atendimento de alunos e o que teve a menor quantidade de indicações foi na classe referente à elaboração de planejamento.

Ao comparar a quantidade de indicações de atividades rotineiras feitas pelos sujeitos e que constam na Tabela 2 é possível verificar que o total de indicações variou de duas a 12 indicações. Seis diretores (B, D, E, I, J, N) indicam de quatro a cinco tipos de atividades rotineiras em uma mesma classe de comportamento. Quatro deles (D, E, J, N) ao indicarem que atividade rotineira ocupa mais o seu tempo o fazem na mesma classe de comportamento. Os outros dois (B, I), indicam atividades dessa mesma classe de comportamento como sendo a que menos ocupa o seu tempo. Nem sempre o que mais é lembrado pelos diretores como sendo típico de sua rotina é o que ocupa mais o seu tempo.

Os sujeitos A, C e M ao indicarem atividades rotineiras que consomem menos o seu tempo identificam tipos de atividades que não tinham sido lembradas por eles anteriormente. Também é possível observar que os sujeitos A e C indicam novas atividades quando se referem aquelas que ocupam mais o seu tempo. Ao identificarem as atividades rotineiras que executam, os diretores não lembram de todas as que fazem parte de seu cotidiano e só o fazem quando precisam avaliar o tempo utilizado para a

dedicação às atividades. Para uma identificação mais precisa dos tipos de atividades rotineiras que os diretores executam é preciso associar o tempo como uma variável a ser considerada.

A distribuição do tempo para realização das atividades rotineiras dos diretores de cursos indica que a classe de comportamento “Elaborar planejamento” corresponde a 3% das ocorrências de respostas referentes a tipos de atividades que consomem mais tempo e 27% das ocorrências demonstram que é uma classe de comportamento composta de atividades que consomem menos tempo. Atividades referentes ao comportamento de planejar ocupam tempo limitado na rotina dos sujeitos. É possível correlacionar esse dado com a especificação de limites ou “tetos” de percepção, compreensão e atuação de um profissional, conforme proposição de Matus (1997) e adaptado por Kubo e Botomé (2002). Propor objetivos e direção de ação exigem planejamento e este tipo de comportamento pode ser identificado como o grau mais avançado de uma escala que é composta por cinco níveis ou limites. Para os sujeitos da amostra esse é um tipo de percepção pouco exigido em sua rotina. Quando essa percepção é exigida o sujeito precisa identificar onde deseja chegar, estabelecer metas e estratégias que superem o que é rotineiro e previsível.

A identificação dos tipos atividades rotineiras que os diretores de cursos executam e do que ocupa mais ou menos o seu tempo é uma parte das descobertas que contribuem para conhecer o trabalho desses profissionais e concluir que não há unanimidade sobre o uso do tempo na direção dos cursos. Há significativa variação nas opiniões expressas pelos diretores sobre o tipo de atividade que ocupa mais ou menos o seu tempo. Mas, além do tempo utilizado para execução de atividades rotineiras é possível incluir mais uma variável para examinar o trabalho dos diretores. Que facilidades e dificuldades eles encontram para executar suas atividades, no tempo que têm disponível? Facilidades e dificuldades podem ser comuns entre os diretores? De que maneira as dificuldades encontradas costumam ser administradas? Por meio das indicações dos diretores acerca dos tipos de facilidades e dificuldades que

encontram na realização de atividades rotineiras é possível avançar na produção de conhecimentos e responder a tais questionamentos?

IV

FACILIDADES E DIFICULDADES ENCONTRADAS NA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES ROTINEIRAS SEGUNDO A PERCEPÇÃO DOS DIRETORES DE CURSOS

A identificação dos tipos de atividades rotineiras realizadas pelos diretores de cursos e a investigação do uso do tempo para realizá-las levaram a descobertas relevantes sobre o seu cotidiano e a diversidade de solicitações a que está sujeito no exercício do cargo. Outras descobertas podem ser completadas com o conhecimento das facilidades e dificuldades que os diretores encontram para realizar as atividades rotineiras. Estas descobertas podem caracterizar ainda melhor as situações que contribuem ou criam adversidades para o que precisa ser feito por alguém no papel de diretor de curso de graduação.

Em uma organização, os cargos e funções são criados para integrar o sistema de relações entre os comportamentos das várias pessoas que a compõem e que respondem pela consecução de seus objetivos, pela geração dos produtos, dos resultados e das propostas para superar dificuldades e administrar o sucesso. Piazza (1997) faz esse destaque ao estudar as dificuldades, o despreparo e a necessidade de aprendizagens relacionadas ao exercício da função de coordenador de curso. Destaca, também, que os cargos são constituídos de atribuições e essas precisariam expressar as responsabilidades pertinentes ao trabalho a ser realizado por quem exerce a função. Os diretores de cursos são nomeados para um cargo e, com isso, são atribuídas a eles responsabilidades, tarefas e expectativas em relação ao que precisam fazer e realizar. Uma lista daquilo que compete aos dirigentes de cursos de graduação pode ser encontrada no Regimento Geral (ou outro documento similar) das organizações de ensino superior, boa parte delas caracterizadas por descrições genéricas do que precisa ser feito. Mas esse tipo de lista não dá conta do que ocorre na prática da gestão e da diversidade de tipos de situações que os dirigentes podem enfrentar, as quais extrapolam o que é previsto.

O cargo de diretor de curso é muito mais do que um nome ou um diferencial. É uma responsabilidade que exige a execução de muitos compromissos e tarefas, com possíveis facilidades e dificuldades ocasionadas pela inovação, pelas situações que precisa administrar, pelos tipos de assuntos que precisam da atenção do diretor e das formas de comportamentos exibidas pelos envolvidos, inclusive o próprio diretor perante tais circunstâncias, pois ele também é parte do conjunto de variáveis presentes em todo tipo de facilidade ou dificuldade. Na rotina de trabalho dos diretores de cursos de graduação a repetição de tarefas está presente da mesma forma que facilidades e dificuldades inerentes às atividades ou situações que precisam enfrentar no seu cotidiano. A identificação dos tipos de facilidades e dificuldades que os diretores encontram na realização de atividades rotineiras poderá contribuir para o conhecimento das condições presentes na organização e nas características dos próprios diretores que interferem nas percepções que eles têm sobre o que facilita ou dificulta a realização das atividades rotineiras. É possível que uma parte das facilidades e dificuldades, com o tempo e experiência do diretor, passe a ser facilmente identificada e administrada, conforme a sua natureza, as situações em que ocorrem e os resultados alcançados em outras situações similares.

4.1 Tipos de facilidades que os diretores de cursos indicam para a realização de atividades rotineiras

É possível que em diferentes Centros, que representam concentrações de áreas de conhecimento, as percepções sobre tipos de facilidades apresentem caracterizações distintas? O que pode depender do próprio diretor na definição das facilidades para a realização de atividades rotineiras? Na Tabela 4, é apresentada a distribuição da quantidade de ocorrências e de percentagens de indicações de facilidades percebidas pelos sujeitos, distribuídas por Centro. Os tipos de facilidades constam à esquerda da Tabela 4 e são apresentados sob a forma de categorias numeradas de um a quatro, conforme as respostas dos sujeitos. São indicados os totais de respostas para cada Centro e o total geral bruto e em percentagem na última linha da referida Tabela. Para cada tipo de facilidade e cada Centro, são indicadas as quantidades de ocorrências de indicações e, nas duas colunas da direita consta o total de ocorrências e de percentagens por Centro.

Do total de 41 indicações de facilidades que os sujeitos encontram para realizar atividades rotineiras, 17 são referentes ao apoio técnico administrativo e representam 41% do total de indicações dos tipos de facilidades que os sujeitos dizem encontrar para a execução de atividades rotineiras. O segundo tipo de facilidade foi denominado de características ou conhecimentos do diretor e reúne um total de 14 indicações de facilidades, o que totaliza 34% do total de indicações dos sujeitos. Os professores são indicados em 15% do total de indicações dos sujeitos e as características da organização representam 10% do total de indicações referentes aos tipos de facilidades que os sujeitos dizem encontrar quando executam atividades rotineiras.

TABELA 4

Distribuição da quantidade de ocorrências e de percentagens de indicações dos sujeitos por Centro, sobre tipos de facilidades que encontram para execução de atividades rotineiras.

Tipos de facilidades para execução de atividades rotineiras	Quantidade de ocorrências de indicações por Centro				Total de ocorrências de indicações	Percentagem de ocorrências
	C1	C2	C3	C4		
1. Apoio Técnico Administrativo	7	7	2	1	17	41
2. Características ou conhecimentos do diretor	0	4	7	3	14	34
3. Professores	1	1	2	2	6	15
4. Características da organização	0	1	2	1	4	10
Total de respostas	8	13	13	7	41	100

A maior percentagem de ocorrências de indicações sobre tipos de facilidades para a execução de atividades rotineiras é observada na categoria denominada de apoio técnico administrativo, com um total de 17 ocorrências, das quais 14 são indicadas por sujeitos do C1 e C2. Nos outros dois Centros essa categoria apresenta um pequeno número de ocorrências e é a que se destaca no C1 em especial, quando se observa esse Centro nos demais tipos de facilidades. Ainda no C1, as características do diretor e as da organização não aparecem como indicativos de facilidades para a execução de atividades rotineiras.

No C2 é possível observar a maior quantidade de ocorrências de indicações referentes ao apoio técnico administrativo como um tipo de facilidade para a execução de

atividades rotineiras dos diretores de cursos e, ainda que as características do gestor ocupam o segundo lugar na quantidade de ocorrências de facilidades para a execução de atividades rotineiras. Para os sujeitos do C2 os professores e as características da organização apresentam uma ocorrência de indicação para cada um desses tipos de facilidades.

No C3 o destaque é a quantidade de ocorrências de indicações referentes às características do diretor como o tipo de facilidade para a execução de atividades rotineiras. Para esses mesmos sujeitos, os outros três tipos de facilidades apresentam duas ocorrências de indicações cada um.

Para os sujeitos do C4 a maior quantidade de ocorrências de indicações sobre tipos de facilidades para a execução de atividades rotineiras é observada nas características do diretor. No C4 aparece, no total, a menor quantidade de ocorrências de indicações sobre os tipos de facilidades para a execução de atividades rotineiras, quando comparados os Centros entre si.

Para a realização de atividades rotineiras os diretores de curso identificaram tipos de facilidades em grande parte decorrentes do apoio recebido de funcionários e professores. As características e os conhecimentos dos diretores também são identificados pelos diretores de três dos quatro centros, como variáveis responsáveis pelas facilidades para a realização das atividades rotineiras. Características da organização correspondem ao menor percentual de respostas dos diretores de cursos como variáveis que facilitam a realização de atividades rotineiras. A avaliação das possíveis contribuições desses tipos de facilidades requer um estudo e considerações mais refinadas.

4.1.1 Variáveis que podem interferir nas ocorrências de facilidades percebidas pelos diretores de cursos de graduação para realização de atividades rotineiras.

A percepção do que facilita a execução de atividades rotineiras não é uma tarefa tão simples. Geralmente a identificação do que incomoda e dificulta as ações necessárias no cotidiano pode ser mais fácil, porque levam ao desconforto e mobilizam esforços para encontrar soluções ou outras respostas que resultem em certo grau de equilíbrio. Aquilo que facilita é incorporado ao cotidiano do coordenador como algo natural, que não exige esforços ou qualquer outro tipo de comportamento para a sua manutenção. Essa naturalidade pode levar diretores de cursos a uma avaliação limitada acerca das variáveis que facilitam a realização de atividades rotineiras.

A contribuição das pessoas para facilitar a execução das atividades rotineiras é percebida pelos diretores de cursos como o principal tipo de facilidade. O apoio técnico-administrativo e de professores somam mais de 50% das indicações dos diretores, conforme pode ser observado na Tabela 4. Mas as contribuições dos professores são menos indicadas do que as de funcionários técnico-administrativos. A necessidade de haver contribuições de outras pessoas para a realização de atividades rotineiras de direção do curso de graduação indica que o diretor percebe que precisa de apoio de outros agentes institucionais para que as rotinas sejam devidamente realizadas. É comum encontrar em documentos oficiais das universidades, descrições sobre o que precisa ser feito por gestores de cursos de graduação, o que pode dar a impressão de que todas as atividades precisam ser realizadas apenas ou diretamente por eles. É possível encontrar até referências que relacionam o sucesso ou o fracasso dos cursos como decorrências do tipo de gestão especificamente do curso, desconsiderando a quantidade de variáveis internas e externas ao curso que contribuem para tais resultados. Reis (2003) considera que o coordenador é o primeiro responsável pelos resultados do desempenho pedagógico e administrativo do curso e atribui a ele a liderança do colegiado do curso, composto pelo corpo docente e representação discente, indicando a necessidade de que as atribuições desse gestor deveriam incluir a natureza de suas interações com outros agentes institucionais.

Os diretores dependem de outros para que possam dar conta das atribuições que compõem a rotina dos cursos. Por exemplo, para delegar atribuições e responsabilidades ou para consultar sobre fatos e situações que exigem respostas imediatas no cotidiano. Reis (2003), ao caracterizar atribuições dos gestores de cursos de graduação no ambiente interno das instituições de ensino superior, afirma que as funções “intelectuais” devem superar as burocráticas e que estas devem ser supervisionadas pelo gestor, o que caracteriza a importância da equipe de apoio para acompanhar os procedimentos acadêmicos. Além disso, atribui responsabilidades que são próprias dos docentes de forma que os gestores de cursos possam alcançar o equilíbrio entre a dedicação às questões burocráticas e a sua função primordial que, segundo esse autor, *é pensar o curso, as possibilidades de consolidação dos parâmetros de qualidade, estimular a participação docente e discente, colaborar ativamente na construção de propostas pedagógicas consistentes* (p.11). Isso reforça a noção de incluir entre as atribuições que delimitam o papel de diretor de curso, também aquelas que especificam as relações com outras instâncias que configuram a organização.

Marra e Melo (2003), ao estudarem os fatores facilitadores da função gerencial na universidade, descobrem que o principal deles é o gerente poder contar com recursos humanos competentes. Fazem referência aos docentes com alta qualificação e alguns técnico-administrativos que são muito eficientes naquilo que fazem. Os diretores de cursos não fazem referência à qualificação dos professores ou dos ocupantes de cargos técnico-administrativos, apenas reconhecem que eles fazem parte das condições que facilitam a execução de atividades rotineiras. As pessoas que convivem com os diretores, no ambiente mais próximo e participam do cotidiano do próprio curso, são identificadas como aquelas que contribuem para facilitar a execução de atividades rotineiras. Ao considerar outras pessoas como uma variável que facilita a execução de atividades rotineiras, os diretores de cursos lembram aquelas que estão mais próximas e não as que ocupam posições hierárquicas superiores. Isso indica uma lacuna na percepção dos diretores sobre o que é necessário considerar para orientar o trabalho de gestão: as interações com os demais componentes da organização nos seus papéis específicos.

As características da organização, conforme pode ser observado na Tabela 4, são percebidas como responsáveis por poucas contribuições para facilitar a execução de atividades rotineiras dos gestores ou são menos lembradas porque outros tipos de facilidades estão presentes com mais relevância no cotidiano desses profissionais. O que está mais próximo dos gestores parece que é o que mais facilita o desenvolvimento de rotinas que, nesse caso, são as pessoas que fazem parte do apoio técnico administrativo e os professores. A organização em si, suas regras e estilo de funcionamento não são destaques como tipos de facilidades. Isso pode ocorrer porque essas características estão bem integradas na rotina dos gestores que nem mais percebem como variáveis presentes no seu cotidiano ou porque os comportamentos necessários para os processos de gestão exigem maior proximidade com as pessoas que trabalham mais diretamente no curso sob sua responsabilidade. É possível afirmar que os gestores identificam mais facilidades para realizar as atividades rotineiras com as pessoas que estão próximas dele no cotidiano do que nas regras e demais características da organização e nas interações com os demais agentes organizacionais.

Características da universidade reconhecidas como próprias da sua cultura podem passar despercebidas pelos diretores de cursos e, como tal, são reconhecidas com pouca frequência como produtoras de facilidades no seu trabalho. Como tais características são fortemente difundidas na organização elas influenciam a percepção do que é considerado importante, possível, fácil, inatingível e como cada um deve comportar-se com maior segurança diante do que é rotineiro ou mesmo do que é inovador. Juliatto (2005) faz uma síntese de estudos referentes à cultura organizacional e dedica especial atenção a esse fenômeno dentro de um campus universitário. Defende, em parte, os estudiosos que consideram a cultura como um fenômeno sujeito a alguma manipulação das lideranças, tanto para fortalecê-la quanto para enfraquecê-la ou para promover sutis modificações. Mas no que é referente aos valores a influência dos dirigentes é mais limitada e enfatiza o fato de que estão tão enraizados que não estão sujeitos a confrontação, discussão. Os valores são simplesmente aceitos. Tais valores orientam os procedimentos dos indivíduos e grupos, adequando as respostas das pessoas às situações cotidianas. As características

da organização que têm forte influência produzida pelos valores próprios da cultura organizacional estabelecem o modo como as coisas são feitas e aceitas em cada organização, o que leva a facilidades no trabalho de seus dirigentes pois identificam o que é possível fazer e o que podem esperar como resultados daquilo que produzem.

4.1.2 Diretores identificam suas próprias características como uma das variáveis que contribuem para facilitar a execução de atividades rotineiras.

Ao estudar os tipos de facilidades identificadas pelos diretores de cursos para a realização de atividades rotineiras, que constam na Tabela 4, é possível fazer uma distribuição em três agrupamentos: aquelas que dependem dos outros (professores e apoio técnico-administrativo), aquelas que dependem do próprio gestor e as que dependem da própria organização. Os tipos de facilidades que dependem dos outros representam 56% do total de ocorrências de respostas, as que dependem das características do próprio gestor representam 34% do total de ocorrências em sujeitos de três dos quatro Centros, sendo o C1 a exceção por não aparecer indicações dessa natureza feitas pelos diretores. Os tipos de facilidades que dependem das características da organização totalizam 10% das ocorrências.

É possível observar na Tabela 4, que a somatória de ocorrências de tipos de facilidades que não dependem de características do próprio gestor, indicadas pelos números um, três e quatro, totaliza 27 indicações, o que representa 66% de tipos de facilidades que dependem dos outros ou das características da organização. A influência direta de características do diretor representa 34% do que é percebido pelos sujeitos como uma variável que pode contribuir para as facilidades na realização de atividades rotineiras.

Os tipos de respostas que identificam características ou conhecimentos do diretor como facilidades para execução de atividades rotineiras estão descritas na Tabela 5 e podem ser observadas em todos os Centros, exceto no C1, em que esse tipo de resposta

não é apresentado pelos sujeitos. As respostas foram transcritas dos depoimentos dos diretores de cursos e demonstram diferentes caracterizações sobre o que é próprio de cada diretor de curso. No C2 é possível observar respostas caracterizadas por habilidades nos relacionamentos com as pessoas. No C3 os tipos de respostas indicam características que destacam aspectos gerenciais e administrativos como relevantes para as facilidades na execução de atividades rotineiras. No C4 os tipos de respostas destacam conhecimentos, informações técnicas e de infra-estrutura como facilitadores para a realização de atividades rotineiras. Todas as indicações caracterizam comportamentos que os diretores precisam apresentar para facilitar a execução de atividades rotineiras, segundo a percepção da maioria. As respostas também são caracterizadas por generalidades que pouco lembram exigências técnicas necessárias para o trabalho de gestão de um curso. As características do diretor são indicadas como um tipo de facilidade que depende dele, dos comportamentos que são capazes de apresentar e que independem de aprendizagens específicas para dirigir um curso de nível superior. Esse destaque para as características do diretor, mesmo com a generalidade de respostas, é um indicativo do que precisa ser melhor estudado e avaliado para identificar tipos de influências que essas características podem causar no processo de gestão dos cursos.

Heerdt (2002) ao investigar competências essenciais dos coordenadores para facilitar o trabalho de recursos humanos e contribuir para o melhor desempenho das atividades de coordenação, descobriu que a comunicação, a interação, o relacionamento interpessoal, a liderança e as atitudes pessoais, o planejamento e o conhecimento são aspectos importantes no papel de coordenação. Suas descobertas coincidem com as respostas dos diretores quando fazem referência às suas características como uma variável que contribui na definição de facilidades para a realização de atividades rotineiras.

TABELA 5

Distribuição, por Centro, dos tipos de respostas que identificam características ou conhecimentos do diretor como parte das facilidades para a execução das atividades rotineiras.

Centros	<i>Tipos de respostas que identificam características do diretor como facilidade para execução das atividades rotineiras</i>
C2	Tranquilidade na descentralização e delegação de tarefas. Bom convívio com pessoas. Não deixar que percebam quando você está com problema pessoal. Alegria, simpatia e sorrisos com todas as pessoas, independentemente do cargo.
C3	Modelo de gerenciamento. Horário semanal em comum com os professores. Comunicação atualizada com instâncias administrativas superiores. Contato do coordenador com professores e alunos. Habilidade para o planejamento. Agir com bom senso. Decidir sem tomar partido e com profissionalismo.
C4	Usar <i>internet</i> para correspondências. Conhecimento prévio da infra-estrutura física do local onde trabalha. Conhecimento prévio da universidade.

Os sujeitos do C4 indicam alguns tipos de conhecimentos que consideram facilitadores para a realização de atividades rotineiras. São conhecimentos referentes a um recurso de comunicação, ao conhecimento prévio da infra-estrutura do local onde trabalha e sobre a universidade. São conhecimentos “prévios”, que dependem da experiência e do preparo que os diretores tiveram antes de assumir o cargo. Essas indicações demonstram necessidades bem limitadas de conhecimentos que podem ter efeito facilitador do trabalho rotineiro e que não parecem diferenciar o diretor de curso de outro agente da organização. Isso pode revelar aspectos referentes aos limites da própria atividade de rotina dos diretores, para a qual as exigências não caracterizam a necessidade de conhecimentos mais complexos, técnicos ou específicos de gestão universitária. Reis (2003) afirma que o conhecimento da complexidade do sistema de ensino, das diretrizes e normas da Secretaria do Ensino Superior (SESu), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), procedimentos de avaliação do MEC e informações sobre o perfil dos cursos comuns de outras IES, são condições para o

exercício da função de coordenador necessárias para que possa compreender o sistema que interage e interfere em seu trabalho. Além dessas condições é possível destacar a necessidade do diretor ter conhecimentos mais amplos sobre a universidade, o curso que dirige e o que precisa fazer para dirigi-lo, como outras variáveis que podem facilitar o exercício de atividades rotineiras.

A percepção dos diretores sobre o que facilita a realização de atividades rotineiras ficou mais restrita ao cumprimento de tarefas típicas do seu cotidiano e deixou de considerar a complexidade do ensino superior, da universidade e do que significa gerenciar um projeto de formação profissional, aspectos que parecem não fazer parte do que é percebido pelos diretores como parte de sua rotina.

O que facilita a execução do trabalho dos diretores de cursos constitui uma parte do conhecimento que ajuda a compreender as condições em que suas atividades são realizadas, com a função de dirigir um curso de nível superior. Outra parte é referente ao conhecimento das variáveis que interferem nas ocorrências de dificuldades. Que tipos de dificuldades são percebidas pelos diretores de cursos como aquelas que interferem na execução de seu trabalho?

4.2 Tipos de dificuldades encontradas pelos diretores de Cursos de Graduação para a realização de atividades rotineiras.

O que é percebido como dificuldade pelos diretores de cursos de graduação no exercício de atividades de rotina? Dificuldade é tudo aquilo que exige mais esforços por parte do dirigente, ou que requer algum tipo de apoio para resolver ou, ainda, aquilo que causa impedimento ou obstáculos para o fluxo de atividades rotineiras. Idéias sobre o que pode ser entendido como dificuldade não foram identificadas para os diretores de cursos, o que levou a autonomia para que cada um pudesse indicar dificuldades segundo seus próprios critérios de percepção.

Diante de dificuldades é preciso apresentar comportamentos para administrar e enfrentar as conseqüências das ações e decisões tomadas. É possível que existam formas variadas de administrar dificuldades o que ocorre com a apresentação de diferentes comportamentos dos dirigentes de cursos. O estudo dos tipos de dificuldades encontrados na realização de atividades rotineiras e dos tipos de comportamentos utilizados para gerenciar tais dificuldades pode levar a descobertas relevantes sobre o processo de gestão de rotinas nos cursos de graduação e sobre formas de administrar dificuldades.

4.2.1 Caracterização dos tipos de dificuldades encontradas pelos diretores de cursos na realização de atividades rotineiras

Para o estudo do que dificulta a realização de atividades rotineiras, os sujeitos responderam uma pergunta sobre quais dificuldades encontravam para a realização de tais atividades. Na Tabela 6 é possível observar a distribuição das percentagens e de ocorrências de indicações dos diretores de cursos de graduação referentes aos tipos de dificuldades encontradas na realização de atividades rotineiras. Os tipos de dificuldades estão listados na primeira coluna e numerados de um a oito. Nas quatro colunas do centro estão identificados os Centros onde atuam os sujeitos e podem ser observadas as quantidades de ocorrências de respostas indicadoras de diferentes tipos de dificuldade. Na penúltima coluna está o total de ocorrências de indicações para cada tipo de dificuldade que os diretores encontram na realização de atividades rotineiras. Na última coluna estão as percentagens de cada tipo de dificuldade e na última linha está o total de indicações de dificuldades por Centro e por tipo, além do total geral de ocorrências de indicações e respectiva percentagem.

O total de ocorrências de indicações de dificuldades foi de 37. Ao comparar com o total de ocorrências de indicações sobre o que facilita a realização de atividades rotineiras que consta na Tabela 4, é possível observar que a quantidade de ocorrências sobre o que facilita é maior do que dificulta. A falta de apoio administrativo totaliza 22% de ocorrências de indicações, com oito ocorrências. A quantidade de atividades e o

gerenciamento de questões pessoais de professores e alunos apresentam 19% cada uma, do total de ocorrências de indicações. A burocracia totaliza 14% do total de ocorrências de indicações. Os recursos tecnológicos e a comunicação interna apresentam 8% do total dos tipos de dificuldades. Lidar com o inusitado e o local de trabalho do coordenador representa 5% cada uma, do total de ocorrências de indicações.

TABELA 6

Distribuição da quantidade de ocorrências de indicações dos diretores de cursos de graduação por centro e percentagens referentes aos tipos de dificuldades que eles dizem encontrar na realização de atividades rotineiras

Tipos de dificuldades para execução de atividades rotineiras	Quantidade de ocorrências de indicações				Total	%
	C1	C2	C3	C4		
1. Falta apoio administrativo no curso	2	0	1	5	8	22
2. Quantidade de atividades	1	3	0	3	7	19
3. Gerenciar questões pessoais de professores e alunos	2	2	3	0	7	19
4. Burocracia	1	0	1	3	5	14
5. Recursos tecnológicos	1	2	0	0	3	8
6. Comunicação interna	0	0	3	0	3	8
7. Lidar com o inusitado	0	1	1	0	2	5
8. Local de trabalho do diretor	0	0	0	2	2	5
Total de indicações e de percentagem	7	8	9	13	37	100

No C4, com quatro sujeitos, é possível observar um total de 13 ocorrências de indicações sobre os tipos de dificuldades que os diretores encontram para a realização de atividades rotineiras e é encontrada a maior quantidade de ocorrências quando comparados os Centros entre si. Dessas 13 ocorrências, cinco são referentes à falta de

apoio administrativo no curso, três são referentes à quantidade de atividades e outras três a burocracia. As outras duas ocorrências são referentes ao local de trabalho do diretor. O gerenciamento de questões pessoais de professores e alunos, os recursos tecnológicos, a comunicação interna e lidar com o inusitado são tipos de dificuldades que não apresentam ocorrências de indicações para os diretores do C4.

O C3 aparece em segundo lugar na quantidade de ocorrências de indicações sobre dificuldades encontradas para a realização de atividades rotineiras. Nesse Centro é possível observar um total de nove ocorrências de indicações, para um total de cinco sujeitos, das quais três são referentes ao gerenciamento de questões pessoais de professores e alunos, três da comunicação interna, uma ocorrência para falta de apoio administrativo, uma para a burocracia e uma para lidar com o inusitado. A quantidade de atividades, os recursos tecnológicos e o local de trabalho do coordenador não apresentam ocorrências de indicações no C3.

O C2, com dois sujeitos, está em terceiro lugar na quantidade de ocorrências de indicações sobre dificuldades encontradas para a realização de atividades rotineiras. Nesse Centro é possível observar um total de oito ocorrências de indicações das quais três são referentes à quantidade de atividades, duas ao gerenciamento de questões pessoais de professores e alunos, duas aos recursos tecnológicos, uma referente a lidar com o inusitado. A falta de apoio administrativo no curso, a burocracia, a comunicação interna e o local de trabalho do coordenador são tipos de dificuldades que não apresentam ocorrências de indicações no C2.

No C1, com três sujeitos, aparece o menor número de ocorrências de indicações sobre dificuldades encontradas para a realização de atividades rotineiras, quando comparado com os demais Centros. No C1 é possível observar um total de sete ocorrências de indicações das quais duas são referentes à falta de apoio administrativo no curso, duas ao gerenciamento de questões pessoais de professores e alunos, uma é referente à quantidade de atividades, uma a burocracia e uma sobre os recursos tecnológicos. A comunicação interna, lidar com o inusitado e o local de trabalho do

coordenador são tipos de dificuldades que não apresentam ocorrências de indicações no C1.

Ao observar os tipos de dificuldades listados na primeira coluna da Tabela 6 e a quantidade de ocorrências de indicações nos quatro Centros apresentadas na segunda coluna, é possível identificar que em todos os tipos de dificuldades pelo menos em um deles não aparecem ocorrências de indicações. Os tipos de dificuldades numeradas de um a quatro não apresentam ocorrências de respostas em um dos Centros. Os tipos cinco e sete não apresentam ocorrências em dois dos Centros e os tipos seis e oito em três dos Centros. É possível observar que os oito tipos de dificuldades não representam unanimidade nos Centros, pois em cada um deles é possível verificar que não aparecem ocorrências de indicações em alguns dos tipos.

No C1 e no C3 aparecem ocorrências de indicações em cinco tipos de dificuldades. As ocorrências nesses Centros coincidem em três dos cinco tipos: na falta de apoio administrativo no curso, no gerenciamento de questões pessoais de professores e alunos e na burocracia. A coincidência não é referente à quantidade de ocorrências, mas na identificação do mesmo tipo de dificuldade. No C2 e no C4 aparecem ocorrências de indicações em quatro tipos de dificuldades. As ocorrências nesses Centros coincidem em um dos quatro tipos, o que consta como número 2 e é referente à quantidade de atividades, inclusive coincide quanto ao número de indicações.

Por meio do estudo dos tipos de dificuldades é possível observar que a falta de apoio administrativo no curso é o que apresenta a maior quantidade de indicações num total de oito. Desse total, cinco indicações são observadas no C4, o que também representa a maior quantidade de ocorrências entre todos os Centros e para todos os tipos de dificuldades. No C1 e C3, aparece com duas e uma indicações respectivamente. No C2 esse tipo de dificuldade não apresenta ocorrências de indicações dos diretores de cursos.

A quantidade de atividades aparece com três ocorrências de indicações no C4 e no C2 e uma no C1. No C3 não aparece esse tipo de dificuldade. O gerenciamento de

questões pessoais de professores e alunos aparece com o maior número de ocorrências de indicações no C3, e no C1 e C2 aparecem duas ocorrências para cada um. No C4 esse tipo de dificuldade não apresenta ocorrências de indicações dos diretores.

A burocracia aparece com três ocorrências de indicações no C4 e representa a maior quantidade nesse tipo de dificuldade quando são comparados os Centros. No C2 esse tipo de dificuldade não apresenta ocorrências de indicações. Os recursos tecnológicos aparecem como um tipo de dificuldade com duas ocorrências de respostas no C2 e uma no C1. Este tipo de dificuldade não aparece no C3 e no C4.

Lidar com o inusitado na realização de atividades rotineiras é um tipo de dificuldade em que aparece uma indicação no C2 e outra no C3. Nos outros dois Centros não aparecem ocorrências de indicações desse tipo de dificuldade.

A comunicação interna e o local de trabalho do coordenador são tipos de dificuldades que aparecem somente em dois Centros – C3 e C4, respectivamente. Mesmo apresentados nesses dois Centros a quantidade de ocorrências é de três para comunicação interna, em um Centro em que foram entrevistados cinco sujeitos e de duas para o local de trabalho do coordenador, em um Centro em que foram entrevistados quatro sujeitos.

Identificar tipos de dificuldades encontradas na realização de atividades rotineiras é uma etapa importante no trabalho do diretor de cursos e exige que novas etapas sejam também desenvolvidas. Dificuldades identificadas exigem que o diretor apresente comportamentos para administrá-las. Perceber dificuldades e administrá-las são comportamentos significativos e necessários para o diretor de curso.

4.2.2 Identificação do que os diretores de Cursos de Graduação dizem que fazem para gerenciar dificuldades na realização de atividades rotineiras.

Dificuldades de diferentes tipos fazem parte da rotina dos diretores de cursos e elas são administradas (ou não) por meio de comportamentos desses diretores. Todo tipo

de dificuldade ou situação que o dirigente encontra exige algum tipo de ação e, para cada tipo de ação é possível identificar conseqüências. As ações têm correlações diretas com as possibilidades de percepção dos dirigentes referentes ao tipo de dificuldade, a situação em que ela aparece, as pessoas envolvidas e as conseqüências de suas ações. É possível identificar padrões de ações utilizadas pelos dirigentes de cursos para administrar dificuldades? O que eles fazem e o que acontece quando as dificuldades aparecem no seu cotidiano (ou elas compõem boa parte do cotidiano)? Mesmo em diferentes Centros, diferentes áreas de conhecimento e diferentes profissões o exame das ações relatadas por diretores de cursos diante de dificuldades podem caracterizar similaridades e diferenças nas formas de administrar dificuldades?

Na Tabela 7 são apresentadas verbalizações dos diretores dos cursos de graduação para caracterizar o tipo de ação que apresentam quando se deparam com dificuldades na execução de atividades rotineiras. As verbalizações estão descritas na terceira coluna e são apresentados na seqüência em que foram indicados durante as entrevistas, distribuídas por sujeitos nos seus respectivos Centros. Na penúltima coluna são apresentados os totais de verbalizações por sujeitos e, em seguida, por Centro. O valor descrito na última coluna é referente à percentagem, calculada com base no total de 37 verbalizações dos sujeitos.

No C1 são identificadas 10 ações dos diretores, com um sujeito que identifica quatro ações que apresenta diante de dificuldades e dois sujeitos com três ações. Das dez ações indicados pelos sujeitos do C1, cinco são referentes à procura de alguma autoridade que ocupe um cargo hierarquicamente acima do diretor, uma é referente à resolução da dificuldade diretamente com os envolvidos por meio do diálogo, duas são referentes à

TABELA 7

Quantidade de verbalizações dos diretores de cursos a respeito de ações que dizem apresentar quando encontram dificuldades na realização de atividades rotineiras, distribuídas por Centros, sujeitos e percentagens.

Centros	Sujeitos	Indicações dos sujeitos a respeito do que dizem que fazem quando encontram dificuldades	Quantidade de indicações por sujeito	Total por Centro	%
C1	A	Procuo resolver com funcionários. Procuo resolver com diretores adjuntos. Procuo o Decano. Procuo Pró-Reitoria que tem correlação com a dificuldade.	4	10	27
	B	Quando há diretrizes estabelecidas procuro seguir. Eventualmente procuro Pró-Reitorias. Uso o diálogo em situações que afetam as relações entre as pessoas.	3		
	C	Procuo informação e dar um retorno rápido. Procuo a Pró-Reitoria de Graduação. Procuo os Decanos do Centro.	3		
C2	D	Procuo resolver. Tento superar. Registro as dificuldades.	3	7	19
	E	Não levo problema para cima. Reúno-me com outros diretores de curso do mesmo Centro. Procuo os Decanos do Centro. Procuo dialogar com a Pró-Reitoria de Graduação.	4		
C3	F	Peço ajuda para a própria equipe de trabalho.	1	11	30
	G	Repito ações deram certo anteriormente. Procuo aprimorar ações em novas situações. Converso com alguns professores do curso.	3		
	H	Procuo conversar com as pessoas que têm ligação com o problema. Levo para o Decano, eventualmente.	2		
	I	Procuo instâncias superiores quando a dificuldade envolve Regimento. Não fico insistindo com os professores. Procuo trabalhar com a racionalidade, deixando questões pessoais de lado. Procuo desburocratizar.	4		
	J	Procuo esclarecimentos com as pessoas mais próximas e mais ligadas aos problemas.	1		
C4	K	Procuo resolver. Estendo o horário de trabalho.	2	9	24
	L	Procuo adequar da melhor maneira possível para não estressar. Procuo explicar para o Decano.	2		
	M	Estendo o horário de trabalho até resolver. Procuo ajuda com outros diretores.	1		
	N	Procuo ajuda na secretaria ou na DACA. Procuo Pró-Reitorias. Procuo conhecer documentação de universidade e do curso.	4		
Total			37	37	100

procura de resoluções com os funcionários ou com diretores adjuntos e duas destacam a busca de diretrizes ou orientações que já existem na organização.

No C1 o sujeito *A* indica quatro tipos de comportamentos caracterizados por algum pedido de ajuda para funcionários, diretores adjuntos, Decano ou a Pró-Reitoria que tem correlação mais direta com a dificuldade. Para o sujeito *B* do C1, o comportamento vai depender do tipo de dificuldade e, esse mesmo sujeito faz referência ao diálogo quando as situações afetam as relações entre as pessoas. O pedido de ajuda para alguma autoridade é indicado com um comportamento eventual e, mesmo assim, não dirigido à chefia imediata. Quando a dificuldade pode ser resolvida com base em algum tipo de diretriz estabelecida na organização esse sujeito diz que procura seguir. O sujeito *C* procura informações ou procura alguma autoridade além de destacar a rapidez com que procura “dar um retorno”.

No C2 são indicadas sete ações que os diretores dizem adotar diante de dificuldades, sendo três pelo sujeito *D* e quatro para o sujeito *E*. As ações indicadas pelo sujeito *D* são referentes à resolução e superação das dificuldades. Esse sujeito também faz referência ao registro das dificuldades. No C2, das quatro ações indicadas pelo sujeito *E*, é possível observar que uma delas é referente à procura de outros diretores por meio de algum tipo de reunião, isso dentro do mesmo Centro. Este mesmo diretor diz que não leva problemas para cima, mas diante de dificuldades procura sua chefia imediata ou o diálogo com uma das Pró-Reitorias.

No C3 são indicadas onze ações, quatro para o sujeito *I*, três para o *G*, duas para o *H*, uma para o *F* e uma para o *J*. O sujeito *F* faz referência ao pedido de ajuda, restringindo o pedido à própria equipe de trabalho. No C3 o sujeito *G* indica que repete ações que deram certo anteriormente e que em situações novas também procura aprimorar. Esse mesmo sujeito ainda faz referência a ação de procurar a conversa com alguns professores do curso. O sujeito *H* diz que procura conversar com pessoas que tenham algum tipo de ligação com o problema e, eventualmente diz que procura o Decano (chefia imediata). No C3 esse é o único sujeito que indica a ação de procurar a

chefia imediata diante de dificuldades nas atividades rotineiras, acrescentando que o faz eventualmente.

No C3 o sujeito *I* é o que apresenta a maior quantidade de indicações de ações diante de dificuldades na realização de atividades rotineiras. Esse sujeito diz que procura instâncias superiores quando a dificuldade “envolve Regimento”. Em seu depoimento esse sujeito destaca que, nesse caso, procura essas autoridades para verificar alguma possibilidade de exceção ao que está previsto. O sujeito *I* também indica que não costuma insistir com professores quando precisa resolver um problema que dependa deles. Considera que “trabalha com racionalidade, deixando questões pessoais de lado” na resolução de dificuldades. Também declara adotar ações com intuito de desburocratizar. O sujeito *J* do C3 faz referência a comportamento de “procurar esclarecimentos com pessoas mais próximas e mais ligadas aos problemas”.

No C4, quatro diretores de cursos indicam um total de nove ações dos sujeitos para gerenciar dificuldades na realização de atividades rotineiras. O sujeito *K* indica “procurar resolver as dificuldades” e “estender o seu horário de trabalho para encontrar solução”. Essa indicação do comportamento de “estender o horário de trabalho” também pode ser observada no sujeito *M* do mesmo Centro. O sujeito *L* indica que procura evitar estresse, com a tentativa de “adequar o que acontece da melhor maneira possível”. Também declara procurar o Decano quando percebe a necessidade de dar algum tipo de explicação a essa chefia. O sujeito *N* expressa indicações que caracterizam ações de procura de algum tipo de ajuda – dos outros diretores, da secretaria, de outro setor ou de Pró-Reitorias. Também faz referência a “procurar conhecer documentos sobre o curso e sobre a universidade” como forma de administrar dificuldades nas atividades rotineiras.

4.2.3 O que os diretores dizem que fazem diante de dificuldades para a realização de atividades rotineiras caracteriza padrões pessoais de percepção e de decisão no exercício do cargo.

Dos 37 tipos de ações indicadas pelos diretores de cursos na Tabela 6 para gerenciar dificuldades na realização de atividades rotineiras, 23 deles começam com a palavra “procurar” como se o comportamento “não estivesse pronto” e fosse caracterizado por algum tipo de apoio, seja de pessoas, de normas ou de informações. Para identificar dificuldades os diretores estão sujeitos a limites decorrentes da maneira como percebem os fenômenos que fazem parte do seu cotidiano na organização onde trabalham. Existem diferentes maneiras de perceber, compreender e atuar frente às situações da realidade com as quais um profissional se depara em seu contexto profissional, declara Mattana (2004) quando estuda comportamentos profissionais do terapeuta comportamental. Acrescenta que a possível investigação científica sobre um campo de atuação necessita o estabelecimento da distinção entre esses níveis de percepção, compreensão e atuação de um profissional. A especificação dos cinco limites “ou tetos” de percepção, compreensão e atuação de um profissional, proposto por Matus (1997) e adaptado por Botomé e Kubo (2002), pode ser observada na Figura 1. O nível mais simples de entendimento, segundo os autores, é referente a uma orientação para rotinas, regras e normas do sistema, o que caracteriza a supervalorização do que é conhecido, familiar e que fortalece práticas habituais como diretrizes para orientar as ações. A tendência característica de atuação é de repetir o que é conhecido, o que deu certo, o que é costumeiro e que fortalece o continuísmo. As inovações possíveis são superficiais e periféricas, cuja função é manter de alguma forma presente o que é familiar. É possível observar indicações de diretores para administrar dificuldades que caracterizam esse primeiro nível ou “teto” de percepção. A procura de ajuda de autoridades, professores, outros diretores e a repetição de ações que deram certo anteriormente podem ser exemplos de indicações dos diretores sobre o que fazem quando encontram dificuldades na realização de atividades rotineiras. As respostas que podem encontrar geralmente levam a manutenção de soluções ou encaminhamentos para as dificuldades dentro de formas conhecidas e aceitas por pessoas e normas que fazem parte da organização.

O segundo nível de percepção caracteriza a possibilidade dos dirigentes adotarem informações e técnicas diferentes das conhecidas e familiares, desde que mantenham a referência ao que existe ou existiu, como um processo de justaposição. Alguma inovação ou mudanças podem ocorrer nesse nível desde que não ameacem ou se afastem significativamente do que é costumeiro e está difundido na cultura da organização ou na sub-cultura que representa o curso pelo qual responde o dirigente. Diante de dificuldades os dirigentes podem tentar fazer adaptações de estratégias e soluções que conhece ou ouviu falar, identificadas como inovações ou que deram certo em algum outro contexto. Ao adotar tais estratégias ou propor soluções o faz por ser considerado moderno, adequado ou inovador e deixa de considerar a situação com suas variáveis e particularidades, pois carece de condições para avaliar a complexidade do que enfrenta e precisa resolver. O dirigente não ousa, apesar de ter acesso a novidades prefere adotar formas de atuação que dão preferência por resultados de aprovação garantidos e que não levem a riscos.

De acordo com a proposta de Matus (1997) e de Botomé e Kubo (2002) no terceiro nível de percepção a delimitação sobre o que é importante realizar fica distorcida e presa ao passado ou ao presente. O ativismo tende a ser intenso e, possivelmente, a maior parte do tempo de trabalho é dedicada à resolução de problemas rotineiros. As ações profissionais são justificadas simplesmente por haver demanda ou solicitação sobre o que precisa ser feito. À medida que surgem dificuldades elas precisam ser resolvidas simplesmente porque existem e chegaram ao conhecimento dos diretores. Além de fazer o que é familiar e conhecido, os diretores precisam integrar informações e técnicas novas e atender ao que é solicitado por todos os que o procuram e apresentam queixas ou dificuldades. É preciso considerar que os dirigentes avaliam o que é dificuldade e quando esse nível predomina, eles podem identificar a maior parte das demandas como problemas a serem resolvidos o que aumentaria muito a quantidade de situações caracterizadas como dificuldades na realização de atividades rotineiras.

No quarto nível de percepção há preocupação em superar limites e desenvolver a atuação em âmbito mais complexo. O problema é examinado em sua gênese, em seus

determinantes e em relação a forma de abordá-lo e superá-lo. O problema é tratado de maneira sistêmica, abrangente e personalizado, com ações inovadoras e adequadas a situação em si. Na prática do dirigente não é mais suficiente aplicar conhecimentos já consolidados com a experiência ou a obediência restrita a normas pré-existentes. O dirigente reúne condições pessoais para análise e para a transformação de idéias e conhecimentos consolidados em ações inovadoras que levem a resultados e criem soluções das dificuldades que encontra. O que importa é examinar e caracterizar o que constitui o problema que precisa ser resolvido e a forma de projetar ações que visem sua solução, sem que as dificuldades sejam caracterizadas como mais uma demanda ou emergência que precisa ser resolvido por ora.

O quinto e último nível de percepção, como mais um dos indicados por Matus (1997) exige a capacidade de ir muito além das demandas, do que é conhecido, familiar, rotineiro e apegado às informações. Exige a capacidade de orientação para o futuro, para possibilidades de atuação, para o aperfeiçoamento e para superar o que já existe. Não é fácil encontrar um dirigente de cursos capacitado para atuar nesse nível. O preparo para a direção de um curso, as características culturais da organização de ensino superior, a percepção do que precisa ser feito pelos diretores de cursos como atribuições rotineiras, tanto por parte deles como das demais pessoas que fazem parte da organização, são algumas variáveis que caracterizam a complexidade do trabalho desses dirigentes e dos níveis de percepção que podem predominar na categoria. O nível de percepção que é próprio de cada dirigente, também está correlacionado com o que esperado dele por parte dos demais dirigentes ou autoridades universitárias. Como decorrência podem ser estabelecidos padrões aceitáveis de percepção de acordo com cada organização de ensino e formas diferenciadas para administrar dificuldades que fazem parte do cotidiano dos dirigentes de cursos.

Com os dados apresentados não foi possível identificar padrões ou diferenças nos comportamentos dos diretores de cursos quando encontram dificuldades na realização de atividades rotineiras, conforme os Centros em que atuam. Nas diferentes áreas de conhecimento e profissões o que há em comum é que os diretores são professores e

exercem o trabalho de coordenação na mesma organização de ensino superior. Isso pode sustentar duas indagações. As características próprias da cultura organizacional têm alguma influência sobre as ações dos diretores? Ou ainda, de que forma interferem na construção de padrões de comportamentos dos diretores para gerenciar dificuldades que encontram na realização de atividades rotineiras?

Em geral, as ações descritas pelos diretores, e que segundo eles são adotadas quando se deparam com dificuldades nas atividades rotineiras, são caracterizadas pela busca de algum tipo de apoio e por intenções de “resolver as dificuldades de rotina”. Existem similaridades em algumas ações identificadas pelos diretores e algumas delas podem ser observadas em Centros diferentes. Não foram encontradas padronizações nas ações dos diretores, ao considerar cada Centro separadamente.

4.2.4 Diferentes classes de ações caracterizam o que os diretores dizem que fazem quando encontram dificuldades na execução de atividades rotineiras

Com base nas indicações dos diretores de curso sobre o que fazem quando encontram dificuldades na realização de atividades rotineiras, foi construída a Tabela 7 na qual é possível observar na terceira coluna todas as ações explicitadas por eles. Com o exame das indicações foi possível agrupar e organizar as ações indicadas sob a forma de classes mais gerais, expressas na Tabela 8. Quatro classes foram organizadas: I- Pedir ajuda, II- Procura resolver, III- Segue diretrizes, IV- Registra dificuldades. A classe I foi a que obteve o maior número de indicações e aparece na primeira linha da Tabela 8 após a identificação dos dados da Tabela. Na “procura de ajuda” os diretores indicaram ações caracterizadas pela procura de alguém na própria organização para buscar ajuda ou resolver a dificuldade, conforme eles fazem referência. As pessoas que eles procuram variam em termos de cargo e posição hierárquica, e podem ser funcionários, professores que trabalham no seu Curso, outros diretores geralmente do mesmo Centro, chefia imediata e Pró-Reitorias. Essa classe teve um total de 18 indicações, o que representa 49% do total somados os quatro Centros. No C1 aparece a maior quantidade de

indicações, totalizando sete, seguido de C3 e C4 com quatro indicações cada e o C2 com três indicações.

Uma segunda classe de ações indicadas foi identificada como “*Procura resolver*”, que totalizou treze indicações e 35% do total de indicações. Nessa classe foram agrupadas respostas caracterizadas por algum tipo de ação com intenção de resolver as dificuldades encontradas, o que não representa que os diretores encontram as “soluções procuradas”. No C1 o sujeito B indica que “usa o diálogo em situações que afetam as relações entre as pessoas”. No C2, o sujeito D indica que “procura resolver” e “tenta superar a dificuldade”. O sujeito E, no mesmo Centro declara que “não leva problema para cima”. No C3 o sujeito H indica que “procura conversar com pessoas que têm ligação com o problema”. O sujeito I indica três ações para resolver dificuldades: “não fico insistindo com professores”, “procuro trabalhar com racionalidade, deixando questões pessoais de lado” e “procuro desburocratizar”. Ainda no C3, o sujeito J declara que “procura esclarecimentos com as pessoas mais próximas e mais ligadas aos problemas”. No C4, três dos quatro sujeitos indicam alguma ação para resolver as dificuldades encontradas nas atividades rotineiras. O sujeito K indica que “procura resolver” e “estende o horário de trabalho”. O sujeito L diz que “procura adequar da melhor maneira possível para não estressar” e o sujeito M declara que “estende o horário de trabalho até resolver”.

Na terceira classe de ações foram agrupadas indicações dos diretores que caracterizam busca de apoio em documentos oficiais da universidade ou do curso, ações pautadas em diretrizes estabelecidas na universidade ou na repetição de ações que tiveram algum tipo de êxito em situações anteriores e similares. Essa classe teve um total de 5 indicações, o que representa 13% do total de indicações. Do total de indicações, 2 foram dos sujeitos B e C do C1, outras 2 do sujeito G do C3 e 1 do sujeito N do C4. Os sujeitos do C2 não apresentaram indicações compatíveis com essa classe de ações.

TABELA 8

Distribuição da quantidade e de percentagens de indicações dos diretores dos cursos de graduação acerca do que eles dizem que fazem quando encontram dificuldades na execução das atividades rotineiras, agrupadas em diferentes classes de ações.

Classes de ações para resolver dificuldades	Quantidade de indicações de ações por Centro				Total de indicações de ações por classes	%
	C1	C2	C3	C4		
I – Pede ajuda	7	3	4	4	18	49
II – Procura resolver	1	3	5	4	13	35
III – Segue diretrizes	2	0	2	1	5	13
IV – Registra dificuldades	0	1	0	0	3	3
Total	10	7	11	9	39	100

A quarta classe de ações foi organizada com uma resposta que não pode ser correlacionada com as demais classes e que é referente à indicação de um diretor do C2 que diz “efetuar o registro das dificuldades”.

As ações que os diretores dizem adotar quando encontram dificuldades nas atividades rotineiras apresentaram variações nas quantidades de indicações e na distribuição nas diferentes classes. O exame mais detalhado das ações indicadas pelos diretores e que estão expressas na Tabela 7 e das classes de ações que constam na Tabela 8, explicitam descobertas sobre comportamentos dos dirigentes de cursos e formas de administrar dificuldades nas atividades de rotina.

4.2.5 Comportamentos dos diretores de cursos para administrar dificuldades nas atividades de rotina ainda estão por se constituir.

Ao identificar dificuldades em atividades de rotina, diferenças na percepção dos diretores de curso ficam explicitadas. Mesmo no exercício da mesma função, eles apresentam variações na maneira como percebem e interpretam as situações próprias do seu cotidiano. As variações são decorrentes, em parte, da condição de cada indivíduo e podem resultar das diferenças pessoais, profissionais, técnicas e da experiência como dirigentes. Na organização de ensino, com base nos valores vigentes, também são estabelecidos alguns padrões de comportamento considerados adequados e que regulam as ações dos dirigentes quando é necessário adotar ações nas dificuldades em situações de rotina nos cursos de graduação.

Dificuldades são inevitáveis e podem ser enfrentadas como parte da rotina dos diretores. Ao examinar as ações expressas pelos diretores quando encontram dificuldades nas atividades de rotina (Tabela 7) e os agrupamentos em classes de ações (Tabela 8), é possível identificar que a maioria deles procura algum tipo de ajuda. O tipo de ajuda vem antecedido, na maioria das ações, pela palavra “procurou”, como se diante das dificuldades ele precisasse encontrar alguma coisa, pois ela não está disponível ou acessível. Na maioria das ações a procura é por pessoas na própria universidade, estejam elas mais próximas do diretor, como os professores, decanos e funcionários do apoio técnico-administrativo, ou aquelas que ocupam posições hierárquicas superiores, no escalão de Pró-Reitorias. O que isso pode revelar? É possível que a procura de ajuda ocorra pela diversidade de situações e de tipos de dificuldades que os diretores encontram em sua rotina, o que impede a organização de definir alguns padrões de comportamento que podem ser repetidos em situações similares. De qualquer forma os tipos de ações identificadas pelos diretores de cursos de graduação diante de dificuldades na realização de atividades rotineiras são caracterizados, em sua maioria, pela cautela e pela busca de algum tipo de apoio de outras pessoas.

A procura de ajuda diante das dificuldades de rotina é caracterizada por ações em que o relacionamento com outras pessoas ocorre com frequência. Das 37 ações expressas pelos diretores na Tabela 7 e que eles dizem que adotam quando encontram dificuldades nas atividades rotineiras, 20 delas identificam a procura de pessoas com as quais se relaciona para expor dificuldades e receber algum tipo de apoio. A escolha das pessoas parece ter correlação com o tipo de dificuldade e como fazem parte de um grupo de diretores, que exercem a mesma função, é possível que os tipos de dificuldades sejam similares. No entanto, o pedido de ajuda raramente ocorre entre os próprios diretores, pois somente dois diretores declaram que agem dessa forma e, cada um deles faz parte de um Centro diferente. As ações dos diretores quando encontram dificuldades em sua rotina são, na maioria, caracterizadas pelo distanciamento de seus pares no Centro do qual fazem parte. Isso ocorre porque os cursos têm funcionamento mais independente entre si e formam sub-culturas com maneiras próprias para resolver dificuldades? Os tipos de dificuldades parecem não coincidir nos diferentes Centros, como é possível constatar pelos dados registrados na Tabela 6. Com o exame dos tipos de dificuldades e da distribuição da quantidade de indicações feitas pelos diretores é possível identificar que em cada tipo tem pelo menos um Centro em que não há indicações de dificuldades por parte dos diretores. Isso caracteriza a existência de dificuldades diferentes nos Centros ou diferentes formas de perceber e interpretar o que é considerado como dificuldade. A comunicação interna e o local de trabalho, por exemplo, são tipos de dificuldades que aparecem somente nos dois Centros, C3 e C4 respectivamente e, em ambos com mais de uma indicação. Isso pode revelar tipos de dificuldades específicas desses Centros ou dos diretores que fazem parte deles.

No C3 há maior quantidade de ações que priorizam a administração de problemas dentro da estrutura do próprio curso, com pedidos de algum tipo de ajuda aos professores ou “para a própria equipe de trabalho”, sem indicações que caracterizem a procura de algum tipo de ajuda para a chefia imediata ou demais instâncias superiores da gestão da universidade. A interação entre os diretores desse mesmo Centro não é observada como uma ação para gerenciar dificuldades na realização de atividades rotineiras. Um dos diretores neste Centro alega que a procura de instâncias superiores ocorre “quando a

dificuldade envolve Regimento”. Esse tipo de ação ocorre devido a dúvidas ao avaliar a dificuldade e sua correlação com o que é previsto no Regimento? Para resolver dificuldades o Regimento pode ser útil para dar algum tipo de diretriz? Ou, ainda, o diretor encontra conflitos em relação ao tipo de dificuldade e o que é previsto em Regimento e, por isso, procura pessoas que ocupam cargos em instâncias superiores para ajudar nas resoluções que precisam ser adotadas?

Dos 14 diretores, três não indicam ações que caracterizam a procura de outras pessoas quando encontram dificuldades nas atividades rotineiras. Um deles é do C2 e os outros do C4. O diretor do C2 faz indicações de ações que sugerem a resolução das dificuldades que enfrenta e que procura chegar a esse resultado com autonomia. No entanto, declara que “registra as dificuldades” e não fornece maiores detalhes sobre o tipo de registro e o que faz com ele, tampouco em que isso contribui para algum tipo de resultado diante de dificuldades.

Dos oito tipos de dificuldades listados na Tabela 6, dois deles (3 e 7) estão correlacionados com as características do próprio diretor, pois é ele que precisa decidir como deve gerenciar tais situações. As outras dificuldades parecem não depender dele e sim de exigências da própria universidade e das condições de trabalho a que está submetido. Tipos e quantidade de atividades, encaminhamentos que exigem trâmites burocráticos específicos, recursos tecnológicos disponíveis, sistema de comunicação interna e o local de trabalho são condições proporcionadas na própria organização, seguem suas características, necessidades e definições sobre o que representa o trabalho do diretor de curso de graduação .

Os tipos de dificuldades são decorrentes das percepções dos diretores de cursos de graduação. Esses tipos de dificuldades precisam ser considerados de acordo com os limites e possibilidades de cada um, a situação em que surgem tais dificuldades e a maneira como cada um age diante das dificuldades. Elas são caracterizadas como decorrentes de problemas em processos administrativos (falta de apoio administrativo no curso, quantidade de atividades, burocracia, comunicação interna), de recursos de infra-

estrutura física (local de trabalho do coordenador) e tecnológica (recursos tecnológicos) ou, ainda, na forma do dirigente lidar com as dificuldades (gerenciar dificuldades pessoais de professores e alunos, lidar com o inusitado). É possível estudar as diferentes possibilidades do profissional para perceber e compreender o seu campo de atuação. Botomé e Kubo (2002) fazem esse exame, com a adaptação da proposta de Matus (1997) sobre os limites ou “tetos” de percepção, conforme a Figura 1. Esses “tetos” ou limites de percepção dos dirigentes de cursos interferem na forma como compreendem as situações e conseqüências e também na forma como atuam profissionalmente nas dificuldades que encontram em atividades rotineiras.

4.3 Comparações entre percepções de diretores de cursos acerca de facilidades e dificuldades na execução de atividades rotineiras.

Aquilo que facilita ou dificulta a execução de atividades rotineiras depende da percepção de cada diretor de curso. Diferenças no que é percebido como facilidade e dificuldade para cada sujeito, foram identificadas por meio de suas respostas, de forma que não houve um tipo de dificuldade que também fosse considerado facilidade para um mesmo diretor. Cada um identificou facilidades e dificuldades que puderam ser distribuídas nos diferentes tipos organizados para estudo.

Embora a quantidade de facilidades seja superior em quatro indicações quando comparada com a quantidade de dificuldades (ver Tabelas 4 e 6), os tipos de dificuldades apresentam maior variação. Foi possível distribuir as facilidades em um total de quatro tipos enquanto que as dificuldades foram distribuídas em oito tipos. Somente um dos tipos coincidiu para caracterizar tipos de facilidades e dificuldades, o que é referente ao apoio técnico-administrativo. No caso de facilidade ele foi indicado para destacar o apoio recebido por parte de funcionários, professores e estagiários na execução de atividades de rotina. Já no caso de dificuldade ele foi indicado para caracterizar a falta desse tipo de apoio, com respostas caracterizadas pela quantidade e diversidade de atividades sem poder contar com pessoas devidamente preparadas, disponíveis ou interessadas em

prestar algum tipo de apoio aos diretores. No caso de facilidade o apoio técnico-administrativo obteve 17 indicações, o que representou 41% do total de indicações. Quando indicado como dificuldade, também recebeu o maior número de indicações, totalizando oito de um total de 37, o que representou 22% do total. Marra e Melo (2003) ao estudarem as práticas cotidianas de gestão de chefes de departamento e coordenadores de cursos em uma universidade federal, identificam que o principal fator facilitador da função gerencial é poder contar com recursos humanos competentes, no qual estão incluídos docentes e alguns funcionários do corpo técnico-administrativo muito eficientes no que fazem. Marra e Melo (2003), também encontram como facilidade a burocracia, como uma medida que retira o caráter pessoal das decisões e respalda as práticas gerenciais na lei. No entanto, os dirigentes reconhecem que a burocracia também cria entraves no seu cotidiano, pois quando é utilizada para resolver problemas exige a organização de documentos e de trâmites demorados, que tomam o tempo do dirigente na dedicação a outras atividades. Em três dos Centros foram encontradas indicações de que a burocracia dificulta a execução de atividades rotineiras e nenhuma indicação foi feita à burocracia como um tipo de facilidade para o exercício destas atividades.

Características do próprio diretor são indicadas por parte deles como facilitadoras na execução de atividades rotineiras. No que é referente a dificuldades é possível identificar dois tipos entre os oito que foram categorizados, como sendo representativos de características do próprio gestor – “gerenciar questões pessoais de professores e alunos” e “lidar com o inusitado” (ver Tabela 6), com 19% e 5% de indicações respectivamente. As outras dificuldades parecem não depender dele e sim das condições de trabalho que lhe são ofertadas: tipo e quantidade de atividades, apoio administrativo, burocracia para o encaminhamento de situações rotineiras, recursos tecnológicos limitados em termos de quantidade e qualidade, sistema de comunicação e o local de trabalho. Condições disponíveis para o trabalho dos dirigentes de cursos revelam expectativas organizacionais sobre a função, que podem ser observadas em documentos oficiais que descrevem atribuições, reuniões, solicitações de autoridades universitárias e tipo de apoio administrativo concedido aos diretores.

A comunicação interna, por exemplo, é um tipo de dificuldade que só apresenta indicações no C3, com expressões dos diretores que identificam problemas na forma como as orientações são transmitidas e na falta de informações mais completas sobre o que precisa ser feito. O C4 é o único Centro em que são indicadas dificuldades decorrentes do local de trabalho do diretor. Dois dos quatro diretores identificam esse tipo de dificuldade e declaram que o local permite o acesso irrestrito de qualquer pessoa a qualquer hora, o que leva a constantes interrupções na realização de suas atividades, e acrescentam que na maioria das vezes as interrupções são por pedidos de informações, pessoalmente ou por telefone, as quais poderiam ser fornecidas por outras pessoas. Muitas vezes as informações que lhe são solicitadas não são do seu conhecimento pois tratam de situações que extrapolam seu âmbito de atuação ou das atividades referentes ao curso que dirigem.

Os demais tipos de facilidades e dificuldades não puderam ser comparados entre si. É possível que as diferenças sejam decorrentes das percepções dos diretores, das características ou condições de trabalho encontradas em cada Centro ou Curso ou, ainda possam ter correlação com a experiência ou preparo dos dirigentes para o exercício do cargo.

A preparação necessária para a direção de um curso tem como uma das funções a promoção de facilidades para o trabalho que precisa ser realizado. Um dirigente melhor preparado identifica dificuldades típicas de sua rotina e é capaz de resolver ou decidir sobre o que precisa ser feito de acordo com cada situação, inclusive aproveitando mais os conhecimentos técnicos e menos o uso do bom senso como critério para resolver problemas, mesmo que rotineiros. Rotinas deveriam ser mais previsíveis e ter formas de administração definidas para os encaminhamentos necessários, de forma que ocupassem o mínimo do tempo dos diretores. Mesmo realizando atividades consideradas de rotina pelos diretores de cursos, houve variações nos tipos de atividades indicadas por eles, bem como nas dificuldades e facilidades que percebem e interferem na realização do seu trabalho. Mas além das atividades que os diretores realizam será que eles acabam exercendo atribuições que não estejam de acordo com a sua função? Os diretores

identificam atividades que podem deixar de realizar e que, segundo eles, fazem parte de suas atribuições?

V

ATRIBUIÇÕES NORMATIVAS DOS DIRETORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO E A PRÁTICA NO COTIDIANO DA FUNÇÃO

Nem tudo o que reluz é ouro! Nem tudo o que prescrito é praticado! Aquilo que se espera de um diretor de curso pode ser encontrado expresso em documentos institucionais como, por exemplo, no Regimento Geral de uma instituição do ensino superior. O Regimento *regulamenta o Estatuto e disciplina as atividades administrativas e acadêmicas de Ensino, Pesquisa e Extensão dos diversos órgãos* da universidade, conforme descrito na Parte I, Artigo 1º., das disposições preliminares de um documento desse tipo (2000). Vale a pena comparar o que os diretores descrevem como tarefas típicas de sua rotina com as atribuições previstas para eles em documento que tem como proposta regulamentar *atividades administrativas e acadêmicas*.

O cargo de diretor de curso é um dos que compõem a esfera administrativa da universidade e, como todo cargo, está sujeito a responsabilidades e ao cumprimento de atribuições. Gil (2001) diferencia tarefas de atribuições pelo tipo de cargo que o indivíduo exerce, cabendo o termo atribuição quando se trata de um cargo que envolve atividades mais complexas, de natureza técnica ou administrativa. Quando uma pessoa ocupa um cargo é esperado dele que execute atividades que lhe são típicas, que se subordine a um superior, administre seus subordinados e responda por sua unidade de trabalho, como caracteriza Chiavenato (1994) ao abordar o gerenciamento de pessoas. As atribuições que competem a um indivíduo que ocupa um cargo de diretor de curso são descritas em documentos oficiais de universidades, como Regimentos, Estatutos, Projeto Pedagógico Institucional e em outros tipos de publicações internas conforme o caso. É possível identificar atividades, tipo de subordinação, a quem supervisiona e caracterizar, em geral, suas responsabilidades em relação ao curso que dirige. A descrição do que é esperado do diretor de curso no exercício do cargo deveria coincidir com aquilo que ele alega realizar. Discrepâncias precisam ser avaliadas e isso pode ocorrer por meio de estudo do que está previsto ou prescrito e o que os diretores alegam que fazem em sua

rotina, o que fazem e acreditam que não é sua atribuição e o que deixam de fazer mas entendem que é da sua responsabilidade.

A diversidade de atividades rotineiras que o diretor de curso diz que realiza e as classes de comportamentos nas quais foram distribuídas consta na Tabela 2. Parte significativa das atividades são de natureza burocrática e são caracterizadas pelo relacionamento com pessoas. Mas o que o diretor de curso faz precisa atender a expectativas diversas como dos ocupantes de cargos em hierarquias superiores na própria universidade, dos professores, alunos, outros diretores, funcionários técnico-administrativos, famílias dos alunos e, em uma instância mais ampliada, da própria sociedade. Algumas pesquisas realizadas no Brasil (Piazza, 1997, Heerdt, 2002; Silva, 2002; Silva e Moraes, 2002; Silva, Moraes e Martins, 2003; Marra e Melo, 2003) contribuem para conhecer melhor essas dimensões e também para verificar que muitas responsabilidades atribuídas ou assumidas pelos coordenadores de cursos de graduação vão além de atividades rotineiras e burocráticas.

A descrição de atribuições do diretor de curso de graduação, quando formalizada em documento oficial da universidade, explicita o que é esperado dele no exercício do cargo e organiza uma espécie de padronização de comportamentos a serem exibidos. O seu desempenho pode ser avaliado com base no que está definido, bem como pode ser limitado pelo que está descrito. O que ele faz, o que ele pode fazer e o que deixa de fazer pode ser decorrente do que está prescrito. O estudo do que está previsto para o diretor de curso é uma etapa relevante para identificar comportamentos que caracterizam os processos de gestão dos cursos.

5.1 Descrições das atividades previstas para os diretores de cursos no Regimento Geral definem generalidades do cargo e atividades caracterizadas pelo que é mais esporádico do que rotineiro na direção dos cursos.

Ao serviço de que ou de quem estão os diretores de cursos de graduação na universidade? É uma pergunta que ao ser respondida pode caracterizar a função que

efetivamente é cumprida por esses profissionais. A resposta pode ser confundida com a percepção do próprio indivíduo que ocupa temporariamente um cargo de direção. Pode também ser resultante do que é explicitado por normas instituídas na organização por meio de documentos ou, ainda pode caracterizar o tipo de tratamento que esses dirigentes recebem de outros dirigentes que ocupam instâncias administrativas em cargos superiores ao de diretor de curso de graduação. São tratados como representantes do curso que dirigem? São tratados como despachantes no curso que dirigem?

Representar o Curso no âmbito de suas atribuições é o primeiro item descrito no Regimento Geral da universidade onde atuam os sujeitos da pesquisa. Representar é falar e agir em nome de outros, sejam eles professores, alunos e até mesmo da própria universidade, dependendo do contexto ou da situação em que a representação ocorre. De qualquer forma é importante observar que há uma delimitação que confere a representação “no âmbito de suas atribuições”. Conhecer as atribuições previstas é um passo importante para que o diretor possa identificar o que precisa fazer no exercício do cargo.

Aquilo que é descrito no Regimento Geral (2000, p. 21) como o que compete aos diretores de cursos compreende a descrição de 20 tipos de atribuições, que foram reorganizadas pelos verbos que constam em cada uma delas, o que resultou em 22 atribuições. As atribuições foram organizadas em quatro classes. Uma das classes reúne atribuições acadêmicas, outra as administrativas, na terceira classe as denominadas disciplinadoras e, na quarta classe estão reunidas atribuições definidas como “Outras”. As **atribuições acadêmicas** estão correlacionadas mais diretamente com os fatores constituintes do projeto de formação de profissionais proposto no Curso. Para que a formação ocorra da forma que é planejada é preciso levar em consideração as diretrizes definidas no Projeto Pedagógico do Curso. Das atribuições apresentadas no Regimento Geral, sete podem ser caracterizadas como acadêmicas:

- 1. gerenciar atividades acadêmicas do curso;*
- 2. atribuir tarefas aos professores;*

3. *orientar a execução de atividades definidas no Projeto Pedagógico do Curso e no Projeto Pedagógico Institucional;*

4. *coordenar a execução de atividades definidas no Projeto Pedagógico do Curso e no Projeto Pedagógico Institucional;*

5. *controlar as atividades definidas no Projeto Pedagógico do Curso e no Projeto Pedagógico Institucional;*

6. *propor o atendimento às necessidades de material bibliográfico e de apoio didático-pedagógico;*

7. *propor ao Decano convênios com entidades que ofereçam campo de aplicação para as atividades do Curso;*

As **atribuições administrativas** estão correlacionadas com o atendimento a exigências burocráticas, que exigem o cumprimento de prazos, procedimentos e tarefas específicas. Oito atribuições são compatíveis com essa caracterização:

1. *encaminhar ao Decano, dentro dos prazos estabelecidos, as solicitações relativas ao Curso;*
2. *instruir os processos que devem ser submetidos à apreciação das instâncias superiores, respeitadas as competências;*
3. *acompanhar, no final de cada período letivo, as atividades desenvolvidas no Curso;*
4. *avaliar, no final de cada período letivo, as atividades desenvolvidas no Curso;*
5. *elaborar anualmente o relatório de atividades;*
6. *propor ao Decano a admissão, promoção e desligamento dos Professores que lecionam no Curso;*
7. *propor ao Decano bancas examinadoras para concursos e provas;*
8. *convocar e presidir as reuniões de Colegiado de Curso, com direito a voto, inclusive o de qualidade.*

As **atribuições disciplinadoras** são em total de cinco e estão correlacionadas com responsabilidades atribuídas aos diretores com a finalidade de cumprir e fazer cumprir normas:

1. *transmitir ao Corpo Docente do Curso as informações relativas a seus direitos e deveres;*
2. *observar, na indicação de contratação de novos docentes, que sejam respeitadas as recomendações da (...), o Estatuto, o presente Regimento Geral, as resoluções do Conselho Universitário, as recomendações da Universidade e as exigências da legislação vigente;*
3. *zelar pelo cumprimento da carga horária dos programas de aprendizagem e do sistema de avaliação;*
4. *exercer a ação disciplinar no âmbito do Curso e responder por abuso e omissão;*
5. *cumprir e zelar pelo cumprimento das normas estabelecidas, do Estatuto, do presente Regimento Geral (...)*

São vinte itens do Artigo 25, por meio dos quais é possível identificar 24 atribuições. Sete são de natureza acadêmica, oito são referentes ao cumprimento de ações de natureza burocrática; cinco correlacionam o papel do diretor com aquele que zela pela ordem e pelas normas institucionais, não só para cumpri-las, mas também para fazer com que sejam cumpridas por aqueles que estão sob sua responsabilidade de gestão – alunos e professores. Quatro atividades foram agrupadas na categoria “Outras” e não foram consideradas similares com as atribuições agrupadas nas demais classes de atribuições, devido ao caráter generalista ou impreciso que apresentam. Uma delas é a primeira indicada na lista de atribuições do Regimento Geral e caracteriza o diretor como aquele que “*representa o curso no âmbito de suas atribuições*” e a última que consta na lista de atribuições que identifica a possibilidade de “*exercer outras atribuições*”, não nominadas, desde que conferidas pelo Decano, que no caso, é quem ocupa o cargo de chefia ao qual o diretor de curso está diretamente subordinado. Duas outras atividades caracterizam o comportamento de planejar. Uma delas prevê como atribuição do diretor a elaboração do plano de atividades do curso, porém sem que ele tenha autonomia para

aplicá-lo, tendo em vista que deve encaminhá-lo ao Colegiado, para o qual é prevista como atribuição a apreciação e o encaminhamento ao Decano. A outra prevê a proposta de medidas que conduzam à constante melhoria da qualidade do ensino e da qualificação do corpo docente.

Para verificar possíveis correlações entre o que está previsto no Regimento Geral e o que foi indicado pelos diretores de cursos como atividades rotineiras, as atribuições normativas e os tipos de atividades rotineiras foram comparadas. Na Tabela 9 é possível observar as correlações estabelecidas entre as atribuições normativas e as atividades rotineiras que os diretores dizem que executam.

Na primeira coluna da Tabela 9 estão descritas as classes de atribuições previstas para os diretores de cursos no Regimento Geral. Na segunda coluna estão descritas as atribuições normativas, distribuídas por classes, conforme suas características. Na terceira coluna, para cada atribuição normativa constam os tipos de atividades rotineiras indicados pelos diretores de cursos, com base no que foi registrado na Tabela 2, quando foi encontrada alguma correlação entre elas. As correlações, quando ocorreram, foram feitas por aproximação, pois os tipos de atividades indicados pelos diretores não correspondem com exatidão ao que consta no Regimento.

Na primeira classe de atribuições normativas acadêmicas foi estabelecida correlação com um dos tipos de atividades rotineiras indicados pelos diretores de cursos que é “*monitorar o funcionamento do Curso*” com a primeira atribuição descrita como “*gerenciar as atividades acadêmicas do Curso*”. Nas outras seis atribuições normativas acadêmicas não foi possível estabelecer correlações com os tipos de atividades rotineiras indicadas pelos diretores de cursos.

Na classe de atribuições administrativas, com oito atribuições listadas, foi possível estabelecer duas correlações com os tipos de atividades rotineiras indicadas pelos diretores. Ambas as correlações foram estabelecidas por aproximação. No primeiro caso a atribuição normativa é “*instruir os processos que devem ser submetidos à*

apreciação das instâncias superiores” e o tipo de atividade rotineira é “*atender solicitações de superiores*”. É possível que os processos a serem submetidos à apreciação de autoridades que fazem parte de instâncias superiores não sejam somente originados por elas, bem como atender solicitações de instâncias superiores não esteja limitada à instrução de processos.

Com a atribuição 2.8 da classe de atribuições administrativas, “convocar e presidir reuniões de Colegiado de Curso, com direito a voto, inclusive o de qualidade”, foi possível estabelecer correlação com a uma atividade rotineira indicada por diretores de cursos identificada como “participar de reuniões”. Esse tipo de atividade não foi distribuído como burocrática ou administrativa na Tabela 2, mas como um tipo de atividade referente à interação com pessoas, porque os quatro diretores que fizeram essa indicação utilizaram o verbo “participar” de uma situação de trabalho que exige necessariamente a interação entre pessoas. Essa caracterização não dá a dimensão mais completa da atividade. É possível que em várias oportunidades os diretores sejam convidados ou convocados para participarem de reuniões. Porém, no Regimento Geral, a atribuição referente às reuniões vai além de um simples “fazer parte” ou “participar”. Planejar pelo menos um tipo de reunião (Colegiado de Curso) é atribuição prevista, mesmo que subentendida. Planejar é um comportamento que indica a necessidade de preparo prévio, de organização de assuntos a serem apreciados, decididos e encaminhados. Exige a preparação de documentos a serem apresentados, organização de documentos que possam ser consultados para dar suporte legal para o que for tratado, conforme o caso e outros procedimentos necessários para as situações previstas para as reuniões. Convocar pessoas para uma reunião exige conhecimentos sobre quem deve participar segundo normas institucionais, exige a definição dos recursos de divulgação para todos os possíveis participantes e acionar os procedimentos de divulgação. Presidir uma reunião requer o conhecimento do que precisa ser encaminhado e como isso deve ser feito, precisa organizar a produção de registro do que foi tratado e disciplinar a participação de todos durante o tempo em que durar a reunião, para que as considerações de todos possam ser ouvidas, ponderadas, aproveitadas ou rejeitadas para efeitos de decisões. Tanto a descrição normativa da atribuição dos diretores referentes às reuniões

como a indicação dos diretores desse tipo de atividade não são suficientes para dar a dimensão mais detalhada das ações necessárias para realizar reuniões.

Na terceira classe de atribuições normativas representada pelas atribuições disciplinadoras, foi possível estabelecer cinco correlações com os tipos de atividades rotineiras indicadas pelos diretores de cursos de graduação. São cinco as atribuições disciplinadoras, mas as correlações não foram estabelecidas com todas elas. A primeira correlação foi feita com a atribuição 3.3, descrita como “*zelar pelo cumprimento da carga horária dos programas de aprendizagem e do sistema de avaliação*” com o tipo de atividade rotineira “*acompanhar frequência de professores*”. O que há de aproximação ou de comum entre elas? Professores que faltam em suas aulas podem deixar de cumprir parte da carga horária prevista nos programas de aprendizagem.

Na atribuição 3.4, “*exercer a ação disciplinar no âmbito do Curso e responder por abuso e omissão*”, foram estabelecidas quatro correlações, todas elas com tipos de atividades rotineiras que constam na classe de comportamento “*resolver problemas*”, que consta na Tabela 2. As correlações constam na terceira coluna e última linha da Tabela 9 e são referentes às atividades “*administrar interação de professores*”, “*administrar problemas entre professores e alunos*”, “*administrar problemas nos laboratórios*” e “*resolver problemas em sala de aula*”. A necessidade de algum tipo de intervenção por parte dos diretores caracteriza esses tipos de atividades rotineiras o que pode ser compatível com o exercício da ação disciplinar no âmbito do Curso. Além da atribuição de exercer a ação disciplinar ser discriminada como própria do diretor de curso, há um complemento referente às conseqüências previstas para os diretores quando não a exerce ou quando extrapola seu âmbito de atuação.

TABELA 9

Correlações entre atribuições acadêmicas dos diretores de cursos, previstas em Regimento Geral da universidade onde atuam, e as atividades rotineiras que eles dizem que fazem.

Classes de atribuições	Atribuições previstas no Regimento Geral	Correlações de atividades rotineiras indicadas pelos diretores com o que é previsto no Regimento.	Total de correlações
1. Atribuições acadêmicas	1.1. Gerenciar as atividades acadêmicas do Curso	. Monitorar o funcionamento do Curso.	1
	1.2. Atribuir tarefas aos professores	. Sem correlação.	
	1.3. Orientar a execução de atividades definidas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI).	. Sem correlação.	
	1.4. Coordenar a execução de atividades definidas no PPC e no PPI.	. Sem correlação.	
	1.5. Controlar as atividades definidas no PPC e PPI.	. Sem correlação	
	1.6. Propor o atendimento às necessidades de material bibliográfico e de apoio didático-pedagógico.	. Sem correlação.	
	1.7. Propor ao Decano convênios com entidades que ofereçam campo de aplicação para as atividades do Curso.	. Sem correlação.	

2. Atribuições administrativas	2.1. Encaminhar ao Decano, dentro dos prazos estabelecidos, as solicitações relativas ao Curso.	. Sem correlação.
	2.2. Instruir os processos que devem ser submetidos à apreciação das instâncias superiores, respeitadas as competências.	. Atender solicitações de superiores.
	2.3. Acompanhar, no final de cada período letivo, as atividades desenvolvidas no Curso.	. Sem correlação.
	2.4. Avaliar, no final de cada período letivo, as atividades desenvolvidas no Curso.	. Sem correlação.
	2.5. Elaborar anualmente o relatório de atividades.	. Sem correlação.
	2.6. Propor ao Decano a admissão, promoção e desligamento dos professores que lecionam no Curso.	. Sem correlação.
	2.7. Propor ao Decano bancas examinadoras para concursos e provas.	. Sem correlação.
	2.8. Convocar e presidir as reuniões de Colegiado de Curso, com direito a voto, inclusive o de qualidade.	. Participar de reuniões.
2		

3. Atribuições disciplinadoras	3.1. Transmitir ao Corpo Docente do Curso as informações relativas a seus direitos e deveres.	. Sem correlação
	3.2. Observar, na indicação de contratação de novos docente, que sejam respeitadas as recomendações Sem correlação.
	3.3. Zelar pelo cumprimento da carga horária dos programas de aprendizagem e do sistema de avaliação.	. Acompanhar frequência de professores.
	3.4. Exercer a ação disciplinar no âmbito do Curso e responder por abuso e omissão.	. Administrar interações de professores. . Administrar problemas entre professores e alunos. . Administrar problemas nos laboratórios. . Resolver problemas em sala de aula.
	3.5. Cumprir e zelar pelo cumprimento das normas estabelecidas, do Estatuto, do presente Regimento...	. Sem correlação.
5		

Quatro atribuições normativas não foram caracterizadas nas classes de atribuições normativas que constam na Tabela 9. Duas delas, “*elaborar o plano de atividades do curso e encaminhá-lo ao Colegiado*” e “*propor medidas que conduzam à constante melhoria da qualidade do ensino e da qualificação do corpo docente*” foram caracterizadas como típicas do comportamento de planejar. Ao comparar com os tipos de atividades rotineiras indicadas pelos diretores de cursos na Tabela 2, foi possível estabelecer correlações com duas classes de comportamentos. A atribuição normativa referente à elaboração do plano de atividades do curso foi correlacionada com a classe “elaborar planejamento”, que é composta por cinco tipos de atividades rotineiras: “planejar distribuição de horários; planejar atividades internas do curso; elaborar projetos; fazer planejamento estratégico; designar professores”. A outra atribuição, referente à proposta de medidas que conduzam à constante melhoria da qualidade do ensino e da qualificação do corpo docente, foi correlacionada com a classe de comportamentos que consta na Tabela 2, “gerenciar projeto pedagógico”, composta pelas atividades: “atualizar projeto pedagógico; fazer ajustes no projeto pedagógico; aperfeiçoar projeto pedagógico; revisar projeto pedagógico; revisar projeto pedagógico e planejar o projeto pedagógico”.

Dos 31 tipos de atividades rotineiras indicadas pelos diretores (Tabela 2), 18 delas foram correlacionadas com as 24 atribuições normativas. Na distribuição dos 18 tipos de atividades, foi possível estabelecer correlações com oito das 24 atribuições normativas. As atribuições dos diretores de cursos previstas no Regimento Geral são caracterizadas por descrições mais gerais e não parecem revelar preocupações de natureza operacional, referentes à forma de execução ou na explicitação mais detalhada do que precisa ser feito. Tais preocupações não precisam ser declaradas nesse tipo de documento, o que não impede a organização de algum outro tipo de produção com essas finalidades. A descrição das atribuições normativas além de mais gerais são referentes a atribuições que não caracterizam a rotina dos diretores de cursos e sim classes mais gerais de respostas que eles precisam apresentar em algumas situações e o fazem em períodos definidos durante o ano. Os tipos de atividades rotineiras indicadas pelos diretores de cursos

também não descrevem com detalhes o que eles fazem e demonstram dispersão nos tipos e quantidades de ocorrências de respostas referentes a eles. De qualquer forma, todos os diretores ocupam parte de seu tempo com atividades rotineiras, mesmo que ocorram diferenças na percepção do que é realizado. Tudo o que é realizado pelo diretor de curso deve ser feito por eles? O que ele faz e acredita que não deveria fazer? Há variedade nos tipos de atividades com os quais os diretores ocupam sua rotina e é possível que algumas sejam realizadas por eles, mesmo que as percebam como incompatíveis com a sua função.

5.2 A existência de definições formais sobre o que compete aos diretores de curso não garante que as atribuições sejam cumpridas por eles.

Atribuições dos diretores de cursos de graduação quando definidas e registradas em algum tipo de documento oficial da Universidade favorece o acesso ao que está previsto e estabelece alguma padronização sobre o que é esperado desses dirigentes. A divulgação do documento precisa ser realizada e o acesso facilitado para que ele sirva para cumprir suas finalidades, evitando que sua existência fique limitada ao mero esforço por parte da organização de ensino para definir atribuições e responsabilidades de diferentes cargos nas diversas instâncias universitárias.

Viana (2006) ao estudar definições formais de atribuições de dirigentes de Cursos de Enfermagem, descobre que em muitas instituições essa formalização existe. Mas conclui que a existência de documentos oficiais sobre as atribuições de dirigentes não é suficiente para garantir o desempenho do que é previsto. Muitas atribuições realizadas por esses dirigentes atendem demandas que surgem no cotidiano, algumas decorrentes da complexidade e das mudanças do Ensino Superior.

O Regimento Geral (2000) é um dos documentos produzidos na Universidade dedicado a fins bem amplos e, como tal, apresenta descrições mais gerais sobre o que é da competência dos diretores de cursos. De qualquer forma, é preciso que tais descrições sejam referentes ao que é efetivamente realizado por esses dirigentes e cumpram a função

de estabelecer diretrizes acadêmicas e administrativas para diferentes instâncias da Universidade. O que é feito na rotina de trabalho dos diretores parece não ter uma descrição mais detalhada neste documento oficial da Universidade. Como resultado é observado que a lista dos tipos de atividades na Tabela 2, demonstra diferenças no que cada diretor percebe como atividade rotineira e é possível também verificar que a primeira competência prevista no Regimento Geral para os diretores de cursos, a “representação do Curso no âmbito de suas atribuições”, é genérica e compatível com a diversidade de atividades indicadas pelos sujeitos quando fazem referência ao que é rotineiro. O detalhamento de atribuições diminui possíveis diferenças de percepção sobre responsabilidades referentes à função e sobre os tipos de atribuições que são próprios do diretor de curso. No Regimento Geral há previsão de atribuições genéricas, que ajudam a categorizar tipos de atividades, mas não especificam aspectos da rotina do trabalho dos diretores.

As correlações estabelecidas entre o que está previsto como atribuição dos diretores de cursos com os tipos de atividades rotineiras que eles dizem que fazem, demonstra que na maioria das vezes essa correlação não ocorre. Os diretores não deixam de trabalhar, mas dedicam seu tempo à realização de ações, na maioria das vezes, de forma reativa às situações de seu cotidiano. As atividades rotineiras correspondem muito pouco com o que é previsto como atribuições de um diretor de curso. Por meio do estudo das atribuições regimentais foi possível identificar classes mais gerais de respostas esperadas desses dirigentes, referentes à gestão administrativa e pedagógica do curso, que garantam um ensino superior de qualidade. Piazza (1997) destaca que a função da coordenação de curso é de grande relevância, não se limita a atribuições administrativas e abrange outras dimensões como a acadêmica, pedagógica e científica. As percepções dos diretores sobre suas atividades rotineiras parecem pouco compatíveis com a amplitude da função e do que é previsto e formalizado por meio de documento oficial da Universidade. O que está previsto é previsível? Quando se lê descrições e prescrições em qualquer tipo de documento é possível imaginar que o futuro está garantido sem desafios, surpresas ou necessidade de inovação. Fazer o que está previsto ou o que é esperado pode resultar em menor desgaste pessoal e profissional, além de diminuir o risco de perder o cargo, a

confiança, o mérito e a identidade como gestor. Também diminuem questionamentos sobre o que o diretor fez ou deixou de fazer ou, ainda, simplesmente suas ações são justificadas pela existência ou não de algum tipo de prescrição. Mas a comodidade pode ter o preço da obediência cega, que leva a dificuldade para identificar a necessidade de mudança, de apresentar comportamentos inovadores em situações desconhecidas e de perder a oportunidade de tomar decisões relevantes para o Curso e para todos os que dependem do que possa ser feito pelo diretor de curso.

Será que os diretores desconhecem o que é previsto oficialmente para o cargo que exercem? As exigências que surgem na rotina de seu trabalho impedem o cumprimento de atribuições que lhes cabem? A quantidade e diversidade de atividades que os diretores de curso realizam impedem ou dificultam a realização de uma parte das atribuições que lhes cabem como um dirigente universitário? Os diretores identificam atividades que acabam fazendo mesmo que não sejam compatíveis com sua função?

5.3 Delimitação de atribuições definidoras do cargo de diretor de curso de graduação é importante para definir o que é preciso realizar.

A organização de atribuições para os diferentes agentes que trabalham na Universidade e a apresentação em documentos oficiais revela uma forma de preocupação e de esforço das autoridades universitárias para definir papéis e relações que são estabelecidas na organização. Esse tipo de preocupação não é recente e nem é restrita a poucas organizações de ensino superior. Mesmo assim, parece que é necessário investir mais na especificação e detalhamento de atribuições e nas relações estabelecidas entre os diferentes agentes na Universidade.

Piazza (1997) conclui, com base nos dados decorrentes de sua pesquisa, que a percepção dos coordenadores de cursos sobre o seu papel e o que lhes compete fazer na função é um reflexo da generalidade e inadequação das definições existentes sobre as coordenações de cursos. Os documentos oficiais da Universidade precisam servir como balizadores e como uma forma de padronização sobre o que é preciso fazer no exercício

de cada função. Para isso é necessário que o sistema de relações entre as diferentes instâncias da Universidade e dos diferentes agentes da organização esteja definido, no mínimo, em termos de abrangência, limitações e resultados. Piazza (1997) faz um alerta de que nenhum agente faz algo no vácuo ou fora de uma relação. *Ele pode, até, não perceber, mas o que cabe a cada um fazer é parte de “contrato” que precisa ser explícito, claro, público, acessível à percepção e ao conhecimento (p.178)*. Essa providência facilita o acompanhamento e a avaliação de resultados do trabalho de cada agente no exercício de sua função. Para os agentes, facilita a identificação de forças e fraquezas no exercício de seu trabalho. Isso pode ficar tanto maior na proporção do “capital intelectual” (Matus, 1996) de cada gestor. Quanto maior a experiência e a formação técnica do gestor maior a condição de que essa percepção ocorra. O capital intelectual, segundo o autor, permite a definição de alguns “tetos” de percepção e isso estabelece as diferenças entre dirigentes.

O detalhamento de atribuições de um dirigente de curso de graduação, incluindo uma possível distribuição nos diferentes períodos de um ano acadêmico é tarefa relevante para identificar o que precisa ser feito e quando é necessário fazer. Esse tipo de preocupação não é recente. Indicações desse tipo já foram feitas por Botomé e Sguissardi (1986) com a especificação de 36 atribuições do coordenador de curso de graduação. É possível observar no Anexo 1, que a proposta dos autores é adequada a alguns tipos de organizações de ensino superior, pois ao identificarem atribuições também estabelecem as relações do coordenador com outros agentes ou serviços. É uma proposta que merece ser estudada, com a devida consideração de ser um tipo de descrição que caracteriza alguns tipos de organizações de ensino superior. Algumas particularidades podem ser exemplificadas como a existência de um “Conselho de Coordenação”, a atribuição de supervisionar matrículas de alunos, a responsabilidade pelo estudo e preparo de formas de avaliação do próprio trabalho, dos alunos e dos professores e elaborar propostas de orçamento para o curso. Por meio das indicações que os sujeitos fizeram sobre suas atividades não foi possível identificar a existência de algum tipo de “Conselho de Coordenação”. As relações do coordenador de curso com esse “Conselho” lembram um pouco o que é previsto no Regimento Geral, como atribuições do Colegiado de Curso

que, no caso, é composto por todos os professores que lecionam no curso e mais a representação discente. As atribuições do Conselho são similares as do Colegiado, pois ambos têm mais um caráter deliberativo do que participativo na construção do planejamento de atividades do Curso. A similaridade é que de alguma forma há uma estrutura responsável por uma espécie de supervisão do trabalho do coordenador de curso, o que delimita a sua autonomia na tomada de parte das decisões.

Vale a pena investir na organização detalhada de atribuições dos diferentes agentes da organização universitária, para orientar o exercício das funções que, em sua maioria são caracterizadas pelo mandato com prazo determinado e são exercidas por pessoas que tiveram pouco ou nenhum preparo para cargos de gestão. O estudo da rotina desses agentes é um procedimento relevante para que os resultados de possíveis descrições de atribuições não representem somente uma lista de tarefas que não condiz com a realidade, com o que realmente é feito pelos dirigentes. As atribuições precisam delimitar o que caracteriza ou define um cargo de “diretor de curso” e as funções que eles cumprirão durante o seu mandato. Os verbos utilizados para descrever atribuições ajudam na identificação do que é esperado dos dirigentes no exercício do cargo. No Regimento Geral da organização de ensino onde os dados da pesquisa foram coletados, foi possível identificar 17 verbos nas 24 atribuições identificadas. Na proposta de Botomé e Sguissardi (1986) são identificados 25 verbos para 36 atribuições. O verbo “propor” é o que tem mais ocorrências nas duas propostas, o que pode caracterizar um tipo de atribuição e expectativa referentes ao trabalho do gestor de curso que caracteriza a condição e avaliar as situações existentes ou que podem ocorrer no Curso e propor medidas ou providências. A descrição do que ele pode propor indica em ambos os casos, atribuições bem delimitadas: calendário de atividades; horários de atividades; oferta de disciplinas; comissões técnicas ou de assessoria; perfil de docentes para o curso; alterações em documentos oficiais do curso; admissão; promoção e desligamento de professores; bancas para concurso de professores. Somente em uma das atribuições, o verbo propor parece caracterizar uma atribuição que exige mais do que um planejamento referente ao cuidado com as rotinas do curso, porque faz referência à proposta de

medidas que conduzam a constante melhoria da qualidade do ensino e da qualificação do corpo docente.

Além do verbo “propor”, existem outros que são observados nas duas propostas para definir atribuições de um dirigente de curso de graduação: avaliar, convocar, elaborar, encaminhar, orientar, representar. Os verbos que são utilizados para definir atribuições representam tipos de ações esperadas de um ocupante de cargo, identificam responsabilidades, graus de autonomia para tomar decisões e a abrangência do cargo na rede de relações em uma organização. A escolha dos verbos pode contribuir para definir melhor o que um dirigente de curso pode realizar e talvez diminuir discrepâncias nas percepções que eles têm sobre o seu trabalho. A identificação de percepções sobre o que devem ou não realizar no exercício da direção de curso contribui com mais conhecimentos sobre a necessidade de estabelecer definições mais detalhadas sobre o que é ou não atribuição desses dirigentes.

VI

PERCEPÇÕES DOS DIRETORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO SOBRE ATIVIDADES QUE NÃO DEVERIAM FAZER E AS QUE DEIXAM DE REALIZAR.

Diretores de cursos de graduação realizam muitas atividades rotineiras e outras que fazem periodicamente. Todas elas fazem parte da rotina de seu trabalho. A rotina como mera repetição de ações baseadas no que é costumeiro, conhecido ou confortável leva ao risco de automatizar comportamentos. No trabalho, agir ou fazer opções pelo simples fato de que foi sempre assim que as coisas aconteceram pode resultar em ativismo, com o exercício de muitas atividades sem a avaliação sobre a necessidade ou não de executá-las. Esse ativismo pode ser uma prática implementada na organização, o que aumenta a probabilidade de que ocorra uma naturalização, uma interpretação generalizada de que é assim mesmo que as coisas precisam acontecer e poucas possibilidades de mudanças ou críticas são apresentadas. Botomé e Kubo (2007) destacam a possibilidade de que qualquer organização desenvolva extensos e complicados procedimentos para realizar seu trabalho. Mas também alertam para os riscos de que eles sejam em grande parte rituais consolidados pela repetição (uma tendência inercial), cópia (critério de autoridade colonizadora), ou adesão (alguém diz que é ou deve ser feito de uma determinada maneira e os demais passam a adotar isso como se fosse uma definição sobre como deve ser a atuação na organização) ao que existe ou foi apresentado por alguém.

Promover mudanças ou inovações no que é rotineiro e previsível nem sempre é uma tarefa fácil. Quando mudam as pessoas nos cargos um pouco das experiências e aprendizagens de cada um resulta em algum tipo de influência na rotina do trabalho. Porém, a repetição do que era feito ou do que está prescrito pode ser muito freqüente na prática dos gestores universitários. Professores preparados para a execução de atividades técnicas de sua área de formação, bem como para exercer o papel de docentes, quando passam a exercer a função de gestão de cursos precisam aprender o que fazer. Com base

em experiências pessoais e profissionais, em observações do trabalho realizado pelos seus antecessores e colegas de gestão que atuam em outros cursos, o diretor de curso precisa identificar o que realmente é importante realizar para dar conta de seus afazeres rotineiros. Kaufman (1977) argumenta que a maior parte das pessoas considera que dentro de sua organização só podem fazer o que lhe é pedido, pois desvios ou inovações são vistos como inadequados e ameaçam a continuidade do emprego. O mesmo autor também demonstra cautela ao identificar outro tipo de percepção que as pessoas podem ter, quando entendem que novas direções podem ser introduzidas, desde que gradualmente, para evitar dificuldades na compreensão do que precisa ser modificado e promover a convivência entre o que era costumeiro com a inovação, até que ela possa ser efetivamente implementada. Uma terceira forma de percepção acerca da avaliação de necessidades de mudanças identifica que o melhor a ser feito é permanecer como está, tendo em vista que o futuro não pode ser previsto com segurança. Manter tudo como está evita desgastes necessários para modificar o que já é feito por todos e sacralizado, mesmo que nem sempre os resultados sejam tão favoráveis para o gestor, para o curso ou para qualquer um que seja afetado pelos resultados produzidos pela forma de gestão.

6.1 O que os diretores fazem ao atender alunos são atividades que não produzem resultados na formação profissional desse público.

Atividades que são feitas pelos diretores de cursos nem sempre correspondem ao que eles acham que deveria ser feito por eles. De acordo com a percepção dos diretores sobre todas as atividades que realizam, existe alguma que não deveria ser feita por eles? Para essa pergunta foram apresentadas 32 respostas dos diretores de cursos, distribuídas em quatro tipos de classes de atividades que podem ser observadas nas Tabelas 10.1, 10.2, 10.3 e 10.4. Nas Tabelas são observadas as características das classes de atuação dos diretores de cursos de graduação e as conseqüências de suas ações, considerando diferentes situações que antecedem às classes de atuação, que segundo os próprios diretores de cursos, representam o que não deveria ser feito por eles. A percepção de que fazem atividades que não deveriam fazer pode ficar

ainda mais evidente com um estudo detalhado das características das situações que antecedem às ações que precisam realizar e dos resultados decorrentes de suas ações.

A Tabela 10.1 apresenta a descrição das características das classes de atuação dos diretores de cursos de graduação e das conseqüências de suas ações para diferentes tipos de situações que antecedem às classes de atuação dos diretores (classes de estímulos antecedentes). Características das situações antecedentes às classes de atuação dos diretores, foram organizadas por meio de suas respostas referentes aos tipos de atividades que realizam e que acreditam não estar de acordo com suas atribuições. As situações estão numeradas de 1 a 6, mas isso não representa qualquer tipo de hierarquia. As características das situações antecedentes estão correlacionadas com os alunos e foram organizadas pelo agrupamento do que os diretores disseram que eram as atividades que não fazem parte de suas atribuições, embora não deixem de realizar. Em cada classe de estímulo antecedente é registrada a indicação do Centro no qual o diretor está vinculado. Sujeitos do C1, C2 e C4 apresentam respostas que caracterizam atividades referentes aos alunos e que, segundo eles não fazem parte de suas atribuições. No C1 e C2 foram registradas duas respostas em cada um dos Centros. No C3 os diretores não apresentam respostas indicativas de atividades correlacionadas com algum tipo de atendimento direto ou indireto de alunos como atribuições que não lhe são cabíveis.

Na segunda coluna foram listadas as características das classes de atuação dos diretores, distribuídas intencionalmente para produzir uma seqüência de ações ou classes gerais de respostas que podem ser apresentadas em cada uma das situações. As conseqüências da atuação dos diretores em cada situação estão listadas na terceira coluna.

TABELA 10.1

Descrição das características das classes de atuação dos diretores de cursos de graduação e das consequências de suas ações, para diferentes classes de estímulos antecedentes, para atividades referentes aos alunos que, segundo os próprios diretores de cursos, não deveriam ser feitas por eles.

Característica da situação antecedente às classes de atuação do diretor (Classes de estímulos antecedentes)	Características das classes de atuação dos diretores de cursos de graduação (Classes gerais de respostas)	Consequências da atuação dos diretores
<p>1. Professores não apresentaram resultados de avaliação aos alunos (C1).</p>	<p>1.1 Receber os alunos. 1.2 Ouvir queixa de alunos. 1.3 Contatar professores. 1.4 Comunicar professores sobre queixa de alunos. 1.5 Solicitar esclarecimentos do professores sobre a divulgação de resultados de avaliações. 1.6 Orientar professores sobre procedimentos referentes a divulgação de resultados de avaliações de alunos.</p>	<p>Alunos atendidos. Professores orientados. Resultados de avaliações apresentados aos alunos.</p>
<p>2. Problemas referentes a situações administrativas a serem resolvidas na secretaria ou em outros setores específicos da universidade (C1, C2, C4).</p>	<p>2.1 Receber alunos. 2.2 Ouvir relato de alunos sobre sua situação. 2.3 Identificar tipo de situação. 2.4 Identificar instância e local para intervenção na situação relatada pelo aluno. 2.5 Encaminhar aluno.</p>	<p>Alunos atendidos. Situação problema identificada. Alunos encaminhados.</p>
<p>3. Problemas financeiros do aluno (C2).</p>	<p>3.1 Receber alunos. 3.2 Ouvir relato de alunos sobre sua situação. 2.3 Identificar tipo de situação. 2.4 Indicar para os alunos o local apropriado para intervenção na situação relatada. 2.5 Encaminhar alunos</p>	<p>Alunos atendidos. Situação problema identificada. Alunos orientados. Alunos encaminhados.</p>

Característica da situação antecedente às classes de atuação do diretor (Classes de estímulos antecedentes)	Características das classes de atuação dos diretores de cursos de graduação (Classes gerais de respostas)	Conseqüências da atuação dos diretores
4. Pendências do aluno com o Projeto Comunitário* (C4).	4.1 Divulgar edital de pendências. 4.2 Contatar aluno. 4.3 Encaminhar aluno para setor específico de gestão do Projeto Comunitário.	Aluno encaminhado para setor específico de gestão do Projeto Comunitário.
5. Problemas do aluno dependente com o MATICE** (C4).	5.1 Identificar aluno dependente com problema. 5.2 Identificar tipo de problema. 5.3 Encaminhar aluno para setor específico para solução do problema.	Problema identificado. Aluno encaminhado. Problema superado/resolvido.
6. Aluno não efetivou matrícula e está assistindo aula (C4).	6.1 Receber comunicação sobre alunos em situação irregular de matrícula. 6.2 Procurar informação sobre frequência ou não dos alunos em aulas. 6.3 Informar professores sobre alunos em situação irregular de matrícula. 6.4 Orientar professores sobre procedimentos com aluno em situação irregular. 6.5 Encaminhar alunos em situação irregular para setor de matrícula.	Alunos com situação irregular identificados. Professores orientados. Alunos encaminhados ao setor específico.

***Projeto Comunitário:** Programa de Aprendizagem denominado de institucional, que consta no Projeto Pedagógico Institucional da universidade em que foi feita a pesquisa. Todos os alunos de cursos de graduação precisam cumprir 36 horas de atividades propostas pelo Núcleo do Projeto Comunitário. Todas as atividades são organizadas por um setor administrativo específico, fora da estrutura dos cursos de graduação.

**** MATICE:** Método de aprendizagem com o uso de ferramentas da informática e que são aplicadas em salas de aulas virtuais dos Programas de Aprendizagem ofertados para matrícula de alunos com dependência.

Com exceção da situação que consta na segunda linha, que tem a indicação de três sujeitos, todas as demais são referentes a uma única resposta fornecida por um dos diretores de curso. Na composição da situação de número dois foram agrupadas as respostas de três diretores: “*ouvir picuinhas que podem ser resolvidas na secretaria*”; “*para tratar de assuntos que podem ser tratados em outros setores da universidade*”; “*cuidar da transferência externa*”; “*deferir dispensas de disciplinas*”.

As classes gerais de respostas dos diretores às situações estão apresentadas na segunda coluna sob a forma de uma seqüência que não foi detalhada por eles e é decorrente de uma proposição de ações que podem ser apresentadas pelos diretores quando as situações referentes aos alunos chegam ao conhecimento deles e são identificadas como formas de atender os alunos, direta ou indiretamente. Atendimento direto é quando o diretor é procurado pelo aluno para tratar de alguma situação específica e o atendimento indireto é quando o diretor toma conhecimento por alguma instância da universidade sobre situações referentes aos alunos ou precisa despachar documentos sobre algum aspecto da vida acadêmica do estudante. As respostas dos diretores são caracterizadas por uma série de ações e diferentes tipos de intervenções, mesmo que o assunto não seja da competência do diretor e, por isso, não possa ser resolvido diretamente por ele.

Na terceira coluna são descritas as conseqüências das ações dos diretores. Para cada classe de estímulos e de respostas é possível indicar conseqüências que variaram na quantidade de uma a quatro. Há variações nos tipos de conseqüências e isso ocorre para que sejam realizadas as devidas adequações de cada situação (classe de estímulo antecedente) e das características das classes de atuação dos diretores (classe de respostas).

Atender alunos é uma das atribuições dos diretores de cursos. Os temas abordados, a freqüência dos atendimentos, o grau de complexidade dos assuntos e as ações dos diretores podem variar. Uma parte dos diretores declara que efetua

atendimentos a alunos, os quais poderiam ser realizados por outras pessoas, em outras instâncias da universidade e no próprio curso, como por exemplo, os próprios professores. Viana (2006) também faz essa afirmação em relação a atendimentos mais simples e corriqueiros que poderiam ser delegados e que, na maioria das vezes, não exigem a intervenção direta do dirigente para fornecer respostas e encontrar soluções em secretarias, tesouraria, departamento financeiro ou outras instâncias conforme o caso.

Atender alunos não deixa de ser uma das atribuições relevantes dos diretores de cursos, mesmo que tais atribuições não sejam mencionadas no Regimento Geral como referentes ao que compete a esses dirigentes. O que é feito nestes atendimentos é que precisa ser compatível com a função de diretor e com as responsabilidades decorrentes. Piazza (1997) ao investigar o que os coordenadores de cursos dizem ser seu papel em relação aos alunos, descobre que quase metade dos sujeitos (47,62%) correlacionou o trabalho da coordenação em relação aos alunos como sendo a responsabilidade maior do coordenador e consideraram que ele tem, precisa ter ou deve ter uma relação direta com os alunos. Porém, ao indicarem as responsabilidades do coordenador de curso em relação aos alunos, os sujeitos utilizam verbos que a autora define como genéricos: *atender, orientar, aconselhar, acompanhar, esclarecer e direcionar*. É importante avaliar os complementos que podem acompanhar os verbos e são eles que podem levar à identificação do tipo de atribuição e se ela compete ou não ao coordenador. Piazza (1997) questiona se parte das atividades que os coordenadores realizam em relação aos alunos não seriam atribuições próprias de funcionários bem preparados para isso.

O atendimento de alunos pode extrapolar situações referentes ao cotidiano da vida universitária. Parte dos diretores relata que assuntos tratados nos contatos com alunos estão baseados em diferentes tipos de necessidades. Viana (2006) ao estudar as atribuições de dirigentes de cursos de Enfermagem afirma que o atendimento ao aluno é uma das atribuições que lhe compete e quando isso ocorre há uma variedade de particularidades, inclusive correlacionadas com problemas familiares. Nesse caso, defende que o coordenador precisa assumir um papel que vai além de suas funções

acadêmicas, mas complementa que esse tipo de intervenção não é compatível com funções gerenciais.

O diretor precisa reconhecer seus limites no atendimento de alunos e contar com recursos técnicos especializados na própria universidade para que possa efetuar os devidos encaminhamentos, conforme a especificidade de cada situação. Mais que isso, ele precisa identificar as conseqüências decorrentes de suas ações com os alunos e avaliar o quanto elas produzem resultados para a formação profissional. Resolver problemas dos alunos ou encaminhá-los para diferentes setores na universidade conforme a situação parecem atividades que ocupam parte significativa do tempo do diretor e não estão correlacionadas diretamente com o projeto de formação profissional. Elas caracterizam melhor diferentes conjuntos de ações dos diretores de acordo com cada situação, mas que nem sempre são compatíveis com o seu preparo ou foram planejadas com base nos resultados a serem atingidos. É preciso fazer distinção entre ser informado sobre o que está ocorrendo com os alunos e ter que assumir diretamente situações que são da responsabilidade específica de professores e de outras instâncias administrativas na Universidade.

6.2 Atividades referentes aos professores caracterizam, na maioria das vezes, situações de atendimento a demandas de terceiros.

A Tabela 10.2, construída com as mesmas características da 10.1, é referente a atividades que estão correlacionadas com os professores e que, na opinião dos diretores, não deveriam ser feitas por eles. Na primeira coluna constam as seis situações antecedentes às classes de atuação dos diretores e estão correlacionadas com atividades referentes ao professor. As atividades foram indicadas pelos diretores de cursos e organizadas em seis tipos de situações antecedentes (classes de estímulos antecedentes) às classes de atuação dos diretores. Os objetivos da atuação dos diretores em relação aos professores são variados. A atuação ocorre seja para prestar orientação, dar informação ou solicitar algum procedimento por parte deles. Em cada classe é possível verificar a

identificação do Centro ao qual pertence cada um dos respondentes, que se encontra entre parêntesis. Na segunda coluna estão descritas as classes de atuação dos diretores de forma seqüencial para que fiquem caracterizadas possíveis intervenções em cada classe de estímulo ou em cada situação. A seqüência de atuações é uma proposição e não uma descrição elaborada ou fornecida pelos diretores. Na terceira coluna estão descritas algumas conseqüências das ações dos diretores.

No C1 são observadas respostas em duas classes de estímulos, no C2 em três classes e no C3 em uma classe. Os sujeitos do C4 não apresentaram respostas compatíveis com essa classe de estímulos. Em cada uma das classes houve resposta de um diretor, o que totaliza indicações de seis diretores que foram correlacionadas com classes gerais de respostas que fazem referência aos professores.

Para cada classe de estímulos há uma quantidade variável de atuações propostas, bem como é variável a quantidade de conseqüências das ações dos diretores. Em quatro das seis classes de atividades a orientação dos professores é uma conseqüência dos comportamentos dos diretores, conforme consta na terceira coluna da Tabela 10.2. Ao observar a primeira coluna é possível verificar que nas seis situações o professor não procura o diretor para solicitar orientações. Parece que a iniciativa cabe aos diretores e, em uma das situações o diretor procura os professores para atender algum tipo de necessidade referente a uma atividade diretamente relacionada ao curso que dirige. Nas demais ocasiões o diretor procura os professores devido a demandas de alunos (1), de outros setores da universidade (2, 4, 5) ou para cumprir obrigações institucionais (6).

Ao comparar o que os diretores alegam que fazem e não deveriam fazer em relação aos professores é possível observar que das seis situações que antecedem às classes de ações e constam na primeira coluna da Tabela 10.2, somente a número um tem alguma correlação com o que é previsto para os diretores no Regimento Geral. Mesmo essa previsão não é diretamente declarada por meio da redação “*gerenciar as atividades acadêmicas e administrativas do Curso, atribuindo tarefas aos professores*”.

TABELA 10.2

Descrição das características das classes de atuação dos diretores de cursos de graduação e das consequências de suas ações, para diferentes classes de estímulos antecedentes, para atividades referentes aos professores que, segundo os próprios diretores de cursos, não deveriam ser feitas por eles.

Característica da situação antecedente às classes de atuação do diretor (Classes de estímulos antecedentes)	Características das classes de atuação dos diretores de cursos de graduação (Classes gerais de respostas)	Consequências da atuação dos diretores
<p>1. Professores que não apresentam resultados de avaliação aos alunos (C1).</p>	<p>1.1 Contatar professor. 1.2 Convidar para conversar pessoalmente. 1.3 Expor ao professor a situação relatada por alunos. 1.4 Solicitar esclarecimentos do professor sobre a divulgação de resultados de avaliações. 1.5 Ouvir argumentos do professor. 1.6 Ponderar sobre argumentos do professor e queixas feitas por alunos. 1.7 Orientar professor sobre procedimentos a adotar.</p>	<p>Queixa de aluno confirmada ou não. Professor orientado. Professor toma providências.</p>
<p>2. Solicitações de Pró-Reitorias em relação aos professores (C1)</p>	<p>2.1 Receber solicitação. 2.2 Identificar ações a serem adotadas. 2.3 Contatar professor. 2.4 Solicitar que efetue procedimentos recomendados pela Pró-Reitoria 2.5 Acompanhar ações dos professores para atender o que foi solicitado. 2.6 Re-orientar professores que não atenderam ao solicitado.</p>	<p>Professores orientados. Professores tomam providências. Demandas das Pró-Reitorias atendidas.</p>
<p>3. Consulta aos professores para identificar horário que preferem dar aulas (C3).</p>	<p>3.1 Contatar professores. 3.2 Solicitar que indiquem dias e horários preferenciais para suas aulas no semestre seguinte. 2.3 Identificar viabilidade para atender à preferência do professor. 2.4 Negociar com professor outras possibilidades para distribuir suas aulas na semana em caso de algum tipo de dificuldade para atendê-lo em suas preferências.</p>	<p>Planejamento de horário concluído. Professores atendidos em suas preferências. Horários de alguns professores não atendem suas preferências.</p>

Característica da situação antecedente às classes de atuação do diretor (Classes de estímulos antecedentes)	Características das classes de atuação dos diretores de cursos de graduação (Classes gerais de respostas)	Conseqüências da atuação dos diretores
<p>4. Informações prestadas sobre a situação acadêmica de alunos no Projeto Comunitário** (C2).</p>	<p>4.1 Contatar professores dos alunos com pendências no Projeto Comunitário. 4.2 Informar aos professores sobre os alunos com pendências. 4.3 Solicitar aos professores algum tipo de intervenção, se for o caso.</p>	<p>Professores informados. Professores orientados. Intervenções necessárias realizadas.</p>
<p>5. Alterações no sistema de pagamento dos professores (C2).</p>	<p>5.1 Receber informações sobre as mudanças ocorridas. 5.2 Identificar o que precisa ser apresentado aos professores. 5.3 Identificar forma de comunicação das alterações ocorridas. 5.4 Informar professores. 5.5 Encaminhar professores ao DRH para sanar outras dúvidas.</p>	<p>Professores orientados. Professores encaminhados ao DRH.</p>
<p>6. Controle de assinatura de ponto dos professores (C2).</p>	<p>6.1 Verificar se os professores assinaram o ponto conforme orientações institucionais. 6.2 Orientar professores que apresentaram algum problema com relação ao ponto.</p>	<p>Ponto assinado conforme orientações institucionais.</p>

6.3 Atividades administrativas e burocráticas que alguns diretores dizem que executam poderiam utilizar seus conhecimentos e não o seu tempo.

Outras atividades que, segundo os diretores de cursos, não deveriam ser feitas por eles, foram organizadas conforme consta na Tabela 10.3 e representam situações que têm em comum a natureza administrativa e burocrática. As características da situação antecedente estão descritas na primeira coluna, onde também constam, entre parêntesis, os Centros onde atuam os diretores que indicaram as atividades. Na segunda coluna estão listadas as características das classes de atuação dos diretores para cada situação antecedente. Na terceira coluna constam as conseqüências das atuações dos diretores. Os diretores indicaram seis tipos de atividades rotineiras que, segundo eles, não deveriam ser suas atribuições.

No C1 um diretor indica uma atividade burocrática que não deveria realizar e é referente à solicitação de pagamento de hora extra para professores. Uma série de ações precisa ser realizada para o cumprimento dessa atividade, conforme pode ser observado como proposto na segunda coluna (1.1 a 1.8). Por que cabe ao diretor a realização de todos os procedimentos operacionais para efetivação do pedido de pagamento? Ele faz porque precisa fazer diretamente?

Outro exemplo do que um diretor diz que faz e que ocupa seu tempo com procedimentos operacionais é observado no C2. Um dos diretores indica o cadastramento de horários de aulas dos professores do Curso em um sistema específico para esse procedimento. De acordo com esclarecimento desse diretor esse sistema é denominado CRONOS e por meio das informações que são registradas é efetuado o pagamento de salário dos professores. Esse registro operacional é tarefa delegada aos diretores? É uma atividade que faz parte da rotina do diretor, requer seu tempo e algum preparo especializado para realizá-la?

Dois diretores do C3 indicam atividades administrativas e burocráticas que não deveriam realizar. Um deles indicou duas atividades, ambas referentes a organização de

banco de dados e exigem conhecimentos de informática para realizar, que aparecem na primeira coluna da Tabela 10.3, com os números três e quatro. Nesse caso, o diretor faz referência aos conhecimentos que precisa ter para organizar o banco de dados e não necessariamente ao conteúdo a ser inserido. Em ambos os casos o diretor faz referência à relevância dos dados que esse banco de dados pode conter e às facilidades que pode encontrar com esse tipo de informação devidamente organizada e de rápido acesso. Não caberia ao diretor a identificação das necessidades e das informações relevantes para que um especialista criasse a estrutura de um banco de dados com base em conhecimentos técnicos específicos sobre sistemas de informática?

Outro diretor do C3 diz que faz o que denomina de “ensalamento”, que é a distribuição dos professores nas salas disponíveis nos seus horários de aulas, conforme consta na primeira coluna da Tabela 10.3, na quinta linha. Na sua resposta ele reconhece que não é uma atividade que deveria fazer e tem quem a execute no Centro onde atua, mas prefere realizar diretamente para “*fazer o encaixe de acordo com as necessidades do curso*” e evitar o risco de “*não ter sala*”.

No C4 um diretor faz referência a uma atividade que consta na Tabela 10.3 no número seis, como sendo uma das que não deveria realizar. Ela é referente ao cadastramento dos Programas de Aprendizagem que podem ser ofertados pelo sistema virtual para alunos que tiveram reprovações. As ações dos diretores parecem que extrapolam a identificação dos Programas que reúnem as condições para oferta no sistema, denominado de MATICE e que deveria ser a única de responsabilidade do diretor, pois as demais ações parecem ser de natureza operacional e não deveriam exigir o uso do tempo e qualificações de um diretor de curso para sua execução. Conhecer a proposta do MATICE, seu funcionamento, resultados possíveis e efetivamente alcançados podem ser considerados alguns dos conhecimentos que os diretores precisam ter para identificar Programas que atendem as possibilidades de oferta para alunos dependentes.

Atividades de cunho administrativo e burocrático foram exemplificadas pelos diretores de cursos como sendo aquelas que não deveriam realizar. Mas as ações ou todas as classes de respostas necessárias para que as atividades sejam realizadas precisam ocorrer diretamente por parte dos diretores? Quais ações caracterizam o que é mais adequado a um trabalho de gestão de curso? Parece que alguns conhecimentos acadêmicos e científicos são necessários para que atividades administrativas e burocráticas ocorram na rotina dos Cursos, o que não significa que tais rotinas precisem ser cumpridas diretamente pelos diretores. É preciso fazer distinções entre o que precisa ser feito diretamente pelo diretor e o que pode ser realizado por outras pessoas preparadas e com tempo disponível para exercer atividades mais burocráticas ou que exigem outros conhecimentos técnicos.

Os diretores precisam identificar o que é prioridade, o que precisa ser realizado diretamente por eles, daquilo que é secundário ou que pode ser supervisionado por eles. A possibilidade de confusão entre o que fazer e o que é supervisionar, pode levar diretores ao ativismo e cumprimento de papel de despachante, nem sempre imposto por parte de outros gestores da universidade, mas decorrente de sua própria percepção em relação ao cargo que ocupa e de comportamentos que apresenta no exercício do cargo. Franco (2007) também destaca a necessidade do dirigente buscar o equilíbrio entre o que é essencial e o que pode ser delegado. Acrescenta que enquanto estiver afeito a aceitar tudo o que lhe for delegado, sem questionar, incorrerá no erro de não priorizar, não desenvolver suas verdadeiras atribuições e chegar ao fracasso profissional.

TABELA 10.3

Descrição das características das classes de atuação dos diretores de cursos de graduação e das consequências de suas ações, para diferentes classes de estímulos antecedentes, para atividades de natureza burocrática e administrativa que, segundo os próprios diretores de cursos, não deveriam ser feitas por eles.

Característica da situação antecedente às classes de atuação do diretor (Classes de estímulos antecedentes)	Características das classes de atuação dos diretores de cursos de graduação (Classes gerais de respostas)	Consequências da atuação dos diretores
<p>1. Pagamento de hora extra para professores. (C1).</p>	<p>1.1 Receber informação sobre professores que cumpriram horas extras. 1.2 Identificar razões para a realização de horas extras. 1.3 Identificar tipo de atividade, horário e local onde foi realizada. 1.4 Decidir pelo encaminhamento do pedido de pagamento de hora extra. 1.5 Localizar formulário próprio a ser preenchido. 1.6 Preencher formulário. 1.7 Encaminhar formulário. 1.8 Verificar se o pagamento foi efetuado.</p>	<p>Formulário de solicitação encaminhado. Professor remunerado pelas horas devidas.</p>
<p>2. Cadastramento de horários de aulas dos professores do Curso. (C2)</p>	<p>2.1 Distribuir horários de aulas de cada professor durante a semana. 2.2 Acessar o sistema CRONOS*. 2.3 Registrar o horário de cada professor no sistema. 2.4 Rever situações em que houve problema no cadastramento.</p>	<p>Horários individuais de professores cadastrados. Pagamento de professores efetuado de acordo com o que foi cadastrado.</p>

<p>3. Administração de laboratórios do Curso (C3).</p>	<p>3.1 Identificar rotinas para manutenção dos laboratórios do Curso. 3.2 Verificar tipos de materiais que precisam ser adquiridos. 3.3 Solicitar compra de materiais com o uso de procedimentos padronizados por setor específico. 3.4 Receber informação sobre equipamentos que exigem manutenção. 3.5 Solicitar a manutenção necessária nos equipamentos dos laboratórios do Curso. 3.6 Resolver problemas que ocorrem nos laboratórios do Curso. 3.7 Distribuir horários de aulas e demais atividades que ocorrem nos laboratórios do Curso.</p>	<p>Laboratórios equipados. Laboratórios utilizados com todos os recursos necessários. Adequada utilização do tempo disponível para atividades nos laboratórios. Alunos e professores satisfeitos.</p>
<p>4. Organização de banco de dados para administração do Projeto Pedagógico do Curso (C3)</p>	<p>4.1 Identificar dados relevantes para administração do Projeto Pedagógico do Curso. 4.2 Organizar dados relevantes. 4.3 Criar sistema informatizado com os dados relevantes para consulta. 4.4 Registrar os dados no sistema que foi criado.</p>	<p>Dados relevantes para administração do Projeto Pedagógico são organizados. Acesso facilitado aos dados sobre o Projeto Pedagógico do Curso.</p>
<p>5. Distribuição de professores nas salas de aulas disponíveis nos seus horários de aulas (C3).</p>	<p>5.1 Identificar salas de aula e laboratórios disponíveis no Centro nos horários de aulas do Curso. 5.2 Distribuir professores nas salas e laboratórios disponíveis. 5.3 Identificar salas e laboratórios no horário de aulas do Curso. 5.4 Divulgar horário de aulas e respectivos locais para conhecimento de alunos e professores.</p>	<p>Locais de aulas definidos. Evitadas sobreposições de horários. Professores e alunos são informados sobre os locais de aulas.</p>
<p>6. Oferta de Programas de Aprendizagem no sistema MATICE (C4).</p>	<p>6.1 Identificar Programas de Aprendizagem que reúnem características para oferta via MATICE. 6.2 Acessar sistema informatizado próprio para o cadastro de MATICE. 6.3 Cadastrar Programas por período do Curso. 6.4 Salvar o que foi cadastrado. 6.5 Enviar o que foi cadastrado para acesso de setor específico.</p>	<p>Programas com oferta em MATICE cadastrados. Programas com oferta em MATICE ofertados. Alunos matriculados adequadamente no sistema MATICE.</p>

***CRONOS:** Sistema informatizado para registro de horário individual dos professores, com acesso restrito por meio de senha pessoal.

6.4 Confusões sobre o que é atribuição dos diretores de Cursos de Graduação e o que eles acreditam que deveriam fazer leva a respostas para todas as demandas que aparecem no seu cotidiano.

Uma quarta classe de atividades que os diretores acham que não deveriam realizar foi organizada com cinco diferentes tipos atividades, e constam na Tabela 10.4. No geral são atividades que não apresentam características em comum. As indicações foram feitas por sete sujeitos: um do C1, quatro do C3, dois do C4.

TABELA 10.4

Expressões dos coordenadores de cursos de graduação sobre atividades rotineiras que fazem, mas acham que não deveriam fazer.

-
1. Atender pais de alunos (C1 e C3).
 2. Fazer parcerias com empresas (C3).
 3. Organizar e por em prática projetos de intercâmbio (C3).
 4. Representar a universidade como preposto em audiência trabalhista (C4).
 5. Atender telefone para prestar informação (C3 e C4).
-

Dois diretores identificam a atividade “Atender pais de alunos” como um tipo de atividade que não deveriam realizar. Ambos fazem referência aos assuntos que levam os pais a procurarem os diretores. Um dos assuntos é o pedido de esclarecimentos sobre o sistema de avaliação e apresentação de resultados aos alunos, sob alegação de que os professores não deram devolutivas sobre as avaliações aos seus filhos. O que significa “atender pais” nesse caso? Por meio da resposta do diretor esse atendimento é caracterizado por uma série de ações (classes de respostas) que incluem receber os pais, ouvir o que têm a dizer, dar explicações sobre possíveis dúvidas, apresentar procedimentos que adotará após o contato com os pais. Isso pode significar, em algumas situações, em dar um retorno aos pais sobre os resultados dos procedimentos adotados. O outro diretor destaca que é importante o atendimento dos pais, mas acredita que deveria existir uma estrutura ou serviço especialmente preparado para fazer isso. Acrescenta que

esse atendimento *“toma tempo e não resolve o problema. Quase sempre são problemas de família, que vem para dentro da faculdade e a gente não consegue dar uma solução. Também acho que não é o papel do diretor de curso, eu posso ouvir, dar opiniões, mas me considero uma pessoa inadequada para fazer esse tipo de atendimento”*.

Os destaques dos diretores também fazem referência à adequação do comportamento dos pais em relação à situação acadêmica dos filhos, por entenderem que *“não é um processo ideal porque o aluno tem que se tornar autônomo, independente e isso não acontece quando há interferência dos pais”*. É importante identificar que tipos de ações os diretores apresentam no atendimento dos pais, as situações em que eles fazem esses atendimentos e os resultados decorrentes. Atender ou não atender pais de alunos pode ficar melhor especificado como atividade do diretor quando for possível entender o que representa o verbo “atender”, com a identificação de situações em que o atendimento ocorre, as classes de respostas dos diretores e os resultados decorrentes.

As atividades apresentadas na Tabela 10.4, nos números dois e três, são similares entre si por que fazem referências a parcerias, mesmo que os objetivos sejam, aparentemente diferentes. Efetuar parcerias e projetos de intercâmbio não são atribuições dos diretores de cursos? Todos os cursos têm como base um projeto de formação profissional e estão contextualizados, no mínimo em uma região e em uma instituição, o que resulta na necessidade de que sejam identificadas parcerias com o ambiente externo. A percepção restrita do Curso, da profissão e da Universidade pode limitar o trabalho do diretor ao cumprimento de rituais administrativos e acadêmicos, com expressiva dificuldade para identificar outras atribuições que não correspondam ao que é comum, conhecido, previsível e referenciado por experiências de outros diretores. Reis (2003) é categórico ao afirmar que *“o coordenador é o responsável pela realização do vínculo entre a IES e a sociedade, entre o Curso e as oportunidades, entre os discentes e o mercado de trabalho”*. No Regimento Geral da Universidade onde atuam os sujeitos está explicitado que cabe ao diretor propor convênios que ofereçam campo de aplicação para as atividades do Curso. São atividades que podem levar o curso para ações na sociedade

e promovem interações com o ambiente externo da universidade. Isso não representa parte das atribuições de um diretor de curso?

A atividade de número quatro faz referência ao que pode ser chamado de “representação do Curso” e, como tal é prevista no Regimento Geral. As situações em que o diretor é chamado para atuar como representante da universidade em audiências trabalhistas caracterizam processos que envolvem professores demitidos a seu pedido. Segundo o diretor que destacou essa atividade, seria preciso uma preparação para aprender o que fazer quando chamado para cumprir essa atividade. Além disso, diz que o melhor seria “*delegar essa atividade para outro profissional, alguém treinado e habilitado para fazer esse trabalho*”. Representar o curso é uma atribuição muito genérica, o que favorece a inclusão ou delegação de variados tipos de atividades e responsabilidades.

Atender telefone para prestar informação é indicado como um tipo de atividade que não deveria ser feita pelos diretores, na opinião de dois deles, um do C3 e outro do C4. As informações são tanto de aspectos referentes ao curso como a outros serviços da Universidade. A generalidade de solicitações, segundo os diretores, é na maioria facilitada pelo acesso indiscriminado ao diretor por meio do telefone. Muitas informações podem ser obtidas com a consulta ao *site* da universidade ou fornecidas por um funcionário da secretaria ou de outros setores, conforme o assunto. Parece que o diretor é uma referência para os contatos e isso é facilitado porque o telefone da direção de cursos é de acesso público. Quando a campanha do telefone é acionada interrompe outras atividades que são desenvolvidas pelo diretor. Novamente o verbo “atender”, por si só, não dá a dimensão do que o diretor faz.

Respostas para a pergunta sobre que atividades os diretores fazem e acreditam que não deveriam fazer, foram apresentadas por quase todos os diretores, exceto dois deles, ambos do C3. Eles declararam que “*fazem tudo o que precisa ser feito*”. Um deles acrescenta que sabia o que deveria fazer quando assumiu o cargo e o outro diz que gosta do que faz e não lembra de nada “*que o aborreça*” e “*que procura fazer tudo o que não*

prejudique no andamento dos trabalhos”. Como eles não indicaram um tipo de atividade específica, o C3 que tem cinco sujeitos na amostra, contou com três respondentes.

Parece que todas as situações que ocorrem no curso e chegam ao conhecimento do diretor são atendidas por ele, ocupam o seu tempo e exigem algum tipo de intervenção, mesmo que uma parte delas seja da responsabilidade de outras pessoas ou de outras instâncias da universidade. O diretor corre o risco de ser um “faz-tudo” diante de situações referentes ao curso que dirige o que resulta na diversidade de atribuições, excesso de trabalho e no risco de não realizar o que seria sua principal função que é “dirigir” um curso. As conseqüências das ações dos diretores dependem dos comportamentos que eles apresentam diante das demandas e elas podem variar de um para outro diretor, mesmo que existam algumas definições sobre o que deve ser feito.

Comportamentos dos diretores são diferentes, embora seja possível encontrar similaridades, decorrentes de formas consideradas mais adequadas naquela universidade para encaminhar situações que ficam sob sua responsabilidade. E quem faz considerações sobre o que é ou não adequado? É possível que a avaliação do que é ou não adequado seja obtida pelos resultados ou conseqüências de suas ações. Limites mais específicos sob a forma de normas ou prescrições podem existir nas organizações de ensino, mas normalmente elas não são tão detalhadas para que possam dar conta de todas as situações que os diretores precisam administrar em um curso de graduação. Comportamentos dos diretores podem ser decorrentes de avaliações informais e baseadas em métodos pouco estruturados e subjetivos para intervir nas situações. O bom senso e a experiência não podem servir como os critérios principais para as decisões e procedimentos de direção. Botomé (1999) faz esse alerta ao destacar que muitos dirigentes universitários são “decretados” como administradores e que lhes falta um preparo mais específico para as funções de administração.

Comportamentos para prestar algum tipo de orientação estão presentes na maioria das atividades indicadas pelos diretores como sendo aquelas que não deveriam ser feitas por eles. Mas se não cabe a eles tais atividades, quem deveria dar orientações? Que tipos

de orientações podem ser dadas por outras pessoas? Todos deveriam saber exatamente quando procurar o diretor de curso? Para isso, é importante que as atividades do diretor de curso estejam bem discriminadas e não só para ele como também para todos os que trabalham direta ou indiretamente com ele, para alunos e demais interessados.

6.5 Diferenças na quantidade e tipos de atividades que os diretores de cursos dizem que fazem e não deveriam fazer demonstram a pouca padronização sobre o que precisa ser feito por esses dirigentes.

Com base no total de respostas em cada classe de atividades, foi construída a Tabela 10.5, com a distribuição da quantidade de respostas dos diretores de cursos de graduação por Centro e por características da situação antecedente que, segundo eles, são referentes a atividades que não deveriam ser feitas por eles. Na primeira coluna está a indicação dos Centros, seguida das outras quatro colunas, cada uma delas referente a uma das quatro classes de atividades, descritas nas Tabelas 10.1, 10.2, 10.3 e 10.4. Na última coluna estão listados os totais de indicações de respostas por Centro e na última linha os totais de indicações por classe de atividade.

Na segunda coluna da Tabela 10.5, é possível observar um total de seis indicações de atividades que, segundo os diretores, são realizadas em decorrência de alguma necessidade ou demanda referente aos alunos. No C4 ocorreram quatro indicações, no C1 e C2 uma indicação em cada um deles e no C3 não ocorreu indicações correspondentes a essa classe.

TABELA 10.5

Distribuição da quantidade de respostas dos diretores de cursos de graduação por Centro e por características da situação antecedente que, segundo eles, são referentes a atividades que não deveriam ser feitas por eles.

Centros	Quantidade de ocorrências de respostas para cada tipo de situação antecedente às classes de atuação dos diretores, para atividades que não deveriam realizar.				<i>Total de respostas por Centros</i>
	Alunos	Professores	Burocracia	Outras	
C1	1	2	1	1	5
C2	1	3	1	0	5
C3	0	1	3	4	8
C4	4	0	1	2	7
Total de respostas por classe	6	6	6	7	25

Na terceira coluna é observado um total de seis indicações de atividades correlacionadas com os professores. No C2 são feitas três indicações, no C1 duas indicações, no C3 uma e, no C4 nenhuma foi feita nessa classe. Na coluna seguinte, referente a atividades burocráticas e administrativas, três indicações foram feitas por sujeitos do C3 e, nos demais Centros ocorreram uma indicação em cada um deles. Na quarta coluna constam quatro indicações feitas por sujeitos do C3, duas no C4, uma no C1 e nenhuma no C2. Na última coluna da Tabela 10.5, estão registrados os sub-totais de indicações de atividades que não deveriam ser realizadas pelos diretores de cursos, de acordo com a opinião deles, de forma que em cada linha é possível identificar os sub-totais por Centro. No C3 houve um total de oito indicações, seguido do C4 com sete indicações, e o C1 e C2 com cinco indicações cada um.

No C1 e no C2 é possível observar o mesmo total de respostas em cada um deles. No entanto, no C2 aparece a maior quantidade de ocorrências de respostas que indicam as

atividades referentes aos professores como sendo aquelas que os diretores realizam e não deveriam fazê-lo. O C3, que teve três dos cinco diretores que declararam fazer atividades que não deveriam fazer, apresenta a maior quantidade de ocorrências de respostas referentes a atividades burocráticas e de outros tipos. No C4 há quatro indicações de atividades referentes aos alunos como destaque sobre as demais e sobre os outros Centros.

O que essas diferenças entre os Centros podem significar? Será que isso pode caracterizar diferenças no que os diretores fazem em sua rotina de trabalho? Ou, se elas existirem, têm algum tipo de correlação com características de cada Centro? Pode também representar discrepâncias entre o que é esperado deles e o que efetivamente executam quando ocupam o cargo de direção? Ou, ainda, pode indicar diferentes formas de interpretar o que é apropriado na rotina de trabalho do diretor? E se o diretor está fazendo alguma atividade que não deveria fazer, ele está fazendo o trabalho de quem?

6.6 A identificação dos responsáveis por atividades executadas por Diretores de Cursos de Graduação revela a distância do que deveria ser “dirigir” um curso e do que eles efetivamente acabam fazendo em sua rotina.

Dos 14 diretores de cursos, 12 declararam realizar algum tipo de atividade que não deveria ser feita por eles. Além do tipo de atividade, é preciso considerar que toda atividade exige o tempo do diretor e conhecimentos específicos, sejam eles técnicos ou não. Conhecer a estrutura administrativa da universidade, por exemplo, é um dos conhecimentos que pode contribuir para o diretor identificar com mais facilidade o que ele precisa fazer diante das demandas. Evitar que as demandas cheguem até o diretor parecer ser uma possibilidade remota, mas o tipo de tratamento que ele pode dar a cada uma delas pode mudar e, em consequência seu tempo pode ser melhor aproveitado para outros tipos de atribuições menos reativas. Mudam os comportamentos dos diretores e os resultados decorrentes. Pode haver descobertas sobre pessoas muito melhor preparadas

para responder a boa parte das demandas e fazer atividades que não caracterizam a função de dirigir um curso.

As indicações dos diretores de cursos sobre quem deveria fazer as atividades que eles acabam fazendo, são apresentadas na Tabela 11. Essa Tabela apresenta a distribuição da quantidade de indicações sobre quem deveria fazer as atividades que, segundo os diretores de cursos, não deveriam ser feitas por eles. Na primeira coluna estão listados os cargos, nas outras quatro estão os Centros em que atuam os diretores e na última coluna estão registrados os totais de ocorrências de indicações por cargo.

TABELA 11

Distribuição da quantidade de indicações sobre quem deveria fazer as atividades que, segundo os diretores de cursos, não deveriam ser feitas por eles.

Cargos	<i>C1</i>	<i>C2</i>	<i>C3</i>	<i>C4</i>	<i>Total</i>
<i>Secretária</i>	1	1	2	3	7
<i>Funcionário administrativo</i>	1	2	0	2	5
<i>Professor</i>	1	1	0	0	2
<i>Psicólogo</i>	0	0	1	0	1
Não respondeu	0	0	2	0	2

No total foram feitas 15 indicações sobre quem deveria realizar algumas atividades que os diretores alegam que não deveriam realizar. Dois dos quatorze sujeitos não indicaram nenhuma atividade por considerarem que só fazem o que está de acordo com suas atribuições. Do total de indicações, sete fazem referência à secretária como a pessoa mais indicada para realizar as atividades, cinco são referentes a algum outro funcionário que ocupe função administrativa. No caso da secretária, as respostas foram, na maioria, com referência às que atuam no próprio curso e quanto aos outros

funcionários administrativos, as indicações foram para aqueles que trabalham nos setores que solicitam os serviços para os diretores.

Os professores foram indicados em atividades que são previstas para eles, mas quando eles não as realizam ou não cumprem adequadamente o que está previsto, resulta em queixas e reclamações, especialmente dos alunos. Os diretores passam a ocupar parte do seu tempo com ações que objetivam resolver as situações que chegam ao seu conhecimento.

A indicação de um dos diretores do C3, referente ao psicólogo como sendo alguém que poderia realizar algumas atividades rotineiras que ele acaba fazendo, caracteriza intervenção em problemas de natureza pessoal que interferem na capacidade de aprendizagem. Esse sujeito acrescenta que os diretores *“não estão qualificados para resolverem problemas desse tipo. A gente percebe que tem problema, mas entre perceber que tem problemas e estar capacitado para resolver há uma grande distância, especificamente os problemas relacionados à família”*.

A maioria dos diretores percebe que é possível delegar algumas atividades que executam e que não deveriam ser feitas por eles. Dentre as razões que os levam a executar tais atividades ocorreu com maior frequência a declaração de que *“precisam resolver os problemas”* e *“evitar conseqüências para o curso”*. Outras respostas caracterizam o compromisso, o senso de obrigação ou ainda a facilidade de recursos e situação como, por exemplo, a existência de telefone com ligação direta para os diretores, sem que ocorra algum tipo de triagem antes que ele faça o atendimento pessoalmente, tratando de assuntos que poderiam ser resolvidos e encaminhados por outra pessoa, além de causar interrupções na realização de algumas atividades que exigem concentração. Viana (2006) destaca a necessidade de uma boa equipe de trabalho para o alcance de metas porque o dirigente precisa contornar os aspectos burocráticos e não ficar preso, ao que ela denomina de *pequenos problemas do cotidiano*. Reis (2003) também afirma que as funções burocráticas devem ser supervisionadas pelo coordenador de curso e que este precisa de uma equipe de apoio para que tenha o *“equilíbrio entre a dedicação às*

questões burocráticas e a sua função primordial: pensar o curso, as possibilidades de consolidação dos parâmetros de qualidade, estimular a participação docente e discente, para colaborarem ativamente na construção de propostas pedagógicas consistentes” (p.113).

Reconhecer tipos de atividades que são compatíveis com o cargo que executam e, por outro lado, saber distinguir daquelas que somente ocupam o tempo com demandas variadas que poderiam ser realizadas por outras pessoas é uma etapa importante para identificar os objetivos do cargo e a função primordial de seu trabalho. Por meio do estudo das indicações de atividades que os diretores de cursos dizem que fazem e daquelas que eles acreditam que não deveriam realizar é possível identificar uma quantidade significativa de atribuições que precisam ser delegadas para outras pessoas e que ficam a encargo dos diretores por serem atividades que caracterizam a função de dirigir o curso. Dirigir um curso é um comportamento que não deveria estar delimitado por atividades simples, operacionais, informativas e tampouco se trata de levar os outros para o cumprimento de suas metas pessoais. A direção de um curso tem como meta primordial o gerenciamento de um projeto de formação profissional, que define o que fazer, como fazer e para que existe o curso e a equipe de professores, funcionários e alguém que tem como função dirigir a todos para o cumprimento da meta primordial. Para isso, são necessárias muitas ações que incluem, por exemplo, os verbos orientar, avaliar, delegar, cobrar, elaborar, propor, planejar. Mas quando os diretores não apresentam esses comportamentos é estabelecida uma distância que os afasta da função de dirigir um curso e os aproxima da função de executar rotinas que deveriam estar sob a responsabilidade de outras pessoas na universidade.

Comportamentos que caracterizam a função de dirigir um curso de graduação precisam ser estudados com investigações que possam descobrir outras atividades que os diretores realizam além do que consideraram rotineiro e o que leva às diferentes percepções dos diretores sobre as ações que realizam e as que deveriam realizar na rotina da direção de curso. A identificação de diferenças nas percepções dos diretores sobre as ações que realizam e as que não deveriam realizar sugere a relevância para prosseguir na

produção de conhecimentos a respeito. O que leva a essas diferenças precisa ser melhor investigado. Além das atividades que realizam os diretores ainda identificam outras que deixam de realizar. Quando se ocupam com tantos afazeres é possível que deixem de cumprir alguma outra atribuição relevante para o curso?

6.7 Além das atividades que realiza ainda é possível identificar outras que o diretor deveria fazer e não faz.

A realização de atividades de rotina ocupa parte significativa do tempo dos diretores de graduação. Algumas dessas atividades são próprias da função de dirigir o curso e outras ele acaba realizando mesmo que reconheça o caráter estritamente informativo e burocrático que elas têm e o fato de que deveriam ser realizadas por outras pessoas. Os diretores reconhecem que deixam de realizar outras atividades que percebem como parte de sua responsabilidade.

Todos os diretores indicam no mínimo uma atividade e no máximo três que deveriam realizar. A Tabela 12 apresenta a distribuição da quantidade de ocorrências de respostas e de percentagens aproximadas, referentes aos tipos de atividades que, segundo a percepção dos diretores eles deveriam realizar, mas não o fazem. Elas foram organizadas e agrupadas de acordo com quatro classes de comportamentos que constam na primeira coluna. A primeira classe foi denominada de “Planejar atividades e metas para o curso” e foi organizada com atividades referentes ao comportamento de *planejar*, seja referente a projetos relevantes para o curso ou a atividades do curso. É composta por dois tipos de atividades, que constam na segunda coluna da Tabela.

A segunda classe de comportamentos foi organizada pelo agrupamento de atividades referentes ao acompanhamento e avaliação de resultados alcançados no curso, de acordo com o que foi planejado pelo próprio diretor e pelos professores. É composta por seis tipos de atividades, numeradas de três a oito e constam na segunda coluna da Tabela 12. Os comportamentos identificados nesta classe apresentam variações, mas têm

em comum objetivos de “acompanhar o funcionamento do curso”, o que resultou na denominação da classe.

“Interagir com pessoas” é a terceira classe de comportamentos, organizada pelo agrupamento de respostas em que a necessidade de efetuar reuniões ou contatos com pessoas foi indicada pelos diretores. É composta de seis tipos de atividades, numeradas de nove a quatorze. A quarta classe de comportamentos foi organizada por um único tipo de atividade que faz referência à administração de verbas.

Na segunda coluna estão listados os tipos de atividades, organizados por meio das indicações dos diretores de cursos, num total de 15 tipos. Na terceira coluna constam as quantidades de ocorrências de indicações dos diretores de cursos de atividades que eles acham que deviam realizar, distribuídas de acordo com os tipos de atividades, com os sujeitos e Centros onde eles atuam. Na quarta coluna consta o total de ocorrências de indicações por classe de comportamento e na última coluna as percentagens aproximadas de indicações por classe de comportamento. Na última linha da Tabela 12 constam os totais de ocorrências de indicações por sujeitos e por Centro, o total geral de ocorrências e a percentagem total.

Sete dos quatorze sujeitos apresentaram uma ocorrência de indicação de atividade, cinco apresentaram duas ocorrências, dois fizeram quatro indicações e um sujeito(G) não indicou uma atividade e sim uma necessidade ou investimento para aprimorar o trabalho de gestão, com a alegação de que precisa “*participar mais de encontros técnicos, como uma espécie de introspecção nos assuntos técnicos abordados no curso*”. O sujeito complementou com o comentário de que é um “tipo de atividade” que poderia contribuir na atualização técnica.

Na primeira classe de comportamentos foi possível identificar um total de oito ocorrências de indicações de tipos de atividades que os diretores dizem que poderiam realizar, observadas em todos os Centros. No C1 houve uma ocorrência feita pelo sujeito A; no C2 duas ocorrências do sujeito E; no C3 duas ocorrências, uma do sujeito F e outra do H e, no C4 são três ocorrências dos sujeitos K, M e N, sendo uma para cada um deles.

A segunda classe de comportamento, com seis tipos de atividades, foi possível observar ocorrências de respostas em três dos quatro Centros – C1, C2 e C4. No C1 com uma ocorrência feita pelo sujeito A, no C2 quatro ocorrências feitas pelo mesmo sujeito (D), no C4 foram três ocorrências, sendo duas do sujeito L e uma do M, o que totaliza 8 ocorrências na classe.

A classe de comportamento denominada de “*interagir com pessoas*”, tem um total de seis ocorrências de indicações de atividades feitas pelos diretores de cursos e distribuídas de acordo com os tipos discriminados na segunda coluna. No C1 foi possível observar duas ocorrências, um para o sujeito B e outra para o C. No C3 foram quatro ocorrências, duas delas feitas pelo sujeito H, uma pelo sujeito F e outra pelo J. No C4 não foram observadas ocorrências nessa classe de comportamento. A quarta classe de comportamento foi constituída por um tipo de atividade que é referente à administração de verbas com mais autonomia, indicada pelo sujeito J do C3.

6.8 Indicações dos diretores de cursos revelam dispersões e diferenças nas percepções sobre tipos de atividades que deveriam fazer além daquelas que realizam.

Por meio das quatro classes de comportamentos observadas na primeira coluna da Tabela 12, é possível identificar diferentes agrupamentos de atividades que caracterizam o que os diretores dizem que deveriam fazer e não fazem, segundo a percepção que eles têm sobre suas atividades rotineiras na direção do curso. As classes de comportamentos são identificadas pelos verbos “planejar”, “acompanhar”, “interagir” e “administrar”.

TABELA 12

Distribuição da quantidade de ocorrências de indicações dos diretores de cursos de graduação por centro e percentagens aproximadas, referentes aos tipos de atividades que deveriam realizar e não o fazem.

Classes de comportamentos	Tipos de atividades	Quantidade de ocorrências de indicações por sujeitos e por Centros													Total	%					
		C1			C2			C3			C4										
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M			N				
Planejar atividades e metas	1. Fazer projetos. 2. Fazer planejamento.	1				1							1					8	35		
		1													1						
Acompanhar o funcionamento do curso	3. Cumprir diretrizes do planejamento. 4. Monitorar execução do PPC*. 5. Verificar avaliações de aprendizagem. 6. Verificar diários de classe. 7. Investigar causas de evasão de alunos. 8. Avaliar percepções de alunos sobre o curso.				2														8	35	
					1												1				
Interagir com pessoas	9. Fazer mais reuniões com professores. 10. Fazer mais reuniões com órgãos da Reitoria. 11. Fazer reuniões com outros diretores. 12. Fazer reunião com Secretaria da Educação. 13. Contatar alunos.												1								
																1					
Administrar verbas	14. Divulgar mais o curso para outras pessoas. 15. Administrar verbas com mais autonomia.		1																	1	4
Total	15	2	1	1	4	2	2	0	1	3	1	1	1	2	2	1	23	100			

***PPC Projeto Pedagógico de Curso.**

Todos eles foram observados nas indicações dos diretores quando fizeram referência às atividades que executam.

Na execução de atividades seis diretores disseram que o planejamento caracteriza uma parte de suas tarefas, conforme pode ser observado na Tabela 2. Nessa Tabela é possível observar que dois dos seis diretores (A e H) alegam que fazem atividades rotineiras correlacionadas com o planejamento e ao indicarem atividades que não fazem e deveriam fazer, esses mesmos sujeitos voltam a fazer referências ao planejamento. O sujeito A indica a necessidade de fazer projetos baseados em interesses correlacionados com o curso que dirige e na rotina diz que faz o planejamento de atividades internas do curso. Há diferença no tipo de atividade, embora ambas sejam referentes ao planejamento. Já o sujeito H indica que na rotina faz o planejamento das atividades internas e também elabora projetos. Quando faz referência a atividades que deveria realizar ele indica a necessidade de fazer planejamento. O que isso revela? É possível que a repetição na referência do diretor considere a percepção de que precisa dedicar mais tempo ao planejamento? Será que indica a necessidade de executar mais atividades caracterizadas pelo verbo “planejar”?

Nos tipos de atividades descritos na Tabela 12 por meio da lista numerada de três a quinze, são indicadas atividades que não foram citadas anteriormente pelos diretores. Nos tipos de atividades de números 1 e 2, quatro sujeitos que pertencem ao mesmo Centro (F e H do C3 e M e N do C4) fazem indicações em que há coincidência na percepção da necessidade de fazer planejamento. Nos demais tipos de atividades e classes de comportamentos não foi possível observar outras coincidências nas ocorrências de indicações dos diretores sobre as atividades que eles dizem que deveriam realizar e não o fazem. Isso parece caracterizar diferentes percepções dos diretores que atuam no mesmo Centro acerca do trabalho que realizam ou deixam de realizar. É possível que essas diferenças sejam decorrentes de rotinas executadas no próprio curso, influenciadas por comportamentos dos diretores? O que pode levar a tais diferenças? Aquilo que os diretores acham que poderiam fazer e não fazem, caracterizam percepções decorrentes de

seus limites (o que eu não faço) e possibilidades (o que eu poderia fazer)? O que pôde ser observado é que houve muito pouca coincidência na percepção de diretores de um mesmo Centro acerca do que deveriam fazer e não fazem.

Na classe de comportamentos referente ao acompanhamento do funcionamento do curso, os tipos de atividades descritos ajudam a identificar dois tipos de comportamentos. Um deles é representado pelo verbo “*observar*” que é correlacionado com algumas ações dos diretores – “como está a execução do Projeto Pedagógico do Curso”; “o cumprimento das diretrizes previstas no planejamento”; “como os processos de avaliação de aprendizagens dos alunos são colocados em prática e como foram apresentados pelos professores no planejamento das atividades nos Programas de Aprendizagem”; “os registros que os professores fazem nos diários de classe em diferentes ocasiões durante o semestre”. Todos os comportamentos são referentes a observação de projetos, planos e documentos. O outro tipo de comportamento é representado pelo verbo “*avaliar*” e aparece na identificação de dois tipos de atividade: “investigar causas de evasão de alunos” e “avaliar percepções de alunos sobre o curso”. Nesses dois exemplos de tipos de atividades, indicados por um dos diretores, é possível identificar a necessidade de que o diretor exerça atribuições de natureza científica, seja capaz de investigar e produzir conhecimentos sobre o próprio curso que dirige e como decorrência pode descobrir situações e percepções muito significativas que podem indicar necessidades de intervenções com base no que for encontrado. Por exemplo, Reis (2003) afirma que a evasão é um fator que traz problemas financeiros, interfere na imagem do curso e gera instabilidade na IES. Segundo ele, é responsabilidade do coordenador de curso realizar pesquisas para conhecer os fatores que resultam em evasão, indicar os motivos descobertos e propor alternativas para lidar com o que for encontrado, o que precisa fazer com o apoio de outros gestores da organização.

Os tipos de atividades de número 12 e 14 caracterizam a necessidade de comportamentos dos diretores dirigidos ao ambiente externo da universidade. No caso da atividade 12 o diretor destaca a necessidade de contato pessoal e direto com a Secretaria de Educação para indicar comportamentos importantes para um estudante universitário,

para que as escolas de ensino fundamental e médio pudessem preparar melhor os alunos para o ensino superior. O diretor que indica a atividade 14 faz referência à importância de divulgar o curso no ambiente externo a universidade, como uma forma de prestar informações e atrair interessados no curso. São tipos de atividades que identificam a necessidade do diretor exercer papel de divulgador do curso e da própria universidade, não só para atrair pessoas interessadas mas parece haver a preocupação de atrair pessoas melhor preparadas para dar conta de um curso de ensino superior.

O diretor que indica o tipo de atividade de número 13, “contatar alunos”, faz referência a uma dificuldade pessoal, que segundo ele, o leva a ficar mais isolado, na dedicação as tarefas burocráticas, resolvendo problemas que surgem e sem “aparecer muito”. Acrescenta que já ouviu queixas de alunos, por meio de professores, a respeito de seu distanciamento dos alunos. Alega que precisa fazer muitas atividades e fica a maior parte do tempo na sala de trabalho. Nesse caso o diretor declara abertamente que deixa de realizar um tipo de atividade devido a preferências pessoais para manter suas atividades dentro de padrões em que parece ficar mais confortável e de acordo com suas características. Em muitas situações, características pessoais interferiram nas escolhas e na forma de realizar as atividades rotineiras de direção de cursos de graduação.

O sujeito J foi o único que indicou um tipo de atividade referente à administração de verbas, em que destacou a necessidade de “mais autonomia”. Os diretores, segundo ele, não administram verbas, mas acredita que isso seria muito importante para que fosse possível gerir interesses dos professores e alunos, especialmente no que é referente à qualificação dos docentes, a propostas de atividades de extensão ou outras necessidades que surgem sem planejar e caracterizam alguns “serviços de emergência”. O conhecimento da planilha de custos do curso e dos impactos financeiros decorrentes dos projetos são consideradas algumas das necessidades dos coordenadores de curso, segundo Reis (2003). Em que pese o aumento de responsabilidades que isso pode acarretar, as percepções, propostas e orientações do diretor de curso ficam mais equilibradas com dados acerca das possibilidades e limitações financeiras.

A diversidade nos tipos de atividades que os diretores acham que deveriam realizar e a dispersão na distribuição de ocorrências de indicações observada na Tabela 11 demonstra a limitada padronização sobre o que deveria ser feito pelo diretor de curso de graduação na universidade. Essa delimitação precisa ser feita como decorrência de estudos sobre as rotinas dos diretores na própria organização onde atuam, para evitar que seja construída uma listagem de tarefas, organizada a partir de consultas a tantas proposições encontradas nas mais diferentes fontes. Todos os sujeitos que estão em atividade, cumprindo rotinas são capazes de identificar com detalhes as atividades, rotineiras ou não, as ações que precisam realizar, as decorrências de suas ações e as situações que antecedem as ações. A identificação mais detalhada de atividades dos diretores de cursos é importante para organizar padrões de conhecimentos e avaliações mais objetivos sobre o que está sendo feito e o que é preciso realizar na direção de cursos de graduação. Isso é relevante porque cada diretor de curso tem um tempo de mandato que é finito e outros o sucederão. É um constante recomeço que pode ser mais produtivo quando as atividades a serem realizadas pelo diretor de curso estão bem discriminadas e a equipe de apoio técnico administrativo está bem treinada e preparada para fazer a sua parte.

Ao comparar as atribuições previstas no Regimento Geral (2000) para os diretores de cursos com os tipos de atividades que eles acham que deveriam realizar é possível observar correlações mais aproximadas com aquilo que é oficialmente definido para a função. A maior parte dos tipos de atividades que os diretores indicam está correlacionada com a necessidade de maior dedicação ao curso, com atribuições de natureza acadêmica e científica, que representam 70% do que é observado na Tabela 12 nas duas primeiras classes de comportamentos e ainda mais alguns outros tipos de atividades nas outras classes (9, 13, 15). Mas o que pode impedir ou dificultar um diretor de curso a realizar atividades que ele reconhece que deveria fazer e não faz? O estudo dos tipos de percepções dos diretores sobre os impedimentos pode contribuir para mais esse conhecimento sobre a rotina desses dirigentes.

6.9 Tipos de impedimentos percebidos pelos diretores de cursos de graduação para realizarem algumas atividades que eles reconhecem como próprias de sua responsabilidade.

Deixar de realizar atividades reconhecidas como parte de suas responsabilidades não é uma simples opção dos diretores de cursos de graduação. Eles identificam não só as atividades que deveriam realizar como também os tipos de variáveis que impedem a execução de uma parte das suas atribuições.

A Tabela 13 foi organizada com base nas percepções dos diretores sobre o que impede a execução de algumas atividades. Nessa Tabela é demonstrada a distribuição da quantidade de ocorrências de indicações e de percentagens aproximadas dos tipos de impedimentos para a realização de algumas atividades que os diretores de cursos de graduação reconhecem como próprias de suas atribuições.

Na primeira coluna estão listados os tipos de impedimentos, numerados de um a sete. Na segunda coluna consta a distribuição das ocorrências de indicações de cada tipo de impedimento, anotadas por sujeitos. Na penúltima coluna é possível verificar o total de ocorrências de indicações por tipo de impedimento e na última estão registradas as percentagens aproximadas de cada um deles. Na última linha estão anotadas quantidades de ocorrências de indicações de tipos de impedimentos por sujeito.

A “falta de tempo” é um dos tipos de impedimentos para a realização de algumas atividades e representa 32%, do total de ocorrências de indicações dos diretores. As indicações foram feitas pelos diretores B, F, G, H, L e M. Também com 32% do total de ocorrências de indicações está a sobrecarga de atividades, que foram feitas pelos diretores B, E, F, G, K e N.

TABELA 13

Distribuição da quantidade de ocorrências de indicações e de percentagens aproximadas dos tipos de impedimentos para a realização de atividades que são parte das responsabilidades dos diretores, segundo as percepções deles.

Tipos de impedimentos	Quantidade de ocorrências por sujeitos														Total	%
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N		
1. Falta de tempo		x				x	x	x				x	x		6	32
2. Sobrecarga de atividades rotineiras.		x			x	x	x				x			x	6	32
3. Demandas de instâncias superiores.				x					x				x		3	16
4. Falta de autonomia.										x					1	5
5. Comportamento dos professores.	x														1	5
6. Preferência por atividades administrativas.			x												1	5
7. Burocracia.										x					1	5
Total	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	19	100

Com 16% do total das ocorrências de indicações estão as demandas de instâncias superiores da administração da universidade. Os diretores D, I e M fazem as indicações desse tipo de impedimento. Os outros quatro tipos de impedimentos foram indicados por um diretor diferente para cada um deles, o que representa 5% do total de ocorrências para cada um desses tipos: *falta de autonomia*, *comportamento de professores*, *preferência por atividades administrativas* e *burocracia*.

Cinco dos 14 diretores indicam dois tipos de impedimentos e os demais indicam um tipo cada um. Os diretores B, F e G indicam a falta de tempo e a sobrecarga de atividades rotineiras como tipos de impedimentos para realização de algumas atividades rotineiras. A falta de autonomia e a burocracia são tipos de impedimentos indicados pelo diretor J e a falta de tempo e as demandas de instâncias superiores da universidade foram citadas pelo diretor M.

Todos os diretores identificaram tipos de impedimentos para a realização de algumas atividades que reconhecem como parte de suas atribuições. Esses impedimentos poderiam ser evitados? Existem situações em que os impedimentos resultam das ações ou características dos próprios diretores de cursos?

6.10 Impedimentos para a execução de algumas atividades são em sua maioria referentes às condições de trabalho na organização.

Dos sete tipos de impedimentos para a realização de algumas atividades que os diretores de cursos de graduação identificam é possível realizar agrupamentos pelo que eles têm em comum entre si. Características dos processos de gestão implementados na própria universidade formam um conjunto de variáveis: Demandas de instâncias superiores, falta de autonomia e burocracia. Esse conjunto está organizado por tipos de impedimentos decorrentes de formas específicas de gestão na universidade. As demandas de instâncias administrativas superiores parecem que nem sempre são planejadas e são apresentadas aos diretores na forma de prioridades e com prazos muito curtos para serem cumpridas. Essas demandas acabam ocupando o tempo do diretor e um deles destaca que em algumas situações precisa identificar o que realmente precisa fazer e procura estabelecer critérios sobre o que é mais importante, o que é urgente e o que é imediato. O estado de prontidão para responder demandas e condições para fazer seleções de demandas parecem ser comportamentos necessários aos diretores de cursos.

A falta de tempo e a sobrecarga de atividades rotineiras aparecem juntas para metade dos seis diretores que fizeram indicação desses tipos de impedimentos. É a falta de tempo ou a forma como o tempo precisa ser utilizado que impedem a realização de algumas atividades? Nenhum dos diretores faz qualquer tipo de indicação de que o tempo está correlacionado com carga horária insuficiente. A falta de tempo é referente à quantidade de atividades que precisam realizar inclusive aquelas que não deveriam ser realizadas por eles.

A sobrecarga que os diretores identificam como um tipo de impedimento para a realização de algumas atividades é, segundo eles, referente às atividades rotineiras. Marra e Melo (2003) ao analisarem o cotidiano dos chefes de departamento e coordenadores de curso de uma Universidade Federal afirmam que eles não devem ficar presos somente aos problemas e às atividades cotidianas do departamento e encontram indicativos de que os gestores não devem ficar limitados a comportamentos reativos. Esse tipo de comportamento mantém os diretores sob o controle de demandas e poucas são decorrentes de suas próprias necessidades. De qualquer forma elas invadem a rotina dos diretores. Marra e Melo (2003) também identificam a sobrecarga de trabalho dos dirigentes universitários, porque mesmo com as atividades de gestores, a maioria deles continua a exercer atividades como docentes e pesquisadores.

A falta de autonomia do diretor foi indicada com referência à tomada de decisões sobre como administrar verbas. Essa falta de autonomia para administrar verbas caracteriza situações que não foram previstas antecipadamente, mas que representam investimentos relevantes para o curso. O mesmo diretor que faz essa indicação destaca a burocracia exigida em muitos procedimentos e solicitações que os diretores fazem para os cursos, o que leva ao gasto de tempo para seguir todos os trâmites e obter respostas ao solicitado.

“*Comportamentos de professores*” representam um dos tipos de impedimentos à execução de algumas atividades. O diretor A alega que precisa tomar providências para situações causadas pelos professores quando esses não cumprem obrigações rotineiras e previstas em documentos oficiais da universidade. O gerenciamento dessas situações toma tempo e exige muita habilidade dos diretores. Marra e Melo (2003) ao pesquisarem sobre os relacionamentos interpessoais na Universidade, descobrem que 50% dos dirigentes entrevistados consideraram os docentes como o grupo de mais difícil relacionamento. Quando professores executam a parte das atividades que lhe competem no curso o diretor não precisa dedicar tempo para orientar, fazer solicitações, lembrar os professores de suas responsabilidades e outros tipos de ações conforme o caso. O diretor A ainda destaca que esses contatos com os professores são sempre precedidos dos

contatos com os alunos, que procuram a direção para apresentar queixas e reclamações sobre professores e, com frequência levam a desgastes nos relacionamentos.

O tipo de impedimento referente à preferência por atividades administrativas, caracteriza a opinião do sujeito *C* e difere dos demais porque é o único que depende do próprio diretor. Essa preferência do diretor por atividades administrativas leva, segundo ele declara, a estabelecer pouco contato com alunos. Acrescenta que “*não gosta de aparecer*” e “*tem muitas atividades administrativas para fazer*”. É um tipo de impedimento de natureza pessoal que delimita as ações e atividades rotineiras realizadas pelo diretor. Todos os demais tipos de impedimentos não dependem da vontade ou das características do diretor. São decorrentes de características da própria organização e dos seus processos de gestão.

A identificação de atividades que um diretor de curso realiza ou precisa realizar é importante para que ele possa discriminar o que fazer e o que faz parte dos processos de gestão de cursos de graduação do que não faz parte de suas ações. Isso significa mais do que ser informado ou do que ter acesso ao que consta em algum tipo de documento oficial como típico das atribuições dos diretores. As atribuições normativas e os tipos de atividades dos diretores de cursos não são detalhados em documentos oficiais e também não dão conta de explicar a rotina dos diretores de cursos. De qualquer forma, é preciso aprender a fazer, aprender a administrar um curso, o que é muito diferente de lecionar ou pesquisar. O que precisa ser aprendido para dirigir um curso de graduação? O que os diretores de curso em exercício aprenderam para a realizarem o seu trabalho como gestores?

VII

APRENDIZAGENS NECESSÁRIAS PARA O EXERCÍCIO DAS ATIVIDADES DE DIREÇÃO SEGUNDO PERCEPÇÕES DOS DIRETORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Em todas as organizações existem cargos variados, cada um deles com responsabilidades e atribuições diferenciadas, de maneira que os objetivos da organização possam ser alcançados como resultado dos esforços de cada um. As atribuições precisam estar bem definidas para que as pessoas identifiquem o que precisam fazer e possam avaliar suas realizações. Qualquer processo de seleção ou escolha de pessoas para assumirem um cargo precisa estar organizado com base nas atribuições que lhe são típicas, nos conhecimentos das situações que antecedem as ações esperadas do ocupante do cargo e nos resultados desejados acerca do trabalho da pessoa. Mas quem espera ou deseja algo de um ocupante de cargo? Geralmente as outras pessoas que trabalham na organização, as pessoas de fora da organização e que têm algum tipo de interação ou interesse nos serviços que a organização presta ou representa. Muitas pessoas nas organizações registram o que esperam ou desejam daqueles que trabalham nos setores, com base nos objetivos propostos e, em alguns casos, chegam à organização de listas com prescrições ou definições. No entanto, não são as listas com prescrições ou qualquer outro tipo de definição do que precisa ser feito que garantem a realização das atribuições e nem definem o que precisa ser aprendido pelas pessoas que exercem qualquer tipo de trabalho nas organizações.

A Universidade é uma organização que apresenta um elevado grau de estruturação, tem como objeto de trabalho o conhecimento, especialmente científico, mas não só esse tipo, conforme especifica Botomé (2007). Nesta organização existem diferentes cargos e funções para cumprir dois objetivos gerais que, segundo Botomé (1996; 2007), dão identidade e constituem a base para sua autonomia: *produzir conhecimento relevante e tornar o conhecimento acessível à sociedade com a maior amplitude e profundidade possíveis*. Para que os conhecimentos sejam produzidos e o

acesso a eles possa ocorrer, existem (ou devem existir) diferentes unidades de pesquisa responsáveis pela produção de conhecimentos e Cursos que são ofertados na Universidade, cada um deles com propósitos específicos, além do compromisso de atender aos objetivos gerais da organização da qual fazem parte.

Os Cursos de Graduação são um dos tipos de cursos que a Universidade pode ofertar. Eles estão distribuídos por áreas de conhecimento e têm um projeto de formação profissional, apresentado sob a forma de um Projeto de Curso (ou Projeto Pedagógico de Curso). Um projeto de formação não deveria estar baseado no mercado de trabalho, até porque esse tipo de objetivo distorce o objetivo geral da Universidade e tornar um conhecimento acessível à sociedade não significa somente preparar profissionais para aplicar conhecimentos nas possibilidades de trabalho existentes. Rebelatto e Botomé (1999) examinam os conceitos de mercado de trabalho, área de conhecimento e campo de atuação e contribuem na distinção entre eles. Mercado de trabalho é caracterizado pelas ofertas de emprego já existentes para cada tipo de profissão. Área de conhecimento produz e organiza o conhecimento existente sobre um assunto ou sobre um fenômeno e campo de atuação profissional é definido pelas possibilidades de atuação existentes e também aquelas que podem surgir para atender às necessidades sociais. Para identificar ainda mais a distinção entre área de conhecimento e campo de atuação profissional, Rebelatto e Botomé (1999) salientam que área de conhecimento tem como interesse o estudo e a produção do saber em relação a algum tema, assunto, problema, fenômeno ou objeto e campo de atuação tem como objetivo a intervenção em problemas e situações da realidade. Estes conceitos e as diferenciações identificadas são importantes na organização de um curso de graduação e contribuem para o tipo de gerenciamento que é feito do projeto de formação profissional. O gerenciamento deste projeto cabe ao diretor de curso de graduação, que precisa realizar muitas atividades para cumprir essa função.

Todo Curso de Graduação precisa ser administrado por alguém e isso é feito por um professor, escolhido, indicado, nomeado, “decretado” ou outra forma de definição utilizada na Universidade. “Diretor de Curso” além de ser um cargo que tem como função principal a de “dirigir”, isso não está limitado à execução de atividades

burocráticas, ao atendimento a demandas ou a resolução de problemas. Para exercer as atribuições que lhe são delegadas por meio de uma nomeação, com prazo de validade determinada, os professores que se tornam dirigentes precisam conhecer o que precisa ser feito, em que condições seu trabalho é feito e os resultados de suas ações. Isso leva tempo e não é aprendido por meio de algum tipo de manual ou alguma lista de recomendações. Os diretores de cursos precisam aprender a dirigir um curso, mesmo que como professores não deixam de ser “administradores” nas disciplinas que lecionam. Como exemplo, é possível verificar que o professor, no exercício de sua função precisa realizar muitas ações: planejar, executar, dirigir situações em sala de aula, laboratórios e em outros contextos; fazer registros em documentos oficiais da Universidade; representar a organização, administrar conflitos, estabelecer e cumprir rotinas, avaliar. Apesar de serem ações que também são evidenciadas no trabalho de um administrador, há diferenças na situação em que ocorrem e nos resultados pretendidos.

Professores que se tornam dirigentes de cursos nem sempre estão preparados para a função. Reesor (1995), ao estudar a influência da cultura organizacional para aprendizagem de professores que se tornaram dirigentes, descobre que professores assumem postos administrativos, em geral, sem que eles próprios tenham planejado vir a ser um dirigente universitário e, frequentemente, nem estão atentos para as oportunidades ou posições disponíveis na administração. Ao assumir o cargo de diretor de curso de graduação o professor precisa de informações sobre a função e de aprendizagens específicas para cumprir as atribuições. Obter informações é diferente de aprender, até porque as aprendizagens não são “obtidas”, não estão prontas e organizadas em algum lugar ou manual.

7.1 Amadorismo gerencial e tipos de aprendizagens de dirigentes de cursos são considerações importantes como ponto de partida para compreender como alguém é transformado em diretor de curso de graduação.

O que caracteriza o amadorismo gerencial e o pouco preparo para dirigir um Curso de Graduação? É possível que os professores que se tornaram dirigentes nem sempre o

fizeram sem algum tipo de experiência em gestão em outros cargos. Ao examinar a amostra de diretores de cursos foi observado que todos já haviam assumido algum outro cargo ou função além da docência, seja na própria Universidade (49%) ou fora dela (72%) com dois sujeitos que tiveram os dois tipos de experiência. Na própria Universidade, daqueles que já haviam assumido outro cargo além da docência antes de assumirem o cargo de diretor de curso um deles (C) exerceu função técnico-administrativa (7%), três (M, L, I) exerceram função de assessoria técnica nos Cursos de Graduação que dirigem (21%), um (F) foi diretor adjunto do curso que dirige (7%) e dois (G, N) dirigiram outros cursos (14%), um de Mestrado e o outro de Especialização. Fora da Universidade, três dos sujeitos (D, J, K) já dirigiram Cursos de Graduação em outras Instituições de Ensino Superior (21%) e cinco (D, E, H, J, M) já tiveram experiência de gestão em outros tipos de organizações (36%). Dois dos sujeitos tiveram experiência de assessoria técnica na própria Universidade onde dirigem cursos e experiência de gestão fora dela. Com exceção de um dos sujeitos (C), todos tiveram alguma experiência de gestão antes de assumirem o cargo de diretor de curso, com quase metade deles experientes em direção de cursos: três de Graduação, dois de Mestrado e um de Especialização. Com a caracterização da amostra é possível demonstrar que a maioria dos sujeitos tem alguma experiência de gestão, o que é diferente do que é encontrado na literatura a respeito do amadorismo na gestão e do pouco preparo para assumir cargos de direção de cursos.

O pouco preparo dos professores que assumem cargos de direção de cursos ou outros cargos administrativos na Universidade é um assunto tratado por diferentes autores, como Meyer(1988), Piazza (1997), Botomé e Kubo (2002), Reis (2003), Zabalza (2004) e Ehrensperger (2004) que geralmente fazem referência ao termo “amadores” como caracterizador para esses dirigentes. Piazza (1997) afirma que *coordenar um curso de graduação é quase uma especialidade, é um cargo de governo e exige preparação conveniente e não qualquer tipo de preparação*. Ser um amador na direção de um curso superior é uma condição caracterizadora de uma parte dos professores que assumem o cargo. Somente o tempo no cargo e a experiência decorrente não deixam de caracterizar o amadorismo, pois é preciso avaliar que tipos de aprendizagens foram construídas.

Tampouco o capital político, conforme define Matus (1997) é suficiente para que o dirigente possa deixar de ser considerado amador. O cargo de diretor de curso é uma condição temporária na vida do professor e a denominação de amador só poderá ser superada por meio de aprendizagens e da construção de um repertório de comportamentos próprios de um dirigente, que reúna capital intelectual e capital político – condições para aprender e para exercer o poder decorrente do cargo.

O amadorismo gerencial não parece ser uma condição própria da escolha dos diretores de cursos e parece mais condizente com a idéia de ser uma conseqüência de escolhas feitas por pessoas que exercem cargos de direção (no caso de indicação) ou por professores, alunos e funcionários (no caso de eleições) que não foram baseadas em critérios que incluem, por exemplo, a definição do trabalho de gestão, os comportamentos que constituem esse trabalho, características pessoais e possíveis interferências no trabalho de gestão, experiências anteriores de gestão e, talvez até, o desejo do próprio professor. Identificar argumentos que sustentam ou justificam as escolhas para cargos de gestão de cursos é um tipo de estudo que pode contribuir para avaliar melhor o amadorismo na direção de cursos e o que isso significa.

O que aprender e como esse processo acontece com os dirigentes de cursos? Silva & Moraes (2002) ao estudarem como dirigentes de unidades universitárias aprendem, identificam diferentes formas de aprendizagem. Silva, Moraes e Martins (2003) em outro estudo sobre aprendizagem gerencial de professores identificam autores nacionais e internacionais que fizeram algum estudo sobre aprendizagem gerencial, com resumo sobre as descobertas de cada um. Leite, Godoy & Antonello (2006) estudam como gerentes aprendem a função por meio de sua experiência, baseadas em Kolb (1984). Mattana (2004) ao examinar o conceito de comportamento e suas implicações para compreender os processos de ensinar e aprender utiliza a proposta de Kubo e Botomé (2001) ao realizarem uma análise do processo de ensinar e de aprender, no qual *a classe de estímulos antecedentes é formada por características da situação com as quais o professor deve lidar, a classe de respostas são as ações do professor e a classe de*

estímulos conseqüentes é caracterizada pelos resultados que foram obtidos por meio das classes de respostas do professor.

Para estudar aprendizagens dos diretores para exercerem a função de dirigir um curso, com base na proposta de Kubo e Botomé (2001), é possível destacar a necessidade de identificar a relação entre o que o diretor faz e a realidade em que o faz. O desempenho inicial do aprendiz perante uma situação produz um determinado resultado. Quando o diretor não conhece a realidade com a qual irá lidar, o desempenho que é capaz de apresentar e o que consegue obter como resultados de suas ações, corre o risco de, por ignorá-los, apenas apresentar resposta às demandas que surgem, por meio de variadas ações que estão longe do que pode ser caracterizado como um processo de dirigir um curso de nível superior e se aproximam do simples ativismo. Mattana (2004) faz análise similar para o trabalho do professor. Os diretores de cursos precisam aprender para o exercício do cargo e essas aprendizagens não se restringem ao acesso a uma lista de tarefas, à observação de colegas no exercício do cargo, a indicações de consultores sobre o que devem ou não realizar ou a qualquer tipo de prescrição.

7.2 Tipos de aprendizagens que os diretores de cursos dizem que tiveram desde que começaram a exercer a função dirigir.

Mesmo com experiências de gestão anteriores ao cargo de diretor de curso, os sujeitos ainda precisam aprender para dar conta de situações e atribuições que são próprias do cargo. Isso não é diferente para qualquer outro tipo de cargo, pois no início de qualquer trabalho é preciso aprender o que precisa ser feito, onde será feito, o que acontece quando as coisas são feitas dessa ou daquela forma, qual a melhor maneira de realizar o que precisa ser feito e mais tantas outras coisas que representam o que é específico de cada cargo e como isso é feito nos diferentes tipos de organizações.

Na Tabela 14 é apresentada a distribuição da quantidade de ocorrências de indicações e de percentagens sobre os tipos de aprendizagens necessárias para a realização da gestão do curso, segundo a percepção dos diretores de cursos de graduação.

Na primeira coluna estão listados os tipos de aprendizagens, organizados com a análise das respostas dos diretores e pelo agrupamento delas por similaridade de conteúdo. Na segunda coluna constam as quantidades de ocorrências de indicações, distribuídas por sujeito, o que possibilita a observação de que em alguns tipos de aprendizagens os sujeitos apresentaram de uma a cinco indicações para um mesmo tipo. Na terceira coluna estão os totais de ocorrências de indicações para cada tipo de aprendizagem e na última as percentagens aproximadas para cada tipo. Na última linha é possível verificar o total

TABELA 14
Distribuição da quantidade de ocorrências de indicações e de percentagens sobre os tipos de aprendizagens necessárias para a realização da gestão do curso, segundo a percepção dos diretores de cursos de graduação.

Tipos de aprendizagens	Quantidade de ocorrências														Total	%
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N		
1.Lidar com pessoas	2	5		1	1			1			1		2	3	16	32
2.Trâmites burocráticos da Universidade		1		1	2			3	1	1	1				10	20
3. Legislação.		1			1				1		1		2		6	12
4. Controle de emoções.			1		1							2	2		6	12
5. Conhecer melhor o curso.			2								2				4	8
6. Impor limites													1	1	2	4
7. Outras		2					1		1						4	8
8. Tudo						1					1				2	4
Total	2	9	3	2	5	1	1	4	3	1	6	2	7	4	50	100

de ocorrências de indicações por sujeitos, o total geral de ocorrências de indicações e das percentagens.

Lidar com pessoas é um tipo de aprendizagem com 16 ocorrências de indicações, o que representa 32% do total. Os sujeitos A, B, D, E, H, K, M e N apresentaram

respostas com esse tipo de aprendizagem e a quantidade de ocorrências variou de uma a cinco, de forma que D, E, H e K tiveram uma ocorrência; A e M com duas ocorrências; N com três ocorrências e B com cinco.

Aprender os *trâmites burocráticos da Universidade* obteve com um total de 10 ocorrências de indicações, o que representa 20% do total. A quantidade de ocorrências de indicações variou de um a três por sujeito. Com uma ocorrência estão os sujeitos B, D, I, J e K. O sujeito E apresentou duas ocorrências e o H teve três.

Aprendizagens referentes à *Legislação* tiveram seis ocorrências de indicações, o que representa 12% do total. A quantidade de ocorrências de indicações variou de uma a duas por sujeito. Os sujeitos B, E, I e K tiveram uma ocorrência e o M teve duas ocorrências de indicações. A quantidade de ocorrências de indicações sobre a necessidade de aprender a *controlar emoções*, também totalizou seis e 12% do total de ocorrências. Os diretores B e E tiveram uma ocorrência de indicação nesse tipo de aprendizagem e os sujeitos L e M, duas ocorrências cada um.

Conhecer melhor o curso que dirigem foi um tipo de aprendizagem indicado por dois diretores (C e K), totalizando quatro ocorrências, duas para cada um deles, o que representa 8% do total de ocorrências nesse tipo. A mesma quantidade de ocorrências e de percentagem pode ser observado em tipos de aprendizagens identificado como *Outras*, na linha sete, da primeira coluna da Tabela 14. Nesse caso, as respostas dos diretores B, G e I destacaram aprendizagens diferenciadas entre si como: *aprendi a divulgar o curso e a contar com as pessoas* (B); *tomar decisões* (G); *aprendi a organizar agenda para os compromissos* (I).

Impor limites foi um tipo de aprendizagem indicado por dois diretores (M e N), cada um deles com uma ocorrência de indicação, o que representa 4% do total de ocorrências. Também com duas ocorrências de indicações e 4% do total de ocorrências, uma para cada diretor de curso (F e K) está o tipo de aprendizagem indicado como *Tudo*.

Nesse caso, um dos diretores (K) indicou também outros tipos de aprendizagens logo após a primeira que foi “tudo”.

Na última linha da Tabela 14, constam os totais de ocorrências de indicações por diretor de curso. A quantidade de ocorrências é bem variada, com totais de uma a nove ocorrências por diretor. Esse total de ocorrências é constituído por mais de um tipo de aprendizagem para 9 dos 14 sujeitos. Para cinco deles (A, F, G, J e L) as ocorrências de respostas identificam um tipo de aprendizagem para cada um. Para os demais a quantidade de tipos de aprendizagens variou de dois a quatro por diretor. Os diretores C, D, H e N apresentaram ocorrências de indicações em dois tipos de aprendizagem. O diretor I indicou três tipos diferentes de aprendizagens e o K cinco tipos diferentes. Cada um dos diretores B, E, e M indicou cinco tipos de aprendizagens diferentes.

O que o exame dos tipos de aprendizagens indicadas pelos diretores de cursos pode revelar? Os tipos de aprendizagens podem ter alguma correlação com o Centro onde atuam os diretores?

7.3 A análise da distribuição de ocorrências de indicações dos diferentes tipos de aprendizagens contribui para identificar algumas peculiaridades dos Centros e de alguns diretores.

A identificação de tipos de aprendizagens que ocorreram durante o exercício do cargo e das ocorrências de indicações por parte dos diretores de cursos revela que todos tiveram que aprender alguma coisa após assumirem o cargo. Alguns identificaram mais tipos de aprendizagens que outros e houve coincidências na identificação de tipos para alguns diretores, independentemente do Centro a que pertencem. A dispersão que pôde ser observada foi nos tipos de aprendizagens identificados pelos cinco diretores que identificaram somente um tipo. Nesse caso todas as indicações foram diferentes e, uma delas foi referente ao tipo denominado “*Tudo*”, que ocorreu para um dos diretores que antes de assumir o cargo de diretor já havia exercido a função de diretor adjunto do curso. Parece que a experiência como adjunto não trouxe contribuições para o exercício da

direção do curso. Por que isso ocorreu? As atribuições, o tipo de situações que cada um precisa administrar e os resultados do que fazem são muito diferentes em cada uma das funções?

Com o exame dos tipos de aprendizagens indicados pelos diretores de cursos, foi possível observar que oito deles dizem que aprenderam a lidar com pessoas. Isso representa que pouco mais da metade deles precisou desse tipo de aprendizagem para realizar as atribuições do cargo. Silva e Moraes (2002), nas pesquisas que realizaram com diretores de unidades universitárias, destacam que um grupo significativo deles indicou que lidar com pessoas era uma das aprendizagens mais relevantes para o exercício do cargo. Lidar com pessoas é um tipo de aprendizagem exigido para o desempenho de atividades que aparecem na classe de comportamento denominada de “*Interagir com pessoas*”, a qual apresenta a maior quantidade de ocorrências de indicações dos sujeitos quando fazem referências às atividades rotineiras que realizam (Tabela 2). Os dois únicos diretores (F e J) que não fizeram indicações de tipos de atividades rotineiras referentes à interação com pessoas também não apresentam ocorrências de respostas no tipo de aprendizagem “*lidar com pessoas*”. Ambos já tinham exercido a função de gestão de curso, um como diretor adjunto e o outro como coordenador em outra Universidade. A experiência anterior com gestão de curso pode ter resultado neste tipo de aprendizagem? Como esses diretores não identificam atividades rotineiras que exijam a interação com pessoas esse tipo de aprendizagem deixa de ser relevante para eles?

Conhecer os trâmites burocráticos da Universidade e legislação acadêmica, seja referente à própria Universidade ou ao MEC, são indicações observadas em oito dos 14 sujeitos, e quatro deles indica os dois tipos de aprendizagens. São aprendizagens necessárias para a maioria das atividades reconhecidas pelos sujeitos como administrativas ou burocráticas, que exigem conhecimentos sobre o funcionamento da Universidade, próprio Curso e de normatizações do MEC. Pelo exame das atividades rotineiras que os diretores realizam com dados registrados na Tabela 1, é possível observar que a classe de comportamento denominada de “*fazer atividades burocráticas*” ocupa o segundo lugar nas indicações dos diretores. Como tipos de aprendizagens,

“conhecer trâmites burocráticos” e “legislação” ocupam respectivamente, o segundo e terceiro lugares. Tais aprendizagens também caracterizam muitas atribuições previstas no Regimento Geral da Universidade (2000), o que revela alguma compatibilidade entre o que está previsto oficialmente e o que é preciso aprender. As aprendizagens com maior frequência de ocorrências de indicações parecem ser compatíveis com o que os diretores mais executam na sua rotina de trabalho na direção do curso.

No exame dos tipos de aprendizagens identificados por sujeitos por Centro em que atuam, foi possível verificar que no C1 (sujeitos A, B e C) não são destacados os tipos 6 (impor limites) e 8 (tudo). No C2 (D e E) não aparecem os tipos de aprendizagens: conhecer melhor o curso, impor limites, outras e tudo. No C3 não aparecem indicações dos tipos: controle de emoções, conhecer melhor o curso e impor limites. No C4 o tipo de aprendizagem denominado de “outras” é o único que não apresenta ocorrências de indicações e todas as que foram feitas pelos sujeitos também podem ser observadas nos outros Centros. Nesse Centro também é possível observar as duas únicas ocorrências de indicações para o tipo de aprendizagem “impor limites”, sendo que dois dos quatro sujeitos fazem esse tipo de indicação. Isso pode ser indicativo de alguma característica decorrente do funcionamento do C4 em particular, que leva os sujeitos a identificar a necessidade de aprender a “dizer não” às demandas que recebem. Excessos de exigências, de tarefas ou a falta de limites em relação ao que é pedido aos diretores pode dar o destaque a percepção de que impor limites é um tipo de aprendizagem que precisaram ter durante o exercício do cargo de diretor de curso.

A aprendizagem por meio da experiência é reconhecida por todos os diretores para um ou mais tipos de assuntos referentes ao que é necessário para dirigir um curso de graduação. Esse tipo de aprendizagem pode levar a dificuldades e distorções. O que a experiência no cargo pode ensinar aos diretores de cursos?

7.4 Aprender pela experiência pode resultar no deslocamento daquilo que realmente é importante aprender para dirigir um Curso de Graduação.

O que a experiência ensina e o que os sujeitos aprendem com ela? É uma pergunta que precisa ser cuidadosamente avaliada. A Universidade e os Cursos de Graduação são estruturas complexas e com objetivos de alta relevância científica e social para serem dirigidos por pessoas com pouco preparo para isso.

A aprendizagem pela experiência é objeto de estudo na pesquisa de Silva e Moraes (2002), que apresentam algumas outras referências nacionais e internacionais sobre esse tipo de aprendizagem. Embora não seja possível contestar que a experiência é um dos meios que levam as aprendizagens, o tipo de experiência pode levar a resultados questionáveis do ponto de vista ético e de adequação para dar conta do que precisa ser realizado. Aquilo que o sujeito aprende está a serviço do que? O que ele aprende com a experiência reitera que tipos de práticas? Nem sempre aquilo que é aprendido corresponde ao que precisa ser feito na direção de um curso superior e ainda há o risco de o curso ficar nas mãos de um *experiente* gestor, o que é diferente de um *veterano*, que além do tempo no cargo procura avaliar os resultados de suas ações na direção, as propostas do Curso e da Universidade. O gestor experiente pode ser um mero executor de rituais e um bom interprete das politicagens que regulam as relações na organização e fora dela.

Piazza (1997) também destaca a aprendizagem por meio da experiência, ao estudar o aprendizado de coordenadores de cursos de graduação. A autora, alerta para os riscos naquilo que o dirigente retira da experiência e que pode ser apenas algo secundário, irrelevante, desnecessário ou até prejudicial ao trabalho. Destaca que para Matus o “*experientialismo*” é uma má escola, porque quem pratica tende a copiar, a aderir, a repetir, a absolutizar o que aparece na prática. Como decorrência é possível que sejam enfatizadas as posições mais rígidas e o raciocínio movido por uma lógica maniqueísta.

Descartar a experiência ou ignorar a sua influência na apresentação de comportamentos é uma idéia, no mínimo, temerária. Assman (1998) caracteriza a aprendizagem por experiência como algo natural, que ocorre com o passar do tempo e

demonstra a maturidade dos indivíduos. Esse tipo de aprendizagem ocorre de maneira informal, sem a utilização de cursos ou programas organizados com objetivo de cumprir objetivos de ensino especificados.

A observação de outras pessoas no trabalho, a execução das atividades no exercício do cargo, a convivência com os pares e as oportunidades para compartilhar experiências são alguns tipos de condições que levam a aprendizagem no serviço. Ehrensperger(2004) ao examinar o que os coordenadores de cursos fazem, identifica que eles consideram que a base para sua atuação está na experiência de outros coordenadores. A autora declara sua preocupação referente ao tipo de prática que está sendo valorizada e aprendida. Esse tipo de aprendizagem pode ser uma condição para aprender, desde que existam outras condições apropriadas. Uma das condições é o “capital intelectual”, expressão utilizada por Matus (1996), que é constituído em parte pela experiência do dirigente e em parte pela formação teórica, filosófica e ideológica. O autor destaca a interdependência dessas duas partes que constituem o capital intelectual, de forma que a experiência acumulada será tanto mais enriquecedora quanto melhor for a formação teórica do dirigente. A experiência é importante na vida e para a aprendizagem dos dirigentes, mas requer a formação intelectual. O capital intelectual do dirigente delimita “tetos” de percepção e isso leva às diferenças observadas entre diferentes dirigentes e pode ser indicativo de dificuldades para definir o que precisa ser aprendido por todos os que têm o “capital político”, expressão também utilizada por Matus (1996) que faz referência ao poder decorrente do cargo. A influência do “capital intelectual” no “capital político” e vice-versa, é um aspecto relevante para o estudo das ações dos dirigentes e das conseqüências delas no seu “governo”.

A experiência baseada na observação de outros no trabalho precisa ser avaliada com cuidado. Quem é o observado? Quais os tipos de experiências compartilhadas entre os pares? Quem orienta o aprendiz à medida que apresenta os comportamentos decorrentes das aprendizagens? O aprendiz precisa aprender o que é importante para o exercício do cargo e aquilo que é o certo. A experiência pode levar aos excessos como o de confiança e de conforto para fazer as coisas da forma conhecida, mas não necessariamente correta.

A repetição de ações pela simples justificativa de que sempre foi realizado desta ou daquela forma é um dos argumentos que a “experiência ensina”. Aquilo que é realmente importante para dirigir um curso pode estar deslocado do que é feito e esconde o que precisa ser aprendido.

7.5 O que caracteriza as necessidades de aprendizagem dos diretores de cursos aumenta a ênfase no cumprimento da função administrativa do cargo.

Além do que já foi aprendido, a maior parte dos diretores de cursos, ainda identifica o que considera como necessidade de aprendizagem. Os tipos de aprendizagens que eles destacam foram organizados e são apresentados na Tabela 15.

Na Tabela 15 consta a distribuição da quantidade de ocorrências de indicações dos diretores de cursos de graduação sobre o que precisam aprender para realizar as atividades de direção. Na primeira coluna estão listados os tipos de aprendizagens, numerados de um a cinco. Na segunda coluna estão apresentadas as ocorrências de indicações para cada diretor de curso, seguida do total de ocorrências na terceira coluna.

O tipo de aprendizagem denominado de “*Conhecimentos de Administração*” teve quatro ocorrências de indicações, feitas pelos sujeitos A, I, M e N. As indicações foram explícitas, com referência à necessidade de mais conhecimentos de administração. Também com quatro ocorrências de indicações, foram citadas as necessidades de mudar comportamentos pessoais como: *ser mais sutil, delegar mais, organizar mais o seu tempo, ter mais serenidade para tomar decisões*.

Aprender os processos de funcionamento da Universidade foram indicações dos sujeitos D e F. Os processos estão correlacionados com os trâmites burocráticos necessários para a realização de algumas atividades. Lidar com pessoas é o tipo de aprendizagem indicado pelos sujeitos H e L. Um dos sujeitos justifica esta necessidade para que possa descobrir como “*envolver as pessoas e conseguir a participação e*

colaboração por parte delas”. O outro sujeito diz que “*gostaria de conhecer um pouco mais sobre as pessoas, ter um pouco mais de domínio sobre isso*”.

TABELA 15

Distribuição da quantidade de ocorrências de indicações dos diretores de cursos de graduação sobre o que precisam aprender para realizar as atividades de direção.

Tipos de aprendizagens	Quantidade de ocorrências														Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	
1. Conhecimentos de Administração.	x								x				x	x	4
2. Mudar comportamentos pessoais		x	x		x		x								4
3. Processos de funcionamento da Universidade				x		x									2
4. Lidar com pessoas								x				x			2
5. Não sabe										x	x				2

Os sujeitos J e K alegam que não sabem o que falta aprender. Um deles complementa dizendo que “*o importante para ser coordenador é conhecer bem a profissão*” e que “*a vivência profissional aliada à vivência acadêmica não tem muito problema para dirigir um curso além do bom senso*”.

Com o exame da distribuição das ocorrências de indicações dos sujeitos é possível observar no C1 (A, B, C), que dois deles fazem a mesma indicação referente à necessidade de mudança pessoal. No C4 (K, L, M e N) também é possível verificar que dois deles fazem a mesma indicação, só que referente à necessidade de mais conhecimentos de administração. No C2 (D e E) e no C3 (F, G, H, I, J) não aparecem ocorrências que coincidem entre os sujeitos do mesmo Centro.

As necessidades de aprendizagem caracterizam mais as percepções de necessidades individuais dos diretores, o que pode indicar que características próprias dos Centros não influenciam a equipe de diretores. Ao comparar o que precisa ser aprendido (Tabela 14) com o que já foi aprendido (Tabela 15) há menos ocorrências de indicações e de variações nos tipos de aprendizagens que precisam ser realizadas. No entanto, o que é

referente às funções administrativas tem destaque sobre as demais – acadêmica, pedagógica e científica. Na soma dos totais de ocorrências de indicações sobre o que os diretores de cursos alegam que precisam aprender os conhecimentos administrativos e dos processos de funcionamento da Universidade são considerados maioria nos tipos de aprendizagens que ainda faltam para os diretores.

7.6 Parte das aprendizagens necessárias para a gestão de cursos exige preparo específico e o planejamento das condições e recursos a serem utilizados.

As aprendizagens dos dirigentes de cursos ocorrem, em parte, por meio da experiência no cargo, fora de contextos formais de aprendizagem. O que eles aprendem por meio da experiência precisa ser uma preocupação de autoridades universitárias, pois as atribuições e responsabilidades conferidas aos ocupantes do cargo não podem ficar sujeitas ao tipo de percepção que cada um tenha ou organize a respeito do cargo e das funções dele decorrentes, adquiridas unicamente por meio do que puderam experienciar. Ouvir dizer, observar o que é feito por outros, repetir o que sempre foi feito, são ações que podem levar a alguns resultados adequados, mas não é suficiente e depende do que foi dito, como foi feito e dos resultados obtidos pelo que foi feito. Mesmo sendo um cargo com prazo determinado de mandato, tem nessa condição a necessidade ainda maior da organização de um preparo formal e específico para todos os gestores de cursos de graduação.

O preparo formal de dirigentes de cursos é um investimento da Universidade, que exige planejamento e recursos financeiros. Silva e Moraes (2002) estudam a aprendizagem gerencial, tema que, segundo elas, faz parte de preocupações de acadêmicos e profissionais da área de administração, com o aumento de ofertas de programas com propostas que denominam de “indústrias de educação gerencial”. As preocupações são referentes aos tipos de resultados desses programas na prática dos gerentes e, ainda com os altos investimentos que as organizações fazem para a implementação das propostas. As autoras destacam que essa é uma preocupação mais recente no Brasil e que em outros países essa preocupação levou a produção de

conhecimentos desde os anos 80 do século XX, com resultados de mudanças e inovações nos programas de educação e desenvolvimento gerencial.

Nas propostas de programas de preparação de dirigentes de cursos de graduação é preciso considerar as etapas sugeridas para qualquer programa de treinamento e desenvolvimento de pessoal, apresentadas em diferentes tipos de produções técnicas sobre o assunto como Boog (1980), Ferreira (1987), Boog (1994), Barreto (1995), Chiavenato (1994, 1999), Boog (2001), Carvalho (2001), Muchinsky (2004) e Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2006).

Uma das etapas de programas de treinamento e desenvolvimento de pessoas é referente à identificação de necessidades, o que requer a descoberta sobre o que é preciso ser aprendido, situações em que a aprendizagem são necessárias, a identificação de características do contexto em que atuam os sujeitos, o que eles fazem ou precisam fazer. Em uma segunda etapa, os proponentes de um projeto de formação de gestores precisam planejar, com base nas respostas a perguntas sobre como: o que será feito, como será feito, onde será feito, quanto tempo levará e quais as formas de avaliar os resultados. O planejamento é “personalizado”, adaptado às condições e características daquele público e daquela organização em particular. Programas em “pacotes” são caracterizados pela generalidade de conteúdos e resultados discutíveis sob o ponto de vista do que é aproveitado para aprendizagens realmente significativas na prática.

O preparo formal de dirigentes de cursos precisa ocorrer antes do início de suas atividades no cargo e durante todo o tempo que durar sua gestão, com as devidas adequações necessárias para aqueles que estão há mais tempo no exercício do cargo, para evitar que o preparo passe a representar rituais repetitivos de apresentação de assuntos que são do conhecimento desses dirigentes e já fazem parte de seu repertório de comportamentos. O que precisa ser aprendido exige a adequação para diferentes fases do trabalho do diretor de curso e da própria Universidade, de forma que algumas aprendizagens são referentes a aplicações necessárias no presente e outras correspondem a mudanças ou inovações futuras. O cuidadoso exame dos programas de treinamento

propostos para diretores de cursos evita que eles passem a representar somente rituais sem sentido, nos quais os sujeitos treinados identificam sérias limitações naquilo que é proposto em correlação com a realidade vivida por eles.

Avaliar interesses dos indivíduos que ocupam o cargo de diretor de curso também faz parte da fase de identificação das necessidades para projetar um programa de preparo desses dirigentes. Ocupar um cargo com tempo de mandato definido pode limitar o grau de compromisso do gestor com a função e de seus interesses referentes ao preparo para o cargo. Existem diferenças em investimentos que objetivam preparar para uma carreira de gestão do que em um tempo de gestão. É possível que o limite de tempo seja uma referência muito presente no cotidiano das Universidades, com práticas que começam com um documento de nomeação com o registro do tempo de sua validade, as solenidades de posse a cada novo mandato, os discursos de autoridades universitárias sobre as condições em que o curso deverá ser entregue ao sucessor e a própria experiência de acompanhar os colegas que assumem cargos de gestão e depois retornam para o exercício da docência. Definir o que é preciso aprender para dirigir um curso de graduação exige a avaliação de um conjunto de variáveis, do qual faz parte o próprio gestor.

A identificação das atividades que caracterizam o trabalho dos diretores de cursos e das ações (classes de respostas) para que elas sejam realizadas, são outras variáveis importantes para subsidiar na organização de um plano de ensino para os dirigentes. No planejamento de um programa de preparo para diretores de cursos, a identificação de resultados que devem ser apresentados ajuda a definir o que os gestores precisam aprender. A Universidade como um tipo de organização que prepara profissionais para o trabalho em variados campos de atuação profissional, com a utilização de recursos tecnológicos e métodos de ensino que contribuam para cumprir seus compromissos, não deveria praticar os mesmos princípios para a formação de comportamentos profissionais daqueles que dirigem os seus cursos?

O que os planejadores de programas de preparo para dirigentes de cursos pretendem como resultados das atividades propostas? Botomé (1987) destaca que, para poder realizar um ensino efetivo para a atuação dos aprendizes nas situações que irão viver, é necessário considerar três aspectos: 1. ações do aprendiz; 2. situações diante das quais ele deverá apresentar as ações; 3. resultados a serem obtidos. Os comportamentos que os aprendizes irão apresentar precisam ser explicitados, o que significa caracterizar a relação entre o que o gestor faz e o ambiente no qual ele o faz. Descobrir atribuições e atividades de um gestor de curso e como elas ocorrem (ações do aprendiz) é um dos componentes importantes para organizar um plano de ensino. Com o exame das dificuldades e facilidades que o gestor encontra na sua prática aumentam as contribuições para identificar algumas características do contexto de atuação (situação).

Na definição dos objetivos de ensino algumas distorções podem ser observadas com decorrências nos resultados que os sujeitos apresentarão nas situações reais de aplicação do que foi ensinado, porém não aprendido. Botomé (1978) alerta para a possibilidade de que os objetivos sejam definidos na forma de “*falsos objetivos de ensino*”. Priorizar a identificação de conteúdos, intenções dos proponentes do programa de preparação, ações ou atividades dos instrutores, ações dos aprendizes são possíveis distorções na elaboração de um plano de ensino. D’Agostini (2005) ao examinar objetivos propostos em planos de ensino de duas Universidades, em cursos para formação de psicólogos, encontra essa “falsificação” nos objetivos identificados. A autora destaca que os equívocos conceituais a respeito do que são objetivos de ensino ainda podem ser observados na atualidade, o que leva professores a persistirem na formulação de objetivos fazendo referência a instrumentos ou recursos de ensino, a itens de assuntos; a informações ou “conteúdos”; a explicitação de atividades a serem realizadas durante o processo de aprendizagem, por meio de atividades ou, ainda, declarações de intenções de professores. Em suas conclusões, D’Agostini (2005) declara que não foram encontrados, nos planos de ensino que examinou, objetivos que expressavam objetivos de aprendizagem ou de ensino. A produção de conhecimentos sobre objetivos de ensino precisa ser considerada na elaboração de propostas de programas de preparação de dirigentes para o exercício de sua função, de forma que sejam evitadas a construção de

programas extensos (e até extenuantes), que ocupam parte do tempo desses profissionais e que não tenham repercussão na construção de aprendizagens e repertório de comportamentos relevantes para contribuir no exercício do cargo de diretor de curso.

Por meio das contribuições de Botomé e Kubo (2002) e Botomé, Cruz, Kubo, Medeiros, Silva, Tolfo e Zanelli (2004) é possível destacar que a aprendizagem a ser construída precisa ser planejada por meio daquilo que precisa ser aprendido. Por isso, é necessário que os objetivos de ensino em um programa de preparação de dirigentes explicitem o que eles devem estar aptos a realizar como relação com as situações que constituem ou constituirão os processos de trabalho com os quais eles têm que lidar. Essa não é uma tarefa fácil e exige o estudo detalhado das situações, ações e suas conseqüências no trabalho de um diretor de curso, até porque não se trata de algo a ser criado, pois é uma função exercida por uma quantidade significativa de professores que se tornaram dirigentes.

O nome atribuído ao cargo – chefe, coordenador, diretor – pode variar, bem como o grau de abrangência que lhes cabe. A variação corresponde a diferenças na estrutura de cada organização de ensino superior ou mesmo como decorrência de definições legais. Kubo e Botomé (2007) destacam que as atribuições de cada agente institucional precisam ser definidas de forma clara, pertinente, relevante e com precisão para que orientem, não só o que cabe a cada um fazer, como o que e de quem cobrar, solicitar ou avaliar a cada circunstância de atuação institucional. O cuidado para tais definições também é importante para identificar o que é preciso aprender e não só fazer. “Fazer” ou “cumprir” atribuições não deve ser só a apresentação de comportamentos que ocupam o tempo de um dirigente. Um “dirigente” precisa dirigir. “Dirigir” um curso é uma função que implica na apresentação de uma diversidade de comportamentos que devem ser próprios de um diretor que responde por um Curso e pela gestão de um projeto de formação profissional e isso parece muito mais do que “coordenar”. Coordenar parece um termo mais correlacionado, segundo Ferreira (1986), com a organização, com a ação de dispor uma certa ordem e método naquilo que precisa ser feito, provavelmente com diretrizes que conferem delimitações para os comportamentos dos sujeitos. A nomenclatura

“Diretor de Curso” parece identificar ações mais amplas que visam o comando e a ação de “dar direção” a algo ou alguém. A direção é uma decorrência do cargo e é uma função que parece atribuir aos seus ocupantes a “competência” para definir o que precisa ou pode ser feito no Curso. Mas será que é isso que ocorre com os professores que exercem a função de dirigir um Curso? Ele “dirige” um Curso? Que tipos de subsídios institucionais ele tem para exercer a direção? As ações que executa sob o nome de “direção” correspondem ao que ele precisa realizar ou cabem como ações que visam o cumprimento de diretrizes institucionais, às quais passa a representar quando assume o cargo de diretor? Muitos processos que precisam ser realizados por professores, alunos e funcionários de um Curso dependem da “direção” ou de decisões dos diretores de cursos? O que, afinal, eles dirigem? É importante que outros estudos possam levar a exames mais precisos sobre essas questões e que possam efetivamente esclarecer as ações que um ocupante de cargo executa não só pela nomenclatura que lhe é atribuída, mas pelo que efetivamente fazem como atribuições na sua prática.

As Universidades estão inseridas em um contexto altamente competitivo nos tempos atuais. Enfrentam o ritmo acelerado das mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos e variadas expectativas da sociedade referentes ao ensino superior. Projeções de governo são indicativos de uma política de aumento do “acesso” de pessoas no ensino superior, apresentadas sob a forma de propostas, por vezes polêmicas, que precisam superar resultados meramente quantitativos e concentrar esforços em mudanças qualitativas. As organizações de ensino superior vivem uma fase de expansão, o que não só aumenta o número de alunos, como também de professores, funcionários para apoio técnico-administrativo, além do necessário aumento do número de gestores universitários. Ensinar a ser gestor é mais um dos desafios que precisam ser enfrentados e administrados pelas autoridades nas organizações de ensino superior.

Nem receitas, nem prescrições! Identificar o que os diretores de cursos fazem, o que precisa ser feito, os resultados de seu trabalho são aspectos relevantes para elaboração de propostas de preparo desses gestores, para que deixem a condição de

amadores para a de dirigentes preparados para assumir (e perceber) as responsabilidades decorrentes da gestão de um curso de nível superior.

REFERÊNCIAS

AHMAD, Z.A. (1994) *Chief academic officers as learners – adult learning patterns within on organizacional context*. EUA. Department of Leadership and educational policy studies, Northern Illinois University.

ASSMAN, Hugo. (1998). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes.

BARRETO, Yara. (1995) *Como treinar sua equipe*. Rio de Janeiro: Qualitymark.

BASTOS, Antonio Virgílio; LOILA, Elizabeth; QUEIROZ, Napoleão; SILVA, Tatiana Dias.(2004) Conceito e perspectivas de estudo das organizações. In: ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE, J.E. & BASTOS, A.V.B. (Orgs.) *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.

BOOG, Gustavo Grüneberg (coord.). (1980). *Manual de treinamento e desenvolvimento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

BOOG, Gustavo Grüneberg. (coord.). (1994). *Manual de treinamento e desenvolvimento*. São Paulo: Makron Books.

BOOG, Gustavo Grüneberg. (coord.). (2001). *Manual de treinamento e desenvolvimento: um guia de operações*. São Paulo: Makron Books.

BORGES-ANDRADE, Jairo E., ABBAD, Gardênia da Silva & MOURÃO, Luciana e col. (2006). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed.

BOTOMÉ. Silvio Paulo. (1978). *O problema dos “falsos objetivos de ensino”*. São

Carlos (SP): Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Texto didático produzido para uso interno no Curso de Especialização em Análise e Programação de Condições de Ensino. Não Publicado.

BOTOMÉ, S.P. (1981). *Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado.

BOTOMÉ, Silvio Paulo & Sguissardi, V. (1986). *Uma proposição para a estrutura e organização do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos*. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos. Não publicado.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. (1987). *Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional*. Texto não publicado.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. (1992). Autonomia universitária: cooptação ou emancipação institucional? *Universidade e Sociedade*. Brasília, jun. II, (3), p. 16-25.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. (1996). *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; São Carlos, SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos; Caxias do Sul, RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. (1999). *A pesquisa científica e o ensino de nível superior em instituições de iniciativa privada – uma sinopse de possíveis perspectivas para o desenvolvimento institucional*. Texto não publicado.

BOTOMÉ, Silvio Paulo (org.). (2000). *Diretrizes para o ensino de graduação: o projeto pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná*. Curitiba: Champagnat.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. (2001). A noção de comportamento. *Filosofia: diálogo de horizontes*. Caxias do Sul: EDUCS. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 687-708.

BOTOMÉ, Silvio Paulo & KUBO, Olga Mitsue. (2002). Responsabilidade social dos programas de Pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. Em: *Interação em Psicologia*. Curitiba: Editora da UFPR, 6(1), p. 81-110.

BOTOMÉ, Silvio Paulo; CRUZ, Roberto Moraes; KUBO, Olga Mitsue; MEDEIROS, José Gonçalves; SILVA, Narbal; TOLFO, Suzana da Rosa & ZANELLI, José Carlos. (2004). *Prosseguindo o planejamento do método de um processo de produção de conhecimento científico*. Módulo sobre Processo de Conhecer. Unidade 2.38, novembro. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Orientações para aula. Não publicado.

BOTOMÉ, Silvio Paulo e KUBO, Olga Mitsue. (2007). *Conceituação organizacional da universidade: uma base de referência para desenvolver procedimentos de gestão acadêmica em relação aos processos constituintes desse tipo de instituição*. Texto não publicado.

CARVALHO, Antônio Vieira. (2001). *Treinamento: princípios, métodos e técnicas*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

CHIAVENATO, Idalberto. (1994). *Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa*. São Paulo: Makron Books.

CHIAVENATO, Idalberto. (1999). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus.

CUNHA, Luis Antonio. (1980). *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

D'AGOSTINI, Carmen Lucia Arruda de Figueiredo. (2005). *Aprendizagens propostas por professores como objetivos para compor a formação profissional do psicólogo*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 142 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia).

DURHAM, Eunice. (1987). A reforma da universidade. *Educação Brasileira*, Primeiro semestre. Ano 8, p. 81-111.

EHRENSPERGER, Regina Maria Gubert. (2004). Projeto Pedagógico: instrumento de gestão pedagógica e administrativa do curso de graduação? In: IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis. *Relação de trabalhos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina e Universidad Mar del Plata, 2004. [CD-ROM].

ETZIONE, A. (1989). *Organizações modernas*. São Paulo: Pioneira.

FERREIRA, A.B.H. (1986). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

FERREIRA, Paulo Pinto. (1987). *Treinamento de pessoal*. São Paulo: Atlas.

FINGER, Almeri Paulo(Org.) (1997). *Gestão de universidades: novas abordagens*. Curitiba: Champagnat.

FORGRAD. (2000a.) *Indicadores de qualidade da graduação*. Campinas, dezembro.

FRANCO, Éder. (2007). Funções do coordenador de curso ou como “construir” o coordenador ideal. Disponível em: <www.abmes.org.br/seminários/071100_avaliacao/edson_funcoes_coordenador-cursos.doc>. Acesso em 16 abr.2007.

GIL, Antonio Carlos. (2001). *Gestão de Pessoas: enfoque nos papéis profissionais*. São Paulo: Atlas.

GISI, Maria Lourdes & ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. (1998). Universidade e construção do projeto político pedagógico dos cursos. Em: Saupe, Rosita (Org). *Educação em Enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção*. Florianópolis: UFSC.

HEERDT, Ana Paula Szpoganicz.. (2002).. *Competências essenciais dos coordenadores de cursos em uma instituição de ensino superior* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 109 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção).

JULIATTO, Clemente Ivo. (2001). *Discurso de posse dos diretores de cursos da PUCPR*. Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Texto não publicado.

JULIATTO, Clemente Ivo. (2004). Pronunciamento do Reitor. *Sessão Solene de Posse dos Diretores de Cursos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná*. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, dez.

JULIATTO, Clemente Ivo. (2005). *A universidade em busca de excelência: um estudo sobre a qualidade da educação*. Curitiba: Champagnat.

KAUFMAN, Roger. (1977). Evaluaciones de necesidades: internas y externas. *Revista de Tecnologia Educativa*. Vol. 3, n. 1.

KUBO, Olga Mitsue & BOTOMÉ, Silvio Paulo. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação*, Curitiba, v. 5, p.133-171, jan./dez.

LEITE, I.C.B.V., GODOY, A. S. & NATONELLO, C.S. (2006). O aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores do seu processo de desenvolvimento. *Aletheia*, n.23, p. 27-41, jan/jun.

LOIOLA, Elizabeth; BASTOS, Antonio Virgílio Bastos; QUEIROZ, Napoleão. ; SILVA,

Tatiana Dias. (2004). Dimensões básicas de análise das organizações. In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo & BASTOS, Antonio Virgílio Bastos. (Orgs.) *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.

MARCON, Silvana Regina Ampessan. (2008) *Comportamentos que constituem o trabalho de um gestor de curso de graduação*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 220 p. Tese (Doutorado em Psicologia).

MARRA, Adriana Ventola & MELLO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. (2003). Docente-gerente: o cotidiano dos chefes de departamento e coordenadores de curso em uma Universidade Federal. *Anais do ENANPAD*. Atibaia – SP: ANPAD. CD-ROM.

MATTANA, Paula Elisa. (2004). *Comportamentos profissionais do terapeuta comportamental como objetivos para sua formação*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 224 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia).

MATUS, C. (1996). *Política, planejamento e governo*. Brasília: IPEA.

MATUS, Carlos. (1997). *El líder sin Estado Mayor – la oficina del gobernante*. Caracas: Fundacion Altadir.

MEYER, V. Jr. (1988). Considerações sobre o planejamento estratégico na universidade. In: *Universidade: organização, planejamento, gestão*. Florianópolis: UFSC/CPGA/NUPEAU.

MEYER, V. (1998). Gestão para a qualidade e qualidade na gestão: o caso das universidades. In: *Cadernos – Centro Universitário São Camilo*. São Paulo, jan./jun., (4). p.49-59.

MINTZBERG, Henry. (1973). *Trabalho do executivo: o folclore e o fato*. Coleção Harvard de administração. São Paulo: Abril S.A.

MINTZBERG, Henry. (1996). *Readings in the strategy process*. New Jersey: A. Simon & Schuster Company.

MOTTA, Paulo Roberto. (1996). *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente*. Rio de Janeiro: Record.

MUCHINSKY, Paul M. (2004). *Psicologia organizacional*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

OVERSTREET, M. A. (1967). *A maturidade mental*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

PIAZZA, Maria Elena. (1997). *O papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 213 p. Dissertação (Mestrado em Educação).

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. (2000). *Regimento Geral*. Curitiba, 22 dez. Resolução 158/2000 – CONSUN.

RAMOS, Neuza Aparecida; CRUZ, Regina Celina; AYROSA, Pedro Paulo da Silva; EYNG, Ana Maria, GREMSKY, Waldemiro & SERMANN, Lúcia Izabel Czerwonka. (2005). *Projeto Institucional da PUCPR*.

REESOR, Loraine M. (1995). *Becoming an academic administrator: a case study approach*. USA. Dissertation of the Educational Policy and Leadership, Department of Educational Policy and Leadership, University of Wisconsin-Whitewater.

REBELATTO, J.R. & BOTOMÉ, S.P. (1999). *Fisioterapia no Brasil*. São Paulo: Editora Manole, 2^a ed.

REIS, Fábio José Garcia. (2003). *Perspectivas da gestão universitária*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.

- RIBEIRO, Darcy. (1969). *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ROMERO, Joaquim J.B. (1988). Concepções de universidade. In: FINGER, Almeri P. *Universidade: organização, planejamento, gestão*. Florianópolis, UFSC, CPGA, NUPEAU.
- RUSSO, Miguel Henrique. (2004). Escola e paradigmas de gestão. In: *ECCOS – Revista Científica*. UNINOVE, São Paulo, v.6, n.1, jun, p.25-42.
- SÁBADA, Alfredo A. Aguirre; CLAVERO, Ana María Castilho & AMORA, Dolores Tous. (1999). *Administración de organizaciones: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Ediciones Pirâmide S.A., 1999.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – MEC/SESu. (2000). *Avaliação das Condições de Oferta dos cursos de Graduação em Psicologia*.
- SCHEIN, Edgar H. (1982). *Psicologia organizacional*. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil Ltda.
- SCHVARSTEIN, L. (1995). *Psicologia social de las organizaciones: nuevos aportes*. Buenos Aires: Paidós.
- SILVA, Maria Aparecida & MORAES, Liege Viviane dos Santos. (2002). Como os professores aprendem a dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC. *Anais do ENANPAD*. Salvador: ANPAD. [CD-ROM]
- SILVA, Maria Aparecida; MORAES, Liege Viviane dos Santos & MARTINS, Eduardo Sant’Ana. (2003). A aprendizagem gerencial dos professores que se tornam dirigentes universitários: o caso da UDESC. *Anais do ENANPAD: Atibaia- São Paulo: ANPAD*. [CD ROM]
- SILVA, Maria Gorete Rodrigues. (2003). *Gestão universitária, competências gerenciais e*

seus recursos: um estudo de caso. *Anais do ENANPAD*. Atibaia – SP: ANPAD. [CD-ROM]

SPECTOR, Paul E. (2003). *Psicologia nas organizações*. São Paulo: Saraiva.

VIANA, Sônia Maria Nunes. (2006). *Perfil e ações gerenciais dos (as) dirigentes dos cursos de enfermagem dos centros universitários e universidades do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais; p. 76-78.

ZABALZA, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICES

Apêndice A

INSTRUMENTO PARA COLETA DE DEPOIMENTOS

Protocolo: _____ Data da entrevista: _____

Início: _____ Término: _____ Tempo total: _____

Dados de caracterização dos sujeitos da pesquisa:

Centro: _____ Curso: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Tempo de serviço na Universidade: _____

Tempo de serviço no Curso antes de assumir o cargo de Diretor: _____

Tempo no cargo de Diretor de Curso: _____

Titulação: _____ Data da titulação: _____

Total de horas semanais utilizadas para a direção do curso? _____

Total de horas semanais dedicadas às aulas na graduação? _____

Total de horas semanais de complemento pedagógico? _____

Total de horas semanais de aulas na Pós-Graduação? _____

Total de horas semanais com outras atividades na Pós-Graduação? _____

Outros cargos administrativos já ocupados anteriormente nesta universidade:

Em que período: _____

Cargos administrativos que ocupa ou ocupou fora desta universidade:

Qual o cargo ocupado? _____

Onde ocupou o cargo? _____

Atividades

1. Que atividades rotineiras você realiza como diretor de curso?
2. Das atividades rotineiras qual ocupa mais o seu tempo durante a semana?
3. Das atividades rotineiras, qual ocupa menos o seu tempo durante a semana?
4. O que facilita a realização das atividades rotineiras?
5. O que dificulta a realização das atividades rotineiras?
6. O que você faz quando encontra dificuldades na realização de atividades rotineiras?
7. Que atividades periódicas você realiza como diretor de curso em cada semestre de trabalho?
8. Das atividades periódicas qual ocupa mais o seu tempo durante a semana?
9. Das atividades periódicas, qual ocupa menos o seu tempo durante a semana?
10. O que facilita a realização das atividades periódicas?
11. O que dificulta a realização das atividades periódicas?
12. O que você faz quando encontra dificuldades na realização de atividades periódicas?
13. De todas as atividades que você realiza, existe alguma que não deveria ser feita pelo diretor de curso?
14. Nesse caso, quem deveria fazer essa atividade?
15. O que o leva a fazer essa atividade?
16. Além das atividades que você realiza é possível identificar outra que o diretor deveria fazer e não faz?
17. O que impede a realização dessas atividades?
18. O que você precisou aprender para realizar as atividades de direção do curso?
19. O que falta aprender para realizar as atividades de direção de curso?

Contingências espaciais e de infra-estrutura física

20. Quais as características do local onde você realiza as atividades de direção do curso?
21. Que características do local de trabalho facilitam a realização das atividades de direção do curso?
22. Que características do local de trabalho dificultam a realização das atividades de direção do curso?

Interações

23. Com quem você interage com mais frequência nas atividades de direção do curso?
24. Que assuntos são tratados nessas interações?
25. O que dificulta a sua interação com pessoas?
26. Quem você procura, na universidade, quando tem dificuldades no trabalho como diretor?
27. O que você precisou aprender, desde que começou o trabalho como diretor para interagir com pessoas?

Decisões

28. Que decisões você toma na direção do curso?
29. Que conseqüências decorrem da tomada de decisões?
30. Que conseqüências decorrem da não tomada de decisões?
31. Que decisões exigem a consulta/encaminhamento para o Decano do Centro?
32. Que decisões você encaminha para análise e parecer do Colegiado do Curso?
33. O que você precisou aprender para tomar decisões como diretor de curso?

Características do diretor

34. Que características pessoais você destaca em si mesmo e que facilitam o seu trabalho como diretor?
35. Que características pessoais você destaca em si mesmo e que dificultam o seu trabalho como diretor?
36. Que características pessoais são indispensáveis para alguém que assume um cargo de direção de curso?
37. Por que você acha que foi escolhido para diretor de curso?

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – DOUTORADO
ÁREA 1 – PROCESSOS ORGANIZACIONAIS, TRABALHO E
APRENDIZAGEM

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como um dos representantes legais da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **“Comportamentos que constituem o processo de gestão de cursos de graduação em universidade”**, e cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Curitiba, 02 de maio de 2005.

Assinatura
Carimbo do responsável legal

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – DOUTORADO ÁREA 1 – PROCESSOS ORGANIZACIONAIS, TRABALHO E APRENDIZAGEM

DECLARAÇÃO

Declaro que no desenvolvimento do projeto de pesquisa **“Comportamentos que constituem o processo de gestão de cursos de graduação em universidade”**, cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Declaro, ainda, que não há conflitos de interesses entre a pesquisadora e participantes da pesquisa. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto em questão.

Florianópolis, 04 de maio de 2005.

Prof. Dr. Sílvio Paulo Botomé – Orientador

Regina Celina Cruz - Orientanda

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

RESUMO DO PROJETO DE PESQUISA PARA ANÁLISE PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

A) INFORMAÇÃO GERAL:

- 1) TÍTULO DO PROJETO: Comportamentos que constituem o processo de gestão de cursos de graduação em universidade.
- 2) PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Sílvio Paulo Botomé
- 3) PESQUISADOR PRINCIPAL: Regina Celina Cruz
- 4) Data proposta para início da coleta de dados: maio/2005 Término previsto: agosto/2005
- 5) A pesquisa será conduzida em uma Universidade.
- 6) O projeto não foi analisado por outro Comitê de Ética.
- 7) Não há suporte financeiro.

B) DESCRIÇÃO RESUMIDA DA PESQUISA PROPOSTA E SEUS OBJETIVOS PARA QUE POSSA SER APRECIADA POR PESSOAS LEIGAS E PELO COMITÊ DE ÉTICA:

1) Breve introdução, justificativa

As universidades como organizações apresentam características semelhantes a outros tipos de organizações, mas também têm suas especificidades. No entanto, uma das características em comum é que precisam ser administradas. A gestão universitária é feita, em geral, por professores universitários, que acumulam ou substituem temporariamente as atividades de ensino e pesquisa com atividades ligadas ao processo de gestão. A literatura sobre o assunto contribuiu para demonstrar que o processo de gestão universitária é caracterizado pelo amadorismo, pela aprendizagem baseada em ensaio e erro, pela carência de critérios objetivos para a definição de gestores e pelo

desconhecimento sobre os comportamentos que constituem o processo de gestão. Isso é referente a todos os níveis de gestão e, no caso dos cursos de graduação o tempo de mandato é geralmente de dois anos, o menor quando comparado a outros níveis de gestão. As atividades que fazem parte desse processo de gestão, a forma como elas são realizadas, as variáveis que a influenciam, a identificação de características pessoais que favorecem ou dificultam a gestão de cursos, bem como as variáveis organizacionais que influenciam o processo de gestão de cursos, compõem tipos de conhecimentos que precisam ser produzidos para subsidiar organizações de ensino superior acerca de decisões sobre a escolha dos professores que passarão a ser gestores de cursos. Também é necessário caracterizar o grau de complexidade do processo de gestão de cursos e o tipo de preparo que os professores-gestores necessitam para o exercício de suas atividades, inclusive para avaliação objetiva de resultados do processo de gestão de cursos e dos comportamentos evidenciados nesse tipo de trabalho.

2) Delineamento da pesquisa

Observacional por meio de depoimentos e documentos. Os dados coletados nos depoimentos correspondem a perguntas que compõem um formulário de entrevista, no qual serão registradas as respostas. Os dados coletados nos documentos serão previamente definidos e anotados em protocolo de registro.

3) Objetivos

- Identificar variáveis que compõem o processo de gestão de cursos de graduação.
- Descobrir as aprendizagens necessárias para o processo de gestão de cursos de graduação.

- Caracterizar comportamentos que constituem o processo de gestão de cursos de graduação.
- Identificar características pessoais que facilitam e dificultam o processo de gestão de cursos de graduação.
- Analisar as variáveis organizacionais que afetam o processo de gestão de cursos de graduação.

4) Tamanho da amostra

A amostra será composta por 63.6 % dos coordenadores de cursos de graduação, que corresponde ao total de coordenadores que foram reconduzidos para mais um mandato consecutivo no cargo, para o período de 2005-2006, após um mandato encerrado no ano de 2004. O tempo no cargo de coordenação de curso foi determinante para a seleção dos participantes. Também foi considerada a necessidade de fazerem parte da equipe de gestores do *campus* com mais tempo de funcionamento na organização de ensino em que será feita a pesquisa, onde práticas de gestão estão mais consolidadas em relação aos demais *campi*.

5) Participantes

Serão participantes da pesquisa 14 coordenadores de cursos de graduação, de uma universidade privada, comunitária e confessional do sul do Brasil. Os participantes estão distribuídos em áreas diferentes, representadas em centros de ensino, organizados como: saúde, ciências humanas, ciências exatas e tecnológicas, ciências jurídicas e sociais, conforme denominação utilizada na organização em que ocorrerá o estudo.

6) Local onde se realizará a pesquisa

A coleta de dados será realizada nas dependências da universidade, nos gabinetes de trabalho dos coordenadores ou em locais indicados por eles, para evitar interferências de outras pessoas ou de atividades que não fazem parte dos objetivos de investigação. A descrição, análise e interpretação dos dados será feita fora da universidade, em local reservado, no qual somente a pesquisadora tem acesso, por ser local privativo de trabalho da mesma.

7) Procedimentos

Não serão realizados procedimentos de qualquer natureza nos participantes da pesquisa.

8) Parâmetros avaliados

Um dos instrumentos de pesquisa será utilizado um formulário para entrevista individual, semi-estruturado, contendo perguntas abertas referentes aos objetivos pretendidos. Outro instrumento será um protocolo para o registro de observações dos documentos a serem analisados – ofícios expedidos pelos coordenadores no ano de 2004, para autoridades universitárias que ocupam cargos hierarquicamente superiores e também ofícios para os seus pares. O Regimento Geral e o Estatuto da universidade também serão analisados e os dados relativos aos objetivos da investigação serão anotados em protocolo de registro para posterior análise.

9) O que se espera dos resultados da pesquisa

Que possam contribuir na produção de novos conhecimentos acerca da gestão universitária, referentes especificamente aos cursos de graduação, de maneira que reunam indicadores para que os gestores universitários escolham, preparem e avaliem os professores que assumirão o cargo de coordenação. Também será possível conhecer as variáveis que fazem parte do processo de gestão de cursos. As descobertas podem contribuir na organização de procedimentos que visem à profissionalização dos professores que assumem cargos de gestão de cursos. Os resultados obtidos nessa universidade poderão estimular que o estudo seja realizado em outras organizações de ensino superior, gerando outras produções que ampliem o campo de conhecimentos em gestão universitária no Brasil.

C) ESTIMATIVA DOS BENEFÍCIOS OU COMPENSAÇÕES DA PESQUISA PROPOSTA:

1) Quais são os benefícios potenciais aos participantes e/ou à comunidade científica e/ou à sociedade que justificariam convidar indivíduos a participarem desta pesquisa?

Os benefícios potenciais aos participantes e à comunidade científica são referentes ao conhecimento do processo de gestão de cursos de graduação e dos comportamentos que o constituem. Isso pode levar a organização de procedimentos que enfatizem a profissionalização dos professores para a função de gestão de cursos de graduação. O ocupante do cargo de gestão assume responsabilidades para as quais precisa ser preparado e ter conhecimentos sobre o processo de gestão para diminuir a incidência de

práticas caracterizadas por ensaio e erro, geradoras de conflitos e dificuldades desnecessárias para esses professores que se dispõem a assumir as responsabilidades decorrentes da coordenação de um curso de graduação no ensino superior.

D) ESTIMATIVA DOS RISCOS DA PESQUISA PROPOSTA

Não há riscos para os participantes do estudo, visto que os dados coletados restringem-se a situações de trabalho sem o propósito de gerar constrangimentos ou qualquer tipo de desequilíbrio emocional.

E) PLANO PARA OBTER O CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- 1) Os participantes serão convidados para prestar seus depoimentos por meio de telefone ou pessoalmente. A pesquisadora apresentará o TCLE para o conhecimento, análise e anuência ou não de cada participante que faz parte da amostra de pesquisa.
- 2) Estão os participantes legalmente capacitados para assinar o consentimento?
(x) Sim. () Não
- 3) Quais os procedimentos que deverão ser seguidos pelos participantes/sujeitos se eles quiserem desistir em qualquer fase de estudo?
Informar diretamente a pesquisadora, por meio de contato telefônico, por *e-mail*, pessoalmente ou mesmo durante a entrevista. A forma de localização da pesquisadora constará no TCLE. Também poderão recusar a apresentar os documentos para análise.
- 4) Caso os participantes não compareçam às visitas de estudo, serão contatados durante o estudo (por telefone ou por carta)?
(x) Sim () Não

F) PASSOS A SEREM TOMADOS PARA ASSEGURAR A CONFIDENCIALIDADE DOS DADOS

Os formulários de entrevista preenchidos, as fitas gravadas (desde que autorizado pelos participantes), os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e os protocolos de observação de documentos serão guardados por cinco anos, na residência da pesquisadora. Não serão guardados na universidade e nem mostrados para qualquer pessoa na organização em que será feito o estudo, sob qualquer pretexto. O acesso ao material será somente concedido ao professor orientador da tese, enquanto o estudo estará sendo desenvolvido. Após a conclusão, defesa e aprovação da tese, o acesso aos documentos serão restritos a pesquisadora.

Na análise, interpretação e resultados os nomes dos participantes serão propositalmente retirados e nem constarão na tese ou em qualquer tipo de publicação que possa resultar da tese. Qualquer outro tipo de referência que possa identificá-los, será cuidadosamente avaliada e abordada de forma que mantenha a identidade dos participantes sob sigilo.

Apêndice E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento tem como finalidade prestar esclarecimentos acerca da pesquisa que será realizada como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor, por Regina Celina Cruz, aluna do curso de Pós Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina. O título da pesquisa é: “Comportamentos que constituem o processo de gestão de cursos de graduação em universidade”. O orientador da pesquisa é o professor Dr. Silvio Paulo Botomé.

Na definição do problema de pesquisa foi considerado que as universidades como organizações apresentam características semelhantes a outros tipos de organizações, mas também têm suas especificidades. No entanto, uma das características em comum é que precisam ser administradas. Essa administração é feita, em geral, por professores universitários, que acumulam ou substituem temporariamente as atividades de ensino e pesquisa com atividades ligadas ao processo de gestão. A literatura sobre o assunto contribuiu para demonstrar que o processo de gestão universitária é caracterizado pelo amadorismo, pela aprendizagem baseada em ensaio e erro, pela carência de critérios objetivos para a definição de gestores e pelo desconhecimento sobre os comportamentos que constituem o processo de gestão.

Isso é referente a todos os níveis de gestão e, no caso dos cursos de graduação o tempo de mandato é geralmente de dois anos, o menor quando comparado a outros níveis. As atividades que fazem parte desse processo, a forma como elas são realizadas, as variáveis que a influenciam, a identificação de características pessoais que favorecem ou dificultam a gestão de cursos, compõem tipos de conhecimentos que precisam ser produzidos, visando a profissionalização dos professores-gestores.

Os objetivos da pesquisa são:

- Identificar variáveis que compõem o processo de gestão de cursos de graduação.
- Descobrir aprendizagens necessárias para o processo de gestão de cursos de graduação.
- Caracterizar comportamentos que constituem o processo de gestão de cursos de graduação.
- Identificar características pessoais que facilitam e dificultam o processo de gestão de cursos de graduação.
- Analisar as variáveis organizacionais que afetam o processo de gestão de cursos de graduação.

A pesquisa será feita nessa universidade, tendo como participantes os diretores de cursos que exerceram mandato no período de 2003-2004 e foram reconduzidos para mais um mandato. A experiência anterior de pelo menos um mandato foi determinante para a definição da amostra, considerando as informações que serão coletadas por meio de um roteiro de entrevista aberta e pela análise de ofícios expedidos pelo diretor no ano de 2004, dirigidos ao Decano, Pró-Reitores e Diretores de outros cursos na mesma universidade.

A entrevista seguirá um roteiro com perguntas previamente definidas, abertas em sua grande maioria, e que favorecerão a livre expressão de opiniões dos diretores acerca dos assuntos abordados. O horário para a entrevista será agendado com antecedência, preferencialmente fora do turno regular de aulas, para evitar interferências de pessoas e de atividades que fazem parte da rotina do diretor. Também será feita, preferencialmente, fora do gabinete de trabalho do diretor, em local indicado por ele ou sugerido pela pesquisadora.

A proposta da entrevista é de que seja gravada, o que não impede que durante a mesma a pesquisadora faça anotações de qualquer dado que considerar relevante, o que poderá ser lido pelo entrevistado sempre que solicitado por ele. A transcrição das respostas será feita pela própria pesquisadora, em local reservado. O participante tem a liberdade de não aceitar que a entrevista seja gravada, sem necessidade de prestar qualquer tipo de justificativa. Nesse caso, a pesquisadora fará o registro de todas respostas durante a entrevista e, da mesma forma, o entrevistado poderá ler as anotações sempre que solicitar.

Os formulários utilizados para o registro das respostas **não** constarão como anexos da tese e **não** serão disponibilizados para consulta por parte de qualquer pessoa que trabalhe ou tenha algum tipo de relação com a universidade, sob qualquer tipo de pretexto. Dessa forma, a identidade dos participantes será resguardada. Além da pesquisadora, somente o orientador da tese terá acesso aos registros das respostas obtidas por meio das entrevistas. Esse material estará sob a guarda da pesquisadora, fora da universidade, para manter a segurança em relação a possíveis correlações entre respostas e informantes.

Outro procedimento de coleta de dados será a análise de ofícios expedidos pelo diretor de curso, no ano de 2004, dirigidos para o decano do Centro, pró-reitores e diretores de outros cursos. Para essa análise os dados de interesse para a pesquisa serão registrados em um protocolo para análise. A data, local e horário para esse procedimento serão combinados entre o diretor e a pesquisadora. Esses documentos serão analisados nas instalações da universidade, em local reservado e livre da circulação ou qualquer tipo de interferências por parte de pessoas.

Os procedimentos utilizados na pesquisa não geram riscos ou desconfortos para os participantes, que mesmo concordando em prestar depoimento, poderão abster-se em responder alguma pergunta, sem precisar prestar qualquer tipo de justificativa, caso ela gere qualquer constrangimento.

Os benefícios potenciais aos participantes são referentes ao conhecimento do processo de gestão de cursos de graduação e dos comportamentos que o constituem. Isso pode levar a organização de procedimentos que enfatizem a profissionalização dos professores para a função de gestão de cursos de graduação. O ocupante do cargo de gestão assume responsabilidades para as quais precisa ser preparado e ter conhecimentos sobre o processo de gestão para diminuir a incidência de práticas caracterizadas por erro, geradoras de conflitos e dificuldades desnecessárias para esses professores que se dispõem a assumir as responsabilidades decorrentes da coordenação de um curso de graduação no ensino superior.

Qualquer dúvida que os participantes tiverem acerca da pesquisa eles pode solicitar esclarecimentos antes, durante e após os depoimentos. Para isso poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (41) 271-1451 ou 271-2118, as segundas, quintas e sextas, nos períodos da manhã, tarde ou noite. Também é possível fazer contato pelo *e-mail* <regina.cruz@pucpr.br>. Essas fontes de contato também podem ser utilizadas para retirar o seu consentimento para ser considerado participante da pesquisa.

Pelo fato da pesquisa ser autorizada por responsável legal pela universidade isso **não** obriga qualquer diretor a prestar depoimento ou fornecer documentos para análise da pesquisadora, caso não concorde em fazê-lo, após ler esse termo de consentimento.

Todos os dados coletados serão descritos, analisados, interpretados e registrados para compor a tese de doutorado, que será apresentada para análise e parecer de uma banca, exceto os dados que referentes à identidade dos participantes, conforme já descrito nesse documento.

Em decorrência das descobertas com a pesquisa, os resultados poderão ser organizados para apresentação em eventos científicos, para publicações em revistas nacionais ou internacionais, ou outros tipos de publicações. A identificação da universidade e dos participantes será resguardada em todas as situações referentes a divulgação da produção desses conhecimentos.

Uma cópia da tese ficará na biblioteca da universidade para que todos os interessados na pesquisa possam ter acesso.

Regina Celina Cruz
Pesquisadora
RG 1557689 PR

Com base em todas as informações registradas nesse documento, declaro que li e compreendi o que será feito, e declaro que concordo em participar da pesquisa:

() prestando depoimento

() disponibilizando os ofícios solicitados para a pesquisadora

Obs: assinale com um “x” a(s) opção(s) com a qual(is) você concorda.

Participante – (nome completo): _____

RG : _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

ANEXO

ANEXO 1

ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR E DO VICE - COORDENADOR DE CURSO

- Implementar e avaliar as atividades e o desenvolvimento do Curso de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho de Coordenação do Curso.
- Propor ao Conselho de Coordenação, plano e calendário das atividades administrativas, acadêmicas e letivas do Curso, para cada semestre, no mínimo 30 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior.
- Propor ao Conselho de Coordenação o conjunto de ofertas de disciplinas do Curso e o respectivo horário, para cada semestre, no primeiro mês do semestre letivo imediatamente anterior (março e agosto).
- Divulgar o plano e calendário de atividades de cada semestre, aprovados pelo Conselho de Coordenação, no mínimo 20 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior.
- Encaminhar aos órgãos competentes, nos prazos adequados, as providências decorrentes das decisões do Conselho de Coordenação do Curso.
- Solicitar, até o final do primeiro bimestre do semestre anterior àquele que a disciplina será oferecida aos alunos, aos Departamentos da Universidade, a colaboração de professores para desenvolver, como responsáveis, as disciplinas do Curso que sejam de competência de cada Departamento.
- Solicitar, até o final do primeiro bimestre do semestre anterior àquele em que a disciplina será oferecida aos alunos, aos Departamentos planos de ensino das disciplinas de sua competência, que sejam necessárias, úteis ou de interesse para a formação dos alunos do Curso.
- Supervisionar o processo de matrícula de alunos, acompanhando o trabalho da Secretaria.
- Assistir aos alunos e funcionários durante o processo de matrícula no Curso.
- Providenciar condições para o pleno desenvolvimento das atividades docentes, discentes e administrativas relativas ao desenvolvimento do Curso.
- Organizar, com a Secretaria, a cada biênio, os estudos da avaliação, contínua e cumulativa, da eficácia e eficiência do Curso.
- Preparar estudos semestrais cumulativos sobre o desempenho da Coordenação de Curso, dos alunos e professores nas atividades do Curso para exame pelo Conselho de Coordenação, até 60 dias após o encerramento de cada semestre letivo.
- Apresentar, para exame do Conselho de Coordenação do Curso, os estudos de desempenho semestrais e bi-anuais de avaliação de eficácia e eficiência do Curso.
- Orientar e supervisionar a Secretaria do Curso na realização de suas atribuições.
- Elaborar a proposta de orçamento do Curso para cada exercício e propô-la ao exame do Conselho de Coordenação até a metade do mês de setembro do ano anterior àquele a que se refere o orçamento.
- Autorizar as despesas previstas no orçamento do Curso, aprovadas pelo Conselho de Coordenação e pelos órgãos superiores da Universidade.
- Divulgar, rápida e sistematicamente, para alunos, professores e funcionários vinculados ao Curso, as informações que possam interferir nas atividades dessas pessoas ou no funcionamento normal do Curso.
- Representar o Curso nos órgãos colegiados da Universidade conforme legislação ou normas vigentes, de acordo com os interesses do Curso e ou deliberação do Conselho de Coordenação.
- Propor ao Conselho de Coordenação a constituição de Comissões ou assessorias técnicas, em colaboração com os Departamentos envolvidos ou relacionados ao assunto: a) para estudar e ou propor soluções para problemas emergentes ou de interesse do Curso; b) para definir normas e procedimentos do Trabalho e ou para propor alterações no Regimento do Curso.

- Submeter ao Conselho de Coordenação propostas de normas para solução de eventuais problemas do Curso, sempre que haja legislação sobre o assunto.
- Organizar e supervisionar orientação dos alunos pelos docentes vinculados ao Curso e mediante entendimento com os Departamentos a que pertençam esses docentes.
- Propor ao Departamento competente as características de perfil, do interesse para o Curso, de docentes a serem contratados.
- Autorizar a Secretaria do Curso a publicar notas e informações de interesse dos alunos em datas e locais previamente estabelecidos no plano de trabalho de cada semestre letivo e ou no “Manual de Normas e Procedimentos de trabalho” do Curso.
- Fazer previsão da demanda de alunos para o Curso, por disciplina, a cada semestre, na primeira metade do semestre imediatamente anterior.
- Elaborar e atualizar anualmente um “Guia de Orientação” para os alunos do Curso, contendo todas as informações necessárias para os alunos organizarem o melhor possível sua vida universitária e realizarem seu curso de graduação desde o início.
- Promover eleições dos representantes de “campo de formação”, de “turma de alunos” e do Curso, componentes dos órgãos colegiados do Curso e da Universidade, no primeiro mês do período letivo em que iniciar uma turma nova no Curso.
- Representar a Coordenação do Curso nas interações com o órgão estudantil oficial dos alunos do Curso.
- Organizar e manter atualizado um “Manual de Normas e Procedimentos” do Curso, como anexo e complemento do Regimento do Curso, definindo responsabilidades, regras, atribuições, atividades e procedimentos de trabalho de interesse do Curso.
- Propor ao Conselho de Coordenação o Regimento do Curso e ou modificações necessárias para mantê-lo atualizado.
- Responder pelo Curso perante os demais órgãos da Universidade.
- Assinar a documentação do Curso enviada a quaisquer outros órgãos da Universidade e/ou entidades externas à universidade.
- Representar o Curso em cerimônias e/ou eventos públicos da Universidade e/ou fora dela.
- Emitir, ou solicitar a docente da área, parecer sobre as solicitações de equivalência de disciplinas, de acordo com a legislação e regulamentação vigente.
- Emitir, ou solicitar a docente da área, parecer sobre os processos de transferência de alunos de outros cursos da Universidade ou de outras instituições de ensino de acordo com a legislação e regulamentação vigentes.
- Encaminhar aos órgãos, setores e ou unidades da instituição as deliberações que o Conselho achar pertinentes de forma a facilitar a sua implantação e o bom desenvolvimento do Curso.

Fonte: Botomé, S. P. e Sguissardi, V. Uma proposição para a estrutura e organização de um curso de graduação. São Carlos, 1986.