



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS  
EDUCATIVAS**

**ALEXANDRE BUENO**

**COORDENAÇÃO DE CURSO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: um estudo de  
caso em uma Faculdade no Sudeste Paraense**

**IMPERATRIZ / MA  
2023**

ALEXANDRE BUENO

**COORDENAÇÃO DE CURSO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: um estudo de caso em uma Faculdade no Sudeste Paraense**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientador(a): Prof. Dr. Antonio Alves Ferreira

Área de concentração: Linguagens, Práticas Pedagógicas e tecnologias na Educação.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Bueno, Alexandre.

Coordenação de Curso no Ensino Superior Privado: : um estudo de caso em uma Faculdade no Sudeste Paraense / Alexandre Bueno. - 2023.  
135 p.

Orientador(a): Antonio Alves Ferreira.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas/ccim, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023.

1. Coordenação de Curso. 2. Ensino Superior. 3. Gestão. I. Alves Ferreira, Antonio. II. Título.

**ALEXANDRE BUENO**

**COORDENAÇÃO DE CURSO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: um estudo de  
caso em uma Faculdade no Sudeste Paraense**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

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

**BANCA EXAMINADORA**

---

**PRESIDENTE E ORIENTADOR PROFESSOR DR. ANTONIO ALVES FERREIRA**  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA/ PPGFOPRED)

---

**EXAMINADORA EXTERNA DRA. TEREZINHA FÁTIMA ANDRADE MONTEIRO  
DOS SANTOS**  
Universidade Federal do Pará (UFPA/PPGED)

---

**EXAMINADOR INTERNO PROFESSOR DR. FRANCISCO DE ASSIS CARVALHO  
DE ALMADA**  
Universidade Federal do Pará (UFPA/PPGED)

**Barbara e João** (*in memoriam*), meus pais,  
pelo afeto e pelas orientações para a vida.  
A Diego, companheiro de vida.  
Aos meus amigos, por fazerem da Região  
Norte meu lar.  
Dedico-lhes esta dissertação, materialização  
das muitas vivências compartilhadas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus por todas as circunstâncias da vida, por possibilitar tantas oportunidades, mas também adversidades, que me moldou e me moldam como pessoa. Gratidão pela vida, pelas bênçãos e pelas pessoas que tenho em meu caminho.

Aos meus pais, Barbara e João Antônio (*in memorian*), por todo amor incondicional e ensinamentos de vida. Por terem me presenteado com uma educação completa, que não se limitou a educação formal, mas permeou os esportes e a cultura em seu sentido mais amplo. Agradeço ao Diego, companheiro de vida, que pacientemente caminhou ao meu lado durante este mestre.

Ao meu orientador Prof. Dr. Antonio Sousa Ferreira, por aceitar o desafio desta orientação, agradeço pelo compromisso e empenho com nosso trabalho, pelos ensinamentos disseminados com maestria e afeto, características de um verdadeiro Educador. Obrigado pela confiança e pela amizade construída no decorrer desse programa de mestrado.

Aos coordenadores do PPGFOPRED, inicialmente Prof. Dr. Witembergue Gomes Zapanoli, o qual muito me incentivou a iniciar este mestrado, e a atual coordenadora Prof. Dra. Betania Oliveira Barroso pelas orientações e cuidados com o nosso programa. Ao secretário do nosso mestrado, Welligton dos Santos Silva, pelas reorientações e instruções que facilitaram nossa trajetória como discentes na UFMA.

Gratidão aos professores, doutores e pesquisadores que muito contribuíram com minha formação, Dr. Raimundo Nonato de Padua Cancio, Dr<sup>a</sup>. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, Dr<sup>a</sup>. Kelly Lislie Júlio, Dr. Dimas dos Reis Ribeiro, Dr<sup>a</sup>. Francisca Moraes da Silveira, em especial aos professores, Dr<sup>a</sup>. Ilma Maria de Oliveira Silva, Dr. Francisco de Assis Carvalho Almada e Dr. Carlos André Souza Dublante.

À amiga e companheira de orientação Clarice Alves Oliveira, pelas trocas de mensagens e textos, pela parceria nos trabalhos, nos eventos e nas publicações. Meus agradecimentos aos colegas da 3<sup>a</sup> turma do PPGFOPRED, ao nosso paciente representante de turma John Brito por repetir incansavelmente os recados nos diversos grupos de WhatsApp. Um abraço especial aos amigos Jairo Oliveira, Jaciara da Silva Arruda e Francisco Sá.

A todos os colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia (NEPED), pelo acolhimento e apoio nas produções científicas. Muito obrigado ao companheiro Prof. Me. Hugo Lima Araújo pelas inúmeras palavras de incentivo.

Agradeço a professora Dr<sup>a</sup>. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, pela generosidade e sabias contribuições em minha qualificação; obrigado por aceitar participar da minha defesa. Ao professor Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada, por participar desta banca examinadora, obrigado pelas inúmeras contribuições ao trabalho, pelas reflexões e prosas que levarei para a vida.

Aos sujeitos que dão vida a Instituição, *lócus* desta pesquisa, alunos, funcionários, colegas docentes e coordenadores de cursos que contribuíram diretamente para este trabalho. Obrigado especial aos professores Me. Andreia Monic Viana dos Santos, Me. Lucas Duarte Silva e Cesar Mendel Fernandes Ferreira pelas contribuições e constante diálogo.

[...] a flutuação é um estado temporário, como de uma pluma que oscila, antes que a força da gravidade a atraia para o solo. Carregado pelo vento da história, o intelectual pode flutuar de uma posição a outra no campo da luta de classes, mas este movimento, essa fluidez não constitui, eles próprios, uma base social estável, um ponto de vista próprio: a “força da gravidade” das classes sociais a faz cair, cedo ou tarde, de um lado ou de outro.

(Michael Löwy)

## RESUMO

BUENO, Alexandre. **COORDENAÇÃO DE CURSO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO**: um estudo de caso em uma Faculdade no Sudeste Paraense

**Linha de pesquisa:** Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação.

A presente dissertação, intitulada “Coordenação de Curso no Ensino Superior Privado: um estudo em uma Faculdade no Sudeste Paraense”, apresenta como objeto de estudo o perfil de coordenadores e sua atuação na gestão de curso, bem como a compreensão das relações que contribuem para o desenvolvimento de uma gestão tida como eficiente diante das exigências impostas pelo contexto atual. Tem-se como questão norteadora: como se dão as práticas de gestão que orientam a atuação dos Coordenadores de Curso da Faculdade dos Carajás em Marabá/PA? Para tanto, abordou-se a concepção da administração, a lógica empresarial no setor educacional, os modelos de gestão e a prática de atuação dos gestores determinada pelo modelo capitalista de produção. Assim, adota-se como procedimento teórico-metodológico a pesquisa de abordagem quali-quantitativa. Em um primeiro momento, procedeu-se com o levantamento bibliográfico e, em seguida, analisaram-se alguns indicadores do ensino superior para melhor compreender o objeto de pesquisa. Na sequência, realizou-se um levantamento do tipo *survey* por meio da escala *Likert* e aplicaram-se entrevistas semiestruturadas com os Coordenadores de Curso, Docentes e Diretora Geral da Instituição de Ensino Superior Privada (IESP). Ao analisar os dados e as características do perfil dos Coordenadores de Curso, percebeu-se que estes se configuram como um grupo de professores jovens, e que mesmo alguns trazendo experiências de cargos de gestão anteriores, estes não se sentem completamente preparados para exercerem a função. A partir da pesquisa realizada, identificou-se que as competências necessárias a um bom gestor divergem na expectativa dos demais sujeitos da pesquisa, ou seja, Docentes e Diretora Geral. Contudo, identificamos que a atuação dos Coordenadores de Curso é complexa e que as diretrizes definidas por meio das políticas institucionais não são suficientes para atender a rotina de gestões destes profissionais. Esta pesquisa não esgota a temática abordada, mas se presta à reflexão sobre as práticas dos gestores educacionais diante das tendências sociais, culturais e políticas que determinam a educação.

**Palavras-chave:** Gestão. Ensino Superior. Coordenação de Curso.

## ABSTRACT

BUENO, Alexandre. **COURSE COORDINATION IN PRIVATE HIGHER EDUCATION: a study at University in Southeast in Southeast Para, North Brazil**

**Line of research:** Languages, Pedagogical Practices and Technologies in Education.

This dissertation, entitled “Course Coordination in Private Higher Education: a study at University in Southeast Para, North Brazil”, presents as its object of study the profile of coordinators and their performance in course management, as well as the understanding of the relationships that contribute to the development of management considered efficient given the demands imposed by the current context. The guiding question is: how are the management practices that guide the performance of Course Coordinators at Faculdade dos Carajás University in Marabá/PA? Therefore, the conception of administration, business logic in the educational sector, management models and the practice of managers' performance determined by the capitalist model of production were addressed. Thus, qualitative-quantitative research is adopted as a theoretical-methodological procedure. Initially, a bibliographical survey was carried out and then some higher education indicators were analyzed to better understand the research object. Subsequently, a survey was carried out using the Likert scale and semi-structured interviews were carried out with the Course Coordinators, Teachers and General Director of the Private Higher Education Institution (IESP). When analyzing the data and characteristics of the Course Coordinators' profile, it was noticed that they are a group of young teachers, and that even though some bring experience from previous management positions, they do not feel completely prepared to perform the role. From the research carried out, it was identified that the skills necessary for a good manager differ from the expectations of the other research subjects, that is, Teachers and General Director. However, we identified that the role of Course Coordinators is complex and that the guidelines defined through institutional policies are not sufficient to meet the routine management of these professionals. This research does not exhaust the topic covered, but lends itself to reflection on the practices of educational managers in the face of social, cultural and political trends that determine education.

**Keywords:** Management. University education. Course Coordination.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior
Art.	Artigo
BITEC	Bolsas de Iniciação Tecnológica
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CENSUP	Censo do Ensino Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
EAD	Ensino à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FC	Faculdade dos Carajás
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FINDES	Federação das Indústrias do Espírito Santo
IES	Instituição de Ensino Superior
IESP	Instituição de Ensino Superior Privado
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEPED	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia
PDI	Projetos Desenvolvimento Institucional
PDTSA	Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGFOPRED	Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProUNI	Programa Universidade Para Todos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

UFPA	Universidade Federal do Pará
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
USP	Universidade de São Paulo
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UVV	Universidade de Vila Velha

## LISTA DE QUADROS

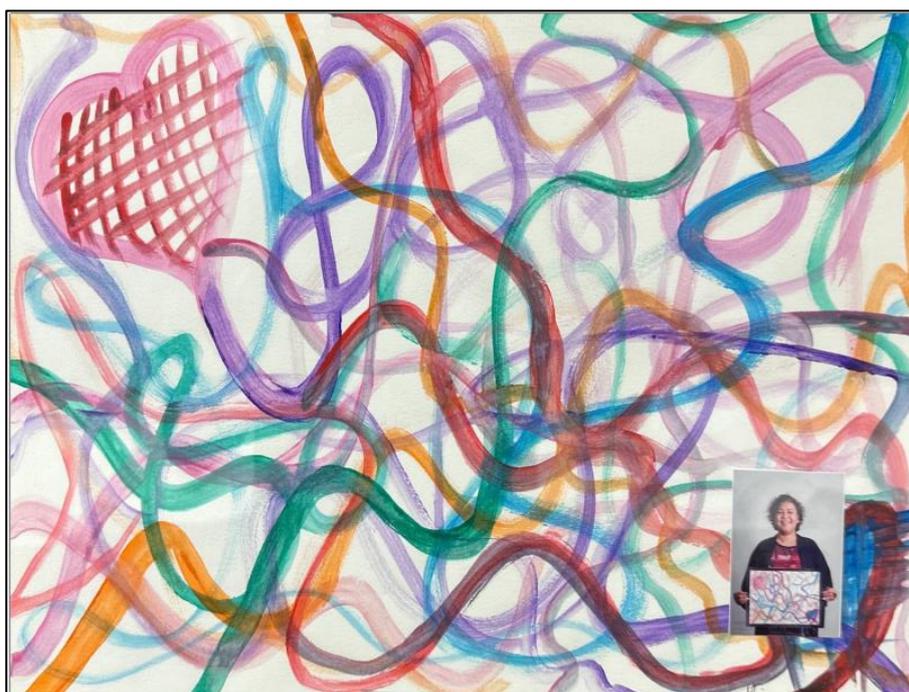
<b>Quadro 1:</b> Estatísticas Gerais da Educação Superior, por Categoria Administrativa – Brasil – 2021 .....	16
<b>Quadro 2:</b> Organização Acadêmica Administrativa – Faculdade dos Carajás .....	26
<b>Quadro 3:</b> Sujeitos e Instrumentos de Coleta.....	27
<b>Quadro 4:</b> Princípios Gerais da Administração para Fayol.....	44
<b>Quadro 5:</b> Características da burocracia segundo Weber .....	48
<b>Quadro 6:</b> Ciências do Comportamento e seus Focos.....	62
<b>Quadro 7:</b> Competências gerenciais do coordenador de curso .....	84
<b>Quadro 8:</b> Competências pedagógicas do coordenador de curso.....	86
<b>Quadro 9:</b> Competências político-institucionais do coordenador de curso.....	90

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Gênero .....	72
<b>Gráfico 2:</b> Faixa etária .....	73
<b>Gráfico 3:</b> Titulação Coordenadores .....	74
<b>Gráfico 4:</b> Área da maior titulação .....	75
<b>Gráfico 5:</b> Tempo de docência no ensino superior .....	76
<b>Gráfico 6:</b> Tempo de docência na Faculdade Carajás .....	76
<b>Gráfico 7:</b> Tempo de atuação como coordenador.....	77
<b>Gráfico 8:</b> Carga horária semanal de coordenação.....	78
<b>Gráfico 9:</b> Coordenador e sentimento em relação a coordenação .....	79
<b>Gráfico 10:</b> Cursos específicos para coordenação.....	80

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1. ORIGEM DO ESTUDO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	13
1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	15
1.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	20
1.3.1. Pesquisa bibliográfica e análise documental .....	21
1.3.2. Pesquisa de abordagem quali quantitativa – estudo de caso .....	22
1.3.3. Pesquisa de campo: entrevistas e <i>survey</i> .....	23
1.3.4. Lócus da pesquisa .....	25
1.3.5. Sujeitos pesquisados e passos da investigação .....	27
1.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	28
<b>2. GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR: CONCEPÇÕES DA ADMINISTRAÇÃO E LÓGICA EMPRESARIAL NO SETOR EDUCACIONAL.....</b>	<b>31</b>
2.1. ADMINISTRAÇÃO CLÁSSICA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO: TAYLORISMO, FORDISMO, TOYOTISMO E A PRODUÇÃO CAPITALISTA... 31	
2.1.1. Taylorismo e a mecanização do trabalhador .....	33
2.1.2. Fordismo a produção em massa e a linha de montagem .....	37
2.1.3. Algumas bases do Toyotismo.....	41
2.2. TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO: PROCESSOS ADMINISTRATIVOS E AS ORGANIZAÇÕES .....	43
2.2.1. Henri Fayol e os processos administrativos .....	43
2.2.2. Marx Weber e a organização burocrática.....	47
2.3. QUALIDADE E QUANTIDADE: A LÓGICA EMPRESARIAL E OS RUMOS DO ENSINO SUPERIOR O BRASIL .....	50
2.3.1. O Ensino Superior no Brasil: breves reflexões históricas.....	50
<b>3. TRANSFORMAÇÃO ORGANIZACIONAL: MODELOS DE GESTÃO E O COORDENADOR DE CURSO NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>58</b>
3.1. EVOLUÇÃO DOS MODELOS DE GESTÃO .....	58
3.1.1. Modelo de gestão por resultados .....	59
3.1.2. Modelo de gestão por pessoas .....	61
3.1.3. Modelo de gestão por processos .....	63
3.1.4. Modelo de gestão por sistemas .....	65
3.2. COORDENADORES DE CURSO: PAPEL, COMPETÊNCIAS E ATUAÇÃO .....	67
<b>4. OS COORDENADORES DE CURSO NA FACULDADE DOS CARAJÁS: ATUAÇÃO E DESAFIOS PARA UMA BOA GESTÃO .....</b>	<b>72</b>
4.1. OS COORDENADORES DE CURSO: PERFIL E CARACTERÍSTICAS .....	72
4.1. PROFESSOR-GESTOR, GESTOR-PROFESSOR? ATUAÇÃO E DESAFIOS .....	82
4.2. PRODUTO DA PESQUISA.....	95
<b>5. CONCLUSÕES.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE A – PRODUTO TÉCNICO.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE B – FORMULÁRIOS .....</b>	<b>126</b>



*Profissional de Letras, Professora de Metodologia do Trabalho Científico, Português Jurídico e Comunicação. “Oficina Docência em Tela”: pintura desenvolvida durante a Semana de Formação Docente e de Gestores da Faculdade dos Carajás.*

## 1. INTRODUÇÃO

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se está, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2019, p. 51).

### 1.1. ORIGEM DO ESTUDO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

As inquietações em relação à gestão do ensino superior, em especial à atuação de coordenadores de curso, são resultado do reflexo na minha prática cotidiana. Além disso, somam-se a isso reflexões acerca das relações sociais, políticas, econômicas e morais que permeiam o exercício da gestão na educação superior privada, como um lugar de contradições e mediações em uma sociedade capitalista.

Cursei Administração de Empresas na Universidade de Vila Velha (UVV) e, por meio de um programa de estágio, tive a oportunidade de vivenciar o aprendizado teórico e seu desdobramento na prática. Estagiando na Federação das Indústrias do Espírito Santo (Findes), local que considero minha primeira grande escola profissional, trabalhei com diversos programas que integravam as indústrias, as empresas e a academia com programas e projetos de fomento à inovação.

A título de exemplo, posso citar a gestão das Bolsas de Iniciação Tecnológica (BITEC), o Programa Trainee dos segmentos de pedras ornamentais, aço, frutas, moveleiro, têxtil e tecnologia da informação que, com a celebração de convênios com diversas Instituições de Ensino Superior (IES) e cursos de graduação, me possibilitou conhecer diversos setores produtivos e de serviço, seus processos, suas demandas por melhoria e possíveis soluções resultantes da pesquisa e articulação entre IES e empresas. A relação entre empresa, universidade, professor/orientador e aluno despertou em mim novas possibilidades; o olhar de graduando em estágio tornava-se mais crítico e, ao mesmo tempo, a certeza de querer ampliar minha atuação nos assuntos da academia.

Graduado e inserido no mercado de trabalho no Espírito Santo, no ano de 2009, fui convidado a trabalhar em uma indústria no Sudeste Paraense. Um pouco reticente, mas seduzido pelos desafios que se apresentavam, estabeleci endereço na cidade de Marabá, no Pará. Imerso em um novo contexto e longe da família, meus primeiros meses de adaptação foram muito difíceis, mas as boas relações construídas naquela nova cidade me permitiram entrar em sala de aula como tutor e professor no ensino superior. Algum tempo depois, assumi a coordenação

acadêmica de um polo de ensino à distância, conciliando o trabalho na indústria durante o dia e a gestão acadêmica no período noturno. Assim, fui percebendo na prática as nuances dos dois lados da mesma função.

No ano de 2014, participei de um processo seletivo e fui aprovado para o mestrado no Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais Sociedade na Amazônia (PDTSA) na Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Marabá, o qual seria desmembrado posteriormente, dando origem à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Na pós-graduação, por meio do trabalho de dissertação desenvolvido e do contato com excelentes professores, em especial minha orientadora, Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Andréa Hertz de Mello, pude refletir acerca da dinâmica de integração da região Amazônica ao território nacional – ocupação forjada por um modelo de desenvolvimento capitalista, articulado à lógica de mercado nacional e internacional, marcado pela expansão migratória, pela exploração extrativista e estratégias de incentivos financeiros e fiscais aos grandes grupos econômicos que tinham interesse em instalar-se na Amazônia (Bueno, 2016).

Os conhecimentos adquiridos no Programa de mestrado e na construção da minha dissertação permitiram-me ministrar aulas na Universidade do Estado do Pará (UEPA), nas disciplinas Análise e Demandas Regionais e Economia Ecológica, como também na disciplina Seminário Integrador no curso de Agronomia da UNIFESSPA. Essa rica experiência oportunizou o amadurecimento pessoal e profissional, abrindo portas para o trabalho em uma Instituição de Ensino Superior Privada (IESP), a Faculdade dos Carajás em Marabá. Na função de diretor acadêmico, diversos desafios são apresentados diariamente; a dinâmica do gerenciamento e das relações que se apresentam no ambiente acadêmico trazem diversos questionamentos, muitos dos quais motivaram a busca por um curso de mestrado em Educação.

Como discente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no Programa de Pós-graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGEDFOPRED), passei a integrar o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia (NEPED), o qual me possibilitou participar de eventos e discussões que somam conhecimento à minha carreira e pesquisa.

O NEPED - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia é constituído por pesquisadores e estudantes de diferentes Estados do país, vinculados a instituições públicas em programas de graduação e pós-graduação. Formado em 2019, o grupo de pesquisa é liderado pelos professores Dr. Antonio Alves Ferreira e Me. Clóvis Marques Dias Júnior. Vem desenvolvendo estudos e pesquisas com foco nas seguintes áreas: (a) Estado e democracia; (b) administração e gestão de sistemas e unidades escolares; (c)

planejamento educacional; (d) financiamento da educação; (e) Formação de professores e práticas educativas. Tem como repercussões: (a) a análise do papel do Estado na implementação das políticas; (b) os efeitos das políticas educacionais nos indicadores de qualidade da educação; (c) as estratégias da gestão educacional e seus rebatimentos na escola pública; (d) a formação docente e as práticas educativas na escola pública (Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, 2023).

No segundo semestre de 2021 e no primeiro de 2022, cursei as disciplinas “Fundamentos Metodológicos da Pesquisa”, “Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas” e “Currículo, Cultura e Práticas Interdisciplinares”. No segundo semestre de 2022, tive a oportunidade de cursar a disciplina “Estado e Gestão da Educação”, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da UFPA, a qual contribuiu significativamente para este estudo.

Foi e ainda é um fluxo de estudos e experiências profissionais que, ao longo dos anos, me ajudam a constituir academicamente este objeto de estudo - a gestão do ensino superior e a atuação dos Coordenadores de Cursos – uma vez que esse envolve demandas da rotina de trabalho inerentes ao cargo, mas, em especial, a complexa mediação do processo de formação de pessoas.

## 1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A partir da minha trajetória de estudo, é essencial afirmar que “[...] a relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tão pouco uma simples consequência” (Lombardi, 2011, p. 16). Nesse sentido, evidenciamos que a configuração do sistema de ensino no Brasil aconteceu lentamente, em meio às mudanças sociais e econômicas, a partir dos interesses das classes abastadas e para a consolidação do Estado. Este sistema, constituído historicamente, não observava a emancipação do povo, pois as desigualdades sociais eram, e são, inerentes ao sistema de produção vigente.

Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 45, a educação superior pode ser “[...] ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com vários graus de abrangência ou especialização” (Brasil, 2022). O sistema federal de ensino é composto por instituições mantidas pela União, criadas e mantidas pela iniciativa privada e por órgãos federais de educação, sendo os estabelecimentos privados administrados por entidades denominadas

mantenedoras, geridas por pessoas físicas ou jurídicas que podem ou não visar o lucro (Roma Neto; Andrade, 2017).

Ao analisar os números do Censo do Ensino Superior (Censup), a partir do relatório anual do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicado em 2022, é possível identificar que das 2.574 instituições de ensino superior, 2.261 são mantidas pela iniciativa privada (Brasil, 2022), o que revela uma discrepância entre o número de estabelecimentos públicos e privados nessa etapa educacional e, conseqüentemente, reflete na organização e correlação de forças junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e na criação de políticas públicas junto ao Ministério da Educação (MEC).

Do total de cursos superiores ofertados, 32.229 são presenciais, entre licenciaturas, bacharelados e cursos tecnológicos. Considerando ainda os números do Censup, de um total de 8.986.554 matrículas no ensino superior, 6.907.893 estão em instituições privadas, ou seja, 76,8% do total das matrículas ativas no ensino superior no Brasil são em IES privadas (Quadro 1).

**Quadro 1:** Estatísticas Gerais da Educação Superior, por Categoria Administrativa – Brasil – 2021

ESTATÍSTICAS BÁSICAS	CATEGORIA ADMINISTRATIVA		
	Total	Pública	Privada
Número de Instituições	2.574	313	2.261
Cursos	43.085	10.856	32.229
Matrículas	8.986.554	2.078.661	6.907.893

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Censup (Brasil, 2022).

Todavia, a disparidade entre o número de instituições públicas e privadas reforça e evidencia as políticas de governo direcionadas à expansão do ensino superior no Brasil, como também revela um movimento próprio da lógica capitalista em que estamos inseridos, influenciando as ações estatais a partir dos interesses dos detentores dos meios de produção. Ano após ano, mantém-se tal processo com vantagens ao setor privado em números (Chaves, 2010).

Na história recente, observamos o tímido crescimento das instituições públicas, acompanhado por cortes orçamentários e bloqueios de recursos federais, intensificados nas gestões de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022). Em contrapartida, constatamos o crescimento da iniciativa privada, impulsionado, sobretudo, pelo avanço das empresas educacionais, pelos conglomerados, pela abertura de novas instituições, pela ampliação da oferta de cursos à distância e pelo aumento indiscriminado de vagas para os cursos

de graduação. Por este ângulo, ao discutir as políticas públicas, Santos e Almeida Filho (2008, p. 21) relatam a orquestração dessas ações:

O desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade – são duas faces da mesma moeda. São dois pilares de um vasto projeto global de política universitária destinada a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando em um vasto campo de valorização do capitalismo educacional.

Neste viés, a expansão do ensino superior privado faz parte de um projeto global de educação e da lógica neoliberal, que tem como premissa os modelos de gestão empresariais em consonância com a perspectiva indicista de qualidade, exigindo trabalhadores flexíveis capazes de alcançar as metas estipuladas pelos processos avaliativos endógenos numa vertente global que encontra no Brasil um caminho fértil para sua expansão.

Colaborando com esta perspectiva, Mota, Evangelista e Castelo (2021), à luz de Antônio Gramsci, acrescentam que a atual conjuntura do ensino superior resulta das manifestações e configurações das políticas públicas de educação, especialmente do fortalecimento dos aparelhos privados de hegemonia empresarial. Assim, seja pelo arranjo das legislações ou pelo aporte financeiro, a reforma do Estado nos anos 1990 e as demais reformas educacionais implementadas no Brasil criaram condições favoráveis para o avanço das políticas de expansão da educação superior privada, agravando relações contraditórias entre educação e desenvolvimento econômico e configurando-se muitas vezes apenas na certificação de mais trabalhadores.

Como exemplo de incentivo para o acesso ao ensino superior privado, podemos considerar o Programa Universidade para Todos (ProUni) e a ampliação do crédito estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Essas ações do Estado, financiadas com dinheiro público, fomentam o acesso aos cursos de graduação oferecidos por instituições comerciais, justificando-se em nome da garantia de um bem público. Neste aspecto, pontua-se que as políticas públicas muitas vezes têm caráter compensatório e surgem das tensões sociais.

O surgimento das políticas públicas educacionais, como política social, que se inscreve a partir de um conjunto de fatores, dentre os quais se destacam, as pressões e as demandas sociais, a prospecção de demandas e conquistas sociais e expressam a correlação de forças presentes na sociedade. Tais políticas têm caráter quase sempre compensatório em sociedade capitalista (Santos, 2008, p. 2).

Ainda conforme a autora, tais políticas públicas evidenciavam um “[...] cenário traçado, que aponta para a modernização do aparelho estatal, que inclui, necessariamente, o enfraquecimento do público e a incorporação da lógica mercantil na educação” (p. 7).

Observamos, assim, que esse fluxo se mantém com pequenas alterações, mas sem mudar a sua essência desde a reforma do Estado brasileiro, mesmo em governos ditos de esquerda, porque o Estado moderno, na perspectiva marxista, decorre dessas contradições e da permanente influência das classes dominantes sobre as políticas públicas.

Contudo, a partir dos autores estudados, podemos ponderar que a expansão dos aparelhos de hegemonia de caráter privado molda as relações no mundo capitalista, da mesma maneira que conforma a educação superior mercantil e estabelece o rumo da educação superior no Brasil. Neste sentido, Bueno, Alves e Oliveira (2022) destacam que para a defesa de seus interesses, as instituições privadas assumem diferentes estratégias, adaptando-se rapidamente às diferentes condições, sempre logrando êxito na busca de melhores resultados e maiores lucros, em um movimento próprio do mundo dos negócios que foi incorporado ao ambiente da educação e, pelo fato de ser um negócio lucrativo, há sempre investidores que querem ampliar suas marcas. Desvelando esta lógica, os autores sinalizam a imposição de uma nova conformação para o perfil dos gestores na educação superior:

Nesta lógica de mercado, em especial nas instituições privadas, a gestão acadêmica toma novas proporções, exigindo dos gestores de cursos competências acadêmicas e gerenciais complexas em detrimento dos desafios enfrentados no cumprimento de suas funções (Bueno, Alves, Oliveira, 2022, p. 11).

A partir desse contexto, como sujeito do processo de gestão, destaca-se a figura do coordenador de curso e o modelo de gestão adotado por cada instituição de ensino, pois, para essa condução, consideram-se as características do profissional, assim como a forma de atuação e mediação do processo da gestão educacional, moldado a cada realidade, como no caso estudado em Marabá/PA. Ressalta-se ainda que a problematização acerca da gestão no ensino superior é imposta e converge tanto nas instituições públicas quanto nas instituições privadas, seja incorporada aos sistemas públicos pelo movimento gerencialista<sup>1</sup> na década de 1990 ou pela racionalização de recursos e aumento do lucro na iniciativa privada.

Considerando a estrutura organizacional adotada pelas instituições de ensino, o coordenador de curso desempenha um importante papel no gerenciamento das questões pedagógicas, acadêmicas e administrativas; essas dimensões compõem e articulam-se no

---

<sup>1</sup> Discutida desde a década de 1930, a administração pública gerencial no Brasil ganha corpo nos anos 90, seu caráter pregava maior autonomia às agências governamentais e aos seus gerentes, em detrimento a administração pública burocrática. A proposta contemplava a descentralização dos serviços sociais para os estados e municípios, a privatização de empresas estatais, a terceirização das atividades de apoio para o setor privado e os estabelecimentos de normas e de contratos de gestão, com a previsão de indicadores de desempenho (Bresser-Pereira, 1999).

âmbito da gestão na educação superior. Dessa forma, reforça-se a importância desses gestores para o atendimento dos objetivos da educação superior e para a manutenção de um ensino de qualidade, o que nos remete às avaliações e indicadores definidos pelo MEC, que, em sua maioria, decorrem de números. Não obstante, é válido ressaltar que, no contexto de livre mercado, o coordenador de curso tem um papel estratégico para a manutenção do capital e a continuidade dos negócios, pois ajuda a materializar os anseios da instituição no mercado, no caso do setor privado.

Segundo Paixão (2019), a importância da figura do coordenador de curso destaca-se na condução da atividade fim da instituição, sendo este responsável direto por conduzir os aspectos didáticos e administrativos inerentes ao gerenciamento do curso de graduação. Por conseguinte, todas as mudanças quantitativas e qualitativas na educação superior incitam a forma de atuação e o papel social das instituições de ensino e dos coordenadores, exigindo do gestor de curso uma nova postura diante dos desafios impostos. Ou seja, na rotina da instituição é o coordenador que faz a mediação das tarefas que muitas vezes são imprevisíveis como conflitos nas relações, além das demandas técnicas inerentes ao cargo.

As atividades dos coordenadores de curso não se limitam à organização dos currículos, à capacitação dos professores e ao acompanhamento rotineiro das atividades, mas envolvem demais questões que compõem o universo do ensino superior, como planejar, organizar, dirigir e controlar recursos tangíveis e intangíveis, como recursos humanos, financeiros e tecnológicos, atender às legislações em vigor e zelar pelos mecanismos eficazes para o ensino e aprendizagem, conduzindo os alunos e a IESs aos resultados esperados (Aguilar, 2016).

Para Franco (2002), o coordenador de curso deve estabelecer os diferenciais de qualidade do curso superior, em articulação com os sujeitos que compõem o ambiente acadêmico, incluindo os demais dirigentes, professores, alunos e funcionários, tendo como referência a missão, os objetivos e os princípios do projeto institucional da instituição. O coordenador de curso deve atender e gerir as diversas necessidades para o bom funcionamento de um curso: mediar as expectativas de mantenedores, diretores, professores e alunos em consonância com os requisitos legais; as diversas demandas apresentadas a estes gestores, tornam o gerenciamento de curso um desafio constante.

É salutar inferir que os coordenadores de curso são, em sua maioria, professores, educadores que assumem a função de gestão, a partir de suas experiências profissionais e necessidade da Instituição, desenvolvendo, em alguns casos, as duas funções simultaneamente, dependendo da realidade e do tamanho da Instituição sem treinamento ou formação prévia para a gestão. Neste ínterim, a formação dos gestores de curso, na maioria das vezes, se dá na prática,

no desenvolvimento das atividades diárias e na cooperação entre pares. Contudo, a simplificação no processo de formação dos coordenadores interfere na condução da gestão das instituições, uma vez que muitos profissionais à frente das coordenadorias de curso vão se adaptando aos fluxos do trabalho e criando mecanismos e instrumentos que possibilitem a eles gerir.

Refletindo acerca das novas tendências sociais, culturais e políticas que permeiam as instituições de ensino, considerando a importância e o desafio da gestão no ensino superior, este trabalho propõe responder ao seguinte questionamento: como se dão as práticas de gestão que orientam a atuação dos Coordenadores de Curso da Faculdade dos Carajás em Marabá/PA? Para tanto, coloca-se como objetivo geral identificar o perfil dos coordenadores e sua atuação na gestão de curso, como também compreender as relações que contribuem para o desenvolvimento da gestão diante das exigências impostas pelo contexto atual. A fim de conduzir o diálogo e as reflexões propostas por esta pesquisa, como etapas norteadoras para a construção deste trabalho, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- Conceituar as concepções da administração e da gestão do ensino superior privado;
- Desvelar as estruturas organizacionais e o papel dos gestores nas organizações;
- Conhecer o perfil dos Coordenadores de Curso, suas perspectivas e desafios frente a gestão do ensino superior;
- Observar quais aspectos da gestão determinam a atuação dos Coordenadores de Curso na instituição de ensino.

### 1.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso teórico-metodológico deste trabalho estrutura-se como etapa norteadora para a compreensão da atuação dos coordenadores na gestão de curso em instituições de ensino superior privadas. Logo, cabe aqui uma análise sobre a figura do coordenador, considerando seu respectivo processo de atuação e formação em meio à sociedade do século XXI, alimentada pelo concorrencialismo, pela competitividade e pelo utilitarismo neoliberal, onde a prática educativa fica cada vez mais à mercê dos interesses da classe dominante e da lógica de mercado, pronta a qualificar o cidadão para atender à demanda imposta pelo mercado, em total contramão à educação que entende a necessidade de formação do sujeito crítico-reflexivo, socialmente responsável e liberto de toda opressão ideológica, política e social.

Observamos com isso que nenhum fenômeno se dá de forma isolada, mas a consciência dos sujeitos se molda por meio do contexto ao qual está inserido em cada período, que nesta conjuntura é uma sociedade capitalista de produção, mediada pelo trabalho, pelas relações entre o homem e a natureza. Nesta perspectiva, Gamboa (2010, p. 115) reforça que “nas pesquisas dialéticas, o homem é tido como um ser social e histórico; determinado por contextos econômicos, políticos e culturais”, sendo “o criador da realidade social e transformador desses contextos”.

Nesse percurso, é importante salientar aspectos próprios da pesquisa para comprometer os resultados como neutralidade; a aproximação sujeito e objeto não compromete a objetividade do conhecimento teórico, pois a verificação da verdade acontece na instância da prática social e histórica. Assim, acrescentamos que a elaboração desta dissertação se iniciou com uma pesquisa de análise exploratória, analisando as produções científicas que dialogavam com a temática proposta por este trabalho. Ou seja, as obras aqui referenciadas são contextualizadas e resultantes da produção do homem historicamente situado.

### **1.3.1. Pesquisa bibliográfica e análise documental**

Como recurso inicial, utilizamos a pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte, que resultou em um capítulo de livro publicado em 2023, intitulado “Coordenadores de Curso: papel e práticas de gestão nas instituições de ensino superior privado (2016-2021)”. Para levantarmos os trabalhos considerados para esta análise, utilizamos o banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Inicialmente, levantou-se 110 teses e 536 dissertações que, de forma abrangente, se relacionavam com o tema desta pesquisa. A partir da aplicação de descritores, foram excluídos os trabalhos que não discutiam diretamente a temática, restando 9 dissertações analisadas. Como descritores, utilizamos os termos “coordenador de curso”, “papel”, “perfil”, “função” e “ensino superior privado”, mediados por *booleanos* do tipo “AND” e “OR”.

Para Gil (2002, p. 45), “[...] a pesquisa bibliográfica é constituída pela seleção de material já elaborado”, “[...] em especial livros, trabalhos científicos, leis e anuários”, cuja finalidade é direcionar a construção do trabalho científico. Portanto, recorreremos às literaturas existentes, aos teóricos que discutem a educação a partir do foco deste estudo, identificando conceitos e pressupostos necessários para a construção desta pesquisa.

Para melhor entender as determinações que constituem nosso objeto de estudo, lançamos mão da análise documental, considerando documentos oficiais, legislações, relatórios

do MEC, o Plano de Desenvolvimento Institucional (2021-2025) e o Regimento Interno da Instituição pesquisada. Estes documentos auxiliaram a compreensão da organização, as políticas e as estratégias de gestão da instituição e deram aporte para esta dissertação. Ao considerar a análise documental, Cellard (2008) esclarece que:

O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. [...] graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias (p. 295).

Em concordância com o autor, consideramos que os documentos “[...] não são apenas uma fonte de informação contextualizada”, mas sim resultado das interações postas no ambiente investigado, pois “eles surgem de um determinado contexto e fornecem informações sobre este mesmo contexto”, esses foram essenciais para compreendermos as relações na IES estudada (Ludke e André, 2020, p. 45).

### **1.3.2. Pesquisa de abordagem qualiquantitativa – estudo de caso**

O percurso metodológico deste trabalho constitui-se conforme os princípios da pesquisa qualitativa, com contribuições da pesquisa quantitativa para caracterizar o contexto da IES e os sujeitos desta pesquisa. Enquanto os dados quantitativos apresentam os números que comprovam os objetivos deste estudo, os dados qualitativos possibilitam compreender a complexidade e os detalhes das informações obtidas em campo num movimento dialético entre objeto e pesquisador. Pelo fato de a análise ser na área de Ciências Humanas, esse processo de mediação é relevante para entender as peculiaridades do fenômeno para além dos números.

A abordagem qualitativa possibilita uma descrição pormenorizada das pessoas, dos locais, das dinâmicas cotidianas, da totalidade do caso e das conversas, o que permite “[...] investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16). Em consonância com a afirmativa, Minayo (2016) complementa que a pesquisa qualitativa confere ao trabalho um universo de significados diversificados, onde: “[...] esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir de uma realidade vivida e compartilhada” (p. 21).

Considerando essa dinâmica qualiquantitativa e os aspectos possíveis para o estudo do sistema que orienta a educação superior no Brasil, observa-se que as categorias qualitativo e

quantitativo estão imbricadas e devem ser utilizadas de forma dialética, favorecendo a percepção e reflexão do pesquisador na busca de conhecer a realidade que neste caso é o perfil de coordenadores de cursos da Faculdade Carajás.

Quanto à estratégia dimensionada pelo objeto, para conhecermos as relações sociais e os processos da gestão educacional no ensino superior, sem perder o foco na atuação do coordenador de curso, foi necessária a investigação do tipo estudo de caso. Yan (2010) destaca que o estudo de caso, como estratégia de pesquisa, contribui para o conhecimento de fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais e políticos, possibilitando entender os fenômenos sociais complexos.

Ao caracterizar o estudo de caso, registra-se que:

O estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados [...]. Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, à qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada. O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um “caso”, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão (ALVES-MAZOTTI, 2006, p. 650).

De acordo com a perspectiva dos autores, Ludke e André (2020, p. 20), corroboram ao evidenciar que o caso deve ser bem limitado, "seus contornos são claramente definidos no desenrolar do estudo", podendo "ser similar a outros, mas, ao mesmo tempo, distinto por ter um interesse próprio, singular". No entanto, uma questão relevante no estudo de caso é o que se aprende ao estudar o caso. Dessa forma, o conhecimento gerado pelo estudo é mais concreto, contextualizado e voltado para a interpretação do leitor, permitindo-lhe compreender as generalizações para a sua população de referência (André, 2008).

### **1.3.3. Pesquisa de campo: entrevistas e *survey***

Ao abordar o processo de investigação, Triviños (2019, p. 138) destaca que a escolha de múltiplas fontes de evidências caracteriza a técnica da triangulação. A mescla no uso de diferentes instrumentos de pesquisa e fontes de dados justifica-se no sentido de "[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo". Em complemento à pesquisa bibliográfica e documental, optamos pelo trabalho em campo, utilizando entrevistas e pesquisa do tipo *survey*.

Ludke e André (2020) corroboram que a entrevista tem um caráter de integração, permitindo a captação imediata e corrente das informações desejadas. Nesse sentido,

Skymansky (2011) complementa que a entrevista se constitui como um processo social interativo e reflexivo, favorecendo a condição de horizontalidade na condução da pesquisa. Essa abordagem foi importante para o desenvolvimento do trabalho, considerando a clara relação de subordinação entre os sujeitos desta pesquisa. Por meio da entrevista, pretendíamos extrair informações sobre seus perfis e condução de trabalho no âmbito da coordenação da Faculdade dos Carajás.

Em continuidade com a estratégia de coleta de informações, realizamos o levantamento do tipo *survey* em dois momentos: para conhecer o perfil dos Coordenadores de Curso e apreender as competências dos Coordenadores de Curso. Para essa finalidade, recorremos aos questionários e à Escala de *Likert*. O termo Escala de *Likert* é associado a um formato de pergunta frequentemente usado nos questionários de *survey*. Basicamente, apresenta-se aos respondentes uma declaração e pergunta-se se eles "concordam fortemente", "concordam", "discordam", ou "discordam fortemente". Modificações na redação das categorias de resposta (por exemplo, "aprovam") podem ser feitas (Babbie, 2003, p. 231).

Babbie (2003) esclarece que o método *survey* pode ser aplicado em diversos contextos, sendo geralmente utilizado para obter informações sobre um determinado grupo de pessoas. É indicado para responder a questões que expressem opiniões, expectativas e características de um público específico. Por isso, o objeto de estudo desta dissertação demandou tal utilização.

Os questionários utilizados contemplaram 15 itens, distribuídos em três seções: a primeira investigou as características dos coordenadores; a segunda seção examinou a experiência destes como gestores; a terceira contemplou a preparação desses profissionais para o exercício da gestão de curso. Considerando a escala de opinião, cujo objetivo era identificar as competências pedagógicas, gerenciais e político-institucionais necessárias aos coordenadores na gestão dos cursos, esta foi organizada e graduada por importância, iniciando com "não importante", "pouco importante", "razoável", "importante" e "muito importante".

A realização das entrevistas, a aplicação dos questionários e a aplicação do *survey* aconteceu no primeiro semestre de 2023, quando os sujeitos foram entrevistados e responderam os questionários e a escala de *Likert* via *Google Forms*. Os dados coletados foram organizados em tabelas e gráficos. Para este fim, utilizamos o software de planilhas eletrônicas Microsoft Excel e o software de desenvolvimento RStudio<sup>2</sup>. As narrativas dos sujeitos entrevistados e as

---

<sup>2</sup> O RStudio é um software livre de desenvolvimento integrado, em linguagem própria de programação, sua interface permite a criação de gráficos e cálculos estatísticos.

anotações geradas durante as entrevistas foram sistematizadas para possibilitar o revisitar das evidências, potencializando a análise e diálogo com o referencial teórico.

Como recurso de análise dos dados obtidos, recorreremos à análise de conteúdo, pois este procedimento facilita a compreensão dos documentos e a análise das narrativas dos sujeitos registradas durante a coleta das informações. Bardin (1977) esclarece que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas e procedimentos de análise das comunicações, mas não se limita apenas ao tratamento das informações. A análise proposta pode estender-se aos signos, visto que a língua cumpre também um papel social.

#### **1.3.4. Lócus da pesquisa**

Para esta pesquisa, escolhemos como lócus a Faculdade dos Carajás (FC), uma instituição privada e com fins lucrativos, localizada no interior do Pará, na cidade de Marabá, considerada a quarta maior cidade do estado do Pará, com uma população estimada de 287.664 pessoas (IBGE, 2021). Segundo Saint-Clair Cordeiro da Trindade Júnior, Marabá caracteriza-se como uma cidade média, sendo um importante centro de serviços nas áreas hospitalares, financeiras, educacionais, alimentícias, industriais, siderúrgicas, de construção civil e de serviços públicos, sediando representações regionais de órgãos federais e estaduais (Bueno, 2016).

É válido ressaltar que a IESP iniciou suas atividades no ano de 2015, oferecendo os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, e Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Por meio de um novo ato autorizativo em 2019, a instituição passou a ofertar dois novos cursos, Estética e Cosmética e Psicologia. No entanto, após reiterados ciclos de oferta, os cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Estética e Cosmética foram extintos a pedido da instituição devido à baixa procura (PDI, 2022).

Ao analisar o Relatório Estático do Censo do Ensino Superior de 2022, observando os registros de matrículas na cidade de Marabá, evidencia-se o total de 17.447 matrículas, sendo 7.982 em cursos presenciais e 9.465 em cursos de Educação à Distância (EAD). Atualmente, existem na cidade 17 instituições de ensino superior privadas, além do Campus da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Campus UEPA e do Campus da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Essa estrutura oferece mais de 50 cursos de graduação, além dos cursos de pós-graduação.

Considerando as instituições privadas e os números das matrículas em cursos presenciais, Marabá registra um total de 3.716 matrículas, sendo 40% deste número, 1.473,

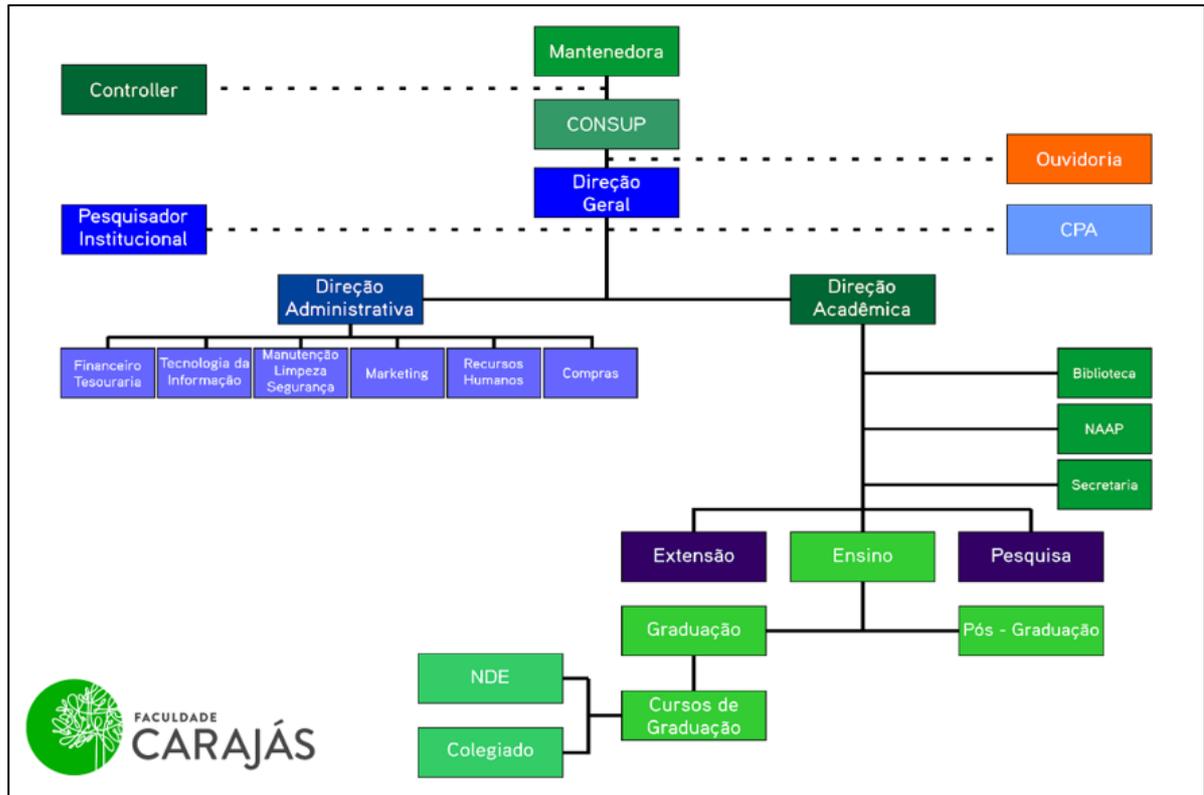
referente às matrículas na Faculdade dos Carajás (Brasil, 2022). Ressalta-se que a FC não oferta cursos na modalidade EAD, e os números de matrículas apresentados referendam a importância da instituição para a cidade de Marabá e região.

Outro aspecto relevante que diferencia a FC das demais instituições privadas instaladas no município é que ela se caracteriza como uma instituição isolada, ou seja, não pertence a nenhum grupo educacional. Com valor percebido agregado, a instituição atrai também o público das cidades vizinhas, destacando-se o quadro de professores, mestres e doutores, o suporte às atividades de iniciação científica e extensão, potencializando a formação profissional e humanística do alunado.

Examinando o Plano de Desenvolvimento Institucional referente ao quinquênio de 2021–2025, observamos a existência e declaração das políticas que permeiam a gestão no ensino superior, entre elas: a) Políticas de Graduação; b) Políticas de Iniciação Científica; c) Políticas de Extensão; d) Política de Egressos e; e) Política de Pós-Graduação; f) Política de Desenvolvimento Econômico e Responsabilidade Social; g) Políticas de Inclusão Social; h) Políticas de Ações Afirmativas; i) Políticas de Acessibilidade; e j) Políticas de Gestão. Esta última contempla as Políticas de Qualificação Docente e Técnicos-Administrativos.

As políticas observadas sugerem nos processos de planejamento e na tomada de decisão os princípios da gestão democrática, o que pode ser evidenciado pela estrutura e organização da Faculdade dos Carajás (Quadro 2), que prevê os órgãos colegiados, o Conselho Superior (CONSUP), além dos Colegiados de Cursos, Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), Comissão Própria de Avaliação (CPA), com representantes dos segmentos discente, docente, tutor, técnico-administrativo e comunidade.

**Quadro 2:** Organização Acadêmica Administrativa – Faculdade dos Carajás



Fonte: Faculdade dos Carajás (2020).

### 1.3.5. Sujeitos pesquisados e passos da investigação

O grupo pesquisado foi composto por seis (6) coordenadores de curso, uma (1) diretora geral da instituição e trinta e nove (39) professores dos diversos cursos ofertados (Quadro 3), totalizando 46 sujeitos. Para assegurar os interesses dos participantes e garantir a integridade na condução desta pesquisa, submetemos o trabalho à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), obtendo o registro através do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 60033522.9.0000.5087 e aprovação em 26 de setembro de 2022.

**Quadro 3:** Sujeitos e Instrumentos de Coleta

SUJEITOS/FUNÇÃO	QUANTIDADE	INSTRUMENTOS DE COLETA
Coordenador de Curso	06	Questionário fechado Escala de opinião Entrevista semiestruturada
Diretora Geral	01	Escala de opinião Entrevista semiestruturada
Professores	39	Escala de opinião

Fonte: Elaborado pelo autor, (2022).

Ressaltamos que, nas análises, buscamos identificar as informações dos sujeitos relacionadas ao desenvolvimento de seu trabalho como coordenadores de curso, envolvendo interpretações e inferências a partir dos dados coletados e das entrevistas. Entretanto, os

coordenadores foram identificados como Coord.1, Coord.2, Coord.3, Coord.4, Coord.5 e Coord.6, a fim de preservar informações que pudessem identificá-los, respeitando o compromisso ético estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Por fim, no que tange à elaboração do trabalho realizado, é importante destacar que "toda conclusão é provisória, sujeita à comprovação, retificação, abandono" (Netto, 2011, p. 26). Este entendimento é necessário, pois este estudo está vinculado a contextos sociais, políticos e ideológicos, desencadeando diferentes motivações e manifestações que permitiram a aproximação da compreensão da atuação dos coordenadores de curso de graduação no ensino superior.

#### 1.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, a presente dissertação está organizada em quatro capítulos, seguidos por algumas conclusões. O capítulo 1 apresenta a motivação e origem do estudo, a introdução e os procedimentos metodológicos.

O capítulo 2, "**Gestão do Ensino Superior: concepções da administração e lógica empresarial no setor educacional**", aborda as principais teorias da escola clássica e moderna da administração, discutindo o Taylorismo, Fordismo e o Toyotismo, bem como seus mecanismos de exploração. Debateremos sobre a administração burocrática, aspectos do público e privado, permeando a lógica empresarial no setor educacional.

O capítulo 3, "**Transformação Organizacional: modelos de gestão e o coordenador de curso no ensino superior**", discute as estruturas e representações complexas das organizações e a atuação dos coordenadores como gerentes de cursos, desvela as atribuições dos coordenadores, reflete sobre seu caráter pedagógico e os aspectos gerenciais e políticos da função.

O capítulo 4, "**Os Coordenadores de Curso na Faculdade dos Carajás: atuação e desafios para a gestão de curso**", apresenta o perfil dos coordenadores, reflete sobre as competências necessárias aos coordenadores de cursos, discute os desafios impostos aos profissionais e suas atuações para o êxito das coordenadorias de curso.

Por fim, a partir de nossas reflexões, análises, discussões e amadurecimento teórico-metodológico, expomos o capítulo 5, com algumas conclusões com o intuito de responder às questões que nortearam nosso objeto de estudo. Além disso, trazemos ao longo da dissertação

algumas imagens que antecedem os capítulos e ilustram uma das ações de formação continuada direcionada a professores e coordenadores de curso, desenvolvida pela instituição pesquisada.



*Profissional das Ciências Contábeis, docente nos cursos de Administração e Ciências Contábeis. “Oficina Docência em Tela”:  
pintura desenvolvida durante a Semana de Formação Docente e de Gestores da Faculdade dos Carajás.*

## 2. GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR: CONCEPÇÕES DA ADMINISTRAÇÃO E LÓGICA EMPRESARIAL NO SETOR EDUCACIONAL

O conceito de trabalho imaterial revela-se adequado, pois dá conta das figuras que, no cruzamento da nova relação entre produção e o consumo, funcionam justamente como a interface que a torna ativa e organizada. O trabalhador do imaterial (ou trabalhador imaterial) caracteriza-se pela contínua inovação das condições de comunicação e, portanto, das dinâmicas produtivas (COCCO, 2000, p. 107).

No segundo capítulo, apresentamos os principais conceitos que sustentarão este trabalho. Para isso, exploramos a escola clássica da administração por meio da administração científica e do modelo japonês de administração. Além disso, discutimos os sistemas de produção e de gerenciamento, analisando seus reflexos no trabalho e no modo de vida do trabalhador. Em seguida, abordamos a sistematização dos processos administrativos e das organizações. Adicionalmente, refletimos sobre a reforma universitária de 1968 como marco de abertura para o ensino superior privado no Brasil. Investigamos sua influência na gestão do ensino superior e o avanço da lógica empresarial no setor educacional. Autores como Braverman (1987), Chiavenato (2006), Cocco (2000), Marx (2011), Maximiano (1917), Ribeiro (2017) e Harvey (2013), entre outros, foram fundamentais na construção deste capítulo teórico. O objetivo central do capítulo é conceituar as diferentes abordagens da administração e da gestão do ensino superior privado.

### 2.1. ADMINISTRAÇÃO CLÁSSICA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO: TAYLORISMO, FORDISMO, TOYOTISMO E A PRODUÇÃO CAPITALISTA

As concepções de administração e gestão não surgiram de pensamentos abstratos, mas da realidade concreta<sup>3</sup>, mediante a historicidade diante das mudanças sociais, por meio das relações entre os sujeitos sociais e dos diferentes modos de produção de cada época. Assim, para entendermos as atuais e diversas concepções de administração nas distintas instituições, seja ela pública ou privada, precisamos compreender que "[...] nos diferentes tempos históricos, a gestão apresenta determinada concepção, tendo em sua identificação a própria concepção de sociedade" (Ribeiro, 2013, p. 42).

Para tanto, há de se considerar que a influência da Revolução Industrial — diante do aumento da produtividade e dos conflitos entre os capitalistas e os trabalhadores assalariados

---

<sup>3</sup> A partir de Kosik (2002), podemos considerar a realidade concreta como produto da “práxis social da humanidade”, ela se revela por meio do processo dialético, a partir da própria realidade histórica determinada pelos sujeitos sociais em suas relações reais.

— foi determinante para o surgimento das teorias da administração. Pois, a necessidade de uma nova organização do trabalho conformou a estrutura social e comercial da época, provocando profundas transformações de ordem econômica, política e social. Ao pensarmos nos princípios da administração, Maximiano (2017) enfatiza que:

Na maior parte do tempo que antecedeu a Revolução Industrial, a história da administração foi essencialmente história de países, cidades, governantes, exércitos e organizações religiosas. Com a Revolução Industrial na Inglaterra do século XXVIII, o desenvolvimento das ideias e práticas da administração passou a ser influenciado pela nova personagem social: a empresa industrial. Com esta vieram grandes contingentes de trabalhadores, os diretores e gerentes e os métodos de organização do trabalho. A administração moderna começa a nascer (p. 47).

Logo, as discussões que deram origem à administração moderna surgem e se aprimoram com a Revolução Industrial, em meio ao avanço tecnológico, com a aplicação do progresso científico na produção, com os estudos do trabalho, com a ampliação de mercados e a consolidação de uma nova fase do capitalismo.

Com isso, considerando que, para Marx (2008, p. 47), "[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual", podemos inferir que, dada a dinâmica da sociedade, decorrente das transformações sociais e do modelo de produção, a administração e a estrutura das organizações foram determinadas e continuam se aperfeiçoando de forma contextualizada<sup>4</sup>. Se, em um primeiro momento, os conceitos da administração eram aplicados apenas aos negócios, hoje seus princípios orientam a gestão e as relações no ambiente de trabalho em todos os setores da sociedade, incluindo as instituições de ensino, como evidenciado em nosso estudo. Esse fato se intensifica com o passar dos anos porque a Economia e o mercado passam a ser a base racional das atividades humanas e sociais, o que inclui a educação.

Não obstante, ao transpor as características da administração para a gestão do ensino superior, observa-se que esta se concretiza mediante o movimento histórico, refletindo em sua organização e *modus operandi* das teorias administrativas, à organização do Estado liberal<sup>5</sup> e

---

<sup>4</sup> Quando se trata, pois, de produção, trata-se de produção em um grau determinado do desenvolvimento social, da produção de indivíduos sociais. Por isso, poderia parecer que, ao falar de produção, seria preciso ou seguir o processo de desenvolvimento em suas diferentes fases, ou declarar desde o primeiro momento que se trata de uma determinada época histórica, da produção burguesa moderna, por exemplo. Todavia, todas as épocas da produção possuem certos traços característicos em comum, determinações comuns. [...]. Esse caráter geral, entretanto, esse elemento comum, discriminado pela comparação, está organizado de uma maneira complexa e diverge em diversas determinações. Alguns desses elementos pertencem a todas as épocas; outras são comuns a algumas delas (Marx, 2008, p. 239 – 240).

<sup>5</sup> O Estado liberal caracteriza-se como uma corrente política que defendia a liberdade individual, seja nos campos econômicos, político, religioso e intelectual. Os principais precursores do Estado liberal são Hobbes (1588 – 1679) e Locke (1632 – 1704), ambos partem do conceito do estado de natureza do homem, porém para o primeiro “o

ao modo de produção capitalista que permanentemente se expande para dominar cada vez países distintos e áreas sociais. Neste sentido, Ribeiro (2013) complementa esta ideia:

É importante destacarmos, ao inferirmos sobre as transformações sociais e sua repercussão na gestão, que um dos marcos da expansão se deu com a Revolução Industrial, a partir da qual surgem as primeiras teorias da então denominada “administração”. Inicialmente, era limitada à administração de negócios empresariais, pois o grande mote daquele momento da humanidade era o desenvolvimento das fábricas em pleno desenvolvimento e a crise do sistema capitalista. Posteriormente, surgem outras teorias, pois, assim como no sistema capitalista aprimorou seu modo de produção, as teorias administrativas tenderam a acompanhá-lo e expandiram-se para além do piso da fábrica adentrando aos setores sociais (RIBEIRO, 2013, p. 42 – 43).

Assim, para compreender as relações estabelecidas na gestão do ensino superior, aqui analisada com destaque, tomamos como ponto de partida a mediação das relações de produção — meios de produção, forças produtivas, modo de produção — na Revolução Industrial, as mudanças e transformações sociais daquela época e a origem da abordagem clássica da administração, que tem como principal precursor Taylor, com os princípios da administração científica.

### 2.1.1. Taylorismo e a mecanização do trabalhador

Nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, período marcado pelo avanço tecnológico, pela rápida expansão da indústria e pela consolidação do capitalismo, surge a necessidade de organização e sistematização da produção. Por consequência, era preciso ajustar a classe trabalhadora às características do novo modo de produção imposto pelas forças produtivas do capitalismo. Diante desse ambiente, Frederick Winslow Taylor<sup>6</sup> junta-se a outras pessoas da época, somando esforços para desenvolver princípios e técnicas e eficiência que possibilitassem resolver os problemas enfrentados pelas indústrias (Maximiano, 2017).

Para Taylor (1995, p. 24), “[...] o principal objetivo da administração era o de assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado”, o que é contraditório, se considerarmos as classes fundamentais do sistema de produção capitalista, divididas entre os burgueses, detentores dos meios de produção, e os

---

estado de natureza tinha sua essência na guerra, insegurança e violência”, para o segundo “o estado de natureza era percebido com relativa harmonia, concórdia e paz entre os homens” (Alves, 2015, p. 42).

<sup>6</sup> Frederick Winslow Taylor (1856 – 1915), foi o iniciador da eficiência industrial, chamado de “Pai da Organização Científica do Trabalho”. Em 1903, trouxe a discussão a obra “*Shop management*”, na qual procurava chamar atenção para o que ele chamou de filosofia da direção. No ano de 1906, eleito presidente da *American Association of Mechanical Engineers*, publicou “*The art of cutting metals*”. Finalmente, em 1911, publica o livro “*Principles of scientific management*”, contribuindo eficazmente para o desenvolvimento industrial do século XX.

proletariados, fornecedores da força de trabalho. Nessa vertente, sua preocupação era eliminar as formas de desperdício e as perdas sofridas pela indústria por meio do estudo do trabalho, e assim, elevar a produtividade utilizando-se da aplicação de técnicas de engenharia, otimizando o trabalho executado pelos operários modernos, pois com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, os quais só vivem enquanto têm trabalho e só têm trabalho enquanto seu trabalho aumenta o capital. Esses operários, constrangidos a vender-se a retalhos, são mercadorias, artigo de comércio como qualquer outro; em consequência, estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado (Marx, 2005, p. 46).

Logo, o movimento da administração científica na visão taylorista pode ser apresentado em três fases: a) ataque ao problema dos salários; b) ampliação de escopo de tarefa para a administração, e; c) divisão de autoridade e responsabilidade na empresa. Na primeira fase, Taylor ocupou-se do "problema dos salários". Naquela época, o sistema de pagamento era por dia trabalhado ou por peça produzida. Com o pagamento fixo por dia, o trabalhador não via vantagem em produzir além do que ele julgava apropriado. Chiavenato (2006) acrescenta que o trabalhador mais produtivo, ao perceber que recebia a mesma remuneração que o menos produtivo, perdia o interesse, não produzindo de acordo com sua capacidade. Ao considerar o pagamento por peça produzida, quando a produção aumentava, os administradores diminuía o pagamento por peça, desestimulando o trabalhador, que mantinha propositalmente um nível baixo de produção (Maximiano, 2017).

A organização científica do trabalho e a distribuição dos ganhos da produtividade configuram-se como motrizes dos conflitos entre as classes sociais. Na tentativa de solucionar este problema com os salários, o engenheiro avança com as técnicas de racionalização do trabalho por meio do estudo dos tempos, analisando as tarefas executadas pelos operários, decompondo o processo de trabalho para aperfeiçoá-los e racionalizá-los (Chiavenato, 2006). O que se pode inferir é que a administração, no seu sentido fabril, se assenta nos valores de mais trabalho em busca de mais lucro e que o trabalho deve se adequar ao movimento.

Taylor (1995) defendia que o administrador da indústria deveria conhecer o tempo padrão para um trabalhador completar uma tarefa. Dessa forma, o capitalista poderia diminuir o preço pago por peça produzida, além de estabelecer um pagamento por peça de forma que o operário tivesse que trabalhar em um ritmo suficiente para ter um pagamento razoável, o que implicava na quantidade diária, semanal e mensal da produção a partir de uma estimativa de ritmo de produção.

Em um momento seguinte, o estudo taylorista deslocou-se para a produtividade do trabalhador e para o aprimoramento dos métodos de trabalho. Nesta fase de estudos, Taylor (1995) concluiu que, para a coerência e aplicação dos seus princípios na empresa, a racionalização do trabalho deveria vir acompanhada de uma estrutura. As indústrias padeciam com a falta de uniformidade de técnicas e métodos de trabalho, assim como de um sistema de administração defeituoso. Para Taylor (1995, p. 22), "as ações desastradas, ineficientes e mal orientadas dos operários" impediam as empresas de auferir maiores lucros.

A partir deste pensamento, Maximiano (2017) acrescenta que o taylorismo avançou definindo os princípios da administração científica: planejamento, preparo, execução e controle, o que alavancou os estudos sobre a padronização de ferramentas, equipamentos, sequenciamento e a programação de operação atendendo, em parte, situações de trabalho porque o trabalhador precisa de condições mínimas para o patrão ter lucro.

Esses princípios foram maximizados mais tarde com a implementação da esteira rolante de Ford, levando o modelo de produção capitalista ao ápice (Harvey, 2013). Crítico do modelo de produção capitalista industrial, Braverman (1987) problematiza que os estudos de Taylor não tinham características de ciência, pois refletiam apenas as perspectivas do capitalismo, limitando a análise às condições da produção. Segundo o autor, a teoria de Taylor "não é mais do que a verbalização do modo capitalista de produção" (p. 83).

Na terceira fase da administração científica, Taylor (1995) reconhece que existe uma divisão de trabalho entre os administradores e os operários. Com a segmentação do trabalho, a administração passou a ser responsável por todo o processo de trabalho. Portanto, deveria estar mais bem preparada que os trabalhadores, responsabilizados no passado por quase todo o trabalho. Ao discutir esta proposta, o autor afirma que:

A divisão do trabalho permite reduzir o número de objetivos sobre os quais devem ser aplicados a atenção e o esforço. Reconhece-se que essa é a melhor maneira de obter o máximo proveito do indivíduo e da coletividade. Não se aplica somente as tarefas técnicas, se não a todos os trabalhos, sem exceção, que põem em movimento um número mais ou menos grande de pessoas e que delas exigem diferentes classes de aptidões. Tende, em consequência, à *especialização das funções* e à *separação dos poderes* (TAYLOR, 1992, p. 44, grifo do autor).

Desta forma, com a especialização das funções e a definição dos poderes, torna-se claro o delineamento da divisão do trabalho. Para Marx (2011, p. 26-27), "[...] a partir do momento em que se estabelece uma separação entre trabalho material e intelectual", as relações existentes entram em contradição com a força produtiva existente, revelando "a repartição do trabalho e de seus produtos, distribuição desigual tanto em qualidade quanto em quantidade".

Esse movimento gerou uma ampliação no número de funções especializadas, resultando na fragmentação da massa trabalhadora. Além dos operários, as indústrias passaram a contar com supervisores de área e gerentes.

Em sua tese, Ribeiro (2015, p. 67) considera que a divisão do trabalho para Taylor configurava-se como mais uma forma de controle do trabalhador. Com o desenvolvimento de seus estudos, ele percebeu que o "conhecimento que o trabalhador possui sobre o processo de trabalho era muito maior do que o da gerência". Em concordância, Braverman (1987) reforça que o trabalhador sempre foi conhecedor dos métodos e processos de seu ofício, e a privação do conhecimento gerada pelo taylorismo interessava apenas ao controle do trabalho em todos os seus níveis.

Um aspecto importante a ser ressaltado é que, com a separação dos poderes e responsabilidades, como resalta Taylor (1995), a gerência ficaria encarregada pelo planejamento, estudos e definição do método de trabalho, enquanto ao trabalhador restaria apenas a execução da operação conforme a prescrição da tarefa. Gramsci (2015) critica que a especialização e divisão do trabalho proposta pelo taylorismo tinha como objetivo desenvolver no trabalhador comportamentos automáticos, buscando romper com o trabalho qualificado, com a participação e iniciativa do trabalhador, o que gerou ao trabalhador a alienação<sup>7</sup> em relação a todos os processos de trabalho.

A formação de uma gerência para planejar e calcular todos os elementos do processo de trabalho sempre esteve ligada à implementação de um rigoroso processo de controle. A separação do trabalho mental e manual possibilitou uma maior fragmentação da operação e, por consequência, um maior controle do trabalhador e do processo de produção, pois o fluxo das atividades nas fábricas passou a ter apenas um mentor de tudo – o dono – que utilizou os estudos disponíveis até aquele momento para ampliar seus lucros, representando um movimento próprio do sistema capitalista.

Harvey (2013, p. 123) pondera que no início do século XX, o taylorismo enfrentou fortes resistências, especialmente nos países da Europa. "[...] A oposição dos trabalhadores infligiu uma grande derrota à implantação dessas técnicas na maioria das indústrias, apesar do domínio capitalista nos mercados de trabalho". Mesmo encontrando resistência e críticas no

---

<sup>7</sup> Para Marx (2008) a alienação do trabalhador acontece quando o trabalho é reduzido ao consumo de força pelo capitalista, ou seja, o trabalho é reduzido a mercadoria. Reduzido ao seu caráter abstrato, não mais como objetivização humana, o homem não mais se reconhece, torna-se algo estranho, alheio que passa a dominar o seu produtor.

restante do mundo capitalista, os princípios gerais da administração científica foram implementados com sucesso e amplamente difundidos na indústria americana.

Percebemos então que o objetivo de Taylor (1995, p. 24) não era "[...] assegurar o máximo de prosperidade ao empregado", mas sim "[...] assegurar o máximo de prosperidade ao patrão", reduzindo o trabalhador a um instrumento do trabalho, ou seja, atendendo às exigências de maior produção e maior lucro impostas pelo capitalismo industrial. Contudo, mesmo em meio às críticas que se estendem até hoje, os métodos e a organização do trabalho propostos pelo taylorismo foram empregados globalmente nos mais diversos setores econômicos e continuam sendo utilizados até os dias atuais.

### **2.1.2. Fordismo a produção em massa e a linha de montagem**

A disseminação da administração científica teve altos e baixos. Se os princípios da racionalização do trabalho geravam entusiasmo para o capitalista, diante de seu potencial para maximizar os lucros, para a imprensa e os políticos, geravam desconfianças e críticas diante da iminência do aumento do desemprego, exploração do trabalho e redução dos salários (Maximiano, 2017). No entanto, no início do século XX, o taylorismo encontrou parceria com a linha de montagem de Henry Ford. As duas técnicas juntas culminariam em ganhos de produtividade nunca vistos, e o capitalismo industrial atingiria uma nova etapa, a produção em massa.

Para o industrial Ford<sup>8</sup>, o princípio da produção em massa estava relacionado às peças e componentes padronizados e ao trabalhador especializado. O que havia de diferente em Ford, quando comparado a Taylor, era a sua visão de que a produção em massa significava consumo em massa. Para ele, o fordismo exigiria "[...] um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho" (HARVEY, 2013, p. 121). Maximiano (2017, p. 76) registra que "[...] na produção massificada, cada peça ou componente pode ser montado em qualquer sistema". Ford também "[...] passou a utilizar o mesmo sistema de calibragem para todas as peças, em todos os processos da manufatura". Com isso, o empresário conseguiu reduzir o número de peças em seus produtos e simplificar o processo produtivo.

---

<sup>8</sup> Henry Ford (1863 – 1947) foi o empresário fundador da Ford Motor Company, criador do sistema de produção em série conhecido como Fordismo. Foi autor de diversos livros, entre eles “Os princípios da prosperidade — Henry Ford”, publicado em 1954.

Ao considerar o trabalhador especializado, Maximiano (2017) ressalta que no modelo fordista, cada operário e cada grupo de operários têm uma tarefa fixa na etapa de um processo. Essa limitação reduziria o tempo para execução da atividade, resultando em maior produtividade. Esta simplificação do processo produtivo de Ford exigiu uma nova postura do trabalhador. O trabalhador especializado se tornaria o principal elemento de uma linha de produção.

No entanto, a crítica em relação à especialização do trabalho era que os esforços do operário se resumiam à execução de uma única tarefa. O trabalhador especializado e pouco qualificado não tinha nenhuma perspectiva de ascensão no trabalho e poderia ser facilmente substituído. As críticas relacionadas à mecanização do trabalhador, que tiveram início com a proposta taylorista, tomaram maior proporção e foram contundentes na produção massificada.

Em busca constante de crescimento, o modelo fordista foi sendo aprimorado ao longo dos anos. Inicialmente, cada trabalhador ficava parado em uma área de montagem e realizava uma única tarefa em um carro, antes de passar para o próximo carro. Ainda assim, era responsabilidade do trabalhador buscar as peças no estoque e voltar ao posto de trabalho. Como evidenciado por Ford, o trabalhador tinha que ir atrás de componentes para dar continuidade ao trabalho.

Segundo Maximiano (2017), para tornar o processo mais eficiente, Ford resolveu entregar as peças necessárias para montagem em cada posto de trabalho. Com isso, o trabalhador não precisaria deslocar-se pela fábrica. Em um segundo experimento, Ford decidiu que, para executar sua tarefa, o trabalhador iria de carro em carro na fábrica. Com isso, o tempo médio de operação caiu. No entanto, a movimentação do trabalhador ainda consumia tempo, e os trabalhadores tinham ritmos diferentes de trabalho, os mais rápidos perdiam eficiência de trabalho quando encontravam os mais lentos.

Em 1912, Henry Ford inaugurou a linha de montagem móvel, na qual o produto deslocava-se ao longo do percurso enquanto os operadores ficavam parados. Com isso, o tempo de produção diminuiu devido à imobilidade do trabalhador, o que impactou drasticamente na redução da necessidade de investimento do capital.

Segundo Chiavenato (2006, p. 40), com a linha de montagem móvel, a produção em massa fordista teve seus princípios básicos definidos: "o fluxo do produto no processo produtivo é planejado, ordenado e contínuo"; "o trabalho é entregue ao operário em vez de este ter de ir buscar"; "as operações são analisadas em seus elementos constituintes". Maximiano (2017, p. 78) conclui que, com a adoção destes princípios, "a velocidade cada vez maior de

produção reduzia também os custos dos estoques de peças e à espera de montagem". Quanto mais carros eram fabricados, mais baratos eles se tornavam.

Gramsci (2015) contextualiza que a constituição desta nova organização do trabalho exigiu uma nova forma de vida do trabalhador. Por sua vez, as indústrias invadiram a vida privada dos trabalhadores, passando a investigar e restringir a vida dos operários:

Na América, a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão indubitavelmente ligados: as investigações dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a "moralidade" dos operários são necessidades do novo método de trabalho (p. 243).

O proibicionismo, conforme chamado por Gramsci (2015), tinha como escopo a moralidade e os costumes dos trabalhadores. A ingestão de álcool e a depravação sexual eram vistas como inimigas da produtividade, ou seja, do capitalista, da acumulação e do lucro. O autor relata também que as disfunções em relação ao álcool e ao sexo eram um subterfúgio dos trabalhadores, em detrimento das longas horas de exploração e da alienação do trabalho.

Mesmo diante das críticas, a implementação da produção em massa possibilitou a homogeneização dos produtos produzidos em larga escala, contribuindo para que os mais diversos produtos fossem fabricados e vendidos a preços mínimos. Com isso, os produtos não ficavam mais estocados; ao contrário, sua liquidez gerava maior retorno econômico ao empresário, o qual tinha capacidade de reinvestir seu capital e expandir ainda mais seus negócios e produção. Nesta perspectiva, Cocco (2000) aponta que as estratégias fordistas se configuravam como o interesse coletivo das elites capitalistas, em detrimento dos trabalhadores massificados pelo taylorismo, o que intensificou os conflitos em relação à distribuição dos ganhos produzidos.

Segundo Bravernam (1987, p. 129), a implementação da linha móvel de montagem e a mudança drástica no modo de trabalho geraram tensões na classe trabalhadora. Segundo o autor, "o ajustamento às formas de trabalho projetado pelo capital" foi implementado não pela vontade do trabalhador, mas "por condições e forças socioeconômicas". Assim, observa-se que a adequação ao trabalho nunca é uma opção para o trabalhador, mas uma necessidade da vida humana.

A aclimação aparente do trabalhador aos novos modos de produção surge da destruição de todos os modos de vida, a contundência das barganhas salariais que permitem certa maleabilidade dos costumeiros níveis de subsistência da classe trabalhadora, o emaranhando da rede da vida capitalista moderna que torna finalmente todos os outros meios de vida impossíveis (Braverman, 1984, p.133).

Mesmo sem expectativas em relação a outros modos de vida, a insatisfação do trabalhador com a linha de produção toma proporções e chega às associações de trabalhadores. Assim, diante da organização do sindicato e da ameaça de migração dos operários para outras fábricas, a Companhia Ford entra em crise. Ribeiro (2015) reforça que a esteira rolante impôs aos trabalhadores imensa intensificação, automatização e mecanização do trabalho. Se esse instrumento trouxe ao trabalhador um ritmo exaustivo de trabalho, para o capitalista, a esteira constitui-se como uma ferramenta de controle do ritmo de execução do trabalho, o que ajuda a entender o movimento de gestão de controle.

Em 1914, sob muita pressão, Henry Ford instituiu o dia de trabalho em oito horas e dobrou os salários dos operadores. Esta ação foi muito mal vista por seus concorrentes, mas garantiu a reintegração dos trabalhadores e a continuidade da produção. Neste ponto, é válido lembrarmos que o fordismo, desde seu início, contou com a forte regulação do estado (HARVEY, 2013). Ao analisar o fordismo, em específico os altos salários propostos por Ford, Gramsci (2015) conclui que:

A coerção deve ser sabiamente combinada com a persuasão e o consenso, e isso pode ser obtido, nas formas próprias de uma determinada sociedade, por meio de maior retribuição, que permita um determinado padrão de vida, capaz de manter e reintegrar as forças desgastadas pelo novo tipo de esforço (p. 150).

Observamos, assim, que com os aumentos dos salários, Henry Ford não apenas reintegrou e contornou a insatisfação dos trabalhadores, mas também criou nos operários uma ansiedade em manter seus postos de trabalho. Além disso, os deixou dispostos às novas possibilidades de intensificação do trabalho na fábrica, permitindo a criação de um mercado de reserva. Diante dos novos salários, os trabalhadores da indústria tinham interesse em migrar para a companhia fordista (Braverman, 1987).

Gramsci (2015) e Harvey (2013) colaboram ao afirmar que a estratégia dos altos salários de Ford estava também ligada à necessidade de aumentar o potencial consumidor da grande massa. A ampliação das forças produtivas teria sentido no processo de acumulação do capital. Cocco (2000) complementa que:

Nesta perspectiva, o “modo de regulação fordista” emerge como um dispositivo endógeno à relação salarial, em que as regras institucionais só têm um papel na medida que reconhecem e generalizam as relações de força que nesta se determinam. Produção e consumo de massa se alimentam reciprocamente pelas reivindicações salariais e pelo incremento da composição orgânica do capital ( p. 73).

Se, por um lado, observava-se a regulação das forças do mercado pela relação salarial, os sindicatos ganhavam poder de negociação coletiva nas indústrias de produção de massa.

Harvey (2013) descreve que as organizações sindicais avançavam no controle dentro das fábricas, acompanhando as especificações de algumas tarefas, bem como a segurança e promoção do trabalhador. Neste período, os sindicatos ganham importante poder político, avançando em questões como seguridade social e salário mínimo. No entanto, os sindicatos somente "[...] adquiriram e mantiveram esses direitos em troca da adoção de uma atitude cooperativa em relação às técnicas fordistas" (Harvey, 2013, p. 128).

Observa-se que a administração científica proposta por Ford e Taylor tinha um objetivo comum: a produtividade, ou seja, a minimização do desperdício e a maximização da produção no menor tempo. Mesmo que tenham sido desenvolvidos em momentos diferentes, o taylorismo e fordismo juntos se complementaram e impulsionaram o capitalismo, por meio da massificação da produção e do consumo. Para esse fim, utilizaram a exploração do homem como instrumento fundamental para o crescimento do capital.

### **2.1.3. Algumas bases do Toyotismo**

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o Japão era um país totalmente devastado. A necessidade de reconstruir o país organizou empresários, especialistas e trabalhadores, dando origem mais tarde ao modelo japonês de administração. O modelo Toyota de produção, como ficou conhecido, encontrou espaço nos finais dos anos 1970 e início dos anos 1980, "quando o sistema do capital entra em crise e dá início a uma nova fase de exploração do mais valor" (Carvalho, 2020, p. 42).

Segundo Maximiano (2017), a administração que se desenvolveu no Japão tinha como características um modelo formal, compreendido por doutrinas e técnicas que tinham como objetivo administrar os processos de produção e, em seguida, a empresa como um todo. Ao considerar a relação dos japoneses com o modelo anterior de produção, o autor revela o caráter ainda mais racionalista da administração japonesa:

Para os japoneses, o principal produto do modelo de Henry Ford era o desperdício de recursos – esforços humanos, materiais, espaço e tempo. Fábricas gigantescas, pilhas de materiais em estoque, grandes espaços vazios, pessoas com tarefas limitadas. O desperdício mais importante era o desperdício do esforço humano – grandes contingentes de funcionários com sua capacidade subaproveitada, trabalhando em tarefas minúsculas, alienados e desmotivados (MAXIMIANO, 2017, p. 175 - 176).

Com isso, o sistema Toyota de produção, que teve Eiji Toyoda (1913-2013), precursor desse modelo e engenheiro e industrial japonês, foi responsável por analisar e remodelar a gestão na sua época, trazendo a *Toyota Motor Corporation* à lucratividade e proeminência mundial. Estava ancorado na eliminação completa de todo e qualquer desperdício. Conforme

Chiavenato (2014), para isso, os japoneses adotaram três princípios fundamentais: *jidoka* – interromper o andamento das máquinas e das linhas de produção quando ocorre qualquer tipo de problema ou defeito; *just-in-time* – fabricar apenas a quantidade necessária de produtos; *kaizen* – prática de aprimoramento contínuo. Este novo modelo permitiria o que seria chamado de produção fluída, exigindo do trabalhador uma postura mais autônoma e comprometida, baseada em uma hierarquia horizontal, o que se configura como mais uma forma de exploração do capitalismo.

Para Carvalho (2020), o novo modelo de produção resultaria na maior precarização do trabalho:

O Toyotismo, como modelo de produção enxuta, flexível e de automação, inaugura uma nova forma alienante da classe trabalhadora, estes/as já não são mais os simples executores de apenas uma tarefa como no modelo fordista. Neste momento, exige-se o “colaborador polivalente”, estes devendo estar preparados/as para desempenhar qualquer atividade que se apresente. O resultado disso é a intensificação e precarização do trabalho, além da exacerbação da exploração (CARVALHO, 2020, p.45).

Assim, diferente das propostas anteriores, a flexibilização da produção exigiria um empregado multitarefa, preparado para qualquer atividade. Ao analisar essa nova estrutura enxuta, desvela-se que o objetivo era a economia em relação às estruturas verticalizadas, assim como a responsabilização do trabalhador por todo o trabalho, visto que o sentimento de coletividade era muito forte na cultura japonesa.

Ao discutir o modelo Toyota de produção, Ribeiro (2015) destaca que a relação de emprego adotada pelas grandes empresas não era clara. O trabalhador era contratado para um emprego vitalício, porém não havia contrato. Da mesma forma, o trabalhador não era contratado para um posto de trabalho, mas sim para a empresa, correspondendo nem sempre a um salário.

Harvey (2013) também aponta que a flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho e dos produtos de consumo já assolava os países capitalistas no pós-guerra. Nesta perspectiva, o autor colabora:

O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação. Diante a forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão de obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes de trabalho mais flexíveis (Harvey, 2013, p. 143).

Ao considerar as relações sindicais, Ribeiro (2015) pontua que o modelo toyotista integrava os sindicatos à gestão do trabalho. Com isso, os cargos assumidos na empresa se confundiam com os cargos nos sindicatos. Ainda segundo a autora, outra característica do

modelo japonês de produção era a subcontratação da mão de obra. Neste movimento, as empresas grandes contratavam empresas menores, precarizando ainda mais a relação trabalhador-empresa.

Assim, ao considerarmos que o fordismo representou a continuidade e intensificação das propostas tayloristas, o toyotismo aprimorou o processo de controle do trabalho e acumulação do capital. Contudo, as relações entre trabalhador, trabalho e produção atuais muito se aprimoraram a favor do capital. No entanto, ainda arrastam muitas das características desses três modelos, pois a forma de controle que é a base da gestão incorpora parte dos princípios desses modelos na rotina das instituições, como no caso do ensino superior.

## 2.2.TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO: PROCESSOS ADMINISTRATIVOS E AS ORGANIZAÇÕES

Os aspectos básicos da Administração Científica sempre foram as relações entre produção e trabalho. Diferentemente, a Teoria Geral da Administração tem como objetivo de estudo o conjunto de conhecimentos a respeito das organizações e dos processos administrativos. Em concordância, Ribeiro (2013) destaca que os estudos da administração na perspectiva das organizações têm como destaque as concepções de Henri Fayol e Max Weber. Portanto, para compreender a estrutura organizacional das instituições de ensino superior, neste tópico apresentaremos Fayol e sua visão sobre os processos de administração e suas funções. Em seguida, abordaremos Weber e o modelo burocrático de organização.

### 2.2.1. Henri Fayol e os processos administrativos

A função administrativa tem por órgão e instrumento o corpo social. Enquanto as outras funções põem em jogo a matéria-prima e as máquinas, a função administrativa restringe-se somente ao pessoal (Fayol, 1990, p.43).

Henri Fayol (1841-1925), francês, nasceu em uma família que sempre valorizou a educação das crianças. Aos 17 anos, tornou-se o mais jovem estudante da Escola de Minas de St.Etienne. Formou-se como engenheiro aos 19 anos e dedicou toda sua carreira à Sociedade Commentry-Fourchambault. Nomeado diretor, revitalizou a empresa, elevando seu desempenho e competência técnica. Ao longo da vida, publicou numerosos trabalhos e recebeu prêmios por suas contribuições ao conhecimento. Para ele, a administração é uma atividade

comum a todos os empreendimentos humanos (família, governo, escolas, negócios), exigindo planejamento, organização, comando, coordenação e controle. Ribeiro (2013) destaca a importância da habilidade administrativa para o desempenho organizacional.

Segundo os estudos de Fayol (1990), a administração incluía previsão, organização, comando, coordenação e controle. Além dessas funções, Fayol considerava seis funções básicas em todas as empresas: técnicas, comerciais, financeiras, de segurança, contábeis e administrativas. Chiavenato (2006) ressalta que, para Fayol, apenas a função administrativa formulava o programa de ação geral e constituía o corpo social, harmonizando relações na empresa.

Fayol via o corpo social como todas as pessoas no ambiente organizacional. Seus estudos detalhados sobre a tarefa do dirigente enfatizavam a responsabilidade pelo comando e pela boa relação na organização. Ele acreditava na necessidade do ensino profissionalizante da administração para desenvolver qualidades físicas, mentais e morais nos administradores (Ribeiro, 2013).

Maximiano (2017) destaca que Fayol foi o primeiro a propor a separação entre administração e direção. Para Fayol, a administração era uma função básica da empresa, enquanto a direção tinha o papel de definir propósito e direção. Essa proposta influenciou a estrutura hierárquica moderna, onde a direção foca no ordenamento estratégico, enquanto outros administradores lidam com a gestão de recursos e pessoas.

Chiavenato (2006; 2014) e Maximiano (2017) sublinham que Fayol estabeleceu 14 princípios gerais da administração, abordando temas relevantes para as organizações atuais, como combate ao desperdício, formas de remuneração, flexibilidade na hierarquia, desenvolvimento organizacional e modelo de gestão (Quadro 3).

**Quadro 4:** Princípios Gerais da Administração para Fayol

1	<b>DIVISÃO DO TRABALHO</b>	Especialização das pessoas para aumentar a eficiência.
2	<b>AUTORIDADE</b>	Institucional e pessoal, acompanhada das responsabilidades correspondentes
3	<b>DISCIPLINA</b>	Obediência, assiduidade, atividade, postura, sinais exteriores de respeito conforme acordo estabelecido entre as partes.
4	<b>UNIDADE DE COMANDO</b>	Cada empregado deve ter um chefe, não deve existir dualidade de comando.
5	<b>UNIDADE DE DIREÇÃO</b>	Apenas um conjunto de operações que tenham a mesma finalidade.
6	<b>SUBORDINAÇÃO DO INTERESSE PESSOAL AO GERAL</b>	Conciliar os interesses contraditórios quando necessários.
7	<b>REMUNERAÇÃO DO PESSOAL</b>	Todas as formas de remuneração que podem melhorar o valor e as condições do pessoal.
8	<b>CENTRALIZAÇÃO</b>	Escolha feita em função das condições de atividade e qualidade do pessoal.
9	<b>CADEIA HIERÁRQUICA</b>	Linha de autoridade que vai de cima para baixo.

10	<b>ORDEM MATERIAL E SOCIAL</b>	Um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar.
11	<b>EQUIDADE NO TRATAMENTO DOS EMPREGADOS</b>	Amabilidade e justiça para alcançar a lealdade do pessoal.
12	<b>ESTABILIDADE DO PESSOAL</b>	A rotatividade do pessoal é prejudicial para a eficiência da organização.
13	<b>INICIATIVA</b>	Capacidade de visualizar um plano e assegurar pessoalmente seu sucesso.
14	<b>SENSO DE ESPÍRITO DE CORPO OU UNIÃO DO PESSOAL</b>	Harmonia e união entre as pessoas são forças para a organização.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Chiavenato (2006); Maximiano (2017).

Considerando os princípios elencados por Fayol, observamos que são universais e flexíveis, passíveis de adaptação em qualquer tempo, circunstância e tipo de organização. No entanto, os princípios propostos não esgotam a complexidade da administração. Fayol, em seu livro, afirma que a lista de princípios poderia ser maior, mas para estudá-los melhor, ele optou por limitá-los a um certo número: "ela não tem limite preciso", "me parece de utilidade, neste momento, dotar a doutrina administrativa de uma série de princípios bem estabelecidos, sobre os quais convém concentrar a discussão" (Fayol, 1990, p. 64). Os Princípios Gerais da Administração discutidos por Fayol foram incorporados, transformados e são utilizados até hoje, inclusive por coordenadores de curso no ensino superior, o que demonstra que alguns, como unidade de comando e unidade de direção, fazem parte da realidade da gestão na Faculdade dos Carajás.

Outro aspecto importante dos estudos de Fayol é que ele analisou a empresa de cima para baixo, ao contrário de Taylor, que se concentrou no estudo e sistematização do trabalho no chão da fábrica. Chiavenato (2006) destaca que o pesquisador enfatizava uma organização linear em uma estrutura piramidal, com presidente, diretor, gerente, supervisor e execução, seguindo o princípio de unidade de comando. Assim, o poder de decisão ocorre de forma vertical, valorizando as funções de cada trabalhador. Ribeiro (2013) ressalta que essa nova estrutura também exigiria uma maior atenção ao trabalhador.

A perspectiva de Fayol, assume a possibilidade de identificar os princípios e as habilidades que são bases para a administração eficiente e produtivista. Nessa teoria, a estrutura organizacional é analisada de cima para baixo, da direção para a execução e do todo para as partes. Contudo, ela requer das organizações maior preocupação com as condições de trabalho e a concessão de benefícios aos empregados, mas visando a produção em si e não na qualidade de vida do trabalhador (p. 63).

Como destaca a autora, para atender às necessidades dos trabalhadores, as organizações empresariais e instituições sociais tiveram que criar departamentos de administração de pessoal. Inicialmente, esses departamentos deveriam zelar, entre outros aspectos, pela qualificação dos

gestores, uma vez que estes necessitavam de aptidões específicas para o exercício da função. Nesta perspectiva, Fayol (1990) vai além, considerando que o patrão, ou seja, o administrador, é agente de bem-estar na organização, e essa preocupação não deveria limitar-se à instituição.

Não resta dúvida de que a empresa será tanto mais bem servida quanto mais robustos, instruídos, conscienciosos e estáveis forem seus agentes. O patrão, no próprio interesse do negócio, deve cuidar da saúde, do vigor físico, da instrução, da moralidade e da estabilidade de seu pessoal. Esses elementos que contribuem para a boa marcha de um negócio não são adquiridos unicamente na oficina; eles se formam e se aperfeiçoam também, e principalmente fora dela: na família, na escola, na vida civil e religiosa. O patrão é levado, pois, a ocupar-se de seus agentes fora da usina (Fayol, 1990, p. 55).

Ao longo da evolução, o administrador e o departamento de pessoal apropriaram-se de novos estudos, tornando-se responsáveis pela qualificação dos empregados, pelos salários e benefícios, pela salubridade do ambiente de trabalho e pelo clima da organização. Atualmente, algumas empresas estendem essa preocupação aos familiares, oferecendo assistência à saúde, creche, programas de integração da família na empresa, entre outros. De toda forma, é claro que todos esses esforços têm como objetivo principal a maior adesão do funcionário e a melhoria da produtividade.

Após as contribuições de Taylor e Fayol, nas décadas de 1920 e 1930, diversas outras correntes e abordagens administrativas surgiram, como a Teoria das Relações Humanas de Elton Mayo, que tinha como objetivo humanizar a administração, defendendo o homem como ser social. Segundo Braverman (1987), todas essas abordagens surgiam como um aperfeiçoamento orientado para a acumulação.

O aspecto básico dessas diversas escolas e das correntes no seio delas é que, diferentemente do movimento da gerência científica, não se interessam em geral pela organização do trabalho, mas pelas condições sob as quais o trabalhador pode ser induzido melhor a cooperar no esquema de trabalho organizado (Braverman, 1987, p. 125)

Em concordância com o autor, percebemos que enquanto a administração científica buscava aumentar a eficiência pela racionalização das tarefas, o fayolismo buscou a eficiência estudando e racionalizando o corpo funcional nas organizações, assim como os mecanismos que potencializassem as relações dentro da empresa. Contudo, as abordagens administrativas que se desdobram desse movimento expandiram suas análises para o campo comportamental e psicológico, buscando entender o indivíduo para que este melhor colabore com o trabalho e os objetivos das organizações.

Assim, a teoria da organização proposta por Fayol entende a empresa como uma estrutura organizacional formada por partes que se interrelacionam. Portanto, para alcançar eficiência, as organizações devem perseguir a racionalização de sua estrutura, dividindo e sistematizando o trabalho por setores especializados.

Para Fayol, a organização da estrutura pode ser vertical ou horizontal, dependendo do tamanho da empresa, desde que mantenha a unidade de comando e direção para garantir o senso de direcionamento em busca da eficiência. Ou seja, manter a estrutura e seu corpo social em harmonia para atender às exigências das forças produtivas, o que foi um pouco mais detalhado no trabalho de Max Weber com a burocracia, como veremos adiante.

### **2.2.2. Marx Weber e a organização burocrática**

A teoria burocrática desenvolveu-se na administração a partir da década de 1940, diante da fragilidade e parcialidade da Teoria Clássica da Administração. As empresas, que expandiam em tamanho e complexidade, necessitavam de um modelo de organização racional (Chiavenato, 2006). Neste sentido, as empresas e indústrias foram buscar nos trabalhos de Max Weber um modelo que potencializasse a eficiência da empresa como um todo.

Protetti (2023, p. 269) registra que, "diante das exigências decorrentes dos efeitos produzidos pela economia capitalista", as grandes empresas precisavam realizar as tarefas de forma mais rápida, de modo inequívoco e contínuo, encontrando na adoção do modelo de organização burocrático uma forma de racionalizar a estrutura das empresas. Para Carvalho (2020), o modelo burocrático configura-se como uma alternativa mais racional e adequada, separando o público do privado e tornando o Estado mais eficiente.

Segundo Weber (2018), as organizações formais modernas baseiam-se em leis. Dessa maneira, Maximiano (2017, p. 99) pontua que "qualquer sociedade, organização ou grupo que se baseia em leis racionais é burocrática". A burocracia weberiana é caracterizada pela racionalidade na adequação dos meios aos objetivos almejados, afim de garantir a máxima eficiência no alcance de seus fins.

Chiavenato (2006) ressalta que, atualmente, para muitos, a burocracia tem conotação negativa, refletindo excesso de regras e morosidade que não representaria a cultura da instituição. No entanto, na visão de Weber, a burocracia é o oposto:

A burocracia é uma organização que se caracteriza por uma sistemática divisão do trabalho. A divisão do trabalho atende a racionalidade: sua adequação aos objetivos a serem atingidos. Daí decorre a eficiência da organização e o aspecto racional da

burocracia. A divisão sistêmica do trabalho e do poder estabelece as atribuições de cada participante. Cada participante tem um cargo específico e uma esfera de competência e responsabilidade: deve saber qual a sua tarefa, qual a sua capacidade de comando sobre os outros e, sobretudo quais os limites e seus direitos e deveres (Chiavenato, 2006, p. 135).

Diante disso, as organizações burocráticas caracterizam-se por uma estrutura rígida, racionalizada e normatizada por procedimentos, buscando minimizar a ineficiência, como poderemos observar no quadro 5 a seguir.

**Quadro 5:** Características da burocracia segundo Weber

1	<b>Caráter legal das normas e regulamentos</b>	A burocracia é uma organização ligada por normas e regulamentos estabelecidos previamente por escrito. É uma organização baseada em uma legislação própria.
2	<b>Caráter formal das comunicações</b>	Regras, decisões e ações administrativas são formuladas e registradas por escrito. Todas as ações e procedimentos são feitos para proporcionar comprovação e documentos.
3	<b>Caráter racional e divisão do trabalho</b>	A divisão do trabalho atende uma racionalidade adequada aos objetivos a serem atendidos.
4	<b>Impessoalidade nas relações</b>	A distribuição das atividades é feita impessoalmente, para cargos e funções e não pessoas. O poder de cada pessoa é impessoal e deriva do cargo ou da função que ocupa.
5	<b>Hierarquia da autoridade</b>	Os cargos seguem um princípio de hierarquia. Cada cargo inferior, deve estar sob o controle e supervisão de um cargo superior.
6	<b>Rotinas e procedimentos padronizados</b>	A organização fixa as regras e normas técnicas para o desempenho de cada cargo.
7	<b>Competência técnica e meritocracia</b>	A escolha das pessoas se baseia no mérito e na competência técnica, não em preferências pessoais.
8	<b>Especialização da administração</b>	Existe separação entre propriedade e administração. Os membros do corpo administrativo estão separados da propriedade dos meios de produção.
9	<b>Profissionalização dos participantes</b>	Caracteriza-se pela profissionalização dos participantes. Cada funcionário é um profissional.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Chiavenato (2006).

Desta forma, segundo Weber (2018), as organizações burocráticas, sejam governamentais ou privadas, devem necessariamente ser hierarquizadas e obedecer a uma estrutura de decisões a partir dos cargos definidos. Assim, somente com uma estrutura funcional bem definida, a racionalização do trabalho e autoridades claramente definidas, as organizações se tornariam eficientes e eficazes.

Ao analisarmos as diferentes características da burocracia propostas por Weber, facilmente reconhecemos seus princípios dentro das instituições de ensino, seja pública ou privada. Em um âmbito amplo, podemos citar o caráter legal das normas e regulamentos, essenciais para a condução dos processos internos e externos das instituições de ensino superior, como a regulação proposta pelo MEC.

Ao referir-se à autoridade, Chiavenato (2006) destaca que, para Weber, cada autoridade correspondia a um tipo de sociedade. São elas: Sociedade Tradicional, Carismática e Legal, Racional e Burocrática.

**Sociedade tradicional:** onde predominam características patriarcais e patrimonialistas, como a família, o clã, a sociedade medieval. **Sociedade carismática:** onde predomina características místicas, arbitrarias e personalísticas, como nos grupos revolucionários, nos partidos políticos, nas nações em revolução. **Sociedade legal, racional e burocrática:** onde predominam normas impessoais e racionalidade na escolha dos meios e dos fins, como nas grandes empresas, nos estados modernos, nos exércitos (Chiavenato, 2006, p. 132, grifo nosso).

Considerando as tipificações de autoridade e as organizações, a autoridade tradicional ocorre quando os subordinados aceitam as ordens dos superiores porque sempre foi assim. Esse tipo de autoridade é comum em empresas familiares e tradicionais, onde não há limites fixos; muitas vezes, as pessoas obedecem por respeito à tradição. Por sua vez, a autoridade carismática está ligada à influência que o chefe exerce sobre os funcionários, sendo legitimada pelas características e afinidades entre chefe e subordinados. No contexto administrativo, essa autoridade é considerada inconsistente e não confiável. A autoridade racional-burocrática ocorre quando os subordinados aceitam as ordens dos superiores porque estão legitimadas por um instrumento normativo (Chiavenato, 2006).

Dessa maneira, considera-se que os princípios da administração e organização para Weber estão diretamente ligados à estrutura de dominação de funções superiores e inferiores: a divisão do trabalho, a hierarquia de autoridade e a racionalização, materializadas por meio de procedimentos, normas e regimentos que orientam gerentes e trabalhadores em relação à sua conduta.

Ao analisar criticamente a administração weberiana, Araújo (2021) destaca que a administração burocrática foi associada ao fordismo, apoiando-se em exercícios de controle do trabalho, consumo, tecnologias e relações de poder político-econômico. Segundo o autor, à medida que o capitalismo avança, esse modelo de administração é questionado, principalmente na crise financeira em meados de 1970, quando o Estado já não conseguia subsidiar os serviços sociais e apoiar o desenvolvimento econômico.

Contudo, o modelo definido por Max Weber passa a ser criticado, especialmente na esfera pública. Maximiano (2017) atribui essas críticas às disfunções da burocracia, como excesso de regras e regulamentos, formalismo excessivo, estrutura hierárquica verticalizada e dispendiosa, além da resistência do corpo social à mudança. Sob outra perspectiva, destaca-se que as críticas ao modelo weberiano somaram-se ao discurso de maior eficiência do setor

privado, convergindo com os interesses do Estado, pois essa eficiência processual estava em oposição aos números tidos como padrão de qualidade.

### 2.3.QUALIDADE E QUANTIDADE: A LÓGICA EMPRESARIAL E OS RUMOS DO ENSINO SUPERIOR O BRASIL

[...] capital industrial é todo aquele elemento que é produtor e reproduzidor de capital. Não se trata do aspecto físico, ou mais precisamente, da identificação de capital industrial com produção fabril. Desse modo, toda relação de produção e reprodução que está subsumida à lógica especificamente capitalista é capital industrial. Assim, ela pode ocorrer nos mais variados ramos e setores; sendo, portanto, descabida a compreensão de capital industrial estrita à fábrica, propriamente dirá. Desse ponto de vista, as empresas capitalistas de ensino situam-se no campo do capital industrial (Tumolo; Oliveira; Bueno, 2021, p. 128).

No Brasil, com a ampliação das políticas públicas direcionadas à abertura das empresas estatais na década de 1930, nota-se que, com o movimento industrial-urbano, também crescem as burocracias estatais e as empresas de grande porte no país. Nesse contexto de mudança social, surge um novo mercado de trabalho, disputado pela classe média. O diploma de ensino superior configura-se como uma forma de acesso a esse mercado de trabalho, impulsionando paulatinamente a procura por cursos dessa natureza (Bortolanza, 2017).

Assim como as relações capitalistas transformaram o mundo do trabalho, ressignificando as relações com a classe social que tem sua subsistência por meio da venda da força de trabalho, o ensino superior no Brasil foi estruturado para atender à demanda do mercado por profissionais especializados, assumindo um modelo de educação profissionalizante. Contudo, o modelo de educação superior, que surgiu ainda no Brasil colônia e se mantém até os dias atuais, reflete em sua essência o atendimento às necessidades das classes dominantes, ou seja, a divisão do trabalho e a necessidade de mão-de-obra especializada, correspondendo ao modo de produção de cada época.

Para compreender a expansão do ensino superior no Brasil e as influências de diferentes processos que determinam as relações neste ambiente, especialmente a lógica empresarial que media as relações entre a organização e os sujeitos neste trabalho, propõe-se uma breve reflexão histórica sobre a instituição das escolas de ensino superior e universidades no Brasil, seguida pela Reforma Universitária de 1968 e seus desdobramentos para a expansão do ensino superior privado no país.

#### 2.3.1. O Ensino Superior no Brasil: breves reflexões históricas

Em um contexto de dominação que remonta ao Brasil Colônia, não havia interesse por parte de Portugal na criação de universidades em território brasileiro. Segundo Santos e Almeida Filho (2008, p. 93), até o século XIX, "Portugal detinha com mão de ferro o monopólio da formação superior, tornando absolutamente interdito ministrar ensino superior nas colônias". Naquela época, os aristocratas e funcionários da alta hierarquia eram enviados à Universidade de Coimbra, em Portugal, para cursar o ensino superior.

Com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808, esse cenário passou a mudar lentamente. A instalação da Coroa, a abertura dos portos e a criação de pequenas manufaturas impactaram na dinâmica social da época. Diante da necessidade de suprir essa nova estrutura, especialmente para atender à demanda da aristocracia recém-chegada, registra-se a criação das primeiras escolas de ensino superior. Por conseguinte, os autores contribuem e avançam:

Os cursos superiores brasileiros nascem com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, a serviço das profissões liberais (medicina, direito, engenharia) e em busca da consolidação do Estado. No entanto, a trajetória do ensino superior privado no país principia-se no período da Primeira República, com a criação das primeiras faculdades particulares de caráter isolado, com cursos independentes, de iniciativas confessionais católicas e vinculadas às elites locais, toda via sem perspectiva lucrativa (Diniz; Oliveira; Lima 2021, p. 4).

As escolas de ensino superior priorizavam a formação especializada e se organizavam em faculdades isoladas. No Brasil, a criação de instituições de ensino superior, seguindo esse modelo, buscava formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas. Isso implicava em rejeitar qualquer papel educacional da Igreja Católica que fosse além do ensino das primeiras letras.

Embora a reforma de Coimbra **tivesse como objetivo libertar o ensino dos entraves do conservadorismo e da restauração católica, tidos como responsáveis pelo atraso científico e industrial de Portugal em relação aos demais países da Europa**, tendia a favorecer a formação especializada. No entanto, o que acabou prevalecendo, tanto no Brasil como na França e em tantas outras partes, foi a formação para as profissões liberais, onde o cunho técnico e especializado, presente em áreas como a engenharia e a medicina, não chegou a predominar.

As escolas de medicina, engenharia e, mais tarde, de direito, constituíram a espinha dorsal do sistema, permanecendo entre as profissões de maior prestígio e demanda (Sampaio, 1999, p. 2 - 3, grifo nosso). Essas instituições tinham como modelo a formação profissional. Destaca-se no contexto da criação do sistema educacional no Brasil, ainda no Império, o

Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que propunha a “reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império” (Brasil, 1879).

Segundo Vicente e Gonçalves Neto (2019), a reforma de 1879 gerou polêmica devido ao seu caráter administrativo liberal, pois instituiu a liberdade de ensino e frequência, com ressalvas apenas para a necessidade de inspeções para a garantia da moralidade e higiene. Em contraste, percebemos também o caráter conservador da proposta, pois os conteúdos morais mantiveram-se alinhados com as necessidades do governo, refletindo as características da sociedade daquele período. Ao refletirmos sobre o ensino como meio de dominação, seus fundamentos já estavam presentes antes da organização pré-capitalista, logo, Lombardi (2011) colabora que:

Desde o princípio viu-se que o ensino podia converte-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. O estado de classe estava intimamente ligado ao ensino da classe. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante (Lombardi, 2011, p.18).

Considerando esses fatos, percebemos que as instituições de ensino não surgiram por meio de demandas amplas da sociedade, nem a partir das reivindicações da força de trabalho, mas sim com a iniciativa da classe burguesa, refletindo a necessidade das classes dominantes em qualquer época.

No início do século passado, especialmente a partir de 1930, em meio ao processo de industrialização, a sociedade brasileira evoluiu para um padrão urbano-industrial, demandando mudanças na oferta educacional. Segundo Diniz, Oliveira e Pereira (2021), a pressão popular sobre o governo em relação ao aumento de vagas no ensino secundário e superior cresceu, enquanto os jovens burgueses e da classe trabalhadora se preparavam para essa nova sociedade. Também, em meio a confrontos, negociações e compromissos entre intelectuais e setores da burocracia estatal, surgiram as primeiras universidades no Brasil.

De acordo com Bortolanza (2017), o processo de desenvolvimento das universidades no Brasil ocorreu em um momento de mudanças no regime político, pois naquele momento, os proponentes de uma reforma universitária transitavam ora integrados aos grupos dominantes, ora em oposição a eles. Ao discutir o surgimento das universidades no Brasil, Santos e Almeida Filho (2008) esclarecem que:

A história oficial diz que a primeira universidade brasileira, enquanto projeto acadêmico e institucional pleno, surgiu na década de 30 do século passado. Competiram naquele momento, dois modelos destintos de universidade: um foi vitorioso e o outro foi reprimido. Venceu o modelo da Universidade de São Paulo (USP), que trazia uma matriz de universidades europeias tradicionais para a

implantação de um símile institucional, com inegável dinamismo próprio. O que perdeu foi o modelo de Universidade do Distrito Federal (UDF) – que propunha uma universidade com identidade nacional, na visão dos representantes intelectuais da geração modernista (Santos e Almeida Filho, 2008, p. 95 - 96).

Assim, o projeto da USP tinha uma articulação funcional, institucional, pedagógica e científica, o que viria a refletir mais tarde na estrutura e organização verticalizada e burocratizada de todas as instituições de ensino superior. Contudo, percebemos que a criação dessa universidade estava vinculada a conflitos entre a burguesia paulista e o governo central no Rio de Janeiro, ou seja, teve um caráter propriamente político e não emancipatório.

No mesmo período, parte da demanda por ensino superior era suprida pelas instituições privadas de caráter confessional, que concorriam com as instituições públicas e já ocupavam espaço (Bortolanza, 2017). Ao se referir às primeiras estatísticas educacionais, Santos e Cerqueira (2009) afirmam que, mesmo que a demanda por ensino superior fosse pequena em 1933, as instituições privadas representavam 60% dos estabelecimentos de ensino, respondendo por 44% das matrículas na educação superior.

Segundo Bortolanza (2017), no período de 1934 a 1945, foram instituídas novas universidades, e um ordenamento legal foi definido para que todas as instituições criadas seguissem, contribuindo para o aumento das instituições privadas. Isso ocorreu porque as legislações não contemplavam restrições às escolas autônomas e nem à iniciativa privada. Para Diniz, Oliveira e Lima (2021), a industrialização do país intensificou-se, culminando em tensões a favor da reforma na educação:

Pressões que foram acirradas após o processo de industrialização pesada desde 1956, transformou a estrutura produtiva do país, o padrão de vida social e cultural da população e a demanda por educação superior pelos brasileiros. Desse modo, muitas foram as lutas por uma reforma universitária visando a adequação a este nível de ensino no contexto da modernização de caráter conservado do Brasil (Diniz, Oliveira, Lima 2021, p.5).

Devido à nova estrutura econômica e social do país, foram criadas as escolas de ensino superior com caráter tecnológico, conhecidas como escolas politécnicas. Estas tinham como objetivo formar trabalhadores aptos a manusear tecnologias importadas (Santos e Almeida Filho, 2008). Nessa perspectiva, Karawejczyk (2015) destaca que é nesse contexto, a partir do taylorismo e fordismo, que se estabeleceram novos padrões de formação e qualificação para o trabalho, carreira e renda.

A concepção de qualificação formal ficava restrita ao cargo/função de cada trabalhador, sendo a ascensão profissional relacionada diretamente a um credenciamento escolar formal, ou seja, quanto mais o trabalhador estudava e obtinha os graus inerentes a esse estudo em instituições reconhecidas

nacionalmente, mais ele ascendia na sua carreira profissional e ocupava posições na hierarquia da organização em que se encontrava (Karawejczyk, 2015, p. 874).

Contudo, até o início da década de 1960, o sistema educacional brasileiro era centralizado. A partir da publicação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases, os estados e municípios ganharam autonomia. Pesquisadores como Bortolanza (2017), Santos e Cerqueira (2009), e Martins (2009) discutem que a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) teve como principal objetivo estabelecer mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo trabalhado, atendendo aos anseios dos setores privatistas e conservadores da época, legitimando o sistema educacional existente.

No meio da ditadura civil-militar, a modernização e criação de novas universidades entraram em pauta, alinhadas com o objetivo de impulsionar a economia e o desenvolvimento do país. Foi realizada a Reforma Universitária de 68, pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior. Em destaque, assegurava a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades, além de instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas.

Considerando as instituições privadas, que são o foco desta dissertação de mestrado, para Bortolanza (2017), o processo decorrente das Reformas de 1968 tinha como objetivo maior contemplar o processo pelo qual o governo buscava atender à demanda por ensino superior pela ampliação de vagas no ensino público e pelo estímulo à expansão do setor privado. No entanto, Martins (2017) contribui que até a Reforma de 1968, as organizações privadas se organizavam de forma semelhante às públicas, mas isso muda com a abertura para a expansão das instituições privadas de caráter profissionalizante:

O ensino superior privado anterior à Reforma de 1968 se organizou de maneira bastante próxima ao ensino público. Não seria totalmente incorreto supor que o ensino privado então existente possuía um caráter semi-estatal. O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional (Martins, 2017, p. 17).

A nova organização do sistema de ensino brasileiro proposta pela Reforma Universitária teve um grande impacto tanto para as instituições públicas quanto para as privadas. A expansão do ensino superior, que teve início em meados da década de 1960, tomou novas proporções a partir dos resultados da política econômica promovida pelo regime militar.

Santos e Cerqueira destacam que a demanda pelo aumento do ensino superior está associada ao crescimento da classe média e à criação de novas oportunidades de trabalho. Portanto, os autores ressaltam que a capacidade de organizar cursos de baixo custo para atender à nova demanda da classe média, juntamente com menores exigências normativas, transformou os estabelecimentos de ensino superior privado em empresas rentáveis.

As instituições privadas de ensino superior tornaram-se um grande negócio. Os empresários, donos dessas instituições, não tinham nenhum comprometimento com a educação e viam na necessidade imediata, por grande parte percentual da sociedade, da obtenção de um diploma a oportunidade de ganhar muito dinheiro (Santos E Cerqueira, 2009, p. 6).

A partir desta lógica empresarial, no início da década de 1970, o número de matrículas nos estabelecimentos de ensino superior privado ultrapassa os números das instituições públicas. Esse comportamento, que teve início nos anos 60, intensifica-se nos anos 70 e perdura até os dias atuais. Ainda segundo Carvalho (2020), a intensa mercantilização do ensino superior passa a exigir uma desestruturação da forma de organização das instituições de ensino, impondo mecanismos de gestão capazes de apropriar-se da capacidade de produção do conhecimento e demais insumos, visto que "a educação está inserida nesta lógica ao ser transformada em mercadoria no sistema do capital" (p. 80).

O sistema capitalista brasileiro fortaleceu-se na educação superior a partir da década de 1970, e a lógica mercantil implementada naquela época foi impulsionada com a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A LDB de 1996 possibilitou um novo ordenamento jurídico para a educação e introduziu modificações na educação superior, possibilitando a criação de instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos (Ruas; Oliveira, 2016). Desde então, as instituições de ensino superior privadas vêm se adequando para concorrer em um mercado altamente competitivo, buscando novas oportunidades de crescimento e de lucro. Em concordância com a afirmativa, Alvin e Garcia (2017) chamam nossa atenção:

Com o crescimento do ensino privado e o seu processo de mercantilização, surgem novas preocupações que antes não eram consideradas como foco no âmbito educacional, aspectos relacionados às estratégias econômicas, competitividade e gerenciamento dos processos. As IES precisam adequar seu modelo de gestão profissional, assim como os atores envolvidos neste contexto, como o coordenador de curso que deixou de ter atividades meramente burocráticas, passando a exercer atividades de gestão que envolva desde a captação dos alunos até a efetividade financeira do curso (p. 8).

Nessa perspectiva concorrencial, as instituições de ensino privadas buscaram novas formas de organização, racionalizando hierarquia e processos. Se anteriormente a instituição educacional se estruturava diante da dimensão pedagógica, as Instituições de Ensino Superior

Privadas (IESP) passaram a se organizar a partir de departamentos que eram exclusivos das empresas mercantis, como marketing, comercial, relacionamento, entre outros. Essa nova configuração é sempre duvidosa e passível de crítica, como destaca Santos (2008): "A diversificação de um amplo mercado educacional, especialmente na educação superior, tem proliferado no Brasil, com instituições de ensino superior oferecendo cursos e modalidades de ensino para todos os gostos, desgostos e tempos" (p. 8).

Contudo, podemos considerar a administração como o processo de tomada de decisão sobre a organização de recursos para atender objetivos definidos. Por sua vez, a gestão do ensino superior privado cada vez mais apropria-se de procedimentos da administração para garantir o atendimento dos objetivos das instituições. Isso se concretiza pelo cumprimento das diretrizes propostas pelos instrumentos de avaliação do Ministério da Educação, mas também pela busca de vantagens competitivas e retorno financeiro a partir de práticas correntes de mercado. Isso revela parte das concepções da administração e da gestão do ensino superior privado.



*Profissional da Administração, Professora da disciplina Evolução do Pensamento em Administração e Administração da Produção. “Oficina Docência em Tela”: pintura desenvolvida durante a Semana de Formação Docente e de Gestores da Faculdade dos Carajás.*

### 3. TRANSFORMAÇÃO ORGANIZACIONAL: MODELOS DE GESTÃO E O COORDENADOR DE CURSO NO ENSINO SUPERIOR

O campo do ensino superior privado no Brasil, nas duas últimas décadas, tem passado por transformações radicais, impactando a estrutura e a forma de gestão das organizações. A mudança parece estar centrada em dois fatos inusitados na história da educação superior brasileira: as Instituições de ensino superior privadas (IESP) não têm mais a universidade pública como referência e processos isomórficos ocorrem prioritariamente no âmbito normativo. No âmbito interno, a redução de custos, a competitividade e a busca por diferenciação guiam as estratégias, impactando diretamente no trabalho de gestores e docentes (Palácios, *et al.*, 2020, p. 260).

Diante da amplitude dos processos e da complexidade da gestão das instituições de ensino superior, no terceiro capítulo deste trabalho, apresentaremos e discutiremos as organizações e suas estruturas gerenciais por meio de diferentes representações. Isso visa atender ao objetivo de desvelar as estruturas organizacionais e o papel dos gestores nas organizações. Em seguida, a partir de teóricos da administração, dialogaremos acerca dos níveis da administração e o papel dos administradores, gerentes e supervisores, bem como sua relação com a atuação dos Coordenadores de Curso. Para o desenvolvimento deste capítulo teórico, consideramos autores como Chiavenato (2006), Maximiano (2017), Palácios (2020) e Leopoldo Neto (2012), entre outros.

#### 3.1. EVOLUÇÃO DOS MODELOS DE GESTÃO

O contexto de trabalho no ensino superior tem sofrido transformações significativas nas últimas décadas. As mudanças econômicas, sociais e tecnológicas exigem das instituições desse nível educacional uma resposta rápida às novas demandas. Por consequência, isso exige uma nova postura dos sujeitos que se relacionam e atuam como gestores das Instituições de Ensino Superior (IES), em função das dinâmicas técnicas solicitadas pelo MEC, pela dinâmica de formação dos alunos nos cursos de ensino superior e pelas exigências do mercado.

Segundo Barbosa (2019), as mudanças no modo de produção capitalista, em especial a transição do fordismo para a acumulação flexível, impactaram nas reformas educacionais e na gestão das instituições de ensino, as quais tiveram que evidenciar sua relevância para a sociedade, adaptando seu modelo de gestão. Entretanto, se para Weber (2018) as organizações modernas são definidas pelo conjunto de leis que as regem, Chiavenato (2014) complementa afirmando que as organizações são formadas pela disposição de um sistema para atingir resultados pretendidos. Ou seja, configura-se uma estrutura social formada por sujeitos que

interagem entre si e com o ambiente em busca de um objetivo comum. Chiavenato continua e destaca que:

Todas as organizações são guiadas pelas decisões de uma ou mais pessoas, denominada administradores, que alocam recursos escassos para fins alternativos e quase sempre competitivos. Eles determinam a relação entre meios e fins, tendo autoridade e responsabilidade de construir [...]. Eles estabelecem as condições relativas aos cargos, produtos, serviços, clientes, receitas, conhecimento e estratégias. Os administradores como as organizações estão difundidos por toda sociedade (Chiavenato, 2014, p. 48).

Percebemos, então, que a estrutura organizacional de uma empresa está imbricada com seu modelo gerencial, com a atuação e as características dos gestores que se confundem diante da tomada de decisão, diante a necessidade de cada departamento ou processo. Desta forma, Leopoldo Neto (2012) destaca que:

Os modelos de gestão são representações de uma realidade mais complexa. Ao longo dos anos, os modelos de gestão se adaptaram às mudanças do ambiente social, cultural, político, econômico e tecnológico, visando assegurar as empresas melhores níveis de eficácia. Nesse processo de adaptação, enfoques diversos predominaram em diferentes épocas dos últimos 100 anos: ênfase no cumprimento de tarefas (modelo de metas racionais), a priorização das questões relacionais (modelo de relações humanas), o foco nas avaliações críticas dos planos vigentes (modelo por processos) e o predomínio da visão ampliada para o futuro (modelo de sistemas) (Leopoldo Neto, 2012, p. 54).

A partir dos estudos do autor, podemos considerar que o modelo de gestão é composto por um conjunto de estratégias definidas para melhor conduzir um negócio em direção aos seus objetivos. Por este motivo, o modelo de gestão deve considerar todos os recursos materiais, financeiros, humanos, tecnológicos e informacionais disponíveis para a organização, a fim de obter resultados positivos e uma boa gestão.

Nesse viés, Souza e Peixoto (2013) reforçam que os modelos em ciências sociais são considerados ferramentas ou instrumentos do conhecimento, que servem para analisar e compreender melhor a realidade que desejamos conhecer. Assim, os modelos de gestão representam um conjunto de características centrais que envolve as formas de estruturação, organização e funcionamento das organizações. As características abstraídas da realidade concreta são sintetizadas de forma a simplificar o entendimento dessa realidade.

### **3.1.1. Modelo de gestão por resultados**

O modelo de gestão por resultados tem origem na década de 1950 com Peter Drucker, que, em sua visão, os melhores resultados são obtidos por meio da exploração de oportunidades,

não pela solução de problemas. Este modelo de administração tem como foco as ações que possam levar ao alcance das metas e objetivos, baseado no comprometimento máximo de todos os profissionais da empresa (Holstein, 2017).

Na gestão por resultados, conhecida pela definição de metas racionais, o administrador passa a ver o empregado como um elo importante para a eficiência e o alcance dos resultados almejados, e essa dinâmica interfere no coletivo que deve se orientar pelo trabalho dimensionado pela gestão. No modelo de gestão por resultados, considera-se que a organização somente se desenvolve com o desenvolvimento de seus funcionários (Chiavenato, 2014). Para tanto, a organização deve transmitir continuamente estímulos no sentido de proporcionar aprendizado por meio do desenvolvimento de conhecimento e habilidades para a equipe.

Segundo Holstein (2017), a gestão para resultados não visa um controle rígido em relação aos processos, pois o foco desse modelo está centrado nos resultados. De toda forma, as metodologias e processos definidos pela organização devem ser seguidos. A autora continua e afirma que a implementação deste modelo de gerenciamento exige uma série de passos a saber:

1. Revisar os objetivos da organização: para que todos tenham uma visão clara dos objetivos do planejamento estratégico do negócio.
2. Definir os objetivos da equipe: gestores e colaboradores devem entrar em acordo e estabelecer os objetivos de cada um, determinando os prazos para alcançar as metas almejadas.
3. Monitorar o processo: é preciso estabelecer um período para se reunir novamente e analisar em conjunto se todas as ações estão sendo voltadas para a realização do projeto e se esse entrosamento e execuções pertinentes, do que já foi acertado, estão colaborando para que no prazo definido os objetivos sejam alcançados. Caso seja necessário, esse é o momento de fazer modificações.
4. Avaliar o desempenho: neste passo é preciso avaliar o desempenho de cada atuação, tanto de modo particular, como em grupo.
5. Recompensar: “sem êxito não há recompensas”, já diz o ditado. Por isso, quando uma organização obtém sucesso em determinada empreitada, é preciso saber recompensar todos os que fizeram parte do empreendimento. Isso serve como estímulo, além de aliviar as tensões que possivelmente podem ter ocorrido (Holstein, 2017, p. 145).

De acordo com a autora, Chiavenato (2014) afirma que a gestão por resultados impacta em diversos benefícios para a organização. Entre eles, destacam-se metas e objetivos claros, redução de custos, aumento da produtividade, comprometimento e sinergia da equipe e setores. Além disso, contribui para manter o gestor ciente dos desafios e das necessidades de mudanças para alcançar resultados mais expressivos.

Embora a FC não adote explicitamente o modelo de gestão por resultados, é possível observar que a IESP incorpora seus princípios. Isso se evidencia nas reuniões constantes propostas para a revisão de objetivos e definição de estratégias, frequentemente subsidiadas

pelas informações dos Coordenadores de Curso. Conforme o PDI da instituição, as ações de planejamento são discutidas em todas as instâncias, o que garantiria os princípios da gestão democrática prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Projeto de Desenvolvimento Institucional da IESP:

As Políticas de Gestão da Faculdade Carajás têm no planejamento e na democratização dos processos de decisão, seus principais fundamentos para uma gestão acadêmico-administrativa eficiente e eficaz. Sua gestão se dá por meio de seus órgãos colegiados e do Conselho Superior (CONSUP), além dos Colegiados de Cursos, NDEs, CPA, com representantes dos segmentos discente, docente, tutor, técnico-administrativo e comunidade. Além disso, promove ampla discussão de seu PDI como instrumento estratégico para seu desenvolvimento e pelo qual todos dedicarão seus esforços no período de cinco anos (PDI, 2021, p. 25).

Adicionalmente, cabe ressaltar que a gestão por resultados não se restringe apenas à iniciativa privada; ela foi incorporada ao contexto da administração gerencial pública e é amplamente discutida nesse âmbito. Em resumo, o modelo de gestão por resultados caracteriza-se como uma abordagem administrativa que busca priorizar os resultados em todas as ações dos profissionais envolvidos, visando aprimorar o desempenho organizacional.

### **3.1.2. Modelo de gestão por pessoas**

O modelo de gestão de pessoas fundamenta-se nos estudos de diversos pesquisadores que contribuíram para a formação da Teoria das Relações Humanas, incluindo Elton Mayo, Dickson e Kurt Lewin, que investigaram padrões de comportamento e as relações entre os indivíduos. Segundo Chiavenato (2014), a abordagem humanística na administração tinha como propósito compreender as atividades e sentimentos dos trabalhadores, analisar a formação dos grupos e promover a participação dos empregados na tomada de decisões. Varzoni e Amorim (2021) indicam que esse modelo de gerenciamento considera a pessoa e seu relacionamento com toda a organização:

Os elementos que compõem o modelo de gestão por pessoas vão muito além da estrutura, dos instrumentos e das práticas normatizadas. Eles abrangem tudo aquilo que interfere de maneira significativa nas relações entre indivíduos e a organização, tais como os procedimentos que a empresa adota para envolver os funcionários com suas definições estratégicas, a maneira pela qual ela estimula determinado tipo de relação com os clientes ou a imagem que ela passa internamente sobre seus produtos, equipamentos utilizados, desenvolvimento tecnológico e sobre outros temas organizacionais de relevância (Varzoni; Amorim, 2021, p. 495).

Os autores complementam que o modelo de gestão por pessoas propõe uma abordagem abrangente, que abarca a especialização do capital humano e o valor estratégico do mesmo. Dessa forma, o modelo de gestão por pessoas fundamenta-se no comprometimento, na

produtividade, na conformidade e na colaboração. Em consonância, Maximiano (2017) destaca que esse modelo tem como foco tanto o indivíduo quanto o coletivo, integrando os estudos do comportamento humano em suas diversas abordagens, como pode ser observado no quadro 6 a seguir.

**Quadro 6:** Ciências do Comportamento e seus Focos

<b>FOCO NO INDIVÍDUO</b>	<b>PSICOLOGIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem;</li> <li>• Personalidade;</li> <li>• Liderança;</li> <li>• Motivação</li> <li>• Processo decisório;</li> <li>• Seleção de pessoal</li> <li>• Qualidade de vida.</li> </ul>
<b>FOCO NO COLETIVO</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica de grupo;</li> <li>• Teoria das organizações;</li> <li>• Poder;</li> <li>• Conflito;</li> <li>• Grandes grupos sociais: massa, multidões, mercados.</li> </ul>
	<b>PSICOLOGIA SOCIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica de grupo;</li> <li>• Liderança;</li> <li>• Processo decisório coletivo;</li> <li>• Atitudes coletivas.</li> </ul>
	<b>ANTROPOLOGIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura;</li> <li>• Ambiente organizacional</li> </ul>
	<b>CIÊNCIA POLÍTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poder e autoridade;</li> <li>• Conflito;</li> <li>• Política e políticas;</li> <li>• Relações entre organizações e poderes.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Maximiano (2017).

Considerando o quadro, evidenciamos que, para esse modelo de gerenciamento, cada ciência, disciplina ou campo do conhecimento oferece uma contribuição especializada para a compreensão do comportamento do empregado e da organização. Ao aplicarmos o modelo de gestão por pessoas nas instituições de ensino superior, a abordagem múltipla com foco no indivíduo e no coletivo é bastante coerente. Isso ocorre porque as instituições se caracterizam como espaços políticos e sociais mediados por relações de poder, autonomia e limitação em cada departamento e função.

Nesse contexto, busca-se otimizar as características e capacidades dos Coordenadores de Curso para alcançar uma maior eficiência nos resultados. Chiavenato (2014) destaca as principais características das organizações geridas por este modelo:

- I. Utilização de generalizações interdisciplinares – psicologia, sociologia – para orientar o administrador quanto às decisões a tomar.

- II. Importância da participação do empregado.
- III. Estudo dos papéis sociais que o empregado desempenha na organização.
- IV. A função da comunicação, da liderança e da motivação.
- V. A necessidade de trabalho em equipe.
- VI. Constatação de que a organização é um sistema social.
- VII. Desenvolvimento das habilidades de relações humanas do administrador (Chiavenato, 2006, p. 76).

A relação deste modelo, com enfoque nas pessoas, tem como objetivo a busca de eficiência econômica da organização. Para tanto, essa forma de gerenciamento define políticas, objetivos e ações que respondam de maneira adequada às estratégias da empresa. Um outro aspecto desse modelo, segundo Chiavenato (2014), é que as recompensas salariais e materiais são tratadas em segundo plano; o foco é dado nas recompensas sociais com a finalidade de influenciar o empregado, concedendo-lhe símbolos baratos de prestígio e afeto, em vez de aumento salarial.

Observamos, então, que o modelo de administração por pessoas desloca a preocupação colocada na tarefa e na estrutura para as pessoas, enfatizando a integração social e o comportamento social do trabalhador. Destaca-se a atenção às necessidades psicológicas e sociais, às recompensas materiais e não materiais. Outro ponto relevante é o despertar para as relações humanas dentro das organizações, considerando os aspectos emocionais e não racionais do comportamento das pessoas, além da importância do conteúdo do cargo para quem o ocupa.

Entretanto, se, para Varzoni e Amorim (2021, p. 495), "a gestão por pessoas caracteriza-se como um conjunto de políticas e práticas que permitem a conciliação de expectativas entre a organização e as pessoas", para Chiavenato (2014), as empresas estão comprometidas com a eficiência para alcançar lucros, não para a cooperação humana, muito menos para atender aos objetivos humanos. Isso reverbera no modelo de gestão de processos, como veremos a seguir.

### **3.1.3. Modelo de gestão por processos**

A gestão por processos não é uma abordagem nova, embora seus princípios sejam percebidos de maneira mais evidente nas instituições de ensino superior, como a Faculdade Carajás, nos dias atuais. Segundo Turra, Juliani e Salla (2018), o modelo de gestão por processos tem suas bases no estudo da racionalização do trabalho proposto por Taylor e na descrição do sistema de produção processual definido por Adam Smith na obra "Riqueza das Nações", que foi um marco na relação entre educação e desenvolvimento econômico.

No entanto, para Maximiano (2017), o termo processo na administração tem como referência os estudos de Henri Fayol, caracterizando-se como o sequenciamento ou conjunto de atividades e decisões que busca atender a um resultado planejado. Nessa abordagem, o processo pode ser dividido em três partes principais: entrada, transformação e saída. A entrada de um processo configura-se nos recursos necessários à produção ou prestação de serviço, como informações, pessoas, materiais e equipamentos; na transformação, os recursos são processados para agregar valor a um produto ou serviço; na saída, espera-se o produto ou prestação do serviço conforme o planejado. Por fim, o processo é retroalimentado, gerando melhorias para a sua condução.

Chiavenato (2014) destaca que o modelo de administração por processos supera as limitações da escola científica da administração ao considerar a empresa como uma organização complexa, favorecendo uma visão holística do negócio. Nesse sentido, Maximiano (2017) contribui que:

A administração por processos consiste em administrar as funções organizacionais, que são operadas pelos departamentos permanentes da estrutura, como elos de uma corrente e não de forma compartimentada, como se os departamentos fossem isolados uns dos outros. O resultado é uma cadeia horizontal de processos, em lugar de uma estrutura vertical de cadeia de comando. Organizar esta cadeia horizontal reformula o modo de administrar operações, integrando todas as funções envolvidas na solução de um problema. A organização por processos permite que as funções trabalhem de forma coordenada, aumentando a eficiência ao longo de todo o processo (Maximiano, 2017, p.362).

Em concordância, Maximiano (2017) e Chiavenato (2014) destacam que o enfoque da gestão por processo busca a otimização e a melhoria da cadeia de processos, visando atender às expectativas de todos os envolvidos e assegurar um melhor desempenho da organização, considerando a mínima utilização de recursos e a maximização dos resultados. Para tanto, Turra, Juliani e Salla (2018) complementam que a adoção do modelo de gestão por processo segue passos que devem ser considerados pela empresa.:

- I. Identificação do Processo: processos relevantes são identificados, delimitados e relacionados uns com outros. Os processos atualizados que fornecem uma visão geral dos processos da organização e de seus relacionamentos.
- II. Descoberta do Processo: fase também chamada de modelagem. Nessa fase, o estado atual de cada um dos processos relevantes é documentado, geralmente na forma de um ou vários modelos de processo.
- III. Análise do Processo: são identificadas questões associadas ao processo, documentadas e, sempre que possível, quantificadas e utilizadas medidas de desempenho. O resultado dessa fase é um conjunto estruturado de questões que são priorizadas em termos de impacto ou esforço estimado.
- IV. Redesenho do Processo: também chamada de melhoria de processo, tem o objetivo de identificar mudanças no processo que ajudariam nas questões identificadas. À

medida que novas opções de mudança são propostas, elas são analisadas utilizando técnicas de análise de processos, o que acaba levando a um processo redesenhado.

V. Implementação do Processo: as mudanças necessárias de melhoria são preparadas e executadas. Ela pode abranger a gestão de mudança organizacional e automação.

VI. Monitoramento e Controle do Processo: uma vez que o processo redesenhado está em execução, seus dados são coletados e analisados para determinar o desempenho do processo com relação a suas medidas e objetivos de desempenho (Turra; Juliani; Salla, 2018, p. 54 - 55).

Observando as fases sugeridas pelos autores, percebemos que a administração por processos considera a gestão funcional da organização. Dessa forma, os administradores são responsáveis pelo gerenciamento, mapeamento, padronização e modelagem dos processos, bem como pelo controle e avaliação constante dos resultados obtidos.

Em relação à maximização dos resultados, destacamos que a abordagem por processos possibilita a busca contínua pela otimização dos resultados. Se o planejado não foi alcançado ou os resultados foram estabilizados, inicia-se novamente a análise dos processos em busca de um novo patamar de eficiência. Por essa lógica, Chiavenato (2006) destaca que os trabalhadores também se assumem como responsáveis pelo resultado de cada processo. Ou seja, os empregados são orientados a não pensar apenas no custo e eficiência dos processos, mas também na qualidade das entregas de cada atividade no modelo de gestão de processos.

### **3.1.4. Modelo de gestão por sistemas**

O modelo de gestão por sistema surge a partir do trabalho de Karl Ludwing von Bertalanffy. O biólogo criticava que, nas ciências, costumava-se tratar de forma compartimentada muitos problemas que exigiam uma visão mais ampla ou holística. No modelo administrativo, a gestão por sistema assume os negócios como uma organização intrinsecamente complexa; ou seja, a empresa é concebida como um sistema que interage com outros sistemas. Nessa perspectiva, Maximiano (2017, p. 289) afirma que "o sistema é um todo complexo ou organizado; é um conjunto de partes e elementos que forma um todo unitário ou complexo". Dessa forma, podemos considerar que os sistemas são conjuntos de partes que interagem e funcionam como um todo.

Ao analisar as organizações e a abordagem sistêmica de administração, Chiavenato registra que:

A lógica sistêmica procura entender as interações entre as diversas variáveis a partir de uma visão de um campo dinâmico de forças que atuam entre si. Esse campo dinâmico de forças produz um emergente sistêmico: o todo é diferente de cada uma de suas partes. O sistema apresenta características próprias que não existem em cada uma de suas partes integrantes (Chiavenato, 2006, p. 211).

Assim, podemos inferir que o sistema tem a propriedade não só de criar resultados, mas também de gerar valor. Chiavenato (2014) continua colaborando e explica que da mesma maneira que o modelo por processos, assume três partes principais e a retroalimentação, o modelo de sistemas também considera as dimensões de entrada, processo e saídas. No entanto, nesta abordagem, a empresa é considerada como um ambiente aberto, que recebe interferências de outros ambientes.

Oliveira (2023) registra que o gerenciamento por sistema pressupõe a análise de sistemas técnicos e sistemas sociais que se articulam em uma organização. Por sua vez, esses sistemas devem considerar a dinâmica e complexidade das relações entre macrossistemas, sistema e subsistema. Nessa perspectiva, Maximiano (2017) esclarece que o sistema técnico é formado por componentes físicos e abstratos, que até certo ponto, independem das pessoas, como objetivos, divisão do trabalho, tecnologia, instalações e procedimentos. Em contraste, o sistema social é formado por todas as manifestações e comportamentos dos indivíduos e dos grupos, como relações sociais, grupos informais, representantes sindicais, órgãos reguladores, cultura, clima, motivação, entre tantos outros.

Desta forma, para garantir que as empresas tenham capacidade de planejar e construir sistemas eficazes, Maximiano (2017) destaca cinco dimensões para o planejamento e a análise dos modelos de gerenciamento por sistema.:

- I. Ambiente: todo sistema está integrado dentro de um ambiente, formado por outras sistema que se organizam em sistema cada vez maiores. Os sistemas importam energia do ambiente e processam, para transformá-los e devolvê-los aos outros sistemas.
- II. Objetivos: um sistema deve sempre ser descrito ou projetado em termos de seus objetivos reais e pretendidos, depois em termos de seus elementos ou componentes.
- III. Componentes: os componentes de um sistema dependem dos objetivos, podendo ser concretos ou abstratos. Um sistema de produção é feito de máquinas, pessoas, instruções para operação, peças, fornecedores, instalações e muitos outros elementos. Um sistema de informação é feito de pessoas, pontos de monitoramento, equipamentos de processamento, documentos, resumos e relatórios, entre outros elementos.
- IV. Processo: é a maneira como os componentes se relacionam para criar uma sequência de operações ou procedimentos que produzem os resultados esperados.
- V. Administração e controle: tem por objetivo garantir a realização dos objetivos e o princípio do feedback, que produz a informação necessária para que o sistema seja capaz de regular seu próprio funcionamento (Maximiano, 2017, p. 294 - 296).

Considerando o modelo de gestão por sistema e as dimensões elencadas pelo autor, evidencia-se que cada dimensão é um sistema dentro de outro sistema. Tomemos como exemplo a organização da Faculdade dos Carajás, onde as Coordenações de Cursos se relacionam diretamente com os demais setores da instituição, como é o caso da Secretaria Acadêmica, responsável pelos registros de todos os alunos. Se considerarmos os objetivos da instituição como um sistema descrito e projetado, estes, mesmo definidos em conjunto com a

Direção Geral, só podem ser alcançados com o empenho de todos os componentes que integram a FC.

Esse entendimento, segundo Maximiano (2017, p. 289), possibilita visualizar a organização e a interação de seus "componentes que agregam em totalidade ou conjunto complexos, possibilitando entender a multiplicidade e interdependência das causas variáveis dos problemas, criando soluções para os problemas complexos". Para Chiavenato (2006, p. 211), "os sistemas são visualizados como entidades globais e funcionais em busca de objetivos", apresentando vantagens como a redução de falhas, maior capacidade de análise crítica, melhoria na tomada de decisão e aumento da produtividade. Dessa forma, ao analisar os sistemas e a interrelação entre as partes e o todo, é possível entender a empresa e sua relação com seu meio ambiente. Essa abordagem é relevante e rompe com os modelos de gerenciamento propostos pela administração clássica, que via a empresa como um sistema fechado, formado por componentes independentes e com funções específicas.

Contudo, os modelos de gestão apresentados têm como característica o favorecimento da participação de todos os empregados, configurando-se como formas de gerenciamento aberto e de tomada de decisão compartilhada. No entanto, o objetivo principal desses modelos continua sendo a otimização diária de processos, o aumento da produtividade e da proatividade, possibilitando o crescimento das empresas em todos os níveis da organização. Isso implica diretamente no papel dos Coordenadores de Cursos de ensino superior.

### 3.2.COORDENADORES DE CURSO: PAPEL, COMPETÊNCIAS E ATUAÇÃO

A importância dos gestores nas instituições de ensino superior acompanhou a própria adesão dos modelos gerenciais das empresas. Com isso, os Coordenadores de Curso passaram também a assumir a responsabilidade pelo alcance das metas e dos objetivos das IESP. Neste contexto, o desenvolvimento das competências dos gestores de curso deve estar alinhado com os objetivos das instituições de ensino, para que estas alcancem melhores resultados (Santana; Maia, 2014).

No entanto, nem sempre a figura do Coordenador de Curso existiu. A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior, estabelecia a existência de um departamento de cursos e uma coordenação didática para cada curso. Com a revogação dessa legislação, o conceito de Coordenador de Curso passou a ser definido a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. Para Tanaka e Perssoni (2011),

a partir da LDB de 1996, as Instituições de Ensino Superior deixam de ter um departamento em sua estrutura organizacional e adotam a Coordenação de curso, com a responsabilidade da gestão administrativa e acadêmica de cada curso superior.

Atualmente, em meio às mudanças e a um cenário competitivo, as instituições de ensino superior têm repensado suas estratégias, e o Coordenador de Curso assume novos papéis. Nesta perspectiva, Santana e Maia (2014) dialogam sobre a importância do gestor universitário e seu papel no alcance de bons resultados.:

Neste processo, o gestor universitário ganha destaque, pois ele é um dos principais responsáveis por traçar e alcançar as metas e objetivos propostos para o crescimento positivo da IES. É importante que o gestor universitário identifique e desenvolva um perfil de competências gerenciais que possibilite uma gestão eficaz, garantindo assim superar os desafios atuais e futuros que podem acometer a instituição. Partindo dessas premissas, o gestor pode ser o responsável pelo sucesso ou fracasso da IES, onde ele passa a ser avaliado pelos resultados apresentados em sua gestão (Santana; Maia, 2014, p. 2).

Em concordância com os autores, os gestores das Instituições de Ensino Superior tornam-se fundamentais para a busca de novas técnicas e teorias administrativas que subsidiem o atendimento aos objetivos e metas institucionais, colaborando junto com seus técnicos para uma gestão de qualidade. Qualidade, neste contexto, refere-se ao atendimento aos requisitos avaliativos do Ministério da Educação e aos objetivos definidos pelo modelo de gestão adotado por cada instituição de ensino.

É válido inferir que os modelos de gestão normalmente não são adotados em sua totalidade, mas as organizações se apropriam de todos, considerando a natureza do serviço e os objetivos de cada área definidos em sua estrutura organizacional. Por exemplo, as Coordenações de Curso assumem processos de forma hierarquizada e estruturada, o que caracterizaria o Modelo de Gestão por Processos/Sistemas, mas ao articular a comunicação com seus respectivos professores e alunos, direcionam o foco para o Modelo de Gestão por Pessoas, transitando entre o atendimento do interesse individual e coletivo.

Assim, considerando a coordenação de curso como um órgão de administração, coordenação e fiscalização executiva das atividades do curso, cabe aos profissionais que assumem esses cargos se desdobrarem diante de inúmeros papéis a serem desenvolvidos. Para Maximiano (2014), o gestor atual deve zelar pela descentralização das decisões, deve delegar soluções às pessoas, orientar, liderar e motivar equipes, sempre zelando pela eficácia e inovação dos serviços prestados. É válido ressaltar que todas as instituições são organizações e têm dimensões administrativas comuns.

No âmbito das organizações, as competências podem ser descritas como o conjunto de conhecimento técnico e habilidades que permitem ao trabalhador oferecer benefícios às organizações. Tais competências podem decorrer da aprendizagem individual ou coletiva. Para Maximiano (2014, p. 231), "as competências estão em um fluxo de desenvolvimento, nascem de aptidões, transformam-se em habilidades e se desenvolvem como capacidade de agir e ação efetiva, transformando-se em perícia".

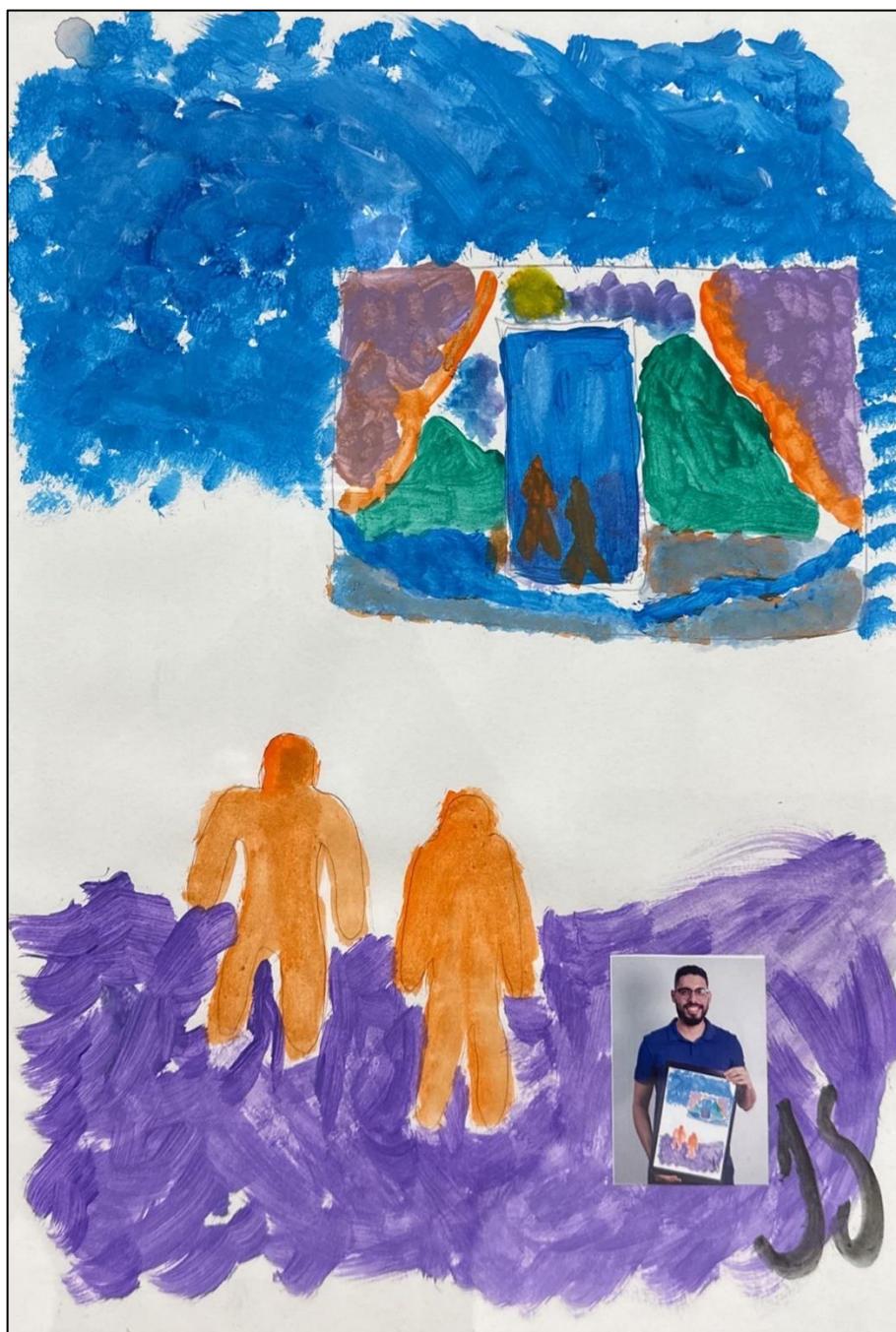
Ao discorrer sobre o tema, Chiavenato (2006) destaca que para atuarem na administração das organizações os indivíduos devem desenvolver competências pessoais alinhadas aos novos conceitos da administração. Segundo o autor o gestor deve ser capaz **“aprender a aprender”** possibilitando a análise crítica dos processos e procedimentos, utilizando técnicas que possam gerar soluções viáveis a organização; o gestor deve ter competência para **“comunicação e colaboração”**, se anteriormente o bom desempenho poderia ser mesurado pela repetição das tarefas, atualmente a capacidade de diálogo e comunicação são essências para gerir equipes e atividades flexíveis; **“raciocínio criativo e soluções de problemas”** são características desejáveis em um gestor, pois este deve ser rápido, criativo ao planejar, resolver problemas e sugerir melhorias; o gestor deve também ter **“conhecimento tecnológico”**, conhecendo novas tecnologias e equipamento que otimizem a forma de trabalho com foco otimização dos recursos e na maximização do resultado; **“conhecimento do negócio”** para agregar valor, os profissionais da gestão deve conhecer seu segmento, analisando os concorrentes, as legislações pertinentes entre outros; ter competência para **“liderança”**, gerindo e formando pessoas engajadas, capazes de contribuir para os resultados e sucesso da organização; e, **“autogerenciamento da carreira”**, ou seja, capacidade de gerir a própria vida profissional, buscando de forma constante o aprimoramento e o desenvolvimento de novas competências (Chiavenato, 2006, p. 351, grifo nosso).

Considerando Franco (2002), as funções do Coordenador de Curso podem ser divididas em quatro dimensões: políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais. Essas dimensões abrangem desde o recrutamento, seleção e acompanhamento dos professores até a promoção e divulgação dos cursos, englobando a retenção dos alunos e a gestão das legislações que determinam a condução dos cursos. Portanto, busca-se no profissional que assume essa função de gestão não apenas a formação acadêmica, mas também diversas outras características que possibilitem representar seu curso diante da comunidade acadêmica e externa.

Nesta lógica, o Regimento Interno da Faculdade dos Carajás, ao descrever as atividades desenvolvidas pela coordenadoria de curso, elenca a atuação dos Coordenadores. Compete ao Coordenador de Curso:

- I. Convocar e presidir as reuniões do Colegiado de Curso e do Núcleo Docente Estruturante;
- II. representar a Coordenadoria de Curso perante as autoridades e órgãos da Faculdade dos Carajás;
- III. elaborar o horário acadêmico do curso e fornecer à Diretoria Acadêmica os subsídios para a organização do calendário acadêmico;
- IV. orientar, coordenar e supervisionar as atividades do curso;
- V. fiscalizar a observância do regime acadêmico e o cumprimento dos programas e planos de ensino, bem como a execução dos demais projetos da Coordenadoria de Curso;
- VI. acompanhar e autorizar estágios curriculares e extracurriculares no âmbito do curso;
- VII. homologar aproveitamento de estudos e propostas de adaptações de curso;
- VIII. exercer o poder disciplinar no âmbito do curso;
- IX. executar e fazer executar as decisões do Colegiado de Curso e as normas dos demais órgãos da Faculdade dos Carajás;
- X. exercer as demais atribuições previstas neste Regimento e aquelas que lhe forem atribuídas pelo Diretor Acadêmico e demais órgãos da Faculdade dos Carajás (Regimento Interno – FC, 2021).

Então, ao considerar que a atuação dos Coordenadores de Curso equipara-se e caracteriza-se com a função de administrador, gestor, supervisor, entre tantos outros, a partir dos papéis e competências discutidos pela literatura, observamos que a descrição proposta pela instituição de ensino superior se distancia da prática e atuação dos profissionais, que não se limitam às competências descritas nos itens acima. É fato que o papel das organizações vem mudando, o que interfere diretamente na organização do ensino superior. Por sua vez, o papel dos Coordenadores de Curso se transforma em igual intensidade, exigindo a adaptação e o desenvolvimento constante de novas competências.



*Docente do Curso de Psicologia. “Oficina Docência em Tela”: pintura desenvolvida durante a Semana de Formação Docente e de Gestores da Faculdade dos Carajás.*

#### 4. OS COORDENADORES DE CURSO NA FACULDADE DOS CARAJÁS: ATUAÇÃO E DESAFIOS PARA UMA BOA GESTÃO

O sistema de ideias constitui a teoria e o sistema de ações constitui a política. Teoria e política constitui os eixos condutores da ação de liderança em gestão escolar, capaz de promover a transformações pelas quais a escola necessita passar, a fim de que possa superar os estágios limitados de ação e transformar-se continuamente, em acompanhamento às transformações evolutivas do seu contexto sociocultural (Luck, 2020, p. 65).

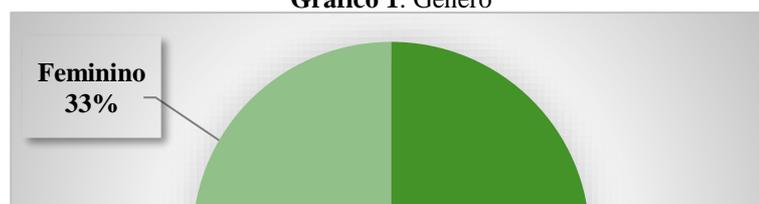
No quarto capítulo, apresentamos uma análise com base nos dados coletados por meio dos questionários do *survey* aplicados aos coordenadores de curso da IESP. O propósito foi conhecer o perfil dos gestores, suas perspectivas e desafios frente à gestão do ensino superior, além de observar quais aspectos da gestão determinam a atuação dos coordenadores de curso na instituição de ensino. Em um segundo momento, buscamos estabelecer o diálogo entre coordenadores de curso, diretora geral e docentes, a fim de discutir a atuação das coordenadorias de curso.

##### 4.1.OS COORDENADORES DE CURSO: PERFIL E CARACTERÍSTICAS

Para iniciarmos a análise dos dados, é válido ressaltar que o convite para a participação nesta pesquisa foi recebido com entusiasmo pelos coordenadores. Eles o enxergaram como uma oportunidade para refletir sobre seu papel e atuação na gestão dos cursos do ensino superior. Nesse sentido, a pesquisa realizada na Faculdade dos Carajás nos permite identificar um caso específico de instituição de ensino superior privada, explorando o perfil de seus coordenadores para analisar as possibilidades e limites de gestão desse caso em particular.

Ao considerar o gênero dos participantes desta pesquisa, observamos que a maioria, ou seja, 67%, é do sexo masculino, em contraste com 33% do sexo feminino, conforme indicado no Gráfico 1 na página seguinte. Ao analisar os números do Censo do Ensino Superior (Censup) no relatório anual do INEP, de um total de 315.928 docentes ativos, identificamos que 167.384 são do sexo masculino, representando 52,98% dos professores neste nível de ensino (Brasil, 2022). Essa informação torna-se relevante ao considerarmos que a entrada na gestão educacional, na maioria das vezes, ocorre por meio do magistério superior, apesar de alguns estabelecimentos particulares de ensino superior darem preferência à contratação de profissionais como administradores com experiência de mercado para o corpo diretivo.

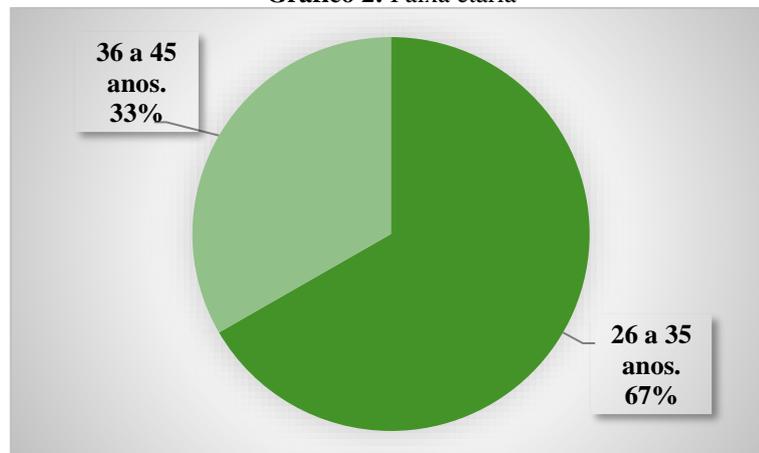
**Gráfico 1:** Gênero



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisarmos a idade dos sujeitos, conforme apresentado no Gráfico 2, notamos que 67% dos Coordenadores têm entre 26 e 35 anos de idade, enquanto 33% estão na faixa etária de 36 a 45 anos. É válido ressaltarmos que trabalhamos com 4 faixas etárias – menos de 25 anos, 26 a 35 anos, 36 a 45 anos e mais de 46 anos. In loco, evidenciamos que todos os gestores da instituição, incluindo os Diretores, demais Coordenadores e Gerentes, são jovens, não ultrapassando os 45 anos de idade. Trevizani e Bischoff (2018) destacam que a presença de jovens em cargos de liderança é uma realidade no mundo da Administração, pois possuem algumas peculiaridades, como a preocupação com a sustentabilidade e o interesse pela tecnologia, o que lhes permite uma maior interação e condução da equipe. No caso da Faculdade estudada, é perceptível uma interação menos burocrática entre Coordenadores de Curso e equipe, o que pode ser evidenciado pela rotina de trabalho, a qual inclui uma comunicação menos formal.

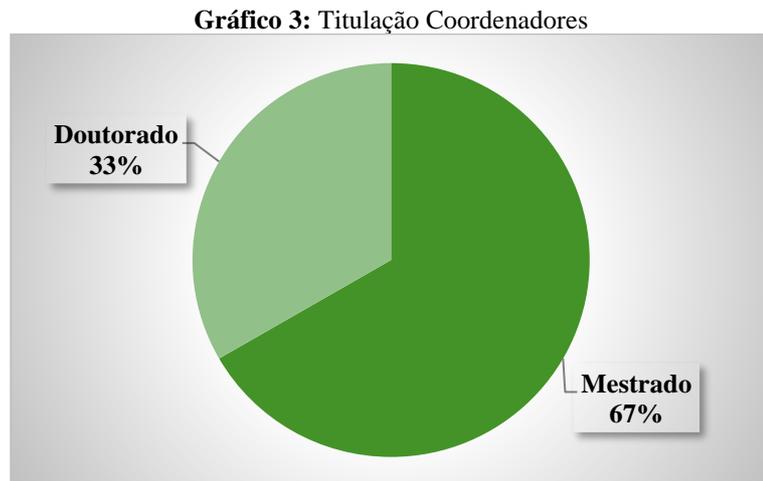
**Gráfico 2:** Faixa etária



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisarmos a titulação dos Coordenadores de Curso, é interessante destacar que é recomendável que estes possuam titulação em nível de mestrado ou doutorado,

preferencialmente na área do curso gerido, conforme sugerido pelo Ministério da Educação. Ao observarmos os gestores de curso na Faculdade dos Carajás, constatamos que todos eles possuem pós-graduação em programas *Stricto Sensu*, sendo que a maioria ainda detém o título de mestre, representando 67%, em comparação com os 33% que possuem o título de doutor, como evidenciado no gráfico abaixo.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Franco (2002) destaca entre os requisitos essenciais aos coordenadores a titulação em nível de mestrado ou doutorado, tendo em vista que os Coordenadores de Curso irão gerir outros profissionais com titulação semelhante ou superior. Esta também é uma recomendação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que estabelece que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (Brasil, 1996, art. 66). Além disso, é fato que a experiência adquirida na pós-graduação *Stricto Sensu* também contribui para que os Coordenadores entendam a dinâmica do ensino superior, contribuindo também para o gerenciamento das atividades relacionadas à extensão e iniciação científica.

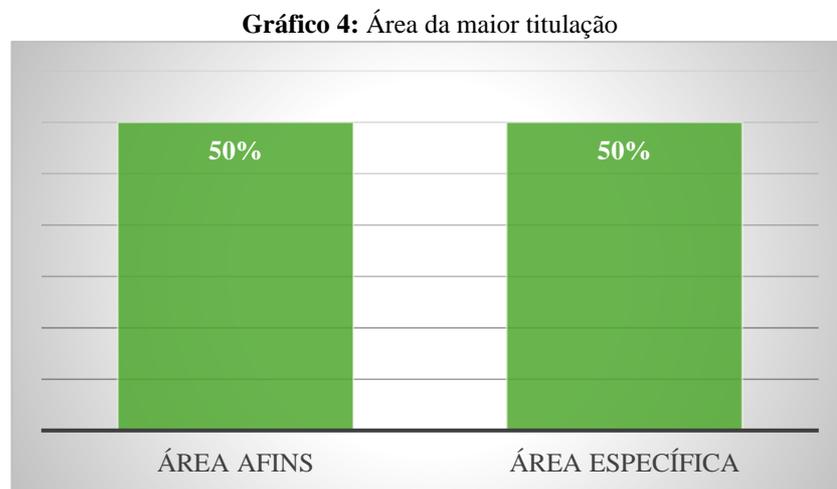
Mesmo que a titulação seja uma premissa para a atuação dos coordenadores na educação, a busca por programas de mestrado e doutorado também está presente nos demais segmentos econômicos. Neste sentido, Karawejczyk (2015) destaca que a formação em pós-graduação de gestores de empresas cresce porque é uma demanda do mercado, estimulada pelas empresas e pelos próprios gestores para se aperfeiçoarem nas suas áreas de atuação e assim terem melhores condições salariais e de atuação.

Ao dialogar sobre a formação dos professores no ensino superior, Aguiar (2016) destaca o papel das organizações por meio dos programas de formação:

É preciso considerar que o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que acontece. Alternativas para aperfeiçoar esse contexto organizacional seriam a criação de políticas e programas de formação, a melhoria das condições do trabalho docente e uma maior organização do trabalho pedagógico” (p. 226).

Entretanto, as políticas de formação docente, que incluem os Coordenadores de Curso, são requisitos previstos pelo Ministério da Educação e obrigatórios nos atos regulatórios do ensino superior, especialmente nos processos de credenciamento, recredenciamento e renovação de credenciamento das instituições de ensino superior. No âmbito da faculdade pesquisada, a política de formação está implementada de forma parcial. Segundo os sujeitos pesquisados, há estímulo à produção científica, técnica, pedagógica e cultural dos professores. No entanto, diferentemente do previsto no Plano de Capacitação Docente e de Gestores, não está implementado o auxílio financeiro, denominado bolsa-auxílio, para participação em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Na prática, segundo os sujeitos entrevistados, há a flexibilização da carga horária de trabalho sem prejuízo salarial.

Versando ainda sobre a maior titulação dos Coordenadores, metade deles é formada nas áreas e afins, enquanto a outra metade é formada em áreas específicas ao curso de graduação inicial, conforme o Gráfico 4.



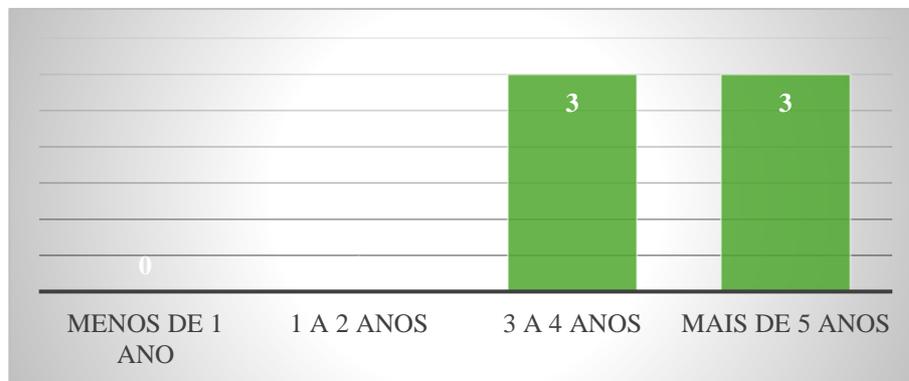
Fonte: Elaborado pelo autor.

No caso, a formação em áreas afins não prejudica o andamento do trabalho na instituição; ao contrário, favorece o diálogo entre as coordenações de curso, tendo em vista que a IESP estimula o trabalho e a troca entre os pares. Para ilustrar esta questão, podemos evidenciar a Coordenação do Curso de Enfermagem que atua no curso de Psicologia, pois sua titulação em nível de mestrado é em Saúde Mental pela Escola de Saúde da Universidade de São Paulo. É válido registrar que todos os coordenadores têm a formação inicial, bacharelado,

na área de atuação do curso que gerenciam, sendo que dois deles têm uma segunda graduação em administração, o que, em tese, seria um diferencial na condução das coordenadorias de curso, especialmente ao tratar as questões gerenciais.

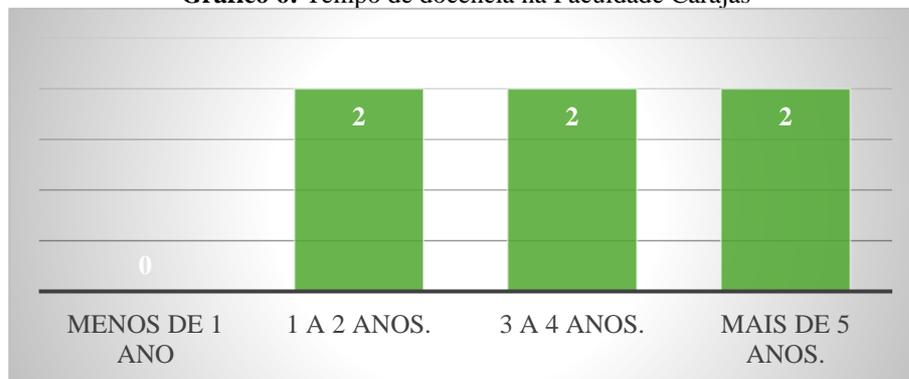
Os gráficos 5 e 6, apresentados a seguir, mostram o tempo de experiência dos sujeitos na docência do ensino superior. Este quesito não é apenas interessante do ponto de vista das vivências em sala de aula, mas, no caso da Faculdade dos Carajás, a experiência docente é essencial para a contratação dos Coordenadores de Curso, tendo em vista que "o Coordenador de Curso é designado pelo Diretor, dentre os professores do curso" (PDI, 2022, p. 12).

**Gráfico 5:** Tempo de docência no ensino superior



Fonte: Elaborado pelo autor.

**Gráfico 6:** Tempo de docência na Faculdade Carajás



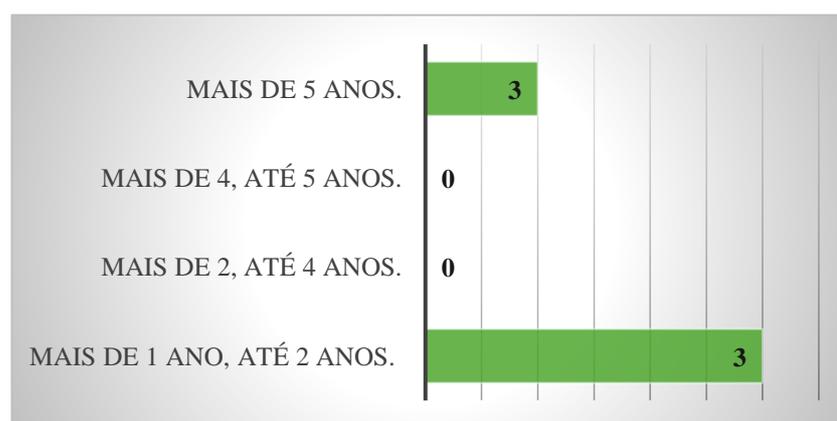
Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico acima (Gráfico 5) evidencia o tempo que os Coordenadores de Curso atuam na docência do ensino superior. A partir dos dados, verificamos que 3 deles têm experiência de até 4 (quatro) anos em sala de aula, enquanto os outros 3 têm mais de 5 (cinco) anos de trabalho no magistério superior. Assim, Cervigicele e Souza (2013) defendem que a experiência na docência é essencial para os gestores do ensino superior, tendo em vista que a construção da profissionalização dos docentes e coordenadores de curso se dá em parte na prática.

Prosseguindo com a análise, ao confrontarmos os dados do "Gráfico 5" com o "Gráfico 6", observamos que a maioria dos sujeitos entrevistados tem seu maior tempo de experiência docente na instituição pesquisada, como mostra o gráfico abaixo. Ou seja, 2 gestores atuam como docentes na instituição entre 1 (um) e 2 (dois) anos, 2 deles de 3 (três) a 4 (quatro) anos, e os outros 2 coordenadores estão na FC há mais de 5 (cinco) anos como professores. Assim, os anos de experiência na docência do ensino superior possibilitariam a esses profissionais conhecerem a realidade do ensino superior, em especial a cultura da FC, o que contribui para o dia a dia da Coordenação de Curso. Considerando a importância do exercício da docência para a atuação dos Coordenadores, Franco (2002, p.4) contribui, afirmando “o Coordenador de Curso precisa manter contato acadêmico permanente com os alunos do seu curso, proporcionando bom exemplo aos seus colegas de magistério pelas excelentes aulas que deve ministrar. Deve ser exemplo docente, portanto.

No caso estudado, em concordância com o autor, os Coordenadores da FC mantêm o vínculo com a sala de aula, intercalando disciplinas no início e meio dos cursos. Conforme relato dos entrevistados, essa prática possibilita um "termômetro" do curso e do processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelos alunos. As informações do dia a dia da sala de aula, a diversificação metodológica, a observação da relação entre os demais professores e alunos, a percepção do curso e da instituição contribuem para o trabalho dos coordenadores, possibilitando, se necessário, a revisão do que foi previamente planejado e a manutenção das boas práticas.

**Gráfico 7:** Tempo de atuação como coordenador



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em continuidade a análise, o gráfico 7 registra o tempo em que os sujeitos da pesquisa atuam como Coordenadores de Curso na instituição pesquisada. Cinquenta por cento trabalham a menos de 2 (dois) anos na função, enquanto os outros 50% têm mais de 5 (cinco) anos como coordenadores. Segundo documentos da instituição, para esses cargos, os mandatos são de 2 (dois) anos, permitindo a recondução (PDI, 2022). Diante dessa informação, podemos inferir

que os gestores têm avaliação positiva na atuação como gestores, pois foram reconduzidas as atividades por mais de duas vezes. Podemos ainda deduzir que a instituição pesquisada tem uma baixa rotatividade, visto que dois dos Coordenadores com menos de 2 (dois) anos substituíram profissionais nomeados a cargos públicos, e três deles estão há mais de 5 (cinco) anos na IESP.

Analisando o tempo de dedicação semanal às atividades relacionadas à coordenação dos cursos, observamos que 4 (quatro) dos coordenadores são contratados em regime de trabalho integral, enquanto 2 (dois) deles estão em regime parcial, conforme gráfico abaixo.

**Gráfico 8:** Carga horária semanal de coordenação



Fonte: Elaborado pelo autor.

Entre os requisitos essenciais para a função de Coordenador de Curso, Franco (2002) indica que esses gestores devem ser contratados em regime de quarenta horas semanais, o que possibilitaria uma maior dedicação ao desenvolvimento das atividades relacionadas ao curso. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, na Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial, indicador 2.4 (Atuação do Coordenador), sugere a necessidade de dedicação integral ao curso.

**O regime de trabalho do coordenador é de tempo integral** e permite o atendimento da demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes, discentes, tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores, por meio de um plano de ação documentado e compartilhado, com indicadores disponíveis e públicos com relação ao desempenho da coordenação, e proporciona a administração da potencialidade do corpo docente do seu curso, favorecendo a integração e a melhoria contínua (BRASIL, 2017, p. 25, grifo nosso).

Questionados em relação ao tempo de dedicação ao curso, os entrevistados relatam que a carga horária trabalhada seria suficiente se não fossem as inúmeras atividades externas e compromissos institucionais. É válido registrar que um dos sujeitos, contratado em tempo integral, exerce outra atividade profissional em paralelo; os dois gestores contratados em regime de dedicação parcial também desempenham outras atividades profissionais. Um deles atua

como preceptor nos cursos de saúde da própria instituição, enquanto o outro é professor em outra instituição de ensino superior na região. A dupla jornada desses profissionais pode evidenciar que as políticas de remuneração adotadas pelas instituições privadas não suprem as necessidades dos profissionais, ou ainda que, mesmo dedicando-se à educação superior, esses optam por não abandonar o exercício profissional em suas áreas de formação.

Na análise dos dados, observamos também a experiência pregressa dos sujeitos em cargos de gestão, seja na área da educação ou em segmentos distintos. Dos seis Coordenadores de Curso, apenas um tinha experiência anterior na função de coordenação em instituição de ensino superior. Considerando a administração, gestão, gerência ou coordenação fora do ambiente acadêmico, quatro deles tinham experiência anterior. O primeiro com três anos de experiência em gerência na área industrial, o segundo com cinco anos em gestão na área de serviços, o terceiro com três anos na administração no segmento da saúde e, por fim, o quarto com quatro anos de experiência em agência financeira. Portanto, podemos inferir que as vivências passadas colaboram para o desenvolvimento da gestão na educação, especialmente nas atividades que exigem competências gerenciais.

**Gráfico 9:** Coordenador e sentimento em relação a coordenação



Fonte: Elaborado pelo autor.

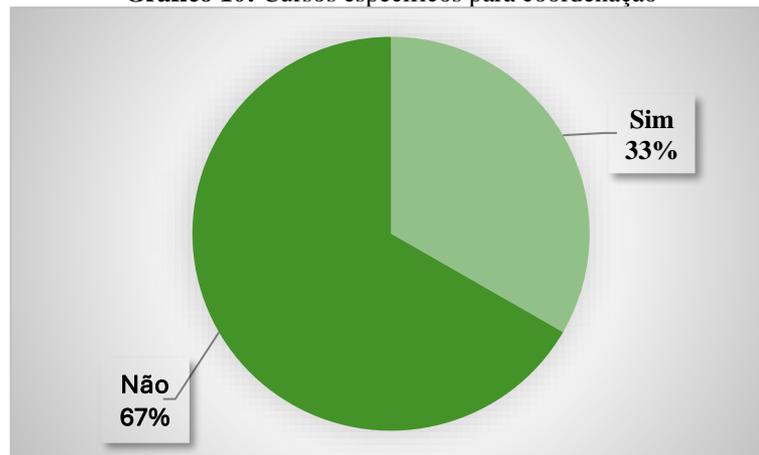
Além disso, conforme mostrado no Gráfico 9, os sujeitos do trabalho responderam se sentiam preparados para assumir a coordenação de curso. As opções elencadas eram: "1) totalmente preparado", "2) preparado, mas ainda me aprimorando", "3) nem preparado, nem despreparado, mas consigo conduzir", "4) embora conheça alguns aspectos da tarefa, não me sinto preparado" e "5) totalmente despreparado". Em suas respostas, quatro gestores indicaram estar preparados, mas em processo de aprimoramento. Dois deles afirmaram conseguir conduzir os cursos, porém, não se sentiam preparados.

A insegurança em relação à condução dos cursos pode estar relacionada à natureza e à quantidade de atividades desempenhadas pelos Coordenadores de Curso, bem como à falta

de clareza em relação às expectativas e resultados esperados dos gestores. Além disso, soma-se a constante mudança no ensino superior e a necessidade de formação continuada, o que Trevizani e Bischoffi (2018) caracterizam como um fluxo natural do mercado. Segundo os autores, o movimento provocado pela inserção de novas tecnologias é determinante, no sentido de que os gestores devem estar não apenas atentos às mudanças, mas também dispostos a aprender constantemente sobre o processo de gestão.

Contrariando esta perspectiva, o Gráfico 10, que versa sobre a busca de cursos específicos para a atuação na gestão dos cursos, revela que os Coordenadores, em sua maioria, não buscam cursos específicos ou complementares que contribuam para o exercício da função. Este fato é interessante, visto que os profissionais não se sentem totalmente aptos para exercerem a gestão educacional. Ou seja, mesmo não se considerando preparados, eles não buscam novas competências que possam agregar na administração dos cursos superiores.

**Gráfico 10:** Cursos específicos para coordenação



Fonte: Elaborado pelo autor

Reconhecendo a necessidade de atualização permanente diante das constantes mudanças no ensino superior, Cervigicele e Sousa (2013) ressaltam a complexidade da formação dos gestores para a educação superior:

Profissionais nesse tempo necessitam de formação continuada. Acredita-se na formação como uma possibilidade do profissional construir uma competência teórico metodológica, aliada a uma visão contemporânea do mundo que o cerca, consciente das contradições e diversidades manifestadas. Nesse sentido, acredita-se fundamental investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência e da formação (p. 07).

Concordando com as autoras, diante de cenários competitivos e de constantes mudanças, a formação permanente é essencial para desenvolver competências e responder às necessidades impostas por novas demandas. Ao examinar os documentos da instituição, em específico o Projeto de Desenvolvimento Institucional, verificamos que:

São promovidos cursos de formação docente e gestores tendo como pauta o processo de ensino-aprendizagem. A Instituição organiza oficinas sobre conteúdos de interdisciplinaridade, inteligências múltiplas, projeto pedagógico, tecnologias, inovação, entre outros considerados necessários à capacitação do corpo docente e gestores para o exercício de suas atividades acadêmicas. Além disso, a Instituição realiza semanas pedagógicas no início de cada período letivo, para discussão dos projetos pedagógicos, planos e metodologias de ensino (PDI, 2022, p. 55).

A partir do PDI e das falas dos sujeitos, destacamos dois projetos principais de formação continuada, intitulados "Formação Docente e de Gestores" e "Construindo Saberes". O primeiro caracteriza-se como uma semana pedagógica, ocorrendo sempre antes do início dos semestres letivos. Já o segundo programa ocorre ao longo do semestre, com encontros mensais que têm duração um pouco superior a 1 hora.

Ao analisarmos os registros do planejamento e da programação das edições realizadas, observamos diversas estratégias, tais como palestras, oficinas e minicursos, abordando temáticas diversas e emergentes, como inovação e tecnologia. Entretanto, a maioria das ações está voltada para os saberes pedagógicos, não contemplando temas relacionados à organização das rotinas e ao gerenciamento de recursos. É válido registrar que, neste contexto, consideramos como saberes pedagógicos as técnicas, métodos e ferramentas utilizados em sala de aula, estando associados às atividades desenvolvidas pelo professor (Gil, 2015; Franco, 2002).

Considerando os dados e informações coletadas por meio dos instrumentos de pesquisa, delineamos o perfil dos Coordenadores de Curso, sujeitos desta dissertação. Contudo, constatamos que todos os seis coordenadores são jovens e possuem formação *Stricto Sensu*, conforme sugerido pela legislação vigente, sendo um doutor e cinco mestres, incluindo um em fase final de doutoramento. Todos atuam em suas respectivas áreas de conhecimento e acumulam carga horária em sala de aula, sendo que dois deles também são docentes em cursos sob outras coordenadorias.

Quanto ao tempo dedicado à gestão dos cursos, quatro atuam em tempo integral e dois em tempo parcial na IESP. Apesar de a maioria dos profissionais ter experiência anterior em funções relacionadas à gestão, administração e gerenciamento, os Coordenadores de Curso não se sentem totalmente preparados para desempenhar suas funções. A análise documental evidencia que eles têm um volume alto de atribuições, e mesmo aqueles contratados em tempo integral queixam-se da falta de tempo, o que pode impactar não só na qualidade do trabalho executado, mas também no adoecimento desses profissionais.

#### 4.1.PROFESSOR-GESTOR, GESTOR-PROFESSOR? ATUAÇÃO E DESAFIOS

Diante do que foi apresentado, podemos considerar que a formação dos coordenadores dos cursos é essencial e complexa, pois envolve a necessidade de atender a diferentes demandas provenientes de distintos públicos, tais como Ministério da Educação, mantenedora, diretores, professores em diferentes ciclos de vida docente, alunos, conselhos profissionais, comunidade organizada e civil. Nesse contexto, Cervigicele e Souza (2013) reforçam que a formação dos gestores deve ocorrer de forma contínua:

[...] a multiplicidade de competências, e a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, exige a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas específicos e concentrados, como é o caso da formação em cursos de Pedagogia e em cursos de pós-graduação, assim como os frequentes cursos de extensão oferecidos e/ou patrocinados pelos sistemas de ensino (p. 07).

Por sua vez, a ausência de orientação e diretrizes em relação à formação dos gestores para a educação superior conflita com o excesso de cobranças impostas pelo contexto no qual os profissionais estão inseridos. Esse fato exige dos coordenadores de curso um olhar autoavaliativo e atento em relação às suas práticas e necessidades, para assim encontrar possibilidades de formação e aprimoramento.

Ao considerarmos as funções e competências gerenciais dos Coordenadores de Curso, podemos compará-los ao administrador, que, segundo Maximiano (2017), tem como principal desafio atuar como facilitador do funcionamento organizacional, por meio do planejamento, organização, controle e assessoramento das áreas de recursos humanos, patrimônio, materiais, financeira, informações, tecnologia, entre outros. Assim sendo, Franco (2002) identifica e distribui as responsabilidades e atribuições dos coordenadores de curso em quatro funções distintas, sendo funções políticas, funções gerenciais, funções acadêmicas e funções institucionais.

Observamos que, na prática, existe muita confusão em relação às responsabilidades e atuação dos coordenadores, visto que a simplificação das descrições não condiz com a rotina diária dos gestores, que se dividem ao acreditar que suas funções têm caráter pedagógico, mas a maior parte de sua carga horária é consumida por questões de cunho administrativo.

Questionados se as atividades inerentes às coordenadorias de curso são de natureza administrativa, política ou pedagógica, os Coordenadores dividem-se, optando três pelas atividades administrativas e três pelas atividades pedagógicas, enquanto a Diretora Geral da instituição classifica a natureza das atividades dos coordenadores como administrativas. Neste

sentido, Kanan e Zanelli (2012) destacam a falta de clareza na definição da função dos coordenadores.

Estudos sobre a função gerencial de docentes-gestores de universidades públicas e privadas brasileiras comprovam que suas funções estão diluídas em práticas sociais e que em suas atividades profissionais prevalecem indefinições, imediatismo, falta de planejamento e improvisação (p. 152).

Em entrevista, dialogando sobre as possíveis melhorias para a condução dos cursos, os Coordenadores de Curso evidenciam concordância com o posicionamento da autora. “*É necessário dividir melhor as tarefas da coordenação de curso*” evidência o Coord.1, responsável pela gestão de curso de na área de humanas. Do ponto de vista da Coord.3, também da área de humanas, é necessário conhecer e planejar as atividades a serem desenvolvidas:

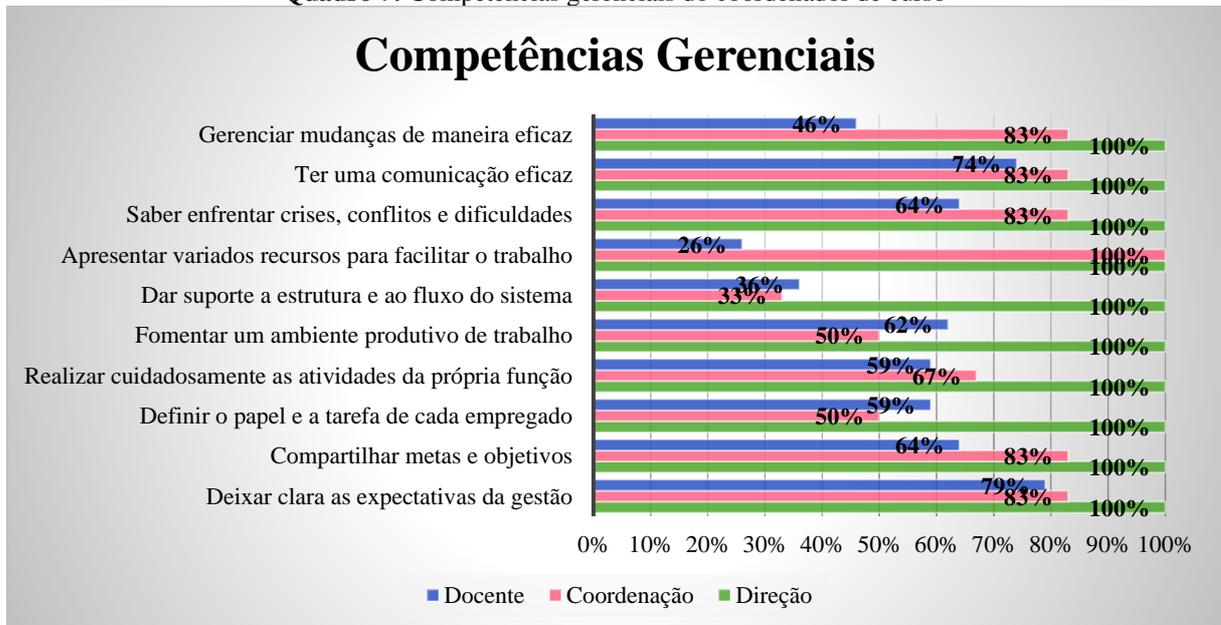
*Mesmo a natureza das atividades da coordenação sendo diversa, para gerir a grande quantidade de demandas é necessário ter clareza das atividades desenvolvidas, definir planejamento, organização e controle efetivos para desenvolver as ações inerentes à função de coordenador, bem como estar alinhado ao mercado profissional e expectativas da instituição (Coord.3).*

É fato que gerenciar um curso de graduação requer dos coordenadores competências gerenciais, técnicas e científicas. Nesse sentido, para compreender melhor a atuação dos Coordenadores de Curso na Faculdade dos Carajás, buscamos correlacionar a percepção da gestão dos cursos por meio dos sujeitos que interagem e influenciam diretamente as coordenadorias da instituição. Esses sujeitos incluem os Docentes dos Cursos, responsáveis por colocar em prática os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC); a Direção Geral, que preside também a mantenedora e aprova os investimentos e reinvestimentos sugeridos pela comunidade acadêmica (Colegiados, Núcleo Docente Estruturante, Comissão Própria de Avaliação, Alunos); e os próprios Coordenadores de Curso, responsáveis pela administração, coordenação e fiscalização dos cursos de graduação.

Para tanto, a partir da leitura dos estudos realizados por Franco (2002), Kanan e Zanelli (2012), Santana e Maia (2014), Paixão (2019), entre outros, considerando também a escuta inicial dos Coordenadores de Curso, reorganizamos as competências dos gestores em três dimensões: Competências Gerenciais (Quadro 7), Competências Pedagógicas (Quadro 8) e Competências Político/Institucionais (Quadro 9). Questionados sobre a relevância de tais competências para uma gestão eficaz, os sujeitos puderam opinar por meio da aplicação da escala de *Likert*, graduada em "Não Importante", "Pouco Importante", "Razoável", "Importante" e "Muito Importante", representadas nos quadros em uma escala de 0 a 100%, sendo 0% "Não Importante" e 100% "Muito Importante".

Entre as funções gerenciais, Franco (2002) destaca que os Coordenadores de Curso devem supervisionar sistematicamente as instalações físicas, laboratórios e equipamentos do curso, ser responsáveis pela indicação de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos relevantes para o curso, conhecer o movimento da biblioteca, estimular o controle da frequência docente e discente, supervisionar o trabalho docente, selecionar e indicar a contratação de docentes, facilitar a adaptação de novos professores à cultura da instituição, estabelecer metas para o curso, ser responsáveis pelo processo decisório do seu curso e acompanhar a adimplência contratual dos alunos do curso. Ao analisar as atividades elencadas acima, percebemos que o autor entende como função gerencial as atividades de organização e controle, inerentes aos gestores educacionais, porém não as esgota, pois o desdobramento destas ações se multiplica na rotina dos coordenadores.

**Quadro 7:** Competências gerenciais do coordenador de curso



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O quadro acima elenca dez atividades que exigem dos Coordenadores de curso competências gerenciais. Ao analisar as informações, observamos diferenças na percepção dos Docentes, dos Coordenadores e da Diretora Geral, onde a mesma atividade é avaliada de forma diferente entre os sujeitos. Tomemos para análise a capacidade de gerenciar mudanças de maneira eficaz, considerando a dinâmica e constantes mudanças relacionadas ao ensino superior e ao mundo do trabalho. Esta competência seria muito relevante para o direcionamento dos cursos, porém para os Docentes, esta não é tão importante (46%). Entretanto, para os Coordenadores de Curso (83%) e para a Diretora Geral (100%), é de extrema importância. Talvez a diferença na classificação deste item se justifique pelo fato dos professores não

acompanharem diariamente as alterações e a publicação das legislações relacionadas à educação, como também não vivenciam diretamente as diretrizes de planejamento definidas pela mantenedora da IESP.

Também na percepção dos Docentes, a capacidade para apresentar variados recursos a fim de facilitar o trabalho foi classificada com pouca relevância (26%), enquanto para os Coordenadores e a Direção Geral, esta competência é muito importante (100%). Isso ocorre porque repensar a efetividade e otimizar a aplicação de recursos é constante na rotina dos Coordenadores que buscam melhores resultados nos processos administrativos.

Outro aspecto que podemos destacar no Quadro 7 é a relevância da clareza em relação às expectativas da gestão. Ao considerar os itens da dimensão gerencial, este foi mais pontuado pelos Docentes (78%), acompanhado pela alta pontuação pelos Coordenadores e Diretora Geral. A importância deste item justifica-se pela necessidade de orquestramento das atividades desenvolvidas na IES, exigindo dos gestores educacionais as competências para interpretar as diretrizes e traduzi-las em ação. Contudo, in loco, podemos observar que a missão, visão e valores da instituição são largamente divulgados, mas as expectativas da gestão, que deveriam ser desdobradas do PDI e materializadas em objetivos e metas, não são claras. Isso pode resultar em insegurança por parte dos professores e coordenadores, pois estes não conseguem acompanhar de forma concreta seus resultados e os da instituição.

Ao considerar a capacidade de comunicação eficaz, todos os sujeitos acreditam que esta é uma competência importante para os Coordenadores de Curso. Em consonância, um dos Coordenadores da IES relata que:

*Estabelecimento de boa comunicação e vínculo/empatia com equipe docente, técnico-administrativa, direção e discentes a fim de promover alinhamento da missão, visão e valores da Instituição, favorecer insights de inovação e criatividade aplicadas ao ensino e alcançar os objetivos do Curso (Coord.4).*

Da mesma forma, ao dialogar sobre os atributos essenciais a um bom coordenador, outro colega de coordenação destaca a importância da comunicação para o gerenciamento da equipe.

*A coordenação é uma tarefa de um grande nível de complexidade e que exige o desenvolvimento de inúmeras competências. Reunir características gerenciais e administrativas, além de um conhecimento do próprio campo e seus objetivos exige um processo minucioso de estabelecimento de diálogo (Coord.2, grifo nosso).*

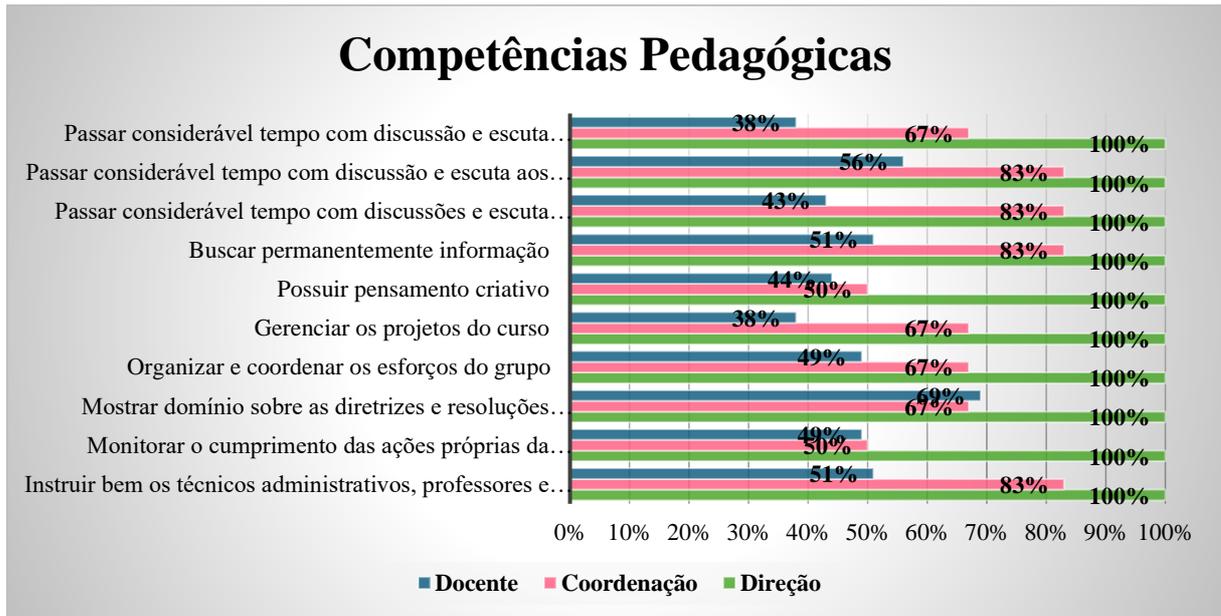
Chiavenato (2006) também classifica a comunicação e colaboração como competências pessoais indispensáveis às organizações. O autor ainda caracteriza os gestores como agentes de mudança, responsáveis pela flexibilidade e adaptação das empresas às novas

exigências. É interessante destacar que a comunicação é essencial para os Coordenadores de Curso em todos os âmbitos, pois estes são responsáveis pela articulação e fluxo de comunicação dentro e fora da instituição de ensino, mantendo diálogo direto com diretores, professores, alunos e técnicos-administrativos. Além disso, é essencial para presidir reuniões com órgãos como os colegiados e o núcleo docente estruturante de seus respectivos cursos.

Em continuidade, ao considerar as competências pedagógicas, cabe aos Coordenadores de Curso uma complexa e ampla lista de atividades. Segundo Franco (2002), as coordenadorias de curso devem ser responsáveis pela elaboração, implementação e acompanhamento do projeto pedagógico, zelando pelos princípios e diretrizes institucionais, conhecendo e atendendo às legislações do ensino superior. Além disso, são responsáveis pelas metodologias empregadas e pelo desenvolvimento de atividades atrativas aos alunos, pelo planejamento e regularidade das avaliações aplicadas pelos professores. O Coordenador também é responsável pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), pelas atividades complementares, pela realização de palestras, seminários, ciclos de bate-papos e demais eventos dentro e fora da IES, pelo estímulo à iniciação científica, pelo engajamento em atividades de extensão, pelo acompanhamento de monitores, pelas ações de responsabilidade social, pelos estágios supervisionados e não supervisionados, entre outros.

No caso estudado, mesmo que os Coordenadores de Curso recebam apoio e assessoramento para o encaminhamento de muitas das atividades pedagógicas, a concepção das estratégias e o direcionamento da equipe são planejados, comunicados e avaliados pelo próprio gestor. Isso exige desses profissionais competências múltiplas para orientar professores, técnicos-administrativos e alunos, assim como a capacidade para aferir os processos de ensino-aprendizagem que sustentam a educação superior, estejam essas ações na dimensão do ensino, da pesquisa ou extensão.

**Quadro 8:** Competências pedagógicas do coordenador de curso



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Observando o quadro 8, identificamos novamente que os sujeitos da pesquisa têm percepções diferentes quanto à importância das diversas competências pedagógicas sugeridas aos bons coordenadores de curso. Para os docentes, o maior grau de importância é atribuído à capacidade dos gestores em demonstrar domínio sobre as diretrizes e resoluções referentes ao curso (69%). No mesmo quesito, a importância atribuída pelos coordenadores é um pouco menor (67%). Isso pode ser justificado, pois os gestores de curso na FC recebem assessoramento em relação às legislações, resoluções e diretrizes dos cursos. Mesmo assim, os coordenadores evidenciam a relevância do conhecimento das legislações relacionadas aos cursos.

*Para uma boa gestão é importante o conhecimento acerca das diretrizes e demais legislações educacionais que norteiam o Curso, bem como de aparatos legais específicos do exercício profissional que tenham influência no desenvolvimento da graduação (Coord.4).*

Para o Coordenador em questão, além do conhecimento das legislações do ensino superior e das diretrizes do curso, é necessário conhecer o código de ética da profissão para o gerenciamento do curso. Isso é crucial considerando a revisão do Projeto Pedagógico alinhado com a profissão, bem como a orientação e supervisão das atividades relacionadas ao curso, como estágios básicos e específicos, sejam obrigatórios ou não. Em relação à revisão do Projeto Pedagógico de Curso, a Faculdade dos Carajás declara que:

[...] cada curso de graduação, possibilita, por meio do seu Núcleo Docente Estruturante (NDE), uma constante atualização curricular do curso oferecido, realizando adaptações de acordo com as necessidades da sociedade contemporânea, além de promover a integração curricular interdisciplinar entre as diferentes

atividades de ensino constantes no currículo do curso, colaborando, assim, para a consolidação do perfil profissional do egresso (PDI, 2022, p. 26).

Diante disso, segundo os Coordenadores de Curso, as reuniões do NDE acontecem periodicamente, porém não são suficientes para abordar todas as necessidades dos cursos:

*A revisão do PPC por meio do NDE se torna um desafio, pois os professores, no caso do meu curso, não conhecem todas as áreas do curso e pra gente poder fazer esta revisão as áreas precisam estar mais integradas. Hoje nós temos um formato no curso superior em que as áreas são muito segmentadas, as disciplinas são isoladas, então falta este conhecimento aos professores para poder integrar mais (Coord.1).*

Em desabafo, um dos Coordenadores de curso pontua sua preocupação em relação à atualização do projeto de curso:

*É um desafio presidir o Núcleo Docente e dialogar sobre a revisão do PCC, acompanhar as exigências estabelecidas pelos cursos e suas DCN's e conciliar com os interesses e possibilidades da instituição, assim como dos discentes (cujo imaginário muitas vezes não corresponde necessariamente a como o curso pode estar organizado) (Coord.2).*

Ainda segundo os gestores, observa-se a vontade dos docentes (NDE) em contribuir com a IESP, especialmente com o curso em que atuam. No entanto, a complexidade das legislações, a baixa carga-horária dedicada a essa atividade e a necessidade de alinhar os interesses da mantenedora, dos professores e dos alunos impactam na efetividade dessa atividade, transformando essa condução em um desafio.

Retomando o Quadro 8, identificamos que os Coordenadores de Curso atribuíram maior importância a quatro itens, classificando-os com 83%: passar considerável tempo com discussões e escuta aos alunos; passar considerável tempo com discussão e escuta com outros órgãos (NDE, Colegiado, Diretoria, demais Coordenações); buscar permanentemente informações sobre o curso e a profissão; e instruir adequadamente os técnicos administrativos, professores e alunos. Mesmo que para a Diretora Geral todas as competências sejam extremamente importantes para a boa condução das coordenadorias de curso, é válido ressaltar que, em entrevista, ela destacou que os “coordenadores devem estar sempre atualizados em relação aos cursos”.

Para Aguiar (2016), o modo de agir dos gestores pode facilitar e incentivar a participação de todos, tanto nos processos administrativos quanto pedagógicos. Nessa lógica, é necessário que o coordenador tenha disposição para escutar professores, alunos e os demais órgãos que se relacionam com o curso.

A participação em seu sentido pleno caracteriza-se pelo poder de atuação consciente, em que se delibera e se atua com competência e com vontade de compreender o dia a dia. No entanto, para se fazer algo consciente e com convicção, é necessária também a reflexão crítica, individual e coletiva fundamentada no devido respaldo teórico (Aguiar, 2016, p. 225).

O autor ainda destaca que essa articulação com a comunidade acadêmica é importante para a reflexão crítica, tanto individual quanto coletiva. No entanto, essa interação deve ser mediada por políticas institucionalizadas, organizadas a partir da missão, crenças e valores estabelecidos pela instituição. Nesse mesmo sentido, Cervigicele e Souza (2013) complementam que:

O gestor universitário mais do que possibilitar a formação integral dos estudantes, precisa ter a capacidade de refletir sobre as necessidades e os objetivos da instituição, compreendendo sua função social como educadores. Tornando-se imprescindível a formação dos gestores, com a finalidade que as temáticas abordadas possam provocar reflexões, debates em torno de questões essenciais sobre o ensino superior, percebendo à necessidade de uma constante reconstrução e renovação das suas práticas docentes e de gestão (p. 05).

A partir das reflexões propostas pelos autores, mesmo tratando-se de uma instituição privada, podemos identificar que a liderança desenvolvida pelos coordenadores não pode ser individualista, mas deve permitir a contribuição da comunidade acadêmica. Apesar de as instituições possuírem mecanismos para ouvir alunos, professores e a comunidade, é necessário que os coordenadores estejam dispostos a estabelecer a orientação necessária para a coletividade. Dessa forma, eles podem aprender com as pessoas e efetivar novas práticas de gestão a partir das contribuições da comunidade acadêmica. Em concordância, Aguiar (2016) destaca a importância da aproximação da dimensão didático-pedagógica e gerencial para uma boa gestão:

Diante desse cenário, o movimento de incorporação da dimensão didático-pedagógica contribui para a superação de posturas tidas como amadoras na gestão e nos processos organizacionais das instituições de ensino. É válido ressaltarmos ainda que essa incorporação é um importante passo no processo de reconhecimento do caráter multidimensional do trabalho administrativo e na efetivação de uma postura democrática (p. 225).

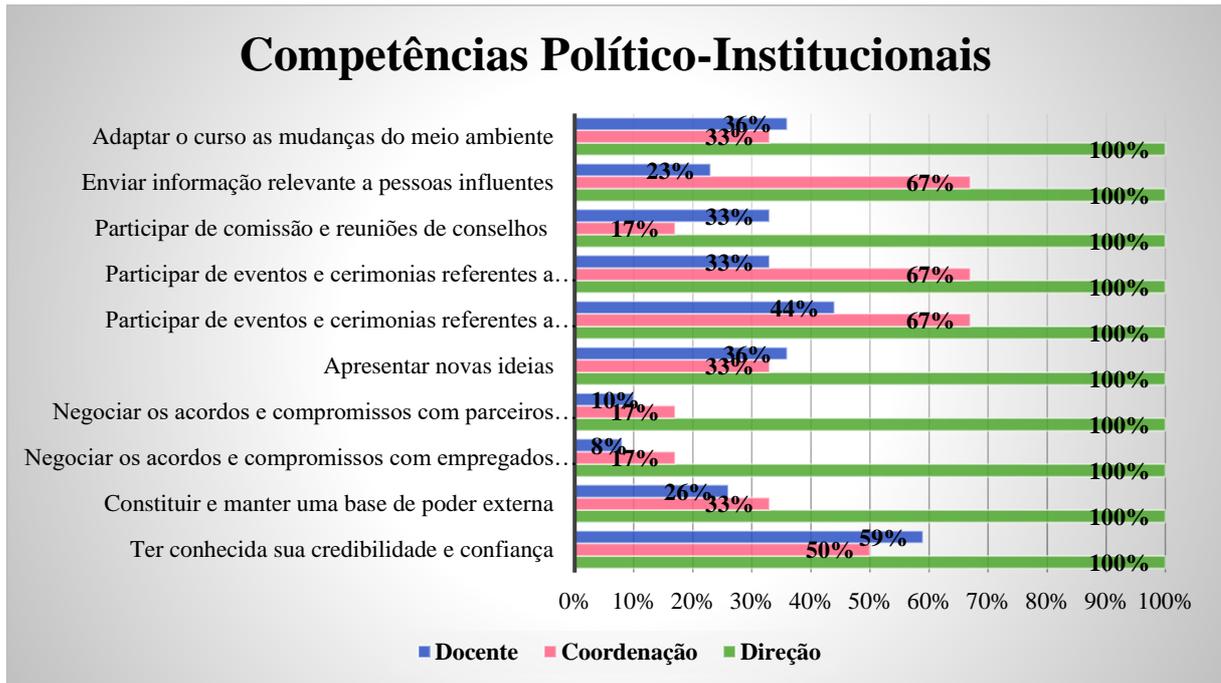
Neste aspecto, refletimos e concordamos que as competências pedagógicas são necessárias e essenciais para a mediação da rotina nas instituições de ensino. Mesmo imbricadas, são essas competências que influenciam a atuação gerencial e político-institucional dos gestores no ambiente escolar. Contrariando essa questão, hoje muitas IESPs recrutam diretores e gestores de curso pelas competências administrativas e habilidades comerciais,

distanciando esses profissionais da dimensão didático-pedagógica e dos objetivos da educação, potencializando assim a lógica capitalista que medeia nossas relações.

Continuando a análise e considerando as competências políticas e institucionais, percebemos que estas se confundem com as demais competências já elencadas neste trabalho, pois muitas vezes o cumprimento de uma atividade está diretamente relacionado às outras. Como exemplo, podemos citar a participação em uma reunião de conselho profissional, a ação que exige competências políticas também permeia as competências gerenciais e pedagógicas. Isso porque espera-se dos coordenadores que a pauta conduzida no compromisso permita evidenciar o posicionamento institucional da IES, assim como potencialize a aproximação do curso às exigências e à realidade do mundo do trabalho. Isso, por sua vez, poderá reverberar na revisão do projeto de curso, nos planos de aula e nas atividades definidas em um semestre.

Para esta dissertação, mesmo que alguns pesquisadores classifiquem as competências políticas e institucionais em duas dimensões distintas, as unificamos em competências político-institucionais, como evidencia o Quadro 9. Ao listarmos as Competências Político-Institucionais, destacamos que, nesta dimensão, os Coordenadores de Curso assumem um papel de relações públicas e marketing da instituição onde atuam.

Ao listar essa dimensão de atuação, a partir de Franco (2002), destacamos que os gestores à frente dos cursos devem ser líderes reconhecidos em sua área de conhecimento e atuação. Eles buscam constantemente incentivar professores e alunos, além de representar e reconhecer as peculiaridades do curso. Os bons coordenadores também são responsáveis por vincular os anseios do mercado e a regionalidade ao curso, o que exige do profissional disponibilidade ao diálogo com entidades e sociedade civil. Eles zelam pelo sucesso de seus alunos, acompanham a política de egressos e a empregabilidade dos antigos alunos, além de buscar fontes alternativas de recursos e conhecer os financiamentos existentes em sua IES, no caso da Carajás, o FIES e o ProUni. Além disso, são responsáveis pela renovação periódica dos processos junto ao MEC, especialmente os atos relacionados aos cursos.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

De acordo com os Coordenadores da Faculdade dos Carajás, a articulação e o envio de informações para pessoas influentes são importantes (67%), assim como participar de eventos e cerimônias relacionados ao curso, sejam eles internos ou externos à instituição (67%). Neste aspecto, em entrevista, os Coordenadores da Faculdade dos Carajás destacaram a importância de “*promover contato e parcerias com diversos setores da sociedade, favorecendo a visibilidade da Instituição, do curso e dos discentes*” (Coord.5). A afirmativa se torna contraditória se correlacionarmos com a baixa classificação registrada pelos coordenadores quando questionados sobre as competências para a participação em comissões e reuniões de conselho (17%) e para negociar acordos e compromissos com parceiros externos (17%). Essa incoerência pode ser justificada pela quantidade de atividades desenvolvidas pelos coordenadores, assim como pela falta de clareza em relação às funções desempenhadas por esses gestores.

Na perspectiva dos Docentes da IES, avaliando as competências político-institucionais, os bons coordenadores devem ter conhecida credibilidade e confiança para gerir um curso superior (59%). Em concordância com a avaliação dos próprios Coordenadores, os professores também destacaram a importância de competências para participar de eventos e cerimônias externas à instituição (44%), o que confirma a visão de Franco (2002), que destaca a liderança e o reconhecimento na área do curso como a principal característica política de um bom gestor de curso.

A capacidade dos coordenadores para negociar acordos e compromissos com parceiros (10%) e empregados (8%) foi classificada como pouco importante pelos Docentes. No entanto, ao considerarmos que os coordenadores devem exercer o diálogo constante com entidades no campo de abrangência do curso, buscando viabilizar novas parcerias para oportunidades de estágios, para atividades práticas e de extensão, a baixa classificação não é coerente com a prática. O mesmo ocorre se considerarmos o coordenador como mediador e influenciador dos compromissos dos professores com os alunos e a instituição. Entretanto, é provável que os Docentes não tenham se percebido como empregados da instituição ao pontuar a escala. Como bem destacado por Kanan e Zanelli (2012), para atender às demandas da comunidade acadêmica e também manter sua empregabilidade nas instituições particulares, os coordenadores de curso devem recorrentemente utilizar estratégias de mediação, pois estes representam a instituição dentro e fora do ambiente escolar.

Contudo, ao sobrepor os quadros 7, 8 e 9, intitulados Competências Gerenciais, Competências Pedagógicas e Competências Político-Institucionais do Coordenador de Curso, observamos que, na percepção dos Docentes da Faculdade dos Carajás, as competências e atuação de um bom coordenador de curso estão distribuídas nas dimensões gerenciais e pedagógicas com maior relevância e grau de importância; na visão da Diretora Geral, o bom coordenador não só acumula competência em todas as dimensões, como todas estas foram classificadas em 100%, ou seja, como “Muito Importante”. Esse fato pode ser justificado por ela também ser a mantenedora, além de revelar a lógica empresarial presente na instituição estudada. Para os Coordenadores de Curso, sujeitos desta pesquisa, o bom gestor educacional acumula competências nas três dimensões, porém também observamos uma concentração de maior grau de importância nos quadrantes 8 e 9.

Como já apresentado, para os Coordenadores de Curso da Faculdade dos Carajás, os desafios diários permeiam conciliar as diretrizes do curso, as legislações, o planejamento da instituição e as expectativas do aluno, "*cujo imaginário não corresponde à realidade do curso e muito menos às necessidades do coletivo*" (Coord.2). Também neste sentido, o Coord.4 destaca:

*Tentar promover um equilíbrio entre as necessidades individuais dos discentes (pessoas de diferentes localidades, rotinas e histórias de vida) de forma a alcançar também o tratamento igualitário dado a todos os alunos; estabelecer ofertas de atividades e ferramentas atrativas, eficazes e que supram as necessidades do mercado de trabalho no qual os discentes serão futuramente inseridos são grandes desafios (Coord.4).*

Além da preocupação com a introdução de novas metodologias, pelos relatos dos Coordenadores, observamos que parte dos desafios impostos aos gestores permeiam atender ao

novo perfil de alunado que chega no ensino superior com lacunas na formação e não se engaja nas atividades tradicionais de ensino. Ainda segundo os profissionais da gestão, os alunos devem ser ambientados à dinâmica do ensino superior, que difere do ensino médio. No entanto, muitos alunos trazem demandas que extrapolam o convívio acadêmico. A partir disso, Alvin e Garcia (2017) registram que os gestores da educação necessitam de conhecimentos que vão além das questões acadêmicas e pedagógicas, pois percebe-se uma mudança na postura do aluno na instituição, o que exige dos coordenadores novas técnicas de gestão que possibilitem a criação de soluções para esses dilemas.

Considerando a conjuntura atual, todos os Coordenadores também relataram a captação e permanência dos alunos como grandes desafios a serem enfrentados diante do crescimento da concorrência.

*A captação e permanência dos alunos é um grande problema para nós. A oferta de cursos concorrentes laterais e frontais que oferecem muitas facilidades e flexibilidade para cumprimento das atividades, além de valores reduzidos que desvaloriza o ensino superior, ainda que os mesmos não imprimam qualidade. (Coord.6).*

Por este ângulo, percebemos que essas situações colocam os coordenadores em posição de reflexão, diante do desafio de zelar pela qualidade do curso e atender uma parcela dos alunos que buscam cursos simplificados.

*Enfrentar o desafio entre “fazer o que é certo”, determinado pelas legislações em educação buscando promover ensino de qualidade e que irá preparar um profissional ético e com conhecimentos, habilidades e atitudes esperadas dele, e, “fazer o que é fácil”, ofertar cursos instantâneos, com conteúdos de ensino massificados e não personalizados, porém mais acessíveis (Coord. 4).*

Para os Coordenadores da Faculdade dos Carajás, o posicionamento dos concorrentes é determinante e impacta não só na captação e manutenção dos alunos, como interfere também na qualidade do ensino superior e na dinâmica de seus cursos. Diante das estratégias de precificação definidas pelos concorrentes, muitas vezes é necessário pensar na sustentabilidade de seus respectivos cursos, o que inviabiliza reinvestimentos se não houver um número suficiente de alunos matriculados. Com isso, a necessidade de melhoria no desempenho e resultados dos cursos, e o posicionamento acirrado dos concorrentes, em especial as grandes empresas educacionais, interferem diretamente na qualidade dos cursos. Isso exige dos gestores educacionais uma atuação crítica e criativa em buscar alternativas viáveis para trazer diferenciais competitivos aos seus cursos.

*Entendo que uma dificuldade hoje do ensino superior é encontrar elementos que garantam uma efetiva formação de qualidade, diante do inchaço de ofertas de cursos.*

*A lógica de mercado em que o importante é garantir consumidores de um certo produto não necessariamente se alinha ao projeto de formar profissionais que realmente consigam corresponder às exigências que o mercado e a sociedade pedem. Penso que um importante desafio é o de manter o rigor e interesse na oferta de um ensino que queira formar um profissional e um cidadão (Coord.5).*

Diante do exposto, é válido retomarmos que a conceituação de qualidade para um curso superior não é simples. Se, por um lado, o atendimento aos objetivos de cunho avaliativo definidos pelo MEC pode indicar a qualidade de um curso, estes, por si só, não são suficientes para atender às expectativas do mercado e dos alunos. Retomando Ribeiro (2013), a qualidade de um curso superior também está atrelada à adequação da formação dos alunos para o atendimento do mercado de trabalho, e, em uma perspectiva gerencial, a satisfação do aluno-cliente também é um fator que deve ser considerado. Para Kanan e Zanelli (2012), a qualidade do ensino está associada ao atendimento e melhoria de diversos fatores que interferem na gestão das instituições de ensino, o que, por sua vez, também molda a atuação dos coordenadores de curso, como a escassez de recursos, aumento dos controles externos à instituição, a concorrência, a massificação e heterogeneidade dos alunos, a introdução de novas tecnologias, entre outros.

*A atuação do Coordenador do Curso resulta diretamente na visão que os discentes, docentes e sociedade desenvolvem acerca da Instituição e do Curso em si. Uma atuação planejada e coesa reflete na satisfação dos envolvidos e alcance dos seus objetivos acadêmicos e, conseqüentemente, na avaliação positiva da qualidade do curso. Uma atuação fora dos parâmetros esperados resulta em insatisfação, e no risco de análise negativa da qualidade do curso (Coord.2).*

No caso estudado é evidente que mesmo reconhecendo que a qualidade do curso é influenciada por diversos fatores externos, os próprios sujeitos da pesquisa atribuem grande parcela da responsabilidade da qualidade do curso a si mesmo. Quando questionados acerca da qualidade do curso, o Coord.5 como essencial o “*planejamento, monitoramento dos processos, incentivo ao corpo docente, a interface com alunos e gestão superior, como também a identificação de possibilidades de atuação e melhoria constante no curso*”. Para o Coord.6 a qualidade é garantida pela “*aderência ao PDI e PCC do curso, como também ao alinhamento mercadológico e institucional*”, a afirmativa do gestor faz sentido quando observamos como a instituição descreve o PDI - “Este não é apenas um documento técnico-burocrático, mas ferramenta de ação política e pedagógica, **garantindo uma condução acadêmica de qualidade**” (PDI, 2022, p. 5, grifo nosso). Porém, como discutido até o momento apenas a aderência as diretrizes, legislações e diretrizes declaradas pela instituição não é suficiente para garantir a qualidade na perspectiva de todos que influenciam e são influenciados pela IES.

Como já mencionado no percurso deste trabalho, a atuação dos Coordenadores de Curso é diversificada e complexa, envolvidos em desafios diários e demandas de diferentes naturezas, este profissional é indispensável para a gestão dos cursos de graduação. Neste ínterim, o desafio dos coordenadores não é apenas zelar pelas relações administrativas e pedagógicas, mas passa a ser aprender com as experiências no campo de trabalho, como bem defendido por Alvin e Garcia (2017):

O desafio dos coordenadores passa a ser, portanto, o de conseguir perceber a relação entre o setor administrativo e o pedagógico, pois a coordenação representa um trabalho coletivo, cabendo a esses profissionais a responsabilidade de assegurar experiências de aprendizagem no trabalho (p. 8).

Assim, no caso dos Coordenadores de Curso da Faculdade dos Carajás, podemos observar que sua atuação é direcionada e marcada pelas políticas institucionais, mas estas não são suficientes para dar conta da alta demanda de trabalho. Ao buscar ouvir os sujeitos desta pesquisa, Docentes, Coordenadores e Diretora Geral, percebemos que os gestores educacionais estão engajados com sua equipe de professores, com os técnicos-administrativos, com os alunos e a instituição, sobretudo com as boas práticas que possibilitam aos alunos uma formação crítica que garanta diferenças em relação as demais instituições presentes em Marabá/PA.

#### 4.2.PRODUTO DA PESQUISA

Aqui está o texto revisado:

Como parte do processo do Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação - PPGFOPRED, além da entrega da dissertação, cabe ao mestrando a concepção de um produto que materialize os resultados da pesquisa e possibilite a articulação do conhecimento atualizado e sua aplicação no campo profissional do pesquisador.

Assim, o produto final deste estudo, alinhado com nosso objetivo de pesquisa, é apresentado no formato de um portfólio de curso de pós-graduação lato sensu. O curso de especialização, intitulado “Gestão de Curso no Ensino Superior”, foi desenvolvido em consonância com a Resolução n.º 1, de 6 de abril de 2018, que estabelece as diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior (Brasil, 2018). O curso tem como objetivo complementar a formação acadêmica, bem como a atualização e incorporação de novas competências aos profissionais que atuam na gestão do ensino superior. Seu público-alvo são docentes, gestores e profissionais

diplomados em cursos de graduação, que atuam ou desejam atuar como gestores nas instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas.

De forma didática, o curso de especialização, com carga horária de 360 horas, foi concebido em nove disciplinas, a saber:

- 1) Marcos legais e políticas da educação superior - analisa os principais marcos legais e políticas que regem o ensino Superior no Brasil, aborda os aspectos fundamentais relacionados à legislação e políticas públicas, com foco na gestão das instituições de ensino superior, públicas e privadas;
- 2) Indicadores de qualidade do ensino superior - discute os instrumentos de avaliação e indicadores da qualidade no ensino superior, com foco nos atos autorizativos e de reconhecimento de curso, conceito ENADE, Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), Conceito Preliminar de Curso (CPC), Índice Geral de Cursos (IGC), Conceito Institucional, avaliação institucional e Censo do Ensino Superior;
- 3) Identidade do coordenador e as dimensões de sua atuação - aborda o papel do coordenador de cursos de ensino superior, estimula a compreensão das responsabilidades e desafios associados a essa função, busca-se o desenvolvimento de competências de liderança e gestão necessária à coordenação, com foco nas dimensões administrativas, pedagógicas e políticas-institucional;
- 4) Gestão acadêmica e administrativa - processos educativos e modelagem acadêmica, planejamento, metodologias e gestão de projetos educacionais, Projeto Pedagógico de Curso, órgãos diretivos e consultivos, Comissão Própria de Avaliação e Núcleo Docente Estruturante.
- 5) Gestão de pessoas, processos e conflitos - aborda os principais fundamentos relacionados à gestão de pessoas e as organizações, dialoga sobre o comportamento individual e de equipes, poder, autoridade, gestão e liderança, comunicação para a motivação e mediação de conflitos;
- 6) Gestão da evasão, retenção e captação - discute as causas da evasão, estratégias para gestão da permanência, o controle de risco de evasão e indicadores, o modelo Ciclos de Desempenho para Retenção de Discentes – CDRD, apresenta o funil de captação de alunos, princípios do marketing educacional e a extensão para promoção da IES, as mídias sociais como oportunidades de captação;

- 7) Inovação e tendências tecnológicas educacionais – metodologias ativas, compreensão dos espaços de aprendizagem flexíveis e inovadores no contexto da educação inovadora e das tendências educacionais, cultura e mudanças pedagógicas, práticas pedagógicas e tecnológicas a serviço da aprendizagem;
- 8) Metodologia da aprendizagem e avaliação educacional - aborda os principais conceitos e fundamentos teóricos, bem como as práticas docentes que norteiam os processos de avaliação de aprendizagem no ensino superior, visa ainda discutir as estratégias de ensino centradas no aluno, a avaliação diagnóstica, formativa e somativa e as estratégias para feedback construtivo;
- 9) Trabalho de conclusão de curso e seminário de socialização - apresentação dos fundamentos para o trabalho científico, problematização e objetivos de pesquisa, redação científica, acompanhamento da elaboração do artigo científico, conforme as normas de trabalhos técnicos da ABNT e socialização do trabalho final.

A partir das discussões abordadas ao longo do presente trabalho, esta proposta de curso pretende não apenas instrumentalizar os profissionais de nível superior com as competências necessárias para uma gestão segura e autônoma, mas também propõem aos educandos a reflexão alinhada aos novos contextos sociais, culturais e políticos, preparando sujeitos para planejar, organizar, liderar, monitorar e avaliar os processos educacionais, ampliando as perspectivas de atuação na gestão do ensino superior. Por fim, esperamos que com este produto possamos contribuir para a discussão desta temática em nossa região, como também servir de guia para organização de formações direcionadas aos gestores educacionais.



*Profissional de Farmácia, Professor das disciplinas de Anatomia, Neuroanatomia e Farmacologia nos cursos de Enfermagem e Psicologia. “Oficina Docência em Tela”: pintura desenvolvida durante a Semana de Formação Docente e de Gestores da Faculdade dos Carajás.*

## 5. CONCLUSÕES

De início, é válido registrar que reconhecer a mudança no Ensino Superior é reconhecer a necessidade de mudança nos gestores educacionais. O exercício do trabalho na Coordenação de Curso exige uma postura consciente em relação às questões que envolvem o processo educacional, do cenário ao qual a instituição está inserida e do contexto em que o processo educacional se desenvolve. Assim, a gestão no ambiente acadêmico pressupõe uma perspectiva sociocultural e política para a prática, não se limitando à reprodução de modelos de gestão tecnicistas implementados com sucesso em organizações de outra natureza.

Nesta dissertação, buscamos entender como ocorrem as práticas de gestão que orientam a atuação dos Coordenadores de Curso da Faculdade dos Carajás. Para tanto, procuramos identificar o perfil dos coordenadores e sua atuação no gerenciamento dos cursos de nível superior. Com esse intuito, buscamos compreender as relações que contribuem para o desenvolvimento de uma boa gestão diante das exigências impostas por alunos, professores, mantenedora, mercado de trabalho, Ministério da Educação e outros. Na busca por respostas a esta questão, sob a ótica dos Coordenadores de Curso, Docentes e Diretora Geral de uma IESP no Sudeste Paraense, nosso estudo adotou a abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando a investigação do tipo estudo de caso. Nos capítulos teóricos, empregamos a pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa em campo, sendo os dados coletados por meio de escalas de valor e entrevistas semiestruturadas.

Retomando a proposta central desta pesquisa, inicialmente buscamos conceituar as concepções da administração para chegar à gestão do ensino superior privado. Neste sentido, sistematizamos a evolução da administração clássica, a teoria geral da administração e os principais modelos de gestão. Observamos que as teorias preconizadas pelo taylorismo, fordismo e toyotismo maximizaram resultados por meio da reorganização do trabalho e do setor produtivo, mas também trouxeram a alienação dos trabalhadores ao intensificar a exploração do trabalho. Ao refletir sobre os processos administrativos e as organizações, compreendemos que os conceitos de comando, hierarquização e departamentalização influenciaram indústrias, empresas e o funcionalismo público, influenciando a estrutura organizacional das instituições de ensino até os dias atuais.

Assim, as mudanças na organização do trabalho refletiram severamente no modo de vida e trabalho, como também definiram mudanças no campo da educação. No Brasil, a ampliação das políticas públicas direcionadas à abertura de empresas estatais na década de 1930 também impulsionou o movimento industrial-urbano, com a instalação de indústrias de bens de

consumo não duráveis e a migração da população para os centros urbanos. Neste novo contexto social, emerge também um novo mercado de trabalho disputado pela classe média. Para atender à demanda por profissionais especializados, foi demandada a formação profissionalizante, disseminando no Brasil um modelo de educação que em sua essência atende apenas à necessidade de mão-de-obra demandada pelo modelo capitalista.

Ao refletir e percorrer brevemente a história do Ensino Superior no Brasil, observamos que, para atender à demanda por curso superior, a Reforma de 1968 estimulou a ampliação das vagas no ensino público e a expansão das instituições privadas. Naquela época, as organizações privadas se organizavam de forma semelhante às públicas, mas com a abertura de instituições privadas de caráter profissionalizante, isso mudou. A organização em moldes de empresas educacionais tinha baixo custo e era rentável, porém, distanciava-se qualitativamente das instituições públicas.

A lógica mercantil na educação superior se fortaleceu nas décadas seguintes, tomando novo impulso com a LDB de 1996, que possibilitou a criação de instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos. Por meio das leituras, identificamos que pela lógica de mercado, as instituições de ensino privadas buscaram novas formas de organização, estruturando-se como empresas, zelando pela racionalização de recursos e maximização dos resultados. Para responder a uma perspectiva concorrencial, as instituições incorporaram em suas rotinas ferramentas e práticas da administração que as ajudam a atender não só os objetivos da educação, mas principalmente as metas empresariais, como diminuição de custo, retorno do capital investido e maximização de lucros.

Em continuidade, observamos que o papel desempenhado pelos gestores está diretamente relacionado à estrutura das organizações. Assim, os níveis da administração são normalmente definidos a partir da complexidade das operações organizacionais e do modelo de gestão adotados pelas empresas. Considerando os modelos de gestão, consideramos que didaticamente estes podem ser claramente elencados. Optamos por discutir os modelos de gestão por resultados, gestão por pessoas, gestão por processos e gestão por sistemas. No entanto, na prática, concluímos que estes modelos se complementam, sendo que um ou outro pode ser mais preponderante em determinados departamentos. No caso da Faculdade dos Carajás, podemos exemplificar que a Secretaria Acadêmica tem uma gestão baseada em processos, enquanto o Núcleo de Apoio Psicopedagógico é gerido com enfoque em pessoas. Ao mesmo tempo, o Conselho Superior tem suas atividades geridas por resultados. Este fato somente reforça a complexidade do trabalho dos Coordenadores de Curso, que mesmo sem

conhecer estes modelos, transitam entre eles de forma empírica, buscando atender às características de todos.

Retomando o papel dos gestores, identificamos por meio da literatura que as nomenclaturas gestor, administrador, gerente, supervisor e coordenador algumas vezes se confundem. No entanto, alguns autores defendem que o termo gestor engloba em seu bojo um posicionamento mais amplo e participativo por parte do profissional que assume as funções de liderança. Ou seja, o gestor deve atuar zelando pela comunicação e tomada de decisão compartilhada. Em nosso caso, identificamos mecanismos que possibilitam este tipo de gestão, como o Conselho Superior, Colegiados, Núcleo Docente Estruturante, Comissão Própria de Avaliação, entre outras práticas de gestão. Porém, por se tratar de uma instituição privada, concluímos que as decisões compartilhadas estão majoritariamente centradas na dimensão pedagógica e não abrangem as dimensões estratégicas que definem as diretrizes administrativas e financeiras. Contudo, o papel dos Coordenadores de Curso está atrelado ao gerenciamento das equipes, dos processos internos e externos, sendo limitadas suas decisões ao âmbito do curso.

Com as constantes modificações de um mundo dinâmico, observamos que os Coordenadores de Curso precisam qualificar-se tecnicamente. Assim, a formação e desenvolvimento profissional adequados devem contemplar não só a dimensão pedagógica, mas também o conhecimento e as técnicas administrativas. Dessa forma, os coordenadores precisariam estar sensíveis às necessidades constantes de reconstrução e renovação de suas práticas como gestor. Entre os desafios de uma gestão multifacetada, destacamos a necessidade de o gestor aprender a pensar e tomar decisões acertadas diante de situações problemáticas imprevisíveis.

Na busca por conhecer o perfil dos Coordenadores de Curso da Faculdade dos Carajás, assim como pontuar os principais desafios que estes enfrentam em suas rotinas como gestores no ensino superior privado, encontramos profissionais jovens, reflexivos e engajados com um ensino superior de qualidade. Ficou claro que os gestores não se preocupam apenas com o atendimento dos critérios avaliativos definidos pelo Ministério da Educação, mas também com a formação profissional, científica e humanizada do alunado. Identificamos que os gestores atendem ao nível de formação sugerido pelo INEP, pois todos têm formação em nível *Stricto Sensu*. Identificamos também que todos os Coordenadores estão em sala de aula, alternando-se como Coordenadores-Professores e Professores-Coordenadores. Mesmo que a presença destes profissionais em sala de aula seja salutar, ao possibilitar para os gestores o acompanhamento em campo do projeto de curso e a execução do planejamento do semestre, consideramos que

este fato também pode indicar uma preocupação com a redução de custos, visto que, na maioria das vezes, a carga-horária total destes profissionais não é suficiente para gerir as demandas das coordenadorias.

Identificamos também que, mesmo que alguns gestores tenham experiências anteriores em funções de gestão, estes não se sentem totalmente preparados para a condução das coordenadorias. Conforme nosso estudo, esta insegurança pode ser atribuída à complexidade e quantidade de demandas direcionadas às coordenações e à falta de diretrizes para a formação destes profissionais. Também verificamos que a política institucional de Formação Docente e de Gestores prioriza os aspectos pedagógicos de sala de aula, não dando a devida importância para a formação dos Coordenadores de Curso.

Ao consultar os demais sujeitos desta pesquisa, Docentes e Diretora Geral, identificamos que eles têm expectativas distintas em relação às competências de um bom coordenador de curso. Enquanto para os Docentes os gestores educacionais devem acumular competências gerenciais e pedagógicas, para a Diretora Geral, que classificou a função das coordenadorias como administrativa, os coordenadores devem somar competências gerenciais, pedagógicas e políticas. Concomitantemente, os Coordenadores pesquisados também acreditam que devem ter competências para gerir as questões gerenciais, pedagógicas e político-institucionais. Porém, no decorrer do nosso estudo, percebemos que este fato impõe uma sobrecarga nos coordenadores. A necessidade de definir estratégias e ter que priorizar algumas atividades gera comparações entre os coordenadores e a sensação de impotência para alguns. Como vimos, esta questão pode ser reforçada pelo discurso que responsabiliza docentes e gestores educacionais pela sua própria formação, fazendo parte da estratégia do capitalismo, que gera no empregado insegurança e a necessidade de estar se preparando constantemente para o trabalho.

A partir do diálogo com os Coordenadores de Curso, identificamos também que os principais desafios elencados pelos gestores estão relacionados à massificação do ensino superior e ao posicionamento dos concorrentes, pois este interfere diretamente na captação para a formação de novas turmas e na permanência do alunado. Este fator é motivo de insegurança, pois interfere diretamente na empregabilidade do gestor. Concluímos também que estes desafios poderiam ser contornados por meio de uma formação mais direcionada ao desenvolvimento de competências gerenciais, enquanto a insegurança poderia ser minimizada com uma gestão institucional mais transparente em relação às expectativas e resultados dos cursos e da Faculdade.

Por fim, constatamos que a atuação dos Coordenadores de Curso na Faculdade dos Carajás é direcionada pelas políticas institucionais previstas nos documentos da IES. No entanto, na prática, estas diretrizes não são suficientes para atender à diversidade de demandas trazidas pela comunidade acadêmica. Sabendo da importância de uma visão integrada por parte do gestor, faz-se necessário dar atenção à forma com que o gestor constrói os conhecimentos inerentes à gestão acadêmica ao longo de sua trajetória. O ambiente educativo exige múltiplas articulações entre práticas e saberes diversos, o que exige do gestor a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática.

Em síntese, considerando que os gestores enfrentam inúmeros desafios nas instituições de ensino superior, em meio ao atual cenário educacional, social e político, a reflexão proporcionada por este trabalho se apresenta como uma intervenção significativa para a atuação dos Coordenadores de Curso. Refletir sobre nossas práticas torna-se, portanto, um meio de assimilar e aprender diante das novas tendências sociais, culturais e políticas que influenciam a educação. Apesar da relevância dos Coordenadores de Curso para o sucesso e atendimento efetivo dos objetivos do ensino superior, ao investigar a formação, atuação e desafios dos gestores educacionais nas Instituições de Ensino Superior Privadas (IESP), constatamos que as produções científicas sobre gestão do ensino superior são limitadas. Observamos ainda que os pesquisadores têm como foco principal a formação docente e de gestores do ensino básico. Dessa forma, torna-se imprescindível a realização de investigações que reflitam as necessidades específicas dos gestores no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. da C. C. de. Um olhar sobre desafios da gestão didático-pedagógica no ensino superior. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 27, n. 3, p. 221–236, 2016.
- ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 9, n. 1, 2010.
- ALVES, Antonio Sousa. **As parcerias público/privadas e as funções da gestão gerencial na educação**. 2015. 348 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Uso e abuso de estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- ALVIN, F. S.; GARCIA, F. C. Mercantilização do ensino superior: uma análise sob a ótica dos coordenadores de curso de instituição privada. *Revista Brasileira de Administração Científica*, v.8, n.2, p.1-15, 2017.
- ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3 ed. Brasília: Liber, 2008.
- BARBOSA, Milka, A. C. **Modelo de gestão burocrático ou gerencialista? Um estudo de caso em uma universidade federal**. In: XIX COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, Anais. Florianópolis, 2019. p. 1-16.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORTOLANZA, Juarez. **Trajetórias do Ensino Superior Brasileiro – Uma Busca da Origem até a Atualidade**. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária, XVI. Mar del Plata/Argentina, 2019, p. 1 – 16. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181204>. Acesso: em 03/02/2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20/06/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf). Acesso em: 26/07/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 6 de abril de 2018**. Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados. Brasília, MEC/CNE/CEB: Senado Federal, 2010.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Tradução Natanael C. Caixeiro. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BUENO, Alexandre; OLIVEIRA, Clarice A.; ALVES, Antônio, S. **Educação Superior no Brasil: expansão das instituições privadas e a crise da super oferta de vagas**. In: Reunião Científica Regional Nordeste de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd Nordeste, XXVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. 2022, São Luís/MA.

COCCO, Giuseppe. **Trabalho e Cidadania: produção e direitos na era da globalização**. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, Ellen Lúcia Marçal. **A gestão universitária como uma dimensão do trabalho docente na UFPA no período 2009 a 2018**. 2020. 181 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2020.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

CERVIGICELE, Gicele M. Souza, R. Gestão democrática e formação de gestores no ensino superior: quais as necessidades para o exercício na coordenação de colegiado de curso? XIII Colóquio de Gestión Universitaria em Américas – **Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad**. In: Anais dos Colóquios Internacionais sobre Gestão Universitária. Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/112819>. Acessado: 28/03/2021.

CHAVES, Vera L. J. Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.** 31, nº 111, p.481-500, abril-junho, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração, teoria, processo e prática**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

CHIAVENATO, Idalberto. **Comportamento Organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações**. 3. Ed. São Paulo: Manole, 2014.

CHIAVENATO, Idalberto. **Princípios da administração: o essencial em teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Ligia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura acadêmica/UNESP, 2010. p. 33-49.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação, controle**. Tradução Irene de Bojano e Mário Souza. 10. Ed. São Paulo: Atlas, 1990.

FERREIRA, Carlos A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**. Vol. 8. Nº 2. p. 173 - 182. Dez/2015.

FRANCO, Édson. Função do coordenador de curso: como “construir” o coordenador ideal. **ABMES Cadernos**. Vol. 8. Brasília, 2002. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/ABMESCaderno8.pdf>. Acessado:17/11/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2019.

GAMBOA, Silvia, A. S. A Dialética na Pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Orgs.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 101-130.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Série Pesquisa na Educação, v. 1. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de cárcere: temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo**. Tradução Luiz Sérgio Henrique. 5ª ed., v.4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

HARVEY, David. **Condições pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens das mudanças culturais**. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 24 Ed. São Paulo: Loyola, 2013.

HOLSTEIN, J. O papel da liderança na gestão para os resultados. **Revista da FAE**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 138–150, 2017. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/124>. Acesso em: 4 fev. 2023.

KANAN, L. A.; ZANELLI, J. C. Características do trabalho de coordenadores de curso no contexto universitário. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2012. DOI: 10.5335/rep.2013.2072. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2072>. Acesso em: 23 out. 2022.

KARAWEJCZYK, Tamara, C. Formação gerencial: uma análise da oferta dos programas de pós-graduação lato sensu de Gestão Empresarial do Rio Grande do Sul. **Cad. EBAPE.BR**, v. 13, nº 4, Artigo 11, Rio de Janeiro, Out./Dez. 2015

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro. E.P.U., 2020.

MARTINS, Carlos B. A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.30, nº 106, p.15-35, jan./abr. 2009.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expresso Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre a educação e ensino**. Coord. José Claudinei Lombardi. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MAXIMIANO, Antonio C. A. **Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MÉZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Outubro Revista**, p.7-15. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edição-4-Artigo-02.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

NETO, Elias Roma. ANDRADE, Renata. **Avaliação do ensino superior: como fazer e como aplicar na gestão da instituição**. São Paulo: Ed. Senac, 2017.

NETO, Leopoldo, A. Oliveira. **Competências gerenciais**. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2012. OGAWA, Mary N.; FELIPAK, Sirley T. A Formação do Gestor Escolar. *In: EDUCERE*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

OGAWA, Mary N.; FILIPAK, Sirley T. A formação do gestor escolar. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE*, 4., 2013, Curitiba. Anais. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 94-108.

OLIVEIRA, Djalma, de P. R. **Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e prática**. 35. ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2023.

PAIXÃO, Rosaline C. **O perfil do coordenador de curso: Competências para um gestor acadêmico**. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública). Centro de ciências sociais aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

PALÁCIOS, F. A. C. *et al.* Transformações Organizacionais, Acadêmicas e na Gestão no Ensino Superior Privado Brasileiro: resultados de um grupo de pesquisa. **AOS – Amazônia, Organizações e Sustentabilidade**, v.9, nº2, 2020, p.259-272. DOI - <http://dx.doi.org/10.17648/aos.v9i2.2323>. Disponível em: <http://revistas.unama.br/index.php/aos/article/view/2323>. Acesso em: 12 dez. 2022.

PEREIRA, Tarcísio L. O Reordenamento do Ensino Superior Privado-Mercantil Brasileiro: Um caso, o Grupo UNIESP (2005-2015). *In: Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o munod! 40ª Reunião Nacional ANPED*, Universidade Federal do Pará, Belém/PA. **Anais Eletrônico**, ANPED, 2022. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_32\\_24](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_32_24). . Acessado em: 08 ago. 2022.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea, G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PROTETTI, Fernando H. **A burocracia na sociologia da dominação de Max Weber: contribuições à pesquisa educacional**. Dossiê: Max Weber 100 anos depois. Em Tese, Florianópolis, v. 18, nº 01, p. 253-277, Jan./jun., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/74264> Acessado em: 10/02/23. [Se esse texto foi publicado em revista é o título desta que vem em destaque.](#)

RÁMIREZ, Gérman A. *In: COLOMBO, Sonia S.; RODRIGUES, Gabriel M. (Orgs.). Desafios da gestão universitária contemporânea*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RIBEIRO, A. de F. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, [S. l.], v.19, n.35, p. 65-79, 2015. DOI: 10.23925/ls.v19i35.26678. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/26678>. Acesso em: 12 jan. 2023.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva. **A gestão universitária: um estudo na UFPA, de 2001 a 2011**. 2013. 290 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2013.

RUAS, C. M. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Modelo de gestão da educação superior privada brasileira. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 2, n. 3, p. 461–479, 2016. DOI: 10.22348/riesup.v2i3.7666. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650562>. Acesso em: 02 jan. 2023.

SANTANA, F. F.; MAIA, L. C. G. Gestor Universitário e Competências Gerenciais; do perfil, formação e atuação. **XXXVIII Encontro ANPAD**. 2014, Rio de Janeiro/RJ.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Adilson P.; CERQUEIRA, Eustaquio A. **Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes**. In: IX COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, Anais, Florianópolis/SC, 2009. p. 1-17.

SANTOS, Boaventura, S.; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. A gestão das políticas públicas educacionais brasileiras a partir das reformas dos anos de 1990. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 2, ago. 2008. ISSN 1982-5935. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3025/2369>. Aceso em: 03/02/23.

TANAKA, V. R. S. PESSONI, L. M. L. A gestão do ensino superior: o gestor e seu papel. **Anais do I Seminário Docência Universitária**. Universidade Estadual de Goiás, 2011.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica**. Tradução Arlindo Viera Ramos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

TREVIZANI, Guilherme Dal C, BISCHOFF, Leila M. Geração “y” em cargos de liderança: estudo de caso de uma empresa no vale do Paranhana. **Revista de Administração de Empresas Eletrônica - RAEE**. Nº 9, 2018. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/administracao/article/view/1181>. Acesso em: 03/02/2023.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa social em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 2019.

TURRA, M. E. D.; JULIANI, L. I.; SALLA, N. M. da C. G. Gestão de Processos de Negócio – BPM: Um Estudo Bibliométrico sobre a Produção Científica Nacional. **Revista Administração em Diálogo - RAD**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 46–68, 2018. DOI: 10.23925/2178-

0080.2017v20i3.36961. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/rad/article/view/36961>. Acesso em: 4 fev. 2023.

VARZONI, Giorgia, C.; AMORIM, Wilson, A. Modelos de gestão de pessoas. **Revista de Carreiras Pessoas**, v. 11, n° 3, p.489-505, 2021. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/54526>. Acesso em: 4 fev. 2023.

VICENTE, João, P. A. GONÇALVES NETP, W. **Estratificação Estamental pela via da Educação: Reflexões a Partir da Reforma Leôncio de Carvalho**. In: Cadernos da FUCAMP, v.18, n° 33, p. 43-61, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/GEC/Downloads/1702-Texto%20do%20Artigo-6135-1-10-20190401.pdf>. Acesso: em 03/02/2022.

YAN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 4<sup>a</sup>. d. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## APÊNDICE A – PRODUTO TÉCNICO

# PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE CURSO NO ENSINO SUPERIOR



## O PROJETO

Materialização de uma pesquisa com Professores e Coordenadores de Curso da Educação Superior, este curso *lato sensu* foi desenvolvido em consonância com a Resolução n.º 1, de 06 de abril de 2018, e compõe uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PGEFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).



## ÍNDICE

- 03** Apresentação e Objetivos
- 04** Público alvo e perfil do egresso.
- 05** Metodologia
- 06** Módulos de ensino
- 08** Equipe docente
- 10** Ementário
- 14** Certificado e legislação
- 15** Sobre os autores

## Apresentação

O curso de especialização em “**Gestão de Curso no Ensino Superior**”, com duração de 18 meses, pretende instrumentalizar os profissionais de nível superior com as competências necessárias para uma gestão segura e autônoma, alinhada com os novos contextos sociais, culturais e políticos, preparando sujeitos aptos a planejar, organizar, liderar, monitorar e avaliar os processos educacionais, ampliando as perspectivas de atuação na gestão de instituições de ensino públicas e privadas.

### Objetivos

Desenvolver competências concretas para a gestão educacional, capacitando para a liderança, a mediação de conflitos, o planejamento de cursos e tomada de decisão.

Promover a melhoria contínua da qualidade do Ensino Superior, definindo estratégias de avaliação e aprimoramento do currículo acadêmico, zelando por práticas pedagógicas inovadoras, pela inclusão e diversidade.

Preparar o gestor para enfrentar os desafios e as mudanças no ambiente, atuando como agentes flexíveis e de mudança, adaptando-se às novas necessidades e incorporando inovações no ensino superior.

## Público alvo

O curso é destinado a docentes, gestores e/ou profissionais diplomados em cursos de graduação, que atuam ou desejam atuar como gestores nas instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas.

## Perfil do egresso

Compreender as relações interpessoais, lidar com os conflitos e propor mudanças, usando os conhecimentos sobre a cultura do ambiente educacional.

Promover a qualidade do ensino na instituição.  
Aplicar conhecimentos sobre planejamento estratégico, analisar a avaliação institucional e propor ações para melhorias de resultados.

Desenvolver o Projeto Político Pedagógico e a avaliação da aprendizagem. Aplicar tecnologias relacionadas à gestão educacional e recursos didáticos.

Avaliar e adequar a base curricular e coordenação pedagógica.  
Trabalhar com projetos interdisciplinares, motivar alunos e equipes na busca da melhoria contínua e expansão da aprendizagem

Exercer a gestão democrática, a política educacional e os sistemas de ensino, fomentar planos de ações articuladas as estratégias de diversidade, equidade e educação inclusiva.

Conhecer aspectos de recursos financeiros da instituição, como financiamento, economia e legislação.  
Desenvolver e estimular os órgãos colegiados da IES.

## Metodologia

A metodologia do curso é baseada na interação entre teoria e prática, para desenvolver o pensamento crítico e habilitar a busca por soluções, para enfrentar desafios profissionais atuais e futuros.

A metodologia da Pós-Graduação em Gestão de Curso no Ensino Superior têm características próprias. Isso ocorre em função da convergência entre a problematização, a aplicação da sala de aula invertida e o acréscimo de várias outras metodologias, indicadas a partir do movimento da aprendizagem dos alunos ao longo do processo de formação.

O curso conta com 8 disciplinas e o trabalho de conclusão de curso, voltados para o desenvolvimento de conteúdos fundamentais para a formação do líder de IES. Durante todo o seu percurso formativo, o curso promove a reflexão sobre o próprio comportamento dos gestores diante de situações/problemas.

O trabalho de conclusão de curso é de caráter obrigatório, compondo-se como pré-requisito para a integralização do curso. Estruturado em formato de artigo científico, deverá ser realizado sob orientação de um docente e socializado por meio de arguição oral conforme calendário do curso.



## Matriz curricular

O curso de especialização em Gestão de Curso no Ensino Superior, ofertado na modalidade presencial, foi organizado em 8 disciplinas e trabalho de conclusão de curso (TCC), totalizando 360h.

DISCIPLINA	C.H	DOCENTE
MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	40H	PROF. DR. ANTONIO ALVES FERREIRA
INDICADORES DE QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR	40H	PROFA. MA. ANDREIA MONIC VIANA
IDENTIDADE DO COORDENADOR E AS DIMENSÕES DE SUA ATUAÇÃO	40H	PROF. MA. SARAH LAÍS ROCHA
GESTÃO ACADÊMICA E ADMINISTRATIVA	40H	PROF. ME. ALEXANDRE BUENO

DISCIPLINA	C.H	MODALIDADE ENSINO
<b>GESTÃO DE PESSOAS, PROCESSOS E CONFLITOS</b>	40H	PROF. ME. WITALO TEDESCO PAIM
<b>GESTÃO DA EVASÃO, RETENÇÃO E CAPTAÇÃO.</b>	40H	PROF. DR. MARCELO VALENTE
<b>INOVAÇÃO E TENDÊNCIAS TECNOLÓGICAS EDUCACIONAIS.</b>	40H	PROF. ME. LUCAS DUARTE
<b>METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL</b>	40H	PROF. DR. FRANCISCO DE ASSIS ALMADA
<b>TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO</b>	40H	PROFA. DRA. ILMA MARIA DE OLIVEIRA SILVA



## Corpo Docente



**Prof. Dr. Antonio Alves Ferreira**  
<http://lattes.cnpq.br/4837741521158774>



**Profa. Ma. Andreia Monic Viana**  
<http://lattes.cnpq.br/6195233025481014>



**Prof. Ma. Sarah Laís Rocha**  
<http://lattes.cnpq.br/2336238560149204>



**Prof. Me. Alexandre Bueno**  
<http://lattes.cnpq.br/2212999377304361>



**Prof. Me. Witalo Tedesco Paim**  
<http://lattes.cnpq.br/4491271355119013>

## Corpo Docente



**Prof. Dr. Marcelo Valente**

<http://lattes.cnpq.br/2212999377304361>



**Prof. Me. Lucas Duarte**

<http://lattes.cnpq.br/3830331896791272>



**Prof. Dr. Francisco de Assis  
Almada**

<http://lattes.cnpq.br/1054483633358225>



**Profa. Dra. Ilma Maria de Oliveira  
Silva**

<http://lattes.cnpq.br/2212999377304361>

# Ementário

## Bibliografia

### Marcos legais e políticas da Educação Superior

Analisa os principais marcos legais e políticas que regem o ensino Superior no Brasil.

Aborda os aspectos fundamentais relacionados à legislação e políticas públicas, com foco na gestão das instituições de ensino superior, públicas e privadas.

### Indicadores de qualidade do Ensino Superior

Discute os instrumentos de avaliação e indicadores da qualidade no ensino superior, com foco nos atos autorizativos e de reconhecimento de curso. Conceito ENADE, Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD); Conceito Preliminar de Curso (CPC); Índice Geral de Cursos (IGC); Conceito institucional; Avaliação institucional; Censo do ensino Superior.

### Bibliografia básica

BRASIL. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial. Brasília, 2004.  
BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial. Brasília, 1996.  
CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-362, julho, 2002.  
SANTOS, Boaventura, S.; ALMEIDA FILHO, Naomar. A universidade no século XXI: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.  
SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João. Novas faces da educação superior no Brasil – reforma do Estado e mudanças na produção. São Paulo: Cortez/Edusf, 2001.

### Bibliografia básica

BRASIL. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - Presencial e a Distância. Brasília: 2017.  
BRASIL. Portaria n.º 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília, 2004.  
BRASIL. Decreto n.º 9.235, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, 2017.  
NETO, Elias Roma. ANDRADE, Renata. Avaliação do ensino superior: como fazer e como aplicar na gestão da instituição. São Paulo: Ed. Senac, 2017.

# Ementário

## Bibliografia

### Identidade do coordenador e as dimensões de sua atuação

Aborda o papel do coordenador de cursos de ensino superior, estimula a compreensão das responsabilidades e desafios associados a essa função. Os alunos desenvolverão habilidades de liderança e gestão necessária à coordenação, com foco nas dimensões administrativas, pedagógicas e políticas.

### Gestão acadêmica e Administrativa

Fundamentos da Educação e Processos educativos; Planejamento, metodologias e gestão de projetos educacionais. Modelagem acadêmica; Projeto Pedagógico de Curso; Órgãos diretivos e consultivos; Comissão própria de Avaliação; Núcleo docente estruturante;

### Bibliografia básica

BCERVIGICELE, Gicele M. Souza, R. Gestão democrática e formação de gestores no ensino superior: quais as necessidades para o exercício na coordenação de colegiado de curso. XIII Colóquio de Gestión Universitaria em Américas – Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad. In: Anais dos Colóquios Internacionais sobre Gestão Universitária. Florianópolis, 2013.  
FRANCO, Édson. Função do coordenador de curso: como "construir" o coordenador ideal. ABMES Cadernos. Vol. 8. Brasília, 2002.  
HOLSTEIN, J. O papel da liderança na gestão para os resultados. Revista da FAE, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 138–150, 2017.  
NETO, Leopoldo, A. Oliveira. Competências gerenciais. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2012.  
OGAWA, Mary N.; FELIPAK, Sirley T. A Formação do Gestor Escolar. In: EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.  
SANTANA, F. F.; MAIA, L. C. G. Gestor Universitário e Competências Gerenciais; do perfil, formação e atuação. XXXVIII Encontro ANPAD. 2014, Rio de Janeiro/RJ.

### Bibliografia básica

BALÁCIOS, F. A. C. et al. Transformações Organizacionais, Acadêmicas e na Gestão no Ensino Superior Privado Brasileiro: resultados de um grupo de pesquisa. AOS – Amazônia, Organizações e Sustentabilidade, v.9, nº2, 2020, p.259-272  
PEREIRA, Tarcísio L. O Reordenamento do Ensino Superior Privado-Mercantil Brasileiro: Um caso, o Grupo UNIESP (2005-2015). In: Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o munod! 40ª Reunião Nacional ANPED, Universidade Federal do Pará, Belém/PA. Anais Eletrônico, ANPED, 2022.  
RUAS, C. M. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Modelo de gestão da educação superior privada brasileira. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 2, n. 3, p. 461–479, 2016.

# Ementário

## Bibliografia

### Gestão de pessoas, processos e Conflitos

Aborda os principais fundamentos relacionados à gestão de pessoas e as organizações; dialoga sobre o comportamento individual e de equipes; poder, autoridade, gestão e liderança; comunicação para a motivação e mediação de conflitos.

### Gestão da evasão, retenção e Captação

Discute as causas da evasão; estratégias para gestão da permanência; o controle de risco de evasão e indicadores; o modelo Ciclos de Desempenho para Retenção de Discentes – CDRD; apresenta o funil de captação de alunos; princípios do marketing educacional e a extensão para promoção da IES; as mídias sociais como oportunidades de captação.

### Bibliografia básica

BBERGAMINI, Cecília Whitaker. Psicologia aplicada à administração de empresas: psicologia do comportamento organizacional. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.  
 CHIAVENATO, Idalberto. Comportamento Organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações. 3. Ed. São Paulo: Manole, 2014.  
 HOLSTEIN, J. O papel da liderança na gestão para os resultados. Revista da FAE, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 138-150, 2017.  
 ROBBINS, Stephen P. Fundamentos do comportamento organizacional. 8. ed. São Paulo: Pearson, 2009.  
 VARZONI, Giorgia, C.; AMORIM, Wilson, A. Modelos de gestão de pessoas. Revista de Carreiras Pessoas, v. 11, nº 3, p.489-505, 2021.

### Bibliografia básica

BARRETO, Deivison Lamonica et al. Evasão no ensino superior: investigação das causas via mineração de dados. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 3, n. 2, p. 3-21, 2019.  
 BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010.  
 COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo Barbosa; COSTA, Natália Cristina Dreossi. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. Educação e Pesquisa, v. 47, 2021.  
 JUNIOR FERNANDES, Alvaro, M. ALMEIDA, Siderly do C. D. Gestão estratégica de matrículas no ensino superior: operacionalização. Educação & Linguagem, v. 24, n. 1, p. 189-206, jan.-jun. 2021.

# Ementário

## Bibliografia

### Inovação e tendências tecnológicas educacionais

As metodologias inovadoras e tendências que suportam o ambiente educacional. Compreensão dos espaços de aprendizagem flexíveis e inovadores no contexto da educação inovadora e das tendências educacionais. Cultura e mudanças pedagógicas, práticas pedagógicas e tecnológicas a serviço da aprendizagem.

### Metodologias da Aprendizagem e Avaliação Educacional

Aborda os principais conceitos e fundamentos teóricos, bem como as práticas docentes que norteiam os processos de avaliação de aprendizagem no ensino superior. Visa ainda discutir as estratégias de ensino centradas no aluno; a avaliação diagnóstica, formativa e somativa; e as estratégias de feedback construtivo.

### Bibliografia básica

BATISTA, S., PEDRO, N. Adoção e uso continuado de ambientes virtuais de aprendizagem no ensino superior – uma análise de fatores determinantes. *Educação Online*, n.º 26. 2017, p. 1-22.  
 FONSECA, V. Z. da; QUEIROZ, F. A. P. de. A Educação na contemporaneidade: contribuições da tecnologia digital para a inclusão das pessoas com deficiência auditiva. *Revista Evidência*, v. 14, n. 14, p. 93-101, 2018.  
 MACHADO, M. F. R. C. O uso dos recursos didático-tecnológicos como potencializadores do processo de ensino-aprendizagem. XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Formação de Professores: contextos, sentido e práticas. 2018.  
 SELWYN, N. O Uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 104 -Especial, p. 815-850, out. 2008.

### Bibliografia básica

FONSECA, V. M. CISSE BA, S. A. TRABALHO DOCENTE, CURRÍCULO E CULTURA: Do currículo crítico à crítica ao currículo. *Extraclasse*, ano 5, n.5, jan-dez, 2012, p.38-62.  
 FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.  
 MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015.  
 LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.  
 SACRISTÁN, J. Gimeno. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

# Ementário

## Bibliografia

### Trabalho de conclusão de curso e Seminário de socialização

Apresentação dos fundamentos para o trabalho científico; problematização e objetivos de pesquisa; redação científica; acompanhamento da elaboração do artigo científico, conforme as normas de trabalhos técnicos da ABNT; socialização do trabalho final.

### Bibliografia básica

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

GAMBOA, Silvia, A. S. A Dialética na Pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Orgs.). Metodologia da Pesquisa Educacional. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 101-130.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS FILHO, José Camilo e GAMBOA, Sílvio Sánchez (Org.) Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Terezinha, F. A. M. Orientações para produção de textos acadêmicos: comunicações oficiais, expedientes administrativos e realização de eventos científicos. Ed. Interação. Belém: 2016.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais- a pesquisa social em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 2019.

## Certificado

### Legislações

Os cursos de pós-graduação lato sensu, são regidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).  
Resolução CNE/CES 01/2007.

Ao cumprir todos os critérios de avaliação, o aluno terá direito ao certificado de conclusão do curso, conferindo-o o título de **Especialista em Gestão de Curso no Ensino Superior**.



**Alexandre Bueno**

Elaboração

**Antonio Alves Ferreira**

Orientação

**Alexandre** é mestrando em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED/UFMA), mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (UNIFESSPA), membro do Núcleo de Estudos em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia – NEPED, associado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Gestor de Instituição de Ensino Superior com mais de 20 anos de atuação profissional, sendo 12 anos dedicados a educação superior.

**Antonio** é doutor e mestre em Educação (UFPA), professor permanente do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED/UFMA). Líder do Núcleo de Estudos em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia – NEPED. Tem vasta experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas de Educação, atuando como gestor na Unidade de Ensino Superior do Sul do Maranhão (Unisulma) e Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
Programa de Pós-graduação em Formação Docente  
em Práticas Educativas (PPGFOPRED)

---

Imperatriz / MA, 2023

**APÊNDICE B – FORMULÁRIOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO  
E INTERNACIONALIZAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado(a) \_\_\_\_\_ ,

you are being invited (a) to participate, as a volunteer (a) in the research on **GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR E ATUAÇÃO DOS COORDENADORES DE CURSOS: UM ESTUDO DE CASO NA FACULDADE DOS CARAJÁS EM MARABÁ/PA.**

Your participation is not mandatory, and at any time, you will be able to withdraw from participating and request your permission for the research. Your refusal will not cause any harm or penalization in your relationship with the researcher, in the same way that it will not cause any harm to your care.

If you agree to participate in the study you will receive a copy of this term that is in two copies of equal value, previously signed and signed by the responsible researcher, where it states the phone and address of the researcher responsible and of the Ethics Committee for Research with Human Beings, being able to raise doubts about the project and your participation before and during the research.

The project for the realization of this research was forwarded and approved by the Ethics Committee for Research with Human Beings according to CAAE: 60033522.9.0000.5087, which is responsible for the evaluation and monitoring of the ethical aspects of all research involving human beings. In order to guarantee and protect the rights, the integrity, the dignity, the security and the well-being of the volunteers in the research. In addition, the Ethics Committee for Research with Human Beings contributed to the quality of the research and to the discussion of the role of research in institutional development and social development of the community.

**Objetivo da pesquisa:** Analisar o perfil dos coordenadores de curso e compreender as relações que contribuem para o desenvolvimento de uma boa gestão diante das exigências impostas pelo cenário educacional corrente.

**Procedimentos:** A sua participação consiste em dialogar e responder perguntas que possuem como conteúdo informações pessoais, escolares e acontecimentos do cotidiano de sua vida. Você poderá se recusar a dialogar e responder as perguntas que considere constrangedoras ou que provoquem algum desconforto durante a entrevista.

**Desconfortos, riscos possíveis e benefícios esperados:** Os riscos da sua participação são próprios às recordações e sentimentos provocados pelas perguntas. Entretanto, os participantes da pesquisa podem apresentar desconforto e/ou fadiga ao relatar suas vivências na instituição. Os benefícios que serão adquiridos com esta pesquisa justificam sua realização e vão desde o fato de poder compartilhar suas práticas de gestão, além de sistematizar as iniciativas que impactam positivamente na qualidade dos cursos superiores.

**Despesas e indenização:** Você não terá nenhum custo ao participar da pesquisa, sendo que você também não receberá nenhuma remuneração pela sua colaboração.

**Plano de divulgação dos resultados e garantia do sigilo:** os resultados serão utilizados na elaboração de trabalhos acadêmicos científicos, jornadas, congressos, seminários e publicações em revistas de educação, sendo garantido o sigilo e a sua privacidade, quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Caso tenha dúvidas ou desejar obter informações sobre o desenvolvimento da pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores através dos seguintes endereços: PESQUISADOR RESPONSÁVEL: **Alexandre Bueno** – Endereço: **Rua Urbano Santos, s/nº, Centro, Universidade Federal do Maranhão (CCIM - Centro de Ciências de Imperatriz) Imperatriz - MA, telefone: (99) 3221-7601.**

Marabá /PA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2023.

**Ciente e de acordo:**

---

Assinatura do sujeito participante

---

Assinatura do pesquisador responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO  
E INTERNACIONALIZAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DE CURSO**

1. Você acredita que a natureza das atividades exercidas pela Coordenação de Curso é principalmente Administrativa, Política ou Pedagógica?
2. Cite dois ou três atributos, ou forma de atuação que seja **indispensável** para que uma coordenação de curso seja eficaz e bem-sucedida.
3. Cite dois ou três atributos, ou formas de atuação de uma coordenação de Curso que sejam **contraindicadas** para que ela seja eficaz e bem-sucedida
4. Os estudantes em formação, futuros egressos e profissionais, terão que atuar continua e eficazmente no mercado de trabalho pelos próximos trinta a quarenta anos. Quais são as iniciativas específicas da Coordenação de Curso voltadas para este fato?
5. Como a atuação de um Coordenação de Curso pode fazer diferença nos indicadores de qualidade de curso?
6. Diante a conjuntura atual, quais são os maiores desafios enfrentados pelos Coordenadores de Curso?
7. Qual é o futuro do ensino superior?
8. Em relação a Coordenação de Curso, existe mais alguma consideração que gostaria de fazer?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO  
E INTERNACIONALIZAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORA GERAL**

1. Você acredita que a natureza das atividades exercidas pela Coordenação de Curso é principalmente Administrativa, Política ou Pedagógica?
2. Cite dois ou três atributos, ou forma de atuação que seja **indispensável** para que uma coordenação de curso seja eficaz e bem-sucedida.
3. Cite dois ou três atributos, ou formas de atuação de uma coordenação de Curso que sejam **contraindicadas** para que ela seja eficaz e bem-sucedida
4. Os estudantes em formação, futuros egressos e profissionais, terão que atuar continua e eficazmente no mercado de trabalho pelos próximos trinta a quarenta anos. Quais são as iniciativas específicas que devem ser desenvolvidas pela Coordenação de Curso voltadas para este fato?
5. Como a atuação de um Coordenação de Curso pode fazer diferença nos indicadores de qualidade de curso?
6. Diante a conjuntura atual, quais são os maiores desafios enfrentados pelos Coordenadores de Curso?
7. Qual é o futuro do ensino superior?
8. Em relação a Coordenação de Curso, existe mais alguma consideração que gostaria de considerar?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO  
E INTERNACIONALIZAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ

### **SURVEY - COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO COORDENADOR DE CURSO**

A competência, na administração, refere-se a posse de características necessárias para a realização de determinadas atividades, este conceito pode ser aplicado aos sujeitos e as organizações.

Considerando a Escala *Likert*, em grau de importância, do não importante para o muito importante (**Não importante / Pouco importante / Razoável / Importante / Muito importante**) responda:

Para uma Coordenação de Curso eficaz e de sucesso, qual a relevância das competências listadas à abaixo?

Nº	Competências	Não importante	Pouco importante	Razoável	Importante	Muito importante
1	Deixar clara as expectativas da gestão					
2	Compartilhar metas e objetivos					
3	Definir o papel e a tarefa de cada empregado					
4	Realizar cuidadosamente as atividades da própria função					
5	Fomentar um ambiente produtivo de trabalho					
6	Dar suporte a estrutura e ao fluxo do sistema					
7	Apresentar variados recursos para facilitar o trabalho					
8	Saber enfrentar crises, conflitos e dificuldades					
9	Ter uma comunicação eficaz					
10	Gerenciar mudanças de maneira eficaz					
11	Instruir bem os técnicos administrativos, professores e alunos					
12	Monitorar o cumprimento das ações próprias da Coordenação de Curso					
13	Mostrar domínio sobre as diretrizes e resoluções referentes ao curso					
14	Organizar e coordenar os esforços do grupo					

15	Gerenciar os projetos do curso					
16	Possuir pensamento criativo					
17	Buscar permanentemente informação					
18	Passar considerável tempo com discussões e escuta aos alunos					
19	Passar considerável tempo com discussão e escuta aos docentes					
20	Passar considerável tempo com discussão e escuta com outros órgãos (NDE, Colegiado, Diretoria, demais Coordenações)					
21	Ter conhecida sua credibilidade e confiança					
22	Constituir e manter uma base de poder externa					
23	Negociar os acordos e compromissos com empregados internos					
24	Negociar os acordos e compromissos com parceiros externos					
25	Apresentar novas ideias					
26	Participar de eventos e cerimônias referentes a instituição e ao curso internamente					
27	Participar de eventos e cerimônias referentes a instituição e ao curso externamente					
28	Participar de comissão e reuniões de conselhos					
29	Enviar informação relevante a pessoas influentes					
30	Adaptar o curso as mudanças do meio ambiente					